Е. К. Маранцман

СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗНОГО И КОНЦЕПТУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Рассматриваются особенности развития образного и логического компонентов мышления у школьников от второго до выпускного классов, а также у студентов гуманитарных профилей педагогического университета. Вводится понятие концептуального мышления как особого сплава образного и логического компонента процесса познания на примере создания интерпретации литературного произведения. Приводятся экспериментальные данные, показывающие возрастную динамику развития этих видов мышления, а также индивидуально-психологические особенности в развитии этих аспектов мыслительной деятельности учеников школы.

Смена парадигмы образования предполагает, прежде всего, изменение его целей. Современный образовательный процесс направлен на формирование саморазвивающейся, творчески преобразующей мир личности. Для того чтобы такая цель была достижима, необходимо выделить ядро свойств личности, обеспечивающее как необходимую адаптацию человека в уже устоявшихся и определенных рамках ценностных и деятельностных ориентаций, так и тот вариативный личностный компонент, который обеспечит их развитие, а следовательно, и развитие духовного и материального потенциала современного бытия.

Принятие ценностей, их трансформация в конечном итоге обеспечивают творческое познание мира, расширение ментального поля личности. Причем, очень важно не только, что именно будет содержать это поле, но и каким образом та или иная информация попадает в него, а также каково отношение к ней у личности. То есть особое место в формировании ментального пространства личности занимает ценностная иерархия информации. Именно она и определяет характер связей понятий, образов и других объектов ментального поля личности, который, в свою очередь, позволяет строить из одних и тех же объектов разные конфигурации картин мира у разных людей. Мыслительная деятельность развивается на протяжении всей жизни человека. Однако в школьные годы этот процесс приобретает черты целенаправленного формирования различных сторон интеллекта. Традиционно выделяют образное и логическое мышление как две стороны, обеспечивающие гармоничное отражение окружающего мира.

Развитие образного мышления — одна из главных задач всех учебных предметов в школе, которые связаны с искусством. К сожалению, сегодня эта часть среднего образования в РФ съеживается, как шагреневая кожа, усыхая и переходя в разряд чего-то необязательного, а подчас и просто удаляется, как ненужное в современном «жестком» мире конкуренции и здравого расчета. Единственным предметом, который пока остается с ребенком с первого до последнего класса, оказывается только литература. Она тоже пострадала в «боях» за урезание часов, но выстояла, и даже обрела на сегодняшний день вполне обозримый и внятный стандарт, который определяет не только круг произведений, предназначенных для изучения на той или иной образовательной ступени, но и основные цели, умения и навыки. Однако пока логический перекос в пре-

подавании всех предметов, в том числе и литературы, оставляет основную цель — развитие образного компонента сознания чисто декларативным намерением.

Логическое мышление не исключает образного, напротив, структурируя образы в логическую систему, человек создает художественную концепцию произведения искусства, которая не просто фиксирует события и причинно-следственные связи между ними, а проясняет эмоциональную мотивацию поступков героев и фокусирует смысл произведения в образе-символе. Именно основанная на таком образе интерпретация может, на наш взгляд, считаться концептуальной в сфере искусства. Поэтому в статье мы говорим о развитии концептуального мышления как особого вида умственной деятельности, предполагающего способность ученика создавать полноценную концепцию литературного произведения на основе понимания его образов.

Концептуальное мышление обнаруживается в том случае, если предыдущий опыт переносится на последующий, а тот, в свою очередь, позволяет углубить и расширить прежние представления об имеющемся опыте. Концептуальное мышление предполагает способность личности соединять разноречивые впечатления в общую картину, обнаруживать причинно-следственные связи явлений и целостно характеризовать каждое из них, находя доминантное его качество.

Концептуальное мышление характеризуется следующими признаками:

- наличие концепции произведения, события;
- наличие переноса при рассмотрении нового события, произведения;
- наличие обратного переноса, углубляющего первоначально созданную концепцию.

Расширение опыта, в том числе и художественного, происходит не за счет увеличения количества впечатлений, рядоположенных, или даже структурированных, где сопряжение происходит формально (по теме, стилю, внешним атрибутам). При концептуальном сопряжении концепция последующего произведения рождает новое осмысление предыдущего, а следовательно, его уточненную, расширенную концепцию.

Образное мышление, которое является основой творчества, имеет сложную структуру. Его невозможно разложить на анализ и синтез, и поэтому очень важно определить условия, в которых этот вид мышления развивается наиболее эффективно. На пути развития творческого начала в ребенке нас подстерегают определенные трудности. Сегодня в методике преподавания литературы и в практике школы очень распространены так называемые творческие работы, когда, изучив структуру какого-то жанра или форму произведения, ученикам самим предлагается написать рассказ, сонет или балладу. Такие упражнения очень полезны с точки зрения выработки технических навыков. Но, как правило, качество ученических произведений с художественной точки зрения не выдерживают никакой критики. Преобладание такого сорта заданий в учебных пособиях (можно привести в качестве наиболее ярких учебное пособие «Мастерская стиха» и рабочую тетрадь к нему для 5–6 класса В. И. Тюпы) создают у учеников иллюзию легкости и простоты творческого процесса. Такое направление в преподавании литературы искажает цель образования, переводя объективное развитие личности только на рельсы самовыражения.

С нашей точки зрения, образование должно раздвигать культурные горизонты личности, обогащать ее, а не только

давать ей возможность самоутверждения и самолюбования. Сведение образовательных целей к субъективному продвижению личности, к сожалению, очень распространено сегодня под влиянием так называемой «педагогики успеха», которая, декларируя демократические и гуманные цели, присущие американской системе воспитания, исказила ее основные положения. Так, в педагогике этого направления в России отсутствует идея ответственности личности за собственный выбор, а следовательно, взрослые не просто предоставляют выбор ребенку, а обучают его с младенчества осознанному и ответственному выбору. Процесс социализации личности — не мучительное и жесткое отвоевывание места под солнцем, а радостное обретение общественного и личного смысла существования. Однако комфортность любой ценой становится идолом педагогики успеха в нашем варианте.

Вообще, «перевод стрелок» целей воспитания с общественного смысла в личный в сегодняшней российской педагогике приобретает угрожающие черты. И дело не только в прагматичности и узости намерений современного человека. Вектор развития, изначально направленный внутрь, не предполагающий постижение мира и себя в нем, а предлагающий проецировать себя в мир, заранее обречен. Ведь подлинное гармоничное развитие личности не может происходить в конфликте с миром. Другой вопрос, что из этого мира мы выберем для постижения, что станет созвучно нашей душе. Это проблема материала, на котором происходит развитие человека. Произведения, которые мы предлагаем прочитать школьникам, должны предоставлять пищу для их размышлений, они должны задевать их душу и сюжетом, и формой, и смыслом, они должны отвечать на их вопросы, а не просто быть «шедеврами литературного искусства», и в то же время расширять нравственный и эстетический кругозор читателей, предоставляя им возможность становиться более развитыми, более культурными.

Таким образом, сначала очень важно провести читателя дорогой понимания и принятия образов при восприятии произведений искусства. Этот путь, в свою очередь, приведет к расширению их собственных возможностей в творении образов. Именно такой путь развития образного мышления нам представляется гармоничным и отвечающим современным целям воспитания осознанно творящей себя личности, пришедшей в мир для обретения гармонии в нем, для его изменения в соответствии с законами прекрасного.

Литературное образование с точки зрения развития образного и концептуального мышления дает, пожалуй, самые широкие возможности для педагогов. Литература как школьный предмет содержит и понятийные, и образные категории, являясь, с одной стороны, предметом, в котором объектом восприятия выступает искусство, а с другой — стройной системой научных понятий, которыми школьники овладевают на протяжении всего курса обучения. Так как литература изучается без перерывов на протяжении всей школьной жизни, это позволяет создать целостную систему литературного образования и в полной мере соблюсти принципы преемственности и учета возрастных особенностей развития ученика.

Произведение словесного искусства, безусловно, предполагает многочисленные варианты интерпретаций авторского замысла с точки зрения разных читателей. Это зависит от культурного и социального поля читателя, от его возраста, от творческих способностей и от опыта

интерпретационной деятельности. Все это влияет на качество переноса социального опыта читателя в процессе восприятия и осмысливания художественного произведения.

В разные возрастные периоды личностное освоение произведений искусства происходит несходно. Это зависит и от социальной ситуации, в которой находится человек, и от доминирующих психических особенностей данного возраста, и от ведущего вида деятельности, в которой и развиваются основные психические новообразования возраста.

Известно, что в произведениях искусства передаются живые движения человеческой души, что определяет своеобразие художественного мышления. Обычно в общих словах повторяется лишь высказанное еще В. Г. Белинским положение о том, что художник мыслит образами. Но редко кто считает их реальными формами мыслей. Они определяются лишь как творческое воспроизведение и переложение объектов, то есть как лишь их видоизмененное повторение или подобие. С этой точки зрения получается, что мысли художников сообщаются нам лишь косвенно. Эта аксиома кочует по книгам как противопоставление образного мышления логическому, хотя такая постановка проблемы сочетания логического и образного в сознании человека вряд ли верна и плодотворна для литературного образования.

В такой ситуации необходимо разработать систему развития образного и концептуального мышления для основной школы, которая в дальнейшем могла бы быть продолжена как в школе профильной, так и в вузовском филологическом образовании. В этой системе следует сначала определить методические условия развития образного и концептуального мышления школьников. Мы выделяем в качестве основных следующие:

1. Структура вопросов на сферы читательского восприятия, способствующая целостной интерпретации текста школьниками.

2. Ориентация методов обучения на возраст учеников.

3. Сочетание при изучении художественного текста приемов прояснения авторской позиции и приемов читательского сотворчества.

4. Использование методов проблемного обучения для раскрытия многообразия смыслов художественного образа и выяснения справедливости интерпретации литературного произведения.

5. Расширение поля искусства, воспринимаемого учащимися.

6. Претворение литературных образов в других видах искусства.

7. Сопоставление читательской и научной концепции литературного произведения.

В этой статье мы стараемся показать, как происходит процесс развития образного мышления на разных возрастных этапах — от 2 класса до II курса магистратуры, как нелегко, и порой драматично, взаимодействие логического и образного в структуре нашего мышления, какие взлеты и падения подстерегают и учеников, и учителей на этом нелегком пути. Мы постарались выделить и обосновать необходимые педагогические условия для гармоничного развития образного и концептуального мышления, которые бы облегчили учителю задачу постижения каждым школьником тайны интерпретации произведения искусства. Ведь именно от того, станет ли этот процесс присвоения искусства увлекательным и необходимым для ученика, зависит не только качество его жизни, но и картина мира в целом.

В основном эксперименте, выявляющем уровни развития образного и концептуального мышления учащихся с

1989 по 2004 год, участвовало 1378 учеников и студентов из различных школ Ленинграда (Санкт-Петербурга): 210, 56, 50, 163, 167, 169, 10, 31, 30, ученики гимназии и школы № 2 г. Волхова Ленинградской области а также школы № 7 г. Выборга Ленинградской области. (1000 второклассников, 124 шестиклассника, 102 восьмиклассника, 96 десятиклассников) а также 32 студента второго курса факультета начального образования и 24 — филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена.

Для проведения экспериментальной работы в средней школе мы намеренно выбирали только те классы, в которых учащиеся изучали литературу по учебно-методическим комплексам В. Я. Коровиной и В. И. Коровина, А. Г. Кутузова, Т. Ф. Курдюмовой.

При таком отборе учащихся для проведения констатирующего эксперимента мы снимали эффект научения в специальных условиях программ, которые считают именно это основными задачами литературного образования в школе.

Экспериментальное исследование предполагало проведение сквозного констатирующего эксперимента. Такой эксперимент, изучающий уровни развития образного и концептуального мышления на разных этапах литературного образования, необходим, прежде всего, для объективного представления об этом явлении, а также для обнаружения общих доминант развития и выявления возрастных особенностей проявления этих типов мышления на литературном материале. Сквозной констатирующий эксперимент предполагает полную идентичность условий работы для всех учеников, то есть выбор одного стимульного материала для проведения экспериментальной работы, одного и того же задания по нему, создания одинаковых условий предъявления материала и заданий и одних критериев оценки ответов учащихся.

Материалом для выявления особенностей проявления образного и концептуального мышления учащихся разных возрастов была выбрана сказка Г.-Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик».

Этот выбор был обусловлен несколькими причинами.

Во-первых, необходимо было найти такое произведение, которое бы могло служить интересным материалом для людей разного возраста. Сказка с ее многомерным смыслом, с возможностью различных интерпретаций подходит как для второклассников, так и для студентов. Каждый возраст открывает в ней свои тайны, каждого она привлекает какой-то особенной стороной. В этом смысле литературные сказки, и в особенности сказки Г.-Х. Андерсена, — настоящий кладезь мыслей, образов, чувств, при этом, сколько бы читатели ни размышляли над прочитанным, загадка всегда остается. Эта свойство — невозможность исчерпать смысл, отсутствие прямолинейности — отличает настоящую литературу от прямой дидактической или даже фольклора, где все-таки резко разделенными оказываются носители добра и зла, а судьбы героев напрямую зависят от их собственных добродетелей.

Мы выбрали для чтения ученикам пересказ Т. Габбе и А. Любарской, потому что для детей, которые будут слышать эту сказку впервые, он привлекателен малым объемом (всего 5,5 страниц). Этот объем позволяет второклассному сосредоточиться только на слушании текста, а также удержать его в памяти. Для тех же, кто знает сказку и наверняка читал ее в детстве именно в этом пересказе, не будет соблазна сравнивать тексты, они смогут сконцентрироваться на экспериментальном задании.

А задание это мы формулируем после прочтения сказки вслух учителем (преподавателем) в классе (в аудитории). Кроме того, текст сказки лежит перед каждым учеником или студентом. Мы задаем учащимся вопрос: «С каким чувством вы закончили слушать сказку Андерсена?».

Этот вопрос ориентирован на область самой первой сферы реакции человека на любое событие — эмоциональную. Для того, чтобы определить свои чувства, назвать и обосновать их, необходимо, отталкиваясь от чувственного восприятия текста, перейти в плоскость анализа произведения.

Конечно же, такой вопрос очень косвенно ориентирует учеников на интерпретацию художественного образа. Это сделано не случайно. В пилотном эксперименте с учениками вторых и шестых классов (два вторых и два шестых класса 210 школы Ленинграда, 1989 год) мы задавали более прямой вопрос: «Почему и солдатик, и плясунья попали в огонь?».

Большинство учеников вторых классов (70%) отвечали на этот вопрос, трактуя образ огня. Одни учащиеся обращали внимание на закрепленное в фольклоре значение образа: «огонь-гибель» (20% от 70%), другие склонны были усматривать в образе огня значение, характерное для позднейших этапов развития литературы: «огонь — символ любви», тем более, что в тексте Г.-Х. Андерсен предлагает эту оппозицию: «Он чувствовал, что весь горит — то ли от огня, то ли от любви, — он и сам не знал».

Таким образом, можно говорить, что большинство второклассников склонно объяснять случившееся с солдатиком его любовью: «Он сгорел от любви, и не просто сгорел, а растаял», — читаем мы в одном из ответов.

Среди шестиклассников мы наблюдали похожую картину. Однако различен количественный состав ответов: только 50% учеников в своих ответах использовали значение образа огня. Остальные объясняли случившееся внешними факторами: «Солдатик попадает в огонь из-за злого тролля, а плясунья — из-за ветра», — таков один из распространенных ответов шестиклассников.

Если впрямую ориентировать учеников на интерпретацию образа, большинство школьников используют устоявшийся символ: «огонь-любовь». Нас же в первую очередь интересовала сама направленность (образная или логическая) учеников в истолковании смысла сказки и ее художественных образов. Приемом предъявления и интерпретации образа необходимо пользоваться при целенаправленном формировании образного мышления учеников. Здесь же нашей задачей было выявление особенностей проявления не только образного, но и концептуального мышления. Поэтому для основного констатирующего эксперимента был выбран косвенный вопрос: «С каким чувством вы закончили слушать сказку Андерсена и почему именно так?» Формулируя и мотивируя свои чувства, ученики обнаруживают приверженность образному или логическому восприятию текста, а также возможности интерпретации как художественных образов сказки, так и произведения в целом. Это и позволит нам выявить особенности образного и концептуального мышления учащихся.

Остановимся на условиях предъявления текста учащимся. Как уже было сказано, учитель или преподаватель читает сказку ученикам, и текст ее лежит перед каждым участником эксперимента. Такая организация экспериментальной работы позволяет ученикам выбрать стратегию действий. Одни — следят по тек-

сту за чтением учителя, другие — отданы своим эмоциям в процессе слушания, и лишь на этапе анализа — ответа на вопрос — обращаются к тексту. Все это создает равные условия для учащихся, ориентированных как на эмоциональное, так и на логическое восприятие текста.

Вторым произведением, предложенным ученикам и студентам, стала «Песенка о солдатике» Б. Окуджавы. Это был дополнительный стимульный материал, позволяющий учащимся в процессе сравнения произведений выявить смысл истории каждого из солдатиков и тем самым выстроить более полные и адекватные авторскому замыслу интерпретации обоих произведений.

Второе задание практически организует условия для точного выявления уровня развития концептуального мышления учащихся. В процессе сравнительного анализа текстов ученик может возвращаться к своей интерпретации текста сказки, скорректировать, расширять и углублять ее. Такая организация эксперимента позволит увидеть экспериментатору истинные возможности учеников и может дать более объективную картину уровней развития их образного и концептуального мышления.

У Окуджавы солдатик — даже не оловянный, а бумажный, то есть уж совсем хрупкий и нежный. Но его мечты были даже более грандиозны, чем у оловянного: «Он переделать мир хотел, чтоб был счастливым каждый». Не только своего счастья жаждал, но всеобщего. Его неприспособленность к осуществлению такой глобальной мечты усугублялась еще и его несвободой действий: он «на ниточке висел». У Андерсена герои также несвободны в физических движениях. Их крылатые мечты осуществляют другие силы. У Окуджавы солдатик сам шагает в огонь. Наверное, поэтому автор называет своего бумажного героя не стойким, а отважным. Это отвага и мечта заставляют его шагнуть в огонь. И последние строчки песенки вызывают очень неоднозначное чувство у слушающих: действительно ли солдатик «сгорел…ни за грош»? Такими же многозначными, как мы помним, были образы сказки Андерсена.

Так что же, напрасен ли был поступок бумажного солдатика? Именно этот вопрос и был задан ученикам и студентам, принимавшим участие в эксперименте. Это произведение предъявлялось им непосредственно после того, как они выполняли задание по сказке Г.-Х. Андерсена. Они слушали песенку в исполнении автора, и перед каждым лежал ее текст с вопросом, на который они письменно отвечали.

Так же, как и в случае со сказкой Андерсена, мы не стали прямо ориентировать учащихся на интерпретацию произведения через образ. Мы не стали задавать вопрос: «Считаете ли вы, что солдатик сгорел в огне «ни за грош»? Нам и в этом случае была важна, в первую очередь, склонность учеников к понятийному, логическому или к образному осмыслению песенки. Мы также намеренно не просто читали это произведение как стихотворение (это абсолютно уравняло бы условия первого и второго констатирующих экспериментов), а дали слушать музыкальное его исполнение, чтобы музыка помогла ученикам обрести эмоциональный настрой и сняла эффект монотонности работы. Кроме того, таким образом мы проверяем у учащихся возможности проявления образного и концептуального мышления в разных видах искусства, что позволяет делать нам более достоверные выводы о характере и особенностях этих видов мышления.

Эксперимент состоял из двух частей по количеству стимульных материалов и занимал два урока (по 45 минут)

подряд. Сначала предъявлялся текст Андерсена, и учащиеся выполняли задание по нему, а на втором уроке — песня Окуджавы.

Конечно же, чтение сказки Андерсена занимает большее время, чем прослушивание песни Окуджавы, а время экспериментальной работы было сделано одинаковым не случайно. Это было связано не только с удобством проведения такого эксперимента в условиях школьных и вузовских занятий, но и с внутренними психологическими причинами. Во-первых, мы понимали, что второй материал в большинстве случаев вызовет у учащихся потребность вернуться к осмысливанию первого, и им необходимо время для этого, во-вторых, в условиях школы, где уроки разделены переменой, учащиеся могут в какой-то мере отрешиться от предыдущего задания, и установка на совместную интерпретацию текстов не будет столь явной со стороны экспериментатора. Тем более, что в формулировках заданий фокусировки внимания учащихся на сравнение текстов нет.

Такие условия, как мы понимаем, в рамках письменного характера отчетности учащихся, на первый взгляд, не могут считаться равными для второклассников и для студентов. Но мы посчитали это возможным, приняв во внимание тот факт, что во втором классе учащиеся медленно пишут, да и ассоциативный культурный опыт у них намного меньше, чем у старших школьников и студентов. Младшие школьники, наверное, увидят меньше линий для анализа произведений. Следовательно, такие временные рамки примерно уравняют возможности групп разного возраста.

Кроме того, в каждой аудитории, где проходил эксперимент, помимо учителя, находился экспериментатор, который, по мере необходимости, уточнял задания для учеников, помогал им выразить мысль, не формулируя ее за них.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяет не просто увидеть состояние развития образного и концептуального мышления на разных этапах литературного развития учащихся, но и наметить условия и пути развития этих сторон мышления на различных ступенях литературного образования.

В обобщенном виде можно представить состояние развития образного и концептуального мышления у учащихся так:

1. Этапу начального образования — эпохе «эмоционального соприсутствия в разных мирах» свойственны образное восприятие литературного текста и интерпретация текстов через объяснение значений образов, ориентация в трактовке текстов на отдельные образы текста при некоторой однонаправленности интерпретации этих образов. Концептуальность мышления младших школьников при анализе литературного текста развита пока на поверхностном уровне, хотя существует эффект «обратного переноса»: углубления и расширения концепции первого текста за счет сравнительного анализа разных текстов.

Физиологические особенности полушарной асимметрии для уровня развития образного и концептуального мышления не столь важны, сколь возрастные особенности учащихся.

Полученные данные позволяют предположить, что главными задачами в работе по развитию образного и концептуального мышления в начальной школе становятся расширение образной структуры, которую видят учащиеся в тексте, а также многогранность интерпретации образа. Опираясь на сенситивность периода начальной школы для развития образного мышления, необходимо перевести это естественное свойство созна-

ния школьников в ракурс художественного образного мышления, то есть развивать потребность у младших школьников видеть многогранность художественного образа.

2. Подростковый период в плане развития образного и концептуального мышления крайне противоречив. Удалось выяснить, что границы возраста расширяются, и подростковые черты мышления присущи и юношескому возрасту до студенческого включительно. Также исследование показывает, что сначала естественный ход развития логического компонента мышления в младшем подростковом возрасте оказывает благотворное влияние на гармонизацию образного и логического компонентов, ведущую к развитию концептуальности мышления. Однако при переходе в старший подростковый возраст эффект нарастания логического начала в сознании личности переходит в свою негативную фазу. Резко увеличивается произвольность трактовок произведения — как логических, так и образных, которые по большей части служат лишь отправной точкой для выражения собственных бытовых взглядов подростков. Нарастание произвольности не ведет к индивидуализации сознания, а, напротив, приводит к стандартизации мышления и ориентации школьников на бытовые и усредненные нравственные ориентиры. Большее внимание к деталям текста обычно не ведет к углублению концепции, а служит фокусом для произвольной трактовки произведения. В то же время уровень обобщения интерпретаций текстов вырастает пока, правда, по достаточно формальным поверхностным основаниям. Ригоризм в оценках не позволяет старшим подросткам в полной мере провести сравнительный анализ текстов и проявить «обратный перенос», что говорит о снижении темпов развития концептуальности мышления при анализе литературного произведения в этом возрасте.

Полушарная асимметрия приобретает особое значение в младшем подростковом возрасте, обеспечивая «правополушарным» учащимся большие возможности в проявлении как образного, так и концептуального мышления.

Насущными проблемами в подростковом возрасте становятся усиление развития образного компонента сознания вообще, овладение учениками образной структурой текста, работа по гармонизации разных сторон мышления и развитие тем самым его концептуальности. Особой задачей старшего подросткового возраста становится различение истинного и суррогатного искусства, ориентация школьников на предметы подлинного художественного творчества.

3. В юношеском возрасте происходит как бы новый виток стремления учащихся к образному восприятию текстов и построению их интерпретаций за счет анализа системы образов. Однако потери старшего подросткового возраста преодолеваются юношами с большим трудом, отмечается неумение старших школьников и студентов последовательно строить концепцию произведений. Концептуальность мышления выравнивается и становится сколько-нибудь гармоничной только к студенческому периоду, хотя доля поверхностных и формальных ответов еще очень велика (более трети в обеих группах). В этом возрасте в качестве положительного можно выявить стремление учащихся к последовательному использованию литературных ассоциаций при построении интерпретаций текстов.

Такие данные позволяют нам наметить пути развития образного и концептуального мышления в юношеском возрасте. Необходимо вести дальнейшую

работу по преодолению подростковых «откатов» в развитии этих компонентов сознания. Поддерживая стремление учащихся к образному восприятию и истолкованию текстов, необходимо разработать систему взаимосвязанных условий и путей анализа текста, которые бы последовательно приближали учащихся к полноценной концепции произведения. Одним из таких видов анализа может стать «мотивный» анализ текста, основанный на выявленной нами возрастной особенности юношеского возраста — стремлении к ассоциативной интерпретации произведения.

Работа по развитию образного и концептуального мышления учащихся требует соблюдения определенных условий организации изучения литературных произведений. Нами были проведены исследования, которые показали, что основными условиями, обеспечивающими успешное развитие образного и концептуального мышления школьников на разных этапах литературного образования, могут служить следующие:

- многостороннее выявление читательских впечатлений, основанное на системе вопросов, относящихся ко всем сферам читательского восприятия литературного произведения.
- целенаправленная и планомерная интеграция художественных впечатлений школьников.

В обучающем эксперименте, построенном на выводах сквозного констатирующего исследования, мы придерживаемся диалоговой организации изучения литературного произведения школьниками.

Формирование образного и концептуального мышления может происходить только в системе диалога, потому что именно такая форма взаимодействия с произведением, учителем и самим собой обеспечивает активное познание и присвоение знаний, личностное отношение и становление реальных ценностных ориентиров школьников.

Реализация задачи развития образного и концептуального мышления возможна только в условиях диалогового обучения, во-первых, потому, что сама процедура сопряжения этих сторон художественного сознания есть диалог, во-вторых, потому, что она может быть осуществлена только в диалоге читателя и писателя, учителя и ученика и учеников между собой.

Система усложняющихся диалогов, предложенная нами, опирается на возрастные особенности учащихся, а также на задачи, которые ставит современное литературное образование перед школьниками.

Мы предлагаем следующие этапы развития этих сторон мышления:

– диалог героев как шаг в развитии образного и концептуального мышления школьников в процессе изучения литературного произведения;

– диалог писателя и читателя в развитии образного и концептуального мышления при изучении литературного произведения в школе;

– диалог писателей в становлении образного и концептуального мышления школьников при изучении литературного произведения;

– диалог времен (сюжетные, тематические и идейные линии) в развитии образного и концептуального мышления при изучении литературного произведения в школе.

– диалог художественных интерпретаций, перерастающий в диалог искусств, при изучении литературного произведения в школе как шаг в развитии их образного и концептуального мышления;

– диалог национальных культур как условие развития образного и концепту-

ального мышления школьников при изучении литературного произведения.

Осуществление этой модели, как показывают данные нашего обучающего эксперимента, возможно при определенной направленности деятельности учеников в процессе литературного образования.

Вот некоторые самые важные из них.

- Развитие читательской эмпатии и формулирование читательской интерпретации литературных произведений.
- Различение индивидуального художественного стиля писателя при изучении литературного произведения.
- Преодоление произвольности в процессе интерпретации литературных произведений школьниками.
- Гармонизация образных и концептуальных начал анализа литературного произведения.

Эти направления в разной степени важны на разных ступенях литературного развития, но в целом именно они обеспечивают гармонизацию образного и логического компонента мышления при интерпретации литературного произведения, которая становится все более концептуальной и обусловленной авторским замыслом.

Итак, исследование показало, что для успешного развития образного и концептуального мышления школьников необходима определенная организация работы по изучению литературного произведения, содержание и характер которой зависит от возраста учащихся, от особенностей их литературного и общекультурного развития, от индивидуально-психологических свойств мыслительной деятельности учеников.

E. Marantsman

THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL AND IMAGE BASED THINKING OF SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING LITERATURE

The main peculiarities of the development of images and logical components of thinking of school children (from elementary to high school) are regarded. The experimental data are presented. These data demonstrate the dynamics of the development of various kinds of thinking. The levels of development of imaging and conceptual mental abilities of students of different ages are considered.