

бр.

028.5
Б898

Ленинградский государственный институт культуры
им. Н.К.Крутой

На правах рукописи

БРОКОВИЦКАЯ Вячеслав Степанович

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ
СТАРЕЙШИХ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РУКОВОДСТВА ЧТЕНИЕМ

05.25.03 "Библиография и библиотечное дело"

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических
наук

Научный руководитель -

доктор филологических наук,
профессор В.А.ДАВЫДОВ

Наукова бібліотека
Університету
"Києво-Могилянська
академія"

Ленинград - 1980

Даровано
Броківцями

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3-16
1 глава. ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	17-75
1.1. Литературное развитие как предмет изучения..	17-29
1.2. Проявления литературно-критической активности старших подростков в динамике их литературного развития.....	29-63
1.3. Единство изучения и развития литературно-критической активности старших подростков.....	64-75
2 глава. СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	76-111
2.1. Определение литературной критики как вида творческой деятельности.....	76-93
2.2. Критика как практическое мышление.....	94-105
2.3. Литературно-критические способности.....	105-111
3 глава. ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ.....	112-176
3.1. Школьная библиотека как "эстетическое поле".	112-140
3.2. Пути и средства развития литературно-критической активности старших подростков в условиях школьной библиотеки.....	140-176
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	177-181
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	182-211

В В Е Д Е Н И Е

Коммунистическое воспитание подрастающих поколений - фактор огромной важности в жизни общества. Целью его является многогранное развитие личности, на достижение которого направлена вся система общества: материальный базис социалистического строя, политическое устройство государства, школы, семья, сеть культурных, научных и художественных учреждений, средства массовой коммуникации.

На XXV съезде КПСС была обоснована идея комплексного подхода к воспитанию личности как методологическая база деятельности по формированию нового человека. Комплексный подход предполагает "обеспечение тесного единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания с учетом особенностей различных групп трудящихся" /11, с.74/.

В решении этой задачи велико значение эстетического воспитания. Воздействие искусства состоит в том, что эстетическое восприятие активизирует чувства человека в процессе эстетического переживания, претворяя знания в убеждения, которые и определяют социальное качество личности. Эстетические чувства являются предпосылкой перехода этических знаний в нравственные принципы, в естественно-научных - в научное мировоззрение. Эстетическая восприимчивость человека суть генерализованная способность /12, с.30/, которая, "обуславливаясь социальными факторами, выполняет решающую роль во всех сферах человеческой деятельности. Без нее и вне ее невозможно становление человеческой личности" /13, с.37/.

Принципиально важно, что эстетическое воспитание является процессом социализации личности. Не поддерживаясь положительным

чувственным отношением, понимание даже самого важного социального постулата может трансформироваться только в привычку, но никогда не станет убеждением.

Недостаточно считать эстетическое воспитание просто отдельным видом коммунистического воспитания. Оно проникает во все другие виды, связует их. А.Б.Дербо и Д.Н.Джолз называют эстетическое воспитание "катализатором" всестороннего развития личности /257, с.33/.

"Иерархическая" структура эстетического сознания личности взаимосвязана во всех своих составных частях. Правильное уяснение ее, раскрытие действия механизма эстетического сознания позволило бы избегать разрыва конкретно-чувственных и логических моментов в процессе восприятия и оценки художественного произведения, что часто наблюдается на практике.

Сегодня еще нет единого понимания структуры эстетического сознания личности. Не рассматривая детально различные точки зрения, укажем лишь, что, по нашему мнению, наиболее продуктивными являются концепции, в которых структура эстетического сознания устанавливается не по принципу механических связей его компонентов /шире - уже/ /см.172, с.32/, а как взаимосвязанный, диалектически единый организм. В этом плане можно сослаться на работы Н.А.Ариной^{ни} /153/ и Л.Г.Владашева /260/, в которых ставится вопрос о сложности эстетического чувства, невозможного без двух взаимосвязанных актов - эстетического восприятия, являющегося проявлением гносеологического содержания, и эстетического переживания как психической формы выражения эстетического чувства /153, с.99; 260, с.134/. Частота и наполненность переживания эстетических чувств в значительной мере определяет качество эстетического вкуса, степень развития способности воспринимать

производство искусства.

В практической работе руководителей чтения важно знание "механизмов" формирования эстетического вкуса. Немалочисленный эффект имеют библиотечные мероприятия, направленные на литературное развитие, если не учитывается обязательность чувственного переживания.

Эстетическое воспитание и эстетическая деятельность советских людей протекают в условиях, когда повседневное претворяется в жизнь, как выражение политики партии и государства, основополагающий в этой области принцип, зафиксированный в Программе КПСС: "Партия будет неустанно заботиться /.../ о создании всех условий для наиболее полного проявления личных способностей каждого человека" /9, с.130/. Этот принцип подчеркивают и актуализируют в постановлениях ЦК КПСС "О литературно-художественной критике" /1972/, "О повышении роли библиотек в коммунистическом воспитании трудящихся и научно-техническом прогрессе" /1974/, "О работе с творческой молодежью" /1976/.

Через деятельность широко разветвленной сети учебных, культурно-просветительных учреждений, художественных организаций проводится в жизнь ленинский принцип бережного отношения к одаренности человека, создаются условия для плодотворного проявления его творческих способностей. "Талант редкость. Надо его систематически и осторожно поддерживать", - писал В.И.Ленин /7, с.182/. Талант редкость, но для выявления и поддержки его требуется высокий уровень развития и воспитанности общества в целом. Данную мысль В.И.Ленина можно отнести ко всем видам способностей человека. А поскольку художественная литература является одним из наиболее могущественных средств социализации личности, пробуждения и углубления ее духовных сил, проблемы эстетического воспитания, и в

активным состоянии, в так называемом периоде сензитивности к литературному развитию. Социализация и литературное развитие взаимосвязаны и это, так или иначе, в будущем отражается на всей психической организации человека. Чтение занимает важное место в структуре общения старшего подростка с художественными ценностями общества /см. 55, с. 54; 60, с. 313/. Роль книги в этот период как никогда большая. На выявление закономерностей и особенностей чтения в годы отрочества направлены усилия многих исследователей - значительное количество работ посвящено изучению литературно-творческих и литературно-перцептивных способностей.

Однако в поле научного рассмотрения редко попадает такое реальное и существенное обстоятельство подросткового литературного развития, как литературная межличностная коммуникация - обмен мнениями по поводу прочитанных книг, читательские рекомендации; литературная опосредствованная коммуникация; работа в библиотеке и т.п.

В старшем подростковом возрасте в среде ровесников активизируется взаимосообщение мнениями о прочитанном, оценка книг, сопереживание положительным героям в литературном развитии. Но этот процесс научно не осмысливается и даже иногда рассматривается как недостаточно эффективный способ распространения, получения и усвоения эстетически значимой информации /см. 56, с. 101/. В практической работе руководителя детского чтения также мало уделяют ему внимания. Тем временем, литературно-практическая активность является важной формой социальной активности, ее влияние заметно отражается на литературном развитии старшего подростка. Стремление к самостоятельному оформлению мысли, и ее выражению следует всячески приветствовать и развивать. Еще, указываясь на XIX съезде КПСС, "уже невозможно делать главную ставку

ку не усвоены определенной суммы фактов. Важно призвать ученика самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации"/11, с.77/, в эстетической и эстетической, что значит - самостоятельно мыслить, осознавать себя как социальную личность.

Очень важна в подростковом коллективе деятельность лидеров чтения, т.е. читателей, чьи мнения и суждения авторитетны и значимы для других ребят. Роль такого лидера в читательской среде аналогична роли, исполняемой литературным критиком в обществе /с соответствующей поправкой на уровень функционирования и на возрастные особенности/. Лидер чтения, являясь субъектом интенсивной литературно-критической активности, возбуждает литературную межличностную коммуникацию среди своих ровесников.

Литературно-критическую активность старшего подростка следует рассматривать относительно с проявлениями развитых литературно-критических способностей. Изучение же этого вида способностей в основном велось только в литературоведческом аспекте - как определение специфики литературной критики. Появилось и несколько работ, где критика рассматривается на фоне общезстетической теории /190, 345/. Исследования психологического и педагогического направлений, которые бы рассматривали этот вопрос, не проводились. Однако разнообразные источники содержат значительное количество эмпирического материала, свидетельствующего о специфике литературно-критической деятельности и, в отдельных случаях, самовосприятия критиков. Путь анализа и обобщения этих данных в сочетании с раскрытием специфики реального функционирования критики ведет к определению особенностей данного вида творческой деятельности. Это, в свою очередь, дает возможность

диагностировать и прогнозировать вид задатков и литературные способности уже в подростковом возрасте - с целью правильного направления их развития.

Эффективность чтения в значительной степени обусловливается неформальными обстоятельствами общения с книгой. Изучение литературы в школе очень важно, но оно обязательное и стимулируется оценкой, поэтому знание учащимся школьного курса может не соотноситься с его потребностями, интересами и склонностями. Отдельно значение другого канала литературного развития - через систему "книга - библиотека - читатель", поскольку в ней деятельность читателя более точно отражает индивидуальные потребности и интересы.

В библиотечно-клубной работе пока недостаточно внимания уделялось исследованию деятельности библиотек разных типов, и в частности - школьных. Рассмотрено их только как дополнительные, подчиненные исключительно потребности обеспечения учебного процесса, к тому же во внешнеэстетическом его выражении, не имеет использования всех потенциальных возможностей школьной библиотеки, где органично протекает литературная личностная коммуникация старших подростков в малых группах и на пересечении функционирования формальных, неформальных и референтных групп.

Очень важно, что в школьной библиотеке при оторванности или близком к нему охвате обслуживанием учеников не прерываются естественные коммуникативные контакты между ровесниками, т.е., как уже указывалось выше, литературно-художественная активность протекает на пересечении различных видов малых групп. Такой тип роти контактов нельзя достичь в условиях детской библиотеки. Школьная библиотека тесно связывает свою работу с учебно-воспитательными процессами, но не может и не должна эти ограничивать.

ся. Как показывают исследования, она является основным источником получения литературы детьми /60, с.312; 83, с.3-5/. Более того, вполне логично предположить, что чем лучше поставлена работа в школьной библиотеке, тем активнее учащиеся посещают и детскую библиотеку. Об этом свидетельствуют, например, следующие данные. В г.Золотоноше Черкасской области лучшая библиотека находится в средней школе № 6 /библиотекарь Н.П.Лукивская/, в г. Гайвороне Кировоградской области - в средней школе № 5 /библиотекарь Н.Ф.Короненко/. Районную детскую библиотеку /на 1 янв. 1979 г./ посещало такое количество учащихся / в % в объеме чтения учащихся школы / - г.Золотоноша: школа № 1 - 84,7, № 2 - 85,4, № 3 - 79,7, № 4 - 87,1, № 5 - 80,0, № 6 - 94,6, школа-интернат - 63,8; г.Гайворон: № 1 - 71,9, № 2, - 76,3, № 5 - 86,4 /в Гайвороне три школы - с такой нумерацией/. На примере этих двух городов видно, что библиотечная работа в школе непосредственно влияет и на количественный охват учащихся чтением.

Однако работа школьной библиотеки в аспекте влияния на литературно-критическую активность старших подростков не изучалась и не исследовалась. Книги о школьных библиотеках в основном касаются организации работы /49, 64, 81, 99, 107, 110/, а в ряде диссертационных исследований рассмотрены роль и место их в учебно-воспитательном процессе /Я.И.Харбинск, 134/, их значение как средства идейно-политического воспитания /К.Тоубанунов, 128/ и обобщенный опыт руководства внеклассным чтением /А.Т.Хиняфов, 133/.

Возрастание интенсивности литературно-критической активности старших подростков и ^вувеличение ее значимости в среде ровесников вызывает необходимость определения специфики руководства чтением в процессе данной читательской деятельности. Это обуславливает

актуальность темы предпринятого исследования.

Целью нашего исследования является определение природы литературно-критической активности старших подростков как проявления одного из видов литературных способностей, а также выяснение специфики, оптимальных путей и средств ее развития в процессе руководства чтением.

Целью определяется объект исследования - старший подросток как субъект специфической деятельности - литературно-критической активности.

Предмет исследования - влияние руководств чтением на развитие задатков и литературно-критических способностей у старших подростков, выражающихся в литературно-критической активности, и на развитие соответствующего им прироста вида мышления.

Выдвигаются следующие гипотезы:

1. Литературному развитию старшего подростка способствует его литературно-критическая активность при эстетической активизации среды, в которой она проявляется.

2. Литературно-критическая активность старшего подростка есть первичное проявление способностей личности и литературно-критической деятельности.

3. Литературно-критическая активность старших подростков наиболее интенсивна в малых группах и на пересечении формальных, неформальных и референтных групп ровесников. Наиболее благоприятные условия для этого могут быть созданы в школьной среде при эстетической непохоженности ее работы и соответствующем организационно-материальном обеспечении.

В соответствии с выдвинутыми гипотезами перед нами стоят такие задачи:

1/ Определить специфику руководства чтением старших подростков через их литературно-критическую активность;

2/ Определить природу литературно-критических способностей и их проявления в литературно-критической активности;

3/ Определить средства выявления и развития задатков и литературно-критических способностей, а также пути эффективного развития литературно-критической активности старших подростков в условиях школьной библиотеки на их литературное развитие.

Методологической основой нашего исследования являются труды классиков марксизма-ленинизма, Программа КПСС, историко-создательная роль КПСС, решения пленумов ЦК КПСС и постановления ЦК КПСС.

В своей работе мы опирались на теоретическое наследие выдающихся советских государственных деятелей и педагогов И.А.Гонимина, Н.А.Крупской, А.В.Луначерского, а также на труды выдающихся советских педагогов А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и др.

При разработке темы нами были изучены литературные источники, посвященные данному вопросу в философском, библиотечном, литературоведческом, психологическом и педагогическом аспектах, в том числе и архивные материалы в Центральном государственном музее-архиве литературы и искусства СССР и в рукописном отделе Центральной научной библиотеки АН СССР.

Кроме того использовались материалы социологических исследований по проблеме чтения /55, 60, 61, 98, 112, 114/.

Работа выполнена в два этапа. На первом /1973-1976 гг./ изучались способности литературно-критических способностей в условиях развитой литературно-критической деятельности. На втором /1977-1979 гг./ изучались возможности школьных библиотек в развитии литературно-критических способностей личности через лите-

ратурно-критическую активность старшего подростка, в такое ее влияние на литературное развитие подросткового поколения.

Итак, кроме литературных источников, изучался и обобщался опыт работы библиотекарей в следующих школах Украины - Волотонесская средняя школа № 6 /библиотекарь Н.П.Лукашова/ Черкасской области; Гайворонская средняя школа № 5 /библиотекарь Н.Ф.Короненко/ Кировоградской области; Полтавская средняя школа № 6 /библиотекарь В.Г.Гандзя/, Миргородские средние школы № 5 /библиотекарь С.М.Понаева/ и № 6 /библиотекарь Т.М.Сойко/, Савинцевская средняя школа /библиотекарь Л.Г.Кулик/ Миргородского района и Засульская средняя школа /библиотекарь П.И.Фазенко/ Дубенского района Полтавской области; Змишувская средняя школа /библиотекарь М.Р.Черная/ Ратновского района Волынской области; Авдеевская средняя школа /библиотекарь П.А.Кравцова/ и Сосницкая средняя школа /библиотекарь С.И.Масич/ Сосницкого района Черниговской области; Брижская средняя школа /библиотекарь Н.М.Васюкова/ Барунинского района Херсонской области; Хоривская средняя школа /библиотекарь Л.С.Старухина/ Острожского района Ровенской области; Ново-Одесская средняя школа № 2 /библиотекарь Н.М.Черенко/ Николаевской области; Вороньковский средняя школа /библиотекарь С.А.Русан/ Бориспольского района, Тетеревская средняя школа /библиотекарь Л.Г.Гербицкий/, Княвдеевская средняя школа /библиотекарь Л.М.Копералов/ и Бородянская средняя школа /библиотекарь Г.О.Науменко/ Бородянского района и Лычевская средняя школа /библиотекарь Н.П.Ступак/ Макеровского района Киевской области; средняя школа № 82 г.Киева /библиотекарь В.И.Нестеренко/.

Изучение школьных библиотекарей проводилось путем анкетирования и интервьюирования их на курсах повышения квалификации

в Киевской, Львовской и Тернопольской областях /всего 148 человек/.

Проведено анкетирование и исследование восприятия художественного произведения 411 учащихся 6-9 классов /с целью выяснения динамики литературного развития и его связи с литературно-критической активностью/, а также анкетирование чистот родителей этих учащихся /всего охвачено 15 человек/.

Анкетировались 50 старших подростков с ярко выраженной склонностью к литературно-критической активности — корреспонденты издательства "Веселка"^{1/}.

На основе анализа результатов анкетирования /школьных библиотечников, учащихся, родителей/, изучения литературных источников и опыта работы указанных выше библиотек, а также личного участия в разработке методики проведения массовых библиотечных мероприятий, направленных на развитие литературно-критической активности старших подростков, в диссертации сделаны обобщения и даны соответствующие рекомендации.

С целью изучения специфики литературно-критических способностей мы посвящали этой проблеме в интервью с критиком Л.В.Новиченко, В.В.Щеценко, Н.З.Намотой, а также писателями А.К.Михайленко, К.А.Горюхиным, Михаилом Доганом, В.М.Иванюком, В.А.Мирошником. Большинство полученных материалов опубликовано в печати /см. 292, 295, 306, 309, 323/.

Научная новизна исследования состоит в обосновании литературно-критической активности как вида литературного развития старших подростков и определения специфики руководства чтением в процессе развития литературно-критических способностей.

^{1/} Корреляционные зависимости при анализе были выявлены с помощью коэффициента ассоциации двух качественных переменных по Плу /Q/ /см. 146, с. 196-198/.

Определение путей и средств эффективного литературно-критического развития старшего подростка в условиях школьной библиотеки и внедрение их на практике составляет практическое значение данной работы.

На защиту выносятся следующие положения:

Руководство чтением в школьной библиотеке, направленное на развитие литературно-критической активности старших подростков, как первичного проявления литературно-критических способностей, содействует их общему литературному развитию при усвоении функционирования школьной библиотеки как "эстетического поля"^{1/}.

Материалы диссертации апробированы в докладах и сообщениях на 13 Всесоюзной научно-теоретической конференции аспирантов вузов и НИИ Министерства культуры СССР в г.Томске /май, 1978/, на научно-практической конференции детских и школьных библиотечников Львовской и Закарпатской областей в г.Львове /июнь, 1979/, на научно-практической конференции детских и школьных библиотечников Броварского района Киевской области /июнь, 1978/, в выступлениях на семинарах школьных библиотечников Киевской области /сентябрь, 1977/, Львовской области /октябрь, 1977/ и г.Львова /январь, 1978/, а также в порядке публикаций материалов исследования.

Результаты диссертационного исследования внедрялись в практику путем публикаций /напечатаны 12 материалов общим объемом 4 печатных листа/. Разработанные нами методики проведения массовых мероприятий в школьной библиотеке апробированы и внедрены в практику в средних школах № 58 и 80 г.Львова, в Бородин-

^{1/} "Эстетическое поле" - это педагогически организованная, активно действующая эстетическая среда, являющаяся на превращение окружающей действительности из эстетически нейтральной в эстетически значимую /206, с.42/.

ской и Татарской средних школах Горьковского района и Горьковской средней школе Горьковского района Нижегородской области.

По материалам диссертации разработаны и прочтены студентами института культуры спецкурсы по функциональной специализации "Библиотекарь - руководитель детского чтения".

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

Г л о в а 1

ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

1.1. Литературное развитие как предмет изучения

Изучение процесса литературного развития предполагает не только констатацию его особенностей, но выявление и создание наиболее благоприятных условий для выражения индивидуальных способностей и литературной деятельности. Это — важная педагогическая задача, решение которой возможно только на основе теоретического осмысления природы разных видов литературных способностей. В исследованиях, посвященных этой проблеме, сами термины литературные способности и литературное развитие неоднозначны. Они понимаются по отношению к трем видам литературной деятельности: литературно-творческой, литературно-перцептивной и литературно-критической.

Литературно-творческое развитие, в смысле которого лежат способности к художественной деятельности, наиболее изучено. В работах психологов Н. Арнаутова, А.С. Зыготского, А.Р. Говорова, Г.С. Костина, В.А. Черниловой, В.П. Игумновой и др., педагогов-практиков А.Н. Ковалевой, В.А. Левина, О.А. Тесля и др., а также в ряде диссертационных исследований /например, К.А. Корсунского, Т.А. Мустафеева, П. Русова/ раскрыты определенные закономерности литературного творчества, более или менее полно выделены специфические способности к литературному творчеству, их структура.

В.П. Игумнова рассматривает такие компоненты литературно-творческих способностей:

1/ Впечатлительность, или поэтическое восприятие предметов и явлений действительности;

2/ Поэтическая зоркость;

3/ Хорошая /"целая"/ память;

4/ Способность силой мышления и воображения создавать новые оригинальные образы и сюжеты;

5/ Легкость возникновения творческих состояний, в частности сопереживания;

6/ Богатство словарного запаса и чувствознание;

7/ Ассоциативное богатство слова, т.е. богатство словесных ассоциаций, обеспечивающих легкость выражения мыслей и образов /36, с.30/.

Приблизительно такие же компоненты литературно-творческих способностей выделяются и в работах других исследователей /см. 196, с.32; 215, с.7/. Не рассматривая их детально, т.е. это не входит в нашу задачу, считаем нужным только отметить, что основные компоненты часто выделяются структурно, как набор отдельных психических свойств личности. Однако еще В.Г.Белинский старелся рассматривать поэтический талант в определенной структурной организованности /см.162/. А.Г.Новиков выделяет разные по значимости способности, необходимые для успешного литературного творчества: ведущие, опорные и фоновые. Ведущим компонентом он называет представление, опорным - впечатлительность писателя, проявляющаяся в живости и остроте восприимчивости и в силе эмоциональной отзывчивости, фоновым - многостороннее развитие личности, которое обеспечивается высокой трудоспособностью /138, с.69-70, 76/. Но и в этой концепции не уделяется должного внимания структурной взаимозависимости разных компонентов литературно-творческих способностей /или точнее сказать по Е.А.Платонову, структуре разных литературно-творческих способностей/, а также механизму компенсации способностей, играющему важную роль в творчестве.

Нынешний рабст посвящено изучению другого вида литературных

способностей — литературно-перцептивных, которые определяют качество восприятия художественного произведения, при этом обну- живаясь и развиваясь. Под восприятием понимается не пассивное вос- произведение литературных образов, а активный творческий процесс, по требованию для воспринимателя душевному напряжению средний в определенной степени литературно-творческой деятельности. "Вос- принимать искусство, может быть, столь же трудно, как и творить его", — замечал А.Н.Толстой /327, с.91/. Не желая соглашаться с А.Г.Новиковым, что каждый человек имеет литературные способ- ности /подразумеваются литературно-творческие/, которые отлича- ются мерой выраженности и уровнем развития /187, с.38/. В.Н.Я- сицков различает способности к усвоению /восприятию/ материала и способности к творчеству, указывая, что это не просто разные ступени развития, но разные структуры /336, с.7/. Конечно, вос- приятие художественного произведения сопоставимо с самим худо- жественным творчеством, но в некоторых понимании обратное ему и приводит к другим результатам /см.70, с.298-299, 156, с.41/.

В работах В.Л.Дранкова, А.Г.Лабинской, П.С.Кудрявцевой, В.И.Куликова, А.М.Левякова, С.Н.Левинской, И.Д.Молдавской, С.И. Минифоровой, Н.В.Яковлевой и др. рассматриваются разные стороны восприятия и оценки литературных произведений. В исследованиях этих авторов справедливо указывается, что, изучая литературно- творческие способности, нельзя игнорировать такой их компонент, как способность к глубокому восприятию художественного произве- дения. И.Д.Молдавская резонно подчеркивает, что в структуре ли- тературно-творческих способностей личности среди других "не ме- нее важная способность воссоздавать и постигать действительно новые и оригинальные образы и образы" /13, с.22/.

Важнейшими из предпосылок полноценного восприятия художественной литературы являются также компоненты литературно-перцептивных способностей, как хорошо развитое воображение, тонкая наблюдательность, способность к сопереживанию, глубокому проникновению в сущность явлений и фактов /106, с.237/.

Проблема литературно-перцептивных способностей обращает на себя пристальное внимание библиотечников, т.к. ее решение важно для правильной постановки руководства чтением.

Значительный вклад в определение закономерностей восприятия художественных произведений внес А.И.Левидов в работе "Автор - образ - читатель" /70/, где условно этот процесс разделен на две стадии: низшую, названную "от факта к сюжету", и высшую - "От явного созерцания действительности к абстрактному мышлению" /70, с.36/. Такое разделение схематично отражает главные реальные закономерности сложного акта литературной перцепции. В работе А.И.Левидова глубоко проанализировано движение мысли воспринимателя, обусловленное как эмоциональными, так и интеллектуальными факторами. Автор предлагает конструктивный подход к проблеме руководства чтением, сочетая психологический и литературоведческий аспекты и подчиняя их рассмотрению практических задач, стоящих перед библиотечником. Но в исследовании именно литературно-перцептивных способностей А.И.Левидов не обращался.

О.В.Никифорова в монографиях, посвященных изучению специфики восприятия художественных произведений /219; 220/ тоже почти не касается этого аспекта проблемы. Она рассматривает процесс чтения художественной литературы как деятельность, протекающую в несколько этапов: 1/ непосредственное восприятие и образный анализ произведения; 2/ логический анализ идеи художественного произведения; 3/ эстетическая оценка произведения; 4/ как ре-

[illegible]

И.Т. Мещеряков опережает темп работы на 20-25% по сравнению с другими специалистами. Это связано с тем, что он имеет более высокий уровень квалификации и опыта работы. В результате он способен выполнять задачи быстрее и качественнее, чем другие специалисты. Это позволяет ему занимать лидирующие позиции в коллективе и обеспечивать своевременное выполнение всех поручений.

зубов - строго по плану лечения и, соответственно,
в моральном отношении человека. После О.Н. Мухоморова очень
мне запомнились его выступления. В них много было расхождений по-
скольку первое выступление было очень хорошим, но,
по своему мнению, представляло в себе большое количество
вещей /в первую очередь А.Н. Давыдов/. Запомнились также
основные с точки зрения воспитания, воспитательные моменты.
Много с ним было, но не только и помимо воспитания его. Конечно,
как говорил О.Н. Мухоморов, это "попытка выйти за пределы - от-
растить человека полностью воспитанного" /220, с.7/, во все
его деятельности проявлялась интересная по своему уровню
привлечение детей и очень много времени они хорошо
обучались. О.Н. Мухоморов много от воспитанников /особенно от его
дочери своего сына/, но не от своего персонала сына. И
много по поводу, в своем подходе к воспитанию Л.С. Мухоморова о

возможность высшего литературно-эстетического развития, проявляющегося в адекватной и индивидуально своеобразном восприятии и интерпретации литературных произведений" /182, с.37/.

Говоря о ядре структуры, Л.Р.Набицкая выделяет такие специальные литературно-перцептивные способности: 1/ эмоциональная впечатлительность; 2/ способность к "вливанию" /эмпатия/; 3/ эмоциональное реагирование на экспрессию слова; 4/ способность к восприятию переносного эстетического значения образных деталей; 5/ воссоздающее воображение /183, с.123-124/. Исследовательница подчеркивает, что структуру литературно-перцептивных способностей следует рассматривать как единство специальных и общих моментов: "сами по себе перцептивные способности, при всей их важности, не могут обеспечить гармоническое и высшее литературное развитие. Специальные способности должны войти в структурное целое с общими способностями /прежде всего с общими интеллектуальными способностями/ и приобрести непреходящую во времени иллюзию-эстетического содержания искусства" /183, с.126/.

Литературно-перцептивные способности менее изучены /по сравнению с литературно-творческими/. Психологами, педагогами, литературоведами исследованы некоторые механизмы восприятия художественного произведения. Основным, по нашему мнению, следует считать то, что процесс восприятия рассматривается изоморфно /хотя и в обратном направлении/ связи между творчеством. Если автор от целостного ядра /записки-возможности/ воплощения/ идет к деталям, то читатель от деталей поднимается к концепции художественной, воплощенной в структурной организации этих деталей. Литературно-перцептивные способности развиваются в процессе чтения, в особенной работе, пишет В.В.Асизов, "воображения, сочувствующего вниманию и пониманию" /155, с.33/, и, одновременно, сами не об-

ределают возможность чтения и восприятия художественного произведения. Важным при этом есть диалектическое единство различных условий восприятия текста именно как художественного - первое из них состоит в особом отношении к произведению как своеобразной действительности, второе - в том, что читатель должен воспринимать основные жизненные явления и как вымысел /155, с.37/. Если первая установка делает возможным непосредственное восприятие, образный анализ произведения и логическую оценку ее идеи, то вторая приводит к эстетической оценке /по О.И.Никифоровой/. Здесь нет иерархического соподчинения, существующие связи структурны, т.е. все эти моменты или этапы взаимосвязаны.

Развитие литературно-перцептивные способности имеют важное значение для эстетического восприятия художественного произведения. Однако нередко исследователи, в частности психологи, отождествляют процесс восприятия с процессом критической оценки. Так, О.И.Никифорова, анализируя статью В.Г.Белинского /120, с.66-71/, рассматривая критикой художественных произведений разделяет на пять этапов, не сговариваясь, что это не просто описание особенностей восприятия белинским-читателем художественных произведений, а литературно-критическая статья, при написании которой сама перцепция не всегда является структурно определяющей. Некоторые закономерности восприятия художественных произведений можно проследить и по литературно-критическому выступлению, но учитывая специфическое их выражение.

Этапы обдумывания идейного содержания художественного произведения довольно механически вычленили из статей В.Г.Белинского. Этот процесс более синкретичен. Скажем, статью "Гамлет" В.Г.Белинский начинает не с первого /по О.И.Никифоровой/ этапа - впечатление ведущих для понимания идеи образов /120, с. 7/, а отталкивается от самой трактовки идеи пьесы /19 этап/, ставшей общим вы-

стом, которое каждый повторяет по-своему /271, с. 257/. Трудно было бы представить возможность выделения ведущих для понимания идеи образов /I этап/, не определив самой идеи /II этап/. К тому же идея произведения находится не на одних только образах-персонажах.

Для В.Г.Белинского главное - направленность выступления на публику, во всяком случае провозглашенная в данной статье и на сессии /271, с. 254, 292, 308/. К.Б.Маланов по этому поводу весьма справедливо заметил, что истодина знаменитого произведения искусство, предложенная В.Г.Белинским, "явилась ответом на потребности времени, потребности новой эпохи" /297, с. 122/.

Несоответствующий природе критической статьи подход обусловлен, по нашему мнению, недостаточным указанием специфики литературной критики как вида творческой деятельности. Хотя предпринимались попытки определить ее и ранее /Э.Геннекен, В.Г.Белинский, А.Греко и др./, но ныне впервые отмечена интенсивная заинтересованность данной проблемой. Возникла необходимость изучить психический механизм третьего вида литературных способностей - литературно-критических. На факт их существования все чаще обращает внимание исследователи, но не без выделения на диффузного термине "литературные способности". Например, В.А.Лавровская обоснованно предлагает расширить понятие "литературное творчество школьников", включив сюда и ряд явных литературно-критических выступлений /например, рецензия/, но все же не разделяет разных видов литературной активности, прикрывая их одним термином "литературно-творческая активность школьников" /306, с. 28-35/. Более дифференцированно подходит к этому явлению А.П.Печко, выделяя три контингента детей, эстетическая активность которых определяет поведение личности, направленное либо на опре-

деятельное выражение художественное творчество, либо "на познание, освоение и оценку об"ектов", либо "на взаимодействие с эстетическими проявлениями себя суб"ектами". Здесь отчетливо видно разделение творческих, перцептивных и критических способностей, хотя, вне сомнения, они существуют в единстве "как сложное интегрированное качество" /241, с.212-213/.

Классно позрела, как резонно подчеркивает Г.И.Поздняков, и потребность посмотреть на эту проблему сквозь призму теории и практики библиотечного дела /88, с.5-6/.

Большинство исследователей процесса литературно-перцептивного развития личности особенно выделяет важность усвоения определенных литературно-теоретических знаний, "конституирующих понятия" /А.С.Выготский/. Такая же точка зрения и у практиков - руководителей чтением /см.37, с.80-81/. Считаем это действительно важным в развитии литературных способностей всех видов. Вель понимание законов художественного творчества благоприятствует появлению эстетического отношения, лишенного вульгарно-утилитарного или откровенно даденковского подхода к явлению искусства.

Сотрудники Института художественного воспитания АН СССР в исследовании "Развитие художественных интересов школьников" /88/ правильно отмечают, что в предыдущей их работе "Исследование художественных интересов школьников" /55/ первоначальный акцент был сделан только на определении знакомства школьников с произведениями искусства, который можно характеризовать направленностью литературно-перцептивного развития личности. Однако этим не исчерпываются пути удовлетворения детьми и подростками художественных потребностей, что и обусловило поворот к изучению трех видов деятельности, в которых формируются и

реализуются художественные интересы зрителей: знакомство с произведением, собственное творчество и приобретение искусствоведческих знаний /98, с.5-6, 30-31/.

На наш взгляд, усвоение искусствоведческих знаний /литературно-теоретических в том числе/ не есть отдельным видом деятельности, в которой реализуются и формируются художественные интересы личности. Два других вида эстетической деятельности невозможны без приобретения определенных знаний. Кроме того, сами знания в отрыве от системы критических оценок и самостоятельного критического мышления-действия могут не коррелировать с уровнем эстетической развитости /70, с.333; 182, с.126; 207, с.126/.

Следует уяснить, что есть подлинное литературно-критическое суждение в самом широком смысле. Американский педагог И.Эшлер называет критикой любую вербально выражаемую оценку художественного произведения /341, р.317/. Р.Т.Гросс критическое суждение понимает как результат эстетического процесса оценки в условиях эстетического восприятия: "Критическая оценка существует на двух уровнях - как оценка вкуса и как логически сформулированное суждение. Второй уровень оценки предполагает первый, хотя первый далеко не всегда перерастает во второй. Когда осуществляется такой переход, восприимчивый становится критиком" /90, с.71/. Приблизительно такие же этапы формирования литературно-критического суждения выделяют и другие исследователи /185, с.51; 260, с.162; 269, р.54; 336, с.7-8/. Мы считаем, что о литературно-критическом суждении следует говорить не только как о логически сформулированном /на основе эстетического переживания/, но и как о влияющем во определенную среду через коммуникативные каналы.

В последнее время в ряде исследований, посвященных подро-

новому чтению и проблемам рекомендательной библиографии встреча-
ем термины "литературно-критические навыки" /Л.А.Вирендт, Л.А.Скляевская/ и "литературно-критическое мышление" /М.Г.Нартова, Р.Н.Скульский, А.П.Тевченко/. Внимание сосредотачивается на изучении развития литературно-критических умений учащихся средних и старших классов. Однако ввиду отсутствия исследований структуры способностей этого вида творческого мышления усилия направляются в основном на проверку усвоенных литературно-теоретических знаний, не всегда коррелирующих, как уже указывалось, с развитостью литературно-перцептивных, а также и литературно-критических способностей. Например, предложенные М.Г.Нартовой показатели - коэффициент усвоения литературно-критических знаний, коэффициент литературно-критических умений и коэффициент адекватности /217, с.39/ - не могут характеризовать специфику именно литературно-критического мышления, а применимы только для проверки эффективности работы учителя-словесника и преподавателя ряда теоретических положений, усвоение которых предполагается ключевой программой. Ближким к этой точке зрения является и понимание процесса самостоятельной оценки художественного произведения как состоящего из "выполнения многих однотипных мыслительных операций" /234, с.7/.

Возможно не исследованы специфика и структура литературно-критических способностей, трудно определить пути развития соответствующего вида мышления. М.Г.Нартова и Р.Н.Скульский правильно связывают наиболее эффективные способы развития литературно-критического мышления прежде всего с использованием "элементов проблемного изложения знаний" в сочетании с организацией творческой деятельности /мысленно возм.- В.Б./" /218, с.42/, хотя конкретно не касаясь организации именно деятельно-

сти, сосредоточивая внимание, по сути, на развитии литературно-перцептивных способностей.

Свою методику развития литературно-критического мышления предлагает Н. Зинер. Она состоит в том, что учащиеся изучают выступления ведущих критиков, определяя нормы, правила, аргументы, которыми руководствуются те при оценке произведения. Ценным в этой методике является то, что в процессе обучения не просто определяются правила критической работы, но они рассматриваются в контексте оценки. Понятие контекста, по Н. Зинеру, достаточно широкое: сюда включается, кроме предмета и содержащая статья, также цель критики и даже взаимоотношения разных критиков и писателей /341, р.321-322/. Такое понимание отражает действительную сторону литературно-критического выступления.

Литературно-критическое мышление мы рассматриваем как основанную на эстетическом восприятии деятельность, цель и результаты которой не только определяются художественным произведением, но и зависят от контекста литературной ситуации, одновременно и формируя этот контекст. Литературно-критические способности — структура простых и сложных человеческих способностей, соответствующая требованиям литературно-критической деятельности и обеспечивающая достижения в ней. Литературно-критическая активность старшего подростка — это вид удовлетворения эстетической потребности формирующейся личности, выражающийся в специфической деятельности, которая состоит из оценивания художественного произведения, осознанного оформления оценки и передачи ее через коммуникативные каналы.

В практике библиотечной работы изучение литературных способностей читателя должно неразрывно связываться с развитием их, чему, однако, препятствует нестифференцированность разных видов

этих способностей и, соответственно, возникающие трудности при выборе оптимальных путей развития каждого из них. Если при изучении литературно-творческих и литературно-перцептивных способностей в старшем подростковом возрасте выработаны определенные критерии диагностики, а также методы и средства их развития, то по отношению к литературно-критическим способностям этого сказать нельзя. Поэтому весьма существенно для нас очертить круг проявлений у старшего подростка способностей этого вида и определить их влияние на общее литературное развитие личности.

1.3. Проявления литературно-критической активности старших подростков в динамике их литературного развития

Все три вида литературного развития тесно взаимосвязаны. Психологи и педагоги нередко способность воспринимать художественные произведения связывают прежде всего с наличием у каждого человека определенных литературно-творческих способностей. В свое время эту мысль отстаивал А.Н.Своякин-Куликовский /123, с.79/. Так считает и А.Г.Левалев, отмечая, что в противном случае человек "не мог бы воспринимать художественные произведения" /187, с.38/. Методические основы изучения литературы, литературного развития, лежащие в основе работы школы и библиотеки, также опираются на эту концепцию. Конечно, к литературе подходит ближе тот, кто хоть немного писал /см.233, с.430; 167, с.41/. Но разве сможет писать тот, кто не способен воспринимать художественное произведение? Литературно-перцептивные способности имеют тесные сопряжения и с литературно-творческими, и с литературно-критическими. Однако в обоих случаях они уже не яв-

являются обычной составной частью, а, вступая в структурные связи с рядом соответствующих элементарных способностей, качественно изменяются. Способность к литературной перцепции возможна у человека без каких-либо литературно-творческих или литературно-критических способностей, но именно она обязательна для развития двух других видов.

Когда мы говорим о литературных способностях, то имеем в виду взрослого их носителя. Но способности определяются творческими задатками, обнаруживать и развивать которые необходимо еще в детском возрасте.

Наблюдения педагогов, психологов подтверждают огромную роль в развитии личности удовлетворения ее эстетических потребностей, выражающейся в детском художественном творчестве. Этот процесс интенсивно изучается. Удовлетворение эстетических потребностей возможно не только в пробах литературного творчества, но и в мыслительном проявлении - распространении оценок, мнений, суждений о художественных произведениях через средства общественной коммуникации /235, с.32,47/. Этот вопрос изучен недостаточно. А в такой деятельности начинают реализовываться и развиваться и литературно-критические способности. Хотя в будущем они могут и не проявиться, как и литературно-творческие способности, наблюдавшиеся у человека в детском и подростковом возрасте, что связано с обстоятельствами развития, с культурной средой, в которую попадает человек.

Существует представление о минимальном социальном и эстетическом значении продуктов детского творчества. Ценным считается сам процесс как таковой, являющийся лишь учебно-подготовительным. В.А.Ягульников объясняет приходящий характер литературного творчества у подавляющего большинства школьников двумя причинами:

1/ тем, что способности в какой-то момент уже не развиваются постоянно, чтобы определить дальнейшую деятельность в этой области /по нашему мнению, это и есть та линия, которая отделяет литературно-перцептивные способности от литературно-творческих/; 2/ тем, что литературное творчество играет особую роль в формировании личности школьника в наиболее ответственные периоды формирования самосознания /268, с.157/.

И хотя литературное творчество ребенка самостенно и полноценно только в пределах соответствующих возрастных особенностей, все-таки следует согласиться с Н.А.Черниковой, "что с внутренней стороны процесс литературного творчества наших детей уже в возрасте 13-15 лет в некоторых отношениях ближе к процессу творчества взрослых, чем это принято было до сих пор думать" /252, с.70/. Очевидно, уже в старшем подростковом возрасте продукты литературно-творческой деятельности могут иметь эстетическое и социальное значение. Еще в большей степени это относится к литературно-критической деятельности. Способности к ней проявляются и формируются в литературно-критической активности старших подростков, результаты которой по отношению к подростковому коллективу можно сопоставить с влиянием деятельности критика-взрослого на общество в целом. Конечно, есть специфические черты, отличающие "взрослую критику" от продуктов литературно-критической активности старшего подростка. Правильно замечают А.М.Липинин и Л.А.Рыбак, что критик-профессионал старается из своих субъективных впечатлений отобрать объективное значение, а подросток идет в обратном направлении - придает своему субъективному опыту роль объективного аргумента /см. 207, с.115/. Если рассматривать критику только в ракурсе ее приобщения и объективной оценки художественного произведения, мы должны вывести результаты

литературно-критической активности за пределы социально значимой деятельности. Но, как это будет показано далее, значимость, направление и пределы литературной критики оказываются более широкими, и результаты ее функционирования часто зависят не только от меры объективности и полноты суждений и оценок.

Особо важной роль литературно-критической активности оказывается для литературного развития старших подростков.

Из подростковый период, то-есть из время учебы в 4-3 классах, приходится один из наиболее сложных кризисов в развитии ребенка - кризис 13 лет, знаменующий переход от школьного к пубертатному возрасту. Данный кризис приводит к временному снижению продуктивности умственного труда, связанному со сменой установки подростка от негибкости и повиновения к дедукции /170, с.130-131/. Теперь "становятся возможными" пишет А.Пиаже, - гипотетико-дедуктивное рассуждение, а вместе с ним и возникновение операций, соответствующих формальной логике, т.е. логике, примененной к содержанию" /326, с.36/. В этом возрасте отмечается уже самостоятельная оценка художественного произведения в целом /301, с.70; 316, с.549/, происходит формирование мотивационной сферы чтения. Это связано с тем, что перед кризисом 13 лет совершается основное накопление, как говорит О.Ф.Кузе, "запасы начитанности" /136, с.43/. Он же оказывает заметное влияние на культуру человека на протяжении всей его жизни. У старшего подростка созревают психические предпосылки для создания и оформления в словах не только моральной, но и эстетической оценки литературного произведения /339, с.45/, пусть еще немыслимой, не всегда мотивированной. Появляется также потребность и возможность вербально выразить эту оценку - чаще всего в процессе литературной межличностной коммуникации, важность которой в старшем подрост-

новом возрасте заметно увеличивается. Объем эстетической информации в подростковой среде увеличивается не столько на количественном уровне, сколько по качественной значимости для подростка.

Авторы исследования "Книга и чтение в жизни небольших городов" выделили четыре группы читателей-детей /8-9, 10-11, 12-13 и 14 лет/ и определили, что во всем диапазоне этого возрастного периода количество информации о прочитанных книгах, получаемое исключительно от ровесников, семьи и педагогов, почти не изменяется. Однако количество наиболее интересной информации /с точки зрения самих детей/, получаемой от ровесников, увеличивается в 14 лет, по сравнению с 8-9-летним возрастом с 34% до 68% - при небольшом уменьшении такой информации от семьи /с 57% до 54%/ и при резком падении авторитета рекомендаций педагогов /с 49% до 11% /60, с.322/.

А ведь именно на годы старшего отрочества приходится сензитивный период в литературном развитии человека, т.е. период повышенной психической активности и восприимчивости к знаниям и духовным влияниям литературы. Л.С.Выготский объясняет ситуацию сензитивности тем, что в данный момент человек еще не прошел назначенных циклов в своем развитии. "Незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным условиям" /169, с.172/. Для сензитивности характерны невозвратность и неповторимость. Если процесс развития определенных циклов закончился, то условия, благоприятные в сензитивный период, оказываются почти нейтральными после его завершения.

По свидетельству большинства исследователей, период жизни подростка в пределах 6-8 классов является наиболее благоприятным для его литературного развития. Особое место занимает 8

класс - после него процесс качественного роста замедляется и уже зависит в большой мере от условий предыдущего развития /55, с.62; 118, с.26; 208, с.6-7/. Это означает, что сензитивный период закончился. Хотя следует сказать, что у разных исследователей нет согласия в определении его границ. Во-первых, во практике именно в период старшего подросткового возраста нередко наблюдается замедленное развитие образного мышления и эмоциональной впечатлительности, и даже некоторое охлаждение к литературе /38, с.43; 212, с.9-10; 265, с.176/, что вызвано как недостатками преподавания литературы в школе, так и специфичной работой с детьми. Во-вторых, промежуток между 6-8 классами следует рассмотреть как наиболее, но не исключительно благоприятный для литературного развития. Все предыдущие стадии должны быть преодолены.

У старшего подростка возникает возможность появления эстетической оценки, что и обуславливает особую важность правильного руководства чтением в этом возрасте. Если младшие подростки представляют собой по уровню эстетической развитости более или менее однородную массу, то в 14-15-летнем возрасте проходит заметная дифференциация /165, с.13/. Педагоги говорят о закреплении в старших классах /ранняя осень/ результатов литературного развития, которое происходило в подростковом возрасте. И.Д. Молдавская, например, связывает достижение подзаконного уровня эстетического отношения к художественному произведению в 9-10 классах с тем, как проходило литературное развитие подростка. Именно интересная, методически правильно направленная работа руководителей чтения приводит к качественным изменениям в структуре эстетического отношения, которое в предыдущие годы "существует рядом с ограниченным, незрелым восприятием, в котором еще противостоят друг другу впечатления и ассоциации внешнего ряда и художественный вымысел, художественная услов-

ность литературы вообще" /313, с.210/. Соглашаясь с выводом Н.Д.Кондрасова относительно достижения развитым старшимклассником устойчивого эстетического отношения к литературе, считаем необходимым уточнить: эстетическое развивается отношение к искусству слова также становится первой - у тех учащихся, которые получили недостаточную предварительную подготовку. А.Байбин указывает это "ограниченность" примитивных тенденций /см.53, с.82/. Не могут не тревожить и озадачивать руководителей чтения, что период ранней зрелости не вносит существенных изменений в литературный опыт личности: уровень, достигнутый к 14 годам, сохраняется до окончания школы, почти не повышается /37, с.20/. И.И.Долгачев единственный выход из этого положения видит в том, что-бы "уже в средних классах учить оценивать, а не пересказывать, призывать к анализу, пробуждать интерес к самостоятельному определению достоинств и недостатков художественных произведений. И работу с критической литературой необходимо начинать в это же время" /37, с.43/.

Однако определение периода чувствительности само по себе тоже может не дать желаемых результатов. Ведь, как пишут А.И.Линник и Л.А.Рибин, "критическая оценка прочитанного возникает у учащихся /стимулируется и складывается/ в тех случаях, когда само произведение обращено к ученику-читателю как вопрос, настоятельно требующий поисков и решений" /307, с.112/.

Существует два пути периодизации литературного развития в детском и подростковом возрасте. Первый - в зависимости от этапов чтения и характера литературы, которой ребенком интересуется в определенном возрасте /Р.А.Медер, А.А.Покровский, Н.В.Ликова, см.также 52, с.65-66/. Второй - возрастная периодизация литературного развития в зависимости от психических особенно-

отца и возможностей ребенка в разные годы его жизни, дающей возможность не только констатировать состояние читательских вопросов, но и искать наиболее оптимальные средства и формы руководства чтением, направлять ребенка в "зону ближайшего развития" /169, с. 233, 450/. Вечный вклад в разработку этого вопроса внесли Л.С. Угетский, В.П. Ягуникова, В.Г. Меренцман, С. Тищенко, Н.Д. Молдавская, Л. Пиане, А. Вейнлик и др.

В последнее время появились попытки дифференцировать и сам сензитивный период к литературному развитию - на пересечении двух направлений общей возрастной периодизации развития читателя. В этом плане интересные наблюдения встречаем в работах И.С. Кона, Т.Д. Полозовой, Л.И. Веленькой /194, с. 49-50; 91, с. 20, 12, с. 23-24/. Сензитивный период рассматривается не как однородный массив, а как дифференцированный /и по читательским интересам, и по читательским возможностям/ целое, саморазвитие которого определяется не только возрастными координатами, но и индивидуальными особенностями формирующейся личности. Это позволяет корректировать работу руководителя чтения в соответствии с эстетическим опытом и возможностями подростка.

Сегодня мы еще не можем говорить о значительной эффективности руководства чтением, о формировании в массе подростков умения самостоятельно оценивать художественное произведение, обосновывать оценку, что и есть одним из самых важных показателей развитого эстетического вкуса /179, с. 18/.

Часто работа детского библиотекаря направлена лишь на то, чтобы соответственно возрастным возможностям и запросам читателя рекомендовать литературу. Это важная сторона его деятельности. Но необходимо уметь оценивать книгу. Способности подростков к критическому анализу художественных произведений не раз-

живается. Основная вина за это лежит как на еще неизменном формализме в школьном преподавании литературы, так и на историческом характере библиотечной работы с детьми. Сдвиги в направлении такого положения едва заметны. И все-таки не просто побороть потребность критического мышления, возникшую у старшего подростка, хотя оно "часто не только не развивается руководителем чтения, но проявляется вопреки их усилиям" /42, с.47/. Это и обусловило непопулярность самого полезного для подростков, по мнению авторов "Исследования художественных интересов школьников", вида коммуникативного контакта по поводу прочитанных книг - между ними и взрослыми. Наиболее распространенной и значительной для старших подростков ситуацией оказывается коммуникации в среде замкнутой подростковой группы /55, с.101-105; 60, с.242/. Нельзя недооценивать роль руководителя чтения в процессе литературного развития подростков. Важность ее признают и сами подростки, хотя в реальных условиях часто не находят способов эффективного и интересного для себя общения со взрослыми. Об этом свидетельствуют, в частности, данные, полученные в результате анкетирования пяти 50 корреспондентов издательства "Веселка" /см. с.135-136 наст.дисс./. Однако следует пересмотреть понимание процесса литературной межличностной коммуникации в подростковой среде как монополезного вида посткоммуникативного контакта по поводу прочитанных художественных произведений. В исследованиях последних лет вполне оправданно отмечается, что "обмен эстетическими оценками, оценками по горизонтали - со сверстниками не менее субъективно значим, чем обмен по вертикали - со взрослыми /педагогами, родителями/ или через художественно-эстетические предметы - с общественными эстетическими субъектами" /241, с.216/. Контакт только со взрослыми уже не может удовлетворить взрослеющей

потребности старшего подростка в общении с людьми /180, с.317/, более того - его эффективность нередко уже повышается /67, с.84-85/. Нельзя считать случайным, что у старшего подростка sensitivity в литературному развитию совпадает с периодом, когда наиболее высоко оцениваются мнения ровесников о литературе и когда наблюдается наиболее интенсивный рост качеств² предпочтений. При этом значимость общения с товарищами на протяжении всех школьных лет постоянно увеличивается /69, с.19/. Это становится "действительностью общения" /Т.В.Драгунова/, которая является рекурсивной в этот период развития человека /180, с.317; 259, с.17/ и выступает "как действенный прием взаимовоспитания детей" /53, с.11/. Еще Н.А.Дружкова подчеркивала важность таких контактов: "надо, чтобы ребенок явился пропагандистом книги, чтобы, прочитав книгу, он шел к другим ребятам, рассказывая о прочитанном, пробуждая в них интерес к чтению, желание записаться в библиотеку и т.д. Такая пропаганда очень важна и в нее надо было бы включать побольше ребят" /21, с.613-613/.

Установлено, что влияние имеет не только как с качественной, так и с количественной стороны социальные-демографические факторы и среди них - межличностная коммуникация /51, с.56/. А.Г.Смиркин подчеркивает, что механизмом, реализующим претворение индивидуального сознания в общественное, а общественного в индивидуальное, "является процесс общения, коммуникации" /238, с.138/.

Литературную межличностную коммуникацию в старшем подростковом возрасте мы рассматриваем как один из самых важных способов проявления литературно-критической активности. Склонность к такой-то деятельности свидетельствует о наличии врожденных задатков, которые развиваются в самой деятельности. Происходит

ние бы пробуждение спонтанных внутренних сил, мобилизующих творческую способность, стимулирующих творческую деятельность. В.П.Мясищев называет силу потребности в данной деятельности /136, с.13/. Эстетическая потребность, с одной стороны, проявляется как результат развития культуры, а с другой - сама выступает как выражение необходимости оптимального для данной личности развития культуры. А "личностная коммуникация /распространение мнений, оценок, суждений о произведениях искусства/ является также одной из форм деятельного проявления художественной потребности, своеобразным проявлением социально-эстетического поведения" /136, с.47/. ✓

Склонность к активной литературной личностной коммуникации часто наблюдается уже в раннем возрасте. Но это не значит, что данная потребность обязательно проявится спонтанно. А.А.Боднев на основе продолжительных наблюдений установил, что безразличное или отрицательное отношение подростка к определенной деятельности, как результат неблагоприятных условий развития, затормаживает способности к этой деятельности. "Не давая школьнику работать на пределе его способностей, такое отношение задерживает их развитие и может /если оно оказывается устойчивым/ быть причиной их деградации" /159, с.36-37/. ✓

В каждом детском коллективе есть лидеры чтения. Их литературно-критическая активность заметно влияет на уровень эстетического развития, вкус, склонности окружающих, будучи одновременно и условием формирования литературно-критических способностей. Кроме того, статус лидера способствует осознанию значимости деятельности, являясь благоприятствующим фактором ее протекания.

В исследованиях "Книга и чтение в жизни небольших городов" и "Исследование художественных интересов школьников" указывается, что преобладающее влияние ровесников на чтение препятствует формированию разносторонних читательских интересов и эстетического вкуса подростков. Но это факт реальности, наблюдаемый не в одном читательском поколении и в разнородных /социально и национально/ коллективах подростков, факт, обусловленный всеобщей обидностью ровесников. И, очевидно, следует не столько избавляться от влияния ровесников, что нереально, сколько искать пути реализации возможностей, заложенных в этом явлении. Речь идет о литературной межличностной коммуникации ровесников, о влиянии на развитие подростка как социальной личности.

От библиотекаря требуется "особенно чуткое внимание к лидерам, - пишет С.С. Кузнецов, - их кругозору, нравственному облику, нечитавости и вкусу. Через них можно успешно руководить чтением определенных групп ребят" /136, с.48/. Через лидера, деятельность которого протекает в соответствии с законами социальной психологии, можно корректировать спрос на определенную книгу, читательские интересы и установки и т.п. С педагогическим тактом обеспечивая самостоятельность деятельности лидера чтения, библиотекарь, кроме своих конкретных, будет достигать и значительно более общих целей.

Если руководители чтением детей не способствуют удовлетворению их потребности в самостоятельном мышлении, а стараются только достичь утилитарной цели - раз и навсегда утвердить установившуюся оценку или определение, подростки неминуемо замыкаются в своей среде, на ценностную ориентацию которой взрослому влиять трудно.

Одним из самых важных моментов в развитии культуры читате-

ня-подростков является учет обстоятельств, благоприятствующих появлению заинтересованности в рекомендациях взрослых. А это возможно только тогда, когда вопросы, поставленные в процессе руководства чтением, дают возможность подростку открыто высказываться об этих рекомендациях, самостоятельно оценивать прочитанное. Конечно, все это достигается под тактичным педагогическим влиянием. Такой путь и следует рассматривать как ведущий к самостоятельному познанию. Г.С.Костюк замечает, что всякое определение теряет свое "силу и свое значение в развитии способностей учеников, если последние записывают словесные формы знаний, минуя ту сложную познавательную деятельность, результатом которой есть эти знания" /196, с.25/.

Специальные исследования показывают, что настроенность и предрасположенность к какой-либо творческой деятельности зависят и от типа психической установки /163, с.17-18/, однако у старшего подростка типологические особенности еще подчиняются возрастным и поэтому не являются значительным фактором, влияющим на развитие литературно-критической активности.

Склонность к литературно-критической активности в старшем подростковом возрасте идет как бы вперед проявления и развития литературно-артистических способностей. В научных и литературных изданиях очень мало самостоятельных выходящих критиков об итогах их деятельности. Однако и имеющийся материал подтверждает гипотезу о предварительном проявлении литературно-критических способностей в старшем подростковом возрасте через литературно-критическую активность. Так прежде всего к литературно-критической активности — желанию высказывать свое мнение, отстаивать и обосновывать свою позицию приучают своих учеников В.Г.Белинский —

по свидетельству С.М.Сухотина /336/ и К.А.Назелина /335, с.108-109/.

Редакция журнала "Литературное обозрение" в конце 1976 года пригласила 12 молодых критиков ответить на анкету, первым вопросом которой было: "Ваш путь в критику. Чем привлекает Вас эта профессия? Какие проблемы возникают перед вами на этом пути?". Ряд ответов проливает свет и на проблему формирования литературно-критических способностей /см.311; 312/. Почти все критики говорили о необходимости свободного и активного обмена мнениями еще в подростковом возрасте, а также в спонтанном проявлении творческих импульсов, когда "оставаться просто читателем" уже невозможно /311, с.73, 74/. Педагог В.В.Давиденко приводит интересное высказывание одного из своих учеников: "Я считаю, что читать книги только для себя, не обсуждать их с кем-нибудь - совершенно неинтересно. Как поэту всегда необходимы люди, которые оценят бы его стихи, так читателю нужен собеседник" /73, с.50/.

С целью сбора эмпирического материала, который позволил бы сделать выводы о природе литературно-критических способностей и связи их с литературно-критической активностью старших подростков, мы коснулись этого вопроса в интервью с А.Н.Вориченко /309/, В.В.Давиденко /328/ и Н.В.Темотой. Все они проявили творческую активность еще в подростковом возрасте. И хотя шли разными путями /А.Н.Вориченко начинал как редактор пионерской газеты "По звонку", а В.В.Давиденко и Н.В.Темота - как ярко выраженные лидеры чтения в среде ровесников/, это были характерные проявления литературно-критической активности.

На основе вышеизложенного следует, что развитие литературно-критических способностей обуславливает стремление к литературно-критической активности, желание и возможность отстаивать свои оценки, интерпретировать их под определенным углом зрения.

Можно выделить три формы выражения литературно-критической активности:

1/ Литературная неличностная коммуникация - выступления устное на конференциях, обсуждения, диспуты и т.д.; стихийный обмен мнениями; читательские рекомендации.

2/ Литературная опосредствованная коммуникация - выступление письменное с отзывом, рецензией в стенгазете или рукописном журнале; письмо в газету, в издательство, автору, товарищу и т.д.; выдвигая на книги /не можем не признать, что этот вид порчи книг, с которым надо бороться, все же играет определенную роль в продвижении и даже оценивании книги/ /см. 60, с. 337; 30, с. 51-77/.

3/ Участие в работе библиотечного актива.

Все эти формы выражения литературно-критической активности, выступавшие как распространение мнений и суждений художественных произведений, являются удовлетворением эстетических потребностей развивающейся личности путем деятельности. Литературно-критическая активность оказывает положительное влияние на общее литературное развитие старших подростков в том случае, если она детерминирована не только их природными задатками, но и выраженной эстетизацией среды. Необходимым условием является также обеспечение самостоятельности мышления и деятельности.

Литературно-критическая активность имеет значение не только для самого подростка, т.е. субъекта этой деятельности, а, проходя через различные каналы общественной коммуникации, влияет на литературное развитие среды, а иногда имеет и выражительное непосредственное социальное значение /оценки, поддержка или осуждение определенных произведений в письмах и автору, в газету, в издательство/, выступая произведением обратной связи в системе функционирования художественной литературы.

Определение у человека задатков к какому-то из видов литературных способностей — важная задача руководства чтением, ибо первоначально процесс их формирования может привести к таким попыткам развивать тот вид, который не соответствует врожденным задаткам.

Для выявления особенностей чтения и проявления литературно-критической активности старших подростков в динамике их литературного развития возникла необходимость постановки констатирующего эксперимента, который бы позволял уточнить истоки литературно-критического развития, выявить взаимосвязи и взаимозависимости его компонентов, а также корреляции с другими видами литературного развития. В начале 1977-1978 учебного года такое исследование было проведено нами среди учащихся 4-8 классов в селе Березинской, Ельнинской, Кеминской средних школ Енисейской области и учащихся 6-8 классов Гейворонской средней школы в 5 Кировоградской области.

Респондентам читался рассказ В.А.Симоненко "Садья (павсе кроны"^{1/}, потом каждый из них письменно отвечал на один вопрос по прослушанному рассказу, после чего заполнялся анкетный лист. Время на выполнение всего задания — один урок. Исследованием было охвачено 15 классов — 411 учащихся /6 кл. — 113, 7 кл. — 114, 8 кл. — 107, 9 кл. — 77/.

Выбор рассказа был обусловлен следующими причинами: 1/ глубокое патристическое содержание; 2/ яркая эмоциональность; 3/ доступность содержания, но крайней мере в фабульном плане, для всех респондентов; 4/ при внешней простоте действий героев в

^{1/} Симоненко В.А. Рассказ Садья Кроны. — В кн.: Вино з тро-
янд. Львів, 1965, с. 20-22.

рассказе есть глумливая эстетическая и неразрывно с ним связанная нравственный заряд, поднимавший описание единичного поступка героев до уровня художественно значимых обобщений; 5/ несомненной силой рассказа давал возможность ученикам целостно охватить произведение /оно читалось вслух/.

Сюжетная основа рассказа такова: спасая односельчан от расстрела /из-за трех убитых под хутором фашистов/, дед Опанас Крейзи назвался отцом партизан. Из толпы вышла баба Орсен и сказала, что она жена Опанаса. Их повесили рядом. Легенда об этом подвиге живет в памяти спасенных людей. Но дед Опанас никогда не имел детей, а баба Орсен не была его женой. В молодости они любили друг друга, но Орсенины родители отдали ее замуж за богача.

Ученикам предлагались такие вопросы:

1/ Надо ли было бабе Орсен называться женой деду Опанаса?

Почему?

нужно было спасти богача

2/ Почему автор назвал рассказ "Свадьба Опанаса Крейзи"?

Не пойдет ли более точное название?

Первым вопросом предлагалось зафиксировать способность респондентов подняться от наивно-реалистического восприятия жизни до эстетического отношения, а также умение их мотивировать свои оценки. Второй вопрос направлен на выявление правильного понимания соотношения всех архитектурных элементов художественного произведения с темным волевым компонентом, как название.

В результате многих наблюдений выводились разные иерархические классификации уровней восприятия художественных произведений, среди которых наиболее распространенной является трехуровневая /см. 134, с. 54; 103, с. 58-70; 203, с. 7; 225, с. 213-214/.

мы пользуемся терминологией, предложенной сотрудниками лаборатории художественной литературы и детского литературного творчества Института художественного воспитания АПН СССР. Установлено такие три уровня восприятия художественного произведения:

Эстетический - освоение формы и содержания художественного произведения в единстве.

Аналитический - включает в себя попытки анализа содержания, проблем, жизненного материала, конфликтов, но вне их художественного воплощения. Произведение искусства рассматривается как изображение конкретных жизненных явлений.

Констатирующий - формальное освоение фабулы, сюжета произведения /см.91, с.16/.

Анализ 411 ответов показал, что они распределяются соответственно этим трем уровням восприятия. Для удобства изложения далее группы школьников, воспринявших рассказ на эстетическом, аналитическом и констатирующем уровнях, обозначим соответственно "а", "б", "в".

Конечно, в разных классах восприятие произведения отличалось как качественно, так и по количественному распределению учащихся.

6 класс. Хотя большинство шестиклассников /56%/ восприняли и оценили рассказ на эстетическом уровне, в их ответах еще очень ^{ся} чувствует наивно-реалистический подход к художественному произведению. Шестиклассники легко узнают жизненные явления, но увидеть общее за единичным, т.е. переступить грань, отделяющую факт от художественного обобщения, им часто не удается. Как результат - 23% учащихся, т.е. почти каждый четвертый, совсем не восприняли и не поняли произведение.

Для значительного количества даже лучших работ шестикласс-

ников характерны неразвараутоот суждений, прямолинейность оценок, языковая неточность их выражения. Дисциплинарное ударение в основном ставится на том, что дед и баба связаны односельчан. Увидеть сложное взаимоотношение линий подвига и личных отношений удается далеко не всем. В ответах группы "а" отражается эта связь, однако остается на периферии переживания подростка.

Вестиладессником еще трудно постигнуть очистительную силу мотива смерти в художественном произведении, они не хотят "принимать" гибель брата Ориса.

Числом еще не хватает опыта жизненных и эстетических переживания для адекватных эмоций относительно этого художественного произведения. Их привлекают действия и мотивы более понятные, элементарные. Это вполне естественный этап на пути эстетического развития подростка, и руководителю чтиком важно не останавливаться, а направлять усилия на самое быстрое "вырастание" из него.

7 класс. Характерно резкое снижение, вдвое, целиком непревильного восприятия художественного произведения - на констатирующем уровне /23% в 6 классе, 12% - в седьмом/, хотя количество учащихся в группе "а" практически осталось неизменным /57%/. Обогащенный словарный запас учащихся, они уже свободнее выражают письменно свои мысли. В отдельных лучших работах подростки говорят об условности, переносном смысле названия, т.е. начале зарождения сознательного эстетического отношения к произведению. В этом возрасте повышается и моральная направленность оценок, поиск эстетического идеала среди литературных персонажей, провизия поступков героя на собственное поведение /"я бы сделала так же" и т.п./ - это дополнительно подтверждает и результаты анкетирования.

Однако еще немало ответов подходит близко к границе неприятия основного пафоса произведения:

"Баба Орыс могла бы и не называться женой Оспанаса Кроны. Просто Баба Орыс хотела умереть со своим любимым. В молодости родители не захотели женить Оспанаса и Орыс, а вот теперь Орыс захотела умереть с любимым, который ей не пришлось прожить жизнь.

Если бы баба Орыс и не называлась женой Оспанаса Кроны, этим не расстреляли бы и ее". /Семиклассники/.

Здесь эмоциональный заряд оказался еще недостаточным, чтобы не перечеркнуть рассказ. А недостаток эмоций приводит к прагматическому взгляду:

"Баба Орыс могла бы и не называться женой Оспанаса Кроны, но, как говорят люди, между ними когда-то была любовь. И эта любовь бабы Орыс и Оспанасу оказалась сильнее, чем любовь к жизни. И баба Орыс решила умереть вместе с любимым, хотя могла бы спокойно дожить свои годы. По мнению бабы Орыс, она должна была называться женой Оспанаса Кроны. Я думаю наоборот, кемцем достаточно было бы и одной жертвы". /Семиклассники/.

Если в восточном классе о подобном восприятии произведения говорилось лаконично, часто без какой-либо аргументации, то это уже нехарактерно для семиклассников - они ищут причины оценки, но не в самом произведении, а в своем понимании, не соотнося его еще с другими возможными оценками. Это первые признаки освобождения от эгоцентризма, которое начинается в результате социального взаимодействия со средой при возникновении необходимости доказывать, отстаивать свое мнение: подросток через самого себя старается понять окружающий мир.

Еще достаточно трудно в этом возрасте постигнуть сложность взаимоотношений гражданского и личного в художественном произведении. У большой группы респондентов /31% / нарушение гармоничности в восприятии этих чувств определяет одностороннее понимание про-

изведения. И выходит, что почти каждый третий семиклассник, эмоционально относясь к описанным автором событиям, не может разобраться в психологической мотивации действий героев. Осознается и воспринимается только "гражданское значение" поступка деду Опанаса и бабы Орыси /истати, тем не руководствуются и читатели, вообще не воспринимая этой смерти/, а красота личных отношений остается в стороне. Хотя В.Г.Нерандиан и относит стремление к социальной характеристике героев литературного произведения, которая берется вне остальных его качеств, к устойчивым признакам читателей этого возраста, связанным с конкретно-реалистическими представлениями /ДИО, с.33/, все же односторонний подход к этим проблемам в практике руководства чтением вызывает ослутные несправильные акценты:

"Название "Свадьба Опанаса Кронки" привлекает к себе читателей. Читатель думает прочесть что-то интересное в этом рассказе. Он сразу же смотрит на заглавие. И, действительно, это название отвечает произведению. Автор хочет показать стойкость народа перед угнетателями. Народ не боится расстрела и твердо стоит, даже обвиняет. Название, может, назвали бы другое, но оно бы, может, не имело популярности". /Семиклассница/.

Однако рост положительно-эмоционального отношения к книжке уже предвещает качественный сдвиг, который и наблюдается в следующем классе.

В класс. Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что перераспределение респондентов по уровням их эстетического развития происходит из группы "с", т.е. наиболее выразительные изменения наблюдаем на уровне эстетического восприятия. На 3% увеличивается группа "а" /66% против 57% в седьмом классе/, но увеличивается и группа "б" /17% против 12%/. Это - свидетельство

во процесса интеллектуализации чувств со всеми соответствующими последствиями: положительными, когда действительно это интеллектуализация, и отрицательными, когда выхолащиваются чувства, уступая место рационализму. В.Г.Маранцман определяет закономерности в эволюции читателя-подростка. В старшем подростковом возрасте бурно развивается способность конкретизировать литературные образы в представлении /еще одно свидетельство взаимосвязи литературно-перцептивных и литературно-творческих способностей/. Но этот процесс постепенно угасает, и хотя в 9-10 классах структура читательского восприятия существенно не меняется, В.Г.Маранцман вполне резонно замечает, что представление в эти годы имеет уже не столько непосредственно-образный, сколько интеллектуальный характер /210, с.23-28/.

Из поля зрения восьмиклассников уже, как правило, не выпадают моменты личных отношений героев, но интерпретация их по-прежнему остается полярной.

Переход из отрочества в юность, который начинается в этом возрасте, накладывает отпечаток и на восприятие художественной литературы. Возросший уровень знаний, ощутимый у всех детей, сочетается с неодинаковой способностью к чувственной возбудимости. И тут важно правильно направить взаимооблагораживание эмоционального и рассудочного в старшем подростковом.

9 класс. Ранняя юность ставит перед учащимися новые проблемы. Наряду с проектированием себя на описанные события, нередко встречаем пространные размышления о внутренней сути произведения, единично появляющиеся еще в восьмом классе. Особенно заметна зависимость между овладением языком и способностью к эстетическому переживанию и суждению. В этом сказывается, в частности, большое значение предварительной языковой и литературной подготовки. Кс-

ли учения не может сформулировать мысль, то это свидетельствует не только о языковой неразвитости, но, как точно заметил Л.С. Выготский, "мысль не выражается, но совершается в слове" /168, с.333/. Сладению богатствами родного языка следует уделять исключительное большое внимание, поскольку именно посредством языка переход от образа к мысли становится общественно обусловленным. Но языковая развитость способствует не только углублению мышления, но и формированию эмоциональной и волевой сфер сознания в старшем подростковом возрасте, а затем и в годы ранней юности /169, с.39; 240, с.319/.

Более развитая способность к суждению позволяет девятиклассникам с разной мерой аргументированности размышлять о тех эстетических переживаниях, которые вызвал у них рассказ, а не просто оценивать их, хотя нередко чувствуется стремление подогнать содержание под общие нормы человеческого поведения. В этом таится опасность подмены единичного общим, нематериальным и художественным действием, что и определяет низкий стереотип чтения в будущем.

Количественно состав группы "а" остался почти неизменным /67/, но лучшие ответы отличаются более глубоким проникновением в сущность художественного произведения, в мотивы поведения героев, в специфику художественного изображения.

В девятом классе в основном "созревает плод" предварительной работы по эстетическому воспитанию подростков. По многим наблюдениям, в девятом классе такие не отвечаются заметные эстетические сдвиги в литературном развитии /58, с.80-83; 214, с.111/. После того, как мы ознакомились с его протеканием. Но обозначение пределов сознательности условное и зависит не только от психических особенностей старшего подростка, но и от педагогич-

ческой ситуации. Для благоприятного изменени^я этой ситуации надо интенсифицировать литературное развитие именно в старшем подростковом возрасте. Тогда на пороге юности учащиеся оказывались бы в стадии незавершенности развития очередного цикла, которая и определяет само явление сензитивности.

В девятом классе перераспределение в группах "б" и "в" /8 классе соответственно 17% и 17%, девятый - 20% и 13%/ происходит под влиянием общего развития человека. Но картину эстетической развитости это не меняет, поскольку и аналитический, и констатирующий уровни свидетельствуют о неполноценном восприятии искусства.

Соотношение разных уровней восприятия художественной литературы, зафиксированное нашим исследованием, отражено в таблице № 1.

Таблица I

Соотношение уровней восприятия художественной литературы среди учащихся 6-9 классов

Классы	Уровни восприятия художественной литературы		
	эстетический /группа "в"/	аналитический /группа "б"/	констатирующий /группа "в"/
	В % к общему числу испытуемых		
6	56	21	23
7	57	31	12
8	66	17	17
9	67	20	13

Отзывы по прослушанному рассказу подтверждают, что годы старшего отрочества совпадают с периодом интенсивного литературного развития. Такие же выводы сделаны и на основе более широких по количественному охвату респондентов социологических исследований^{1/}.

Одновременно с оценкой прослушанного рассказа учащиеся заполняли анкету, которой предлагалось определить зависимость влияния ряда обстоятельств общения с книгой на процесс чтения, а также особенности литературно-критической активности старших подростков.

Предлагались следующие вопросы:

1/ Какой школьный предмет твой любимый?

2/ В каких библиотеках ты читаешь?

3/ Есть ли у вас дома библиотечка? Сколько в ней книг? О

чем они?

^{1/} См., напр., 58, с. 20-105. По сравнению с этим исследованием не совпали классы, между которыми наблюдаем максимальный скачок в литературном развитии. Количественный же перевод одинаков: у нас между 7 и 8 классами /57% и 66%/, а в данных Института художественного воспитания АН СССР - между 6 и 7 классами /54% и 61%/. Это объясняется тем, что наше исследование проводилось в самом начале учебного года /сентябрь-октябрь/, когда вчерашние нестипендиаты и семиклассники только пришли в следующий класс. Несовпадение количественных показателей /разница 5% объясняется тем, что результаты нашего исследования более узки. Они отражают только динамику литературного развития, а не абсолютные /качественные/ данные, поскольку выводы сделаны на основе восприятия одного произведения. Другое дело бы количественное распределение учащихся в группах, но сама динамика сохранилась бы.

4/ Есть ли место в художественных произведениях, которые читать неинтересно, потому что и без них понятен текст? Пропускать ли ты их?

5/ Припоминаешь ли книгу, о которой тебе приходилось спорить с друзьями? О чем вы спорили?

6/ Интересно ли говорить о прочитанных книгах с родителями? Говорить ты или нет?

7/ Какую книгу ты прочитал последней? Кто ее посоветовал читать?

8/ Чем она тебе понравилась или чем не понравилась?

9/ Есть ли у тебя любимая книга? Чем она тебе дорога?

10/ Делаешь ли ты записи о прочитанных книгах?

11/ Читал ли ты критические статьи или рецензии?

Первыми тремя вопросами предполагалось психологически ввести подростка в анкету, ответы на них ими не рассматриваются. Анкеты заполнялись анонимно. Результаты анкетирования отражены в таблице № 2.

Очень важной в руководстве чтением является правильная рекомендация книги. В старшем подростковом возрасте наиболее полезным и наиболее эффективным считается контакт со взрослыми, но наиболее распространенным - с ровесниками /55, с.104; 67, с.82/. Это подтверждают и данные нашего исследования /см.табл.2 - № 1, № 2/. Причем, половину рекомендаций учителей составили программные произведения /общее количество этих рекомендаций 151/. Незначительная помощь со стороны родителей важна для подростков. Значительный вклад рекомендаций взрослых совпадает с увеличением социальной, где обсуждаются прочитанные детские книги. Неблагоприятный микроклимат в семье влияет на повышение ценности рекомендаций взрослых. Из сопоставления данных об обсуждении книг с родителями отражает только личностный процесс, но не является точным по ко-

Таблица 2

Обстоятельство чтения художественной литературы
учащимися 6-9 классов

№ п/п	Вопрос анкеты и качественный характер ответа	6 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
		в % к общему числу учащихся			
1	7 - Последнюю книгу рекомендовали читать взрослые /учителя, библиотекари, родители/	39	25	33	29
2	7 - Последнюю книгу рекомендовали читать родственники или выбрали сам	61	75	67	71
3	6 - Количество семей, где говорят с детьми о художественной литературе	78	60	74	44
4	5 - Помнят книгу, о которой спорили с друзьями	53	33	44	55
5	8 - Высказали критические замечания о последней прочитанной книге	14	4	3	-
6	7 - Назвали авторов последней прочитанной книги	11	12	25	31
7	10 - Ведут записи о книгах	64	55	47	41
8	4 - Пропускают в книгах некоторые места	33	30	26	40
9	9 - Не могут назвать любимой книги	3	12	13	18

качественными показателями. Сыграл свою роль престижный момент. Это доказывает и проведенное нами анкетирование родителей учащихся тех же классов /см.с. 170-172 наст.дис./. В основном утвердительно отвечая на вопрос, разговаривают ли они с детьми о литературе,

родителям неуверенно ориентируются, когда даже высветятся конкретные произведения. Да и ответы учеников на вопрос о книге часто красноречивы, когда она отрицательна. Родители часто безразличны к литературному развитию детей, не воспринимая всерьез их переживания, что усугубляет предрасположенность подростка к замкнутости.

Есть над чем задуматься библиотекари: если в среднем 6% из всех респондентов указали, что последней книгу им рекомендовал библиотекарь, то среди девятиклассников таких рекомендаций оказалось всего 1,2%.

В ответах на пятый вопрос о книге было названо много книг, среди которых наиболее популярными оказались "Как завоевывалась сталь" Н. Островского, "Молодая гвардия" А. Гладкова, "Три мушкетера" А. Дюма, "Ихуна "Колуно" И. Трудованин, "Всем смертям назло" В. Затова, "Робинзон" Т. Тевченко. Как правило, привлекают подростков мужество и смелость героев, их ловкость, находчивость, любовь к родной земле, верная дружба. Часто подростки проецируют образы литературных героев на себя, говорят о их влиянии на формирование своего характера.

Но вот в шестом классе всего 3% опрошенных учеников не назвали любимой книги, в седьмом - 12%, в восьмом - 13%, в девятом - 18%. Конечно, уровень начитанности шестиклассников не так высок и им вроде бы легче ориентироваться в своем "книжном пространстве". О более продуманном и осознанном выборе любимой книги свидетельствует и то, что среди девятиклассников только около 4% учащихся назвали последней прочитанную книгу любимой, в восьмом - 6%, в седьмом - 7%, в шестом - 12%. Вообще, в шестом классе еще велик "разброс" произведений, и само количество названных любимых книг значительно больше, чем в последующих классах. Но ведь во время подготовки к ответу типично "любимых книг несколько" и т.п., а

и такие: "хороших книг нет", или не менее тревожный: "плохие книги все".

Проблемой чрезвычайной важности, которая усиливает литературное развитие подростка, является низкая критичность его мышления и восприятия художественного произведения, зависящая не только от психических особенностей читателя этого возраста, но и от уровня его чтения. "Детям явно не делается вовремя прививки против дурного вкуса", — таков вполне оправданный вывод А. Исеровой /294, с.31/.

В ответах на анкету только 23 ученика /5,6% / высказали замечания по поводу последней прочтенной книги. Как видно из табл. № 2, среди шестиклассников их было 14%, семиклассников — 4%, восьмиклассников — 3%. Девятиклассники констатировали все прочтенные книги полностью. Из этого вовсе не следует, что уровень критичности шестиклассников более высок, нежели у девятиклассников. Исключительно все замечания основываются на недовольстве смертью героя или его неудачами, т.е. вызваны пессимистическим восприятием произведения. По мере преодоления остроты подростком реального реализма, уменьшается и его критичность в отношении "эмоций содержания", ибо он понимает уже, что это не действительность, а вымысел. Однако не появляется эстетически направленной критичности. Веро в реальность описанных событий связывается верой в непогрешимость автора. Отсюда и то стойкое представление о какой-нибудь ценности каждой книги. Даже интуитивное чувство основного художественного уровня прочтенного произведения подростки часто стараются побороть в себе: "Всего-то книг плохих нет, все хорошее, — пишет мальчишка Генриетте Г. в письме к писателю К. Гордиенко, — только впечатление о книге остается разным. Одну прочитаешь, а никакого впечатления не остается, как-будто и не

История
Воспитания
Книжки
Таланты
и дар
Дети

читал ее. Другую прочтешь, и останется такое сильное впечатле-
ние, что эту книгу запомнишь навсегда^{1/}.

Такое отношение - результат целенаправленных усилий руково-
дителя детского чтения. Библиотекари, педагоги в основном забо-
тятся о том, чтобы привлечь и контексту с книгой как можно боль-
ше детей. Когда эта цель достигнута, когда подросток читает мно-
го, задача считается выполненной. В то же время количество в дан-
ном случае не может механически перейти в качество. Как-то Б.А.
Степанович привел очень показательные в этом плане цифры: за
неделю в одной из львовских школ учащиеся прочитали 1154 книги,
среди них - 63 научно-популярных и 1086 художественных, из ко-
торых более 80% составляли книги приключенческой и военной темо-
тики /144, с.41/. Конечно, привлечение к этой литературе обусло-
влено психическими особенностями подростков, и ничего бы плохого
в этом было, если бы значительная часть книг данной тематики не ока-
зывалась явным браком. Важно и что, и как читает подросток. Не-
зависимо от этого, вопрос сей не дискуссионный. Однако некоторые зару-
бежные методисты предлагают пускать самостоятельный процесс руковод-
ства чтением. Например, канадский педагог и критик Б.Фрей, в об-
щей исходя из правильного тезиса о неэффективности внешнего
учеником оценки художественного произведения, выдвигает в другую
крайность, предлагая отвечать только пассивно наблюдать за про-
цессом развития читателя: "Он самостоятельно должен почувство-
вать ценности в соответствии со своим индивидуальным ритмом вос-
приятия". А путь к этому такой: "Читать что угодно и в безразлич-
но какой последовательности... Разсудительный учитель или био-
блиотекарь сможет скоро определить, как руководить чтением с

^{1/} ЦГИАЛ УССР, ф.267, оп.1, од.хран.59, с.14-15

соответствующей поправкой на неразвитость вкуса" /344, р.116/. Но и последний оговорка не спасает, поскольку само изучение читателя должно быть не бесстрастным наблюдением, а развивающим процессом.

Нередко встречаем и у нас такую точку зрения, в основу которой, очевидно, положена неправильно воспринятая мысль Максима Горького о том, что читать полезно все, и хорошее, и плохое, чтобы знать и уметь отличать это плохое /175, с.485/. Не здесь же подчеркнуть момент активного отношения к плохим книгам, с этого без соответствующих умений педагогов не добиться.

С низкой критичностью старшего подростка связана поверхностность чтения. Своеобразную картину дает ответ на четвертый вопрос анкеты /табл.2 и/. Общая тенденция к уменьшению количества учеников, допускающих при чтении пропуски, прерывающих в девятом классе - число "скоропятиков" существенно возрастает - на 14% по сравнению с восьмым классом. Причем, изменяется и сама мотивация пропусков. Если старшему подростку просто скучно читать пейзажи, длинные описания каких-то предметов или одного действия и т.п., то в девятом классе преобладает поиск в произведении не эстетической, а лишь познавательной информации /замечалось это еще в восьмом классе/.

Особенно опасны такие отклонения потому, что их не совсем просто распознать. Кроме того, часть библиотечников и педагогов, поддвигаясь патике могучего потока информации, перемещаясь сегодня на человека, переориентирует внимание, возможно даже помимо своей воли, с полноценного чтения художественной литературы, основанного на эмоциональном, эстетическом переживании, на усвоение информации, естественно - внеэстетической. Так, В.М.Пилецкий, сравнивая с Н.С.Лермонтовым, пишет: "Эмо-

цисованная сторона чтения, которая так привлекает автора, остается в тени другую его сторону - познавательную. А между тем по данным, полученным на Уралмашзаводе, 62 процента молодых рабочих читали художественную литературу именно в познавательных целях. Надо ли говорить, что библиотекари не вправе не учитывать это в своей работе!" /36, с.53/. Действительно, обязательно надо учитывать, но для того, чтобы предохранить от прагматического отношения к художественной литературе. Ведь она может дать значительно больше /и даже в познании/, когда использовать все духовные ресурсы, заложенные в литературе, - К.Маркс называл общественно, социально опосредствованные чувства, а в их числе эстетические, чувствами-теоретиками /3, с.136/. Следует говорить не о познавательной цели чтения, а о переживании познавательного значения художественного произведения, как это делает О.А.Никифорова /220, с.79/. Иначе невозможно само эстетическое переживание.

Важным фактором литературного развития является библиотечно-библиографическая культура читателя, умение его быстро и правильно ориентироваться в книжном потоке. В беседах с учащимися мы установили, что большинство из них даже не знает, что такое каталог, не умеет пользоваться справочным аппаратом книги, вне их внимания остаются предисловие, послесловие, комментарии, примечания и даже часто аннотация. О низком уровне библиотечно-библиографической культуры подростков свидетельствуют записи в анкетах о последней прочитанной книге. Требовалось назвать книгу и автора, если его фамилия запомнилась. Как видно /табл. № 2/, даже в девятом классе менее чем каждый третий учащийся помнит автора прочитанной книги. Все сомнения, зависимость между этими положениями и библиотечно-библиографической культурой самих библи-

интересов существует. В анкетировании 174 сельских библиотекарей Белоруссии, проведенном В.С.Свибло, более чем 10% из них не смогли назвать автора последней прочитанной книги /см. 102, с.36/. У нас в анкетировании 148 школьных библиотекарей показатель составляет 19% /см. с. 126 вест. дис./.

Ныне в школе требуется ведение учащимися дневников внеклассного чтения. Хотя записи эти, в основном, информативные, определенная польза от них есть. Недостатком дневников внеклассного чтения является их принудительность, и потому они не становятся потребностью или хотя бы привычкой. В старших классах, когда контроль со стороны руководителей чтения менее суров, количество учащимися сделанных таких записей, уменьшается.

Вполне резонным был бы поиск корреляции между ведением дневников чтения и запоминанием (или даже авторе книги). Однако в нашем анкетировании мы такой зависимости не установили: коэффициент ассоциации двух качественных переменных по Плу /Q/ составляет всего 0,25. Первичным и более важным фактором оказывается не ведение записей, а любовь к книге, к чтению. Это подтверждается и корреляцией /Q=0,62/ между незаинтересованным отношением к литературе /учащиеся, не имеющие личной книги/ и нежеланием делать записи о прочитанном, т.е. именно чтение влияет на процесс формирования библиотечно-библиографических знаний, а не наоборот.

Влияние читательского микроклимата в семье на значение рекомендаций взрослых несомненно. По данным, приведенным в табл. 2, видно, что заинтересованное отношение семьи к чтению ребенка влияет на рост авторитета рекомендаций взрослого, т.е. возможность их зависит для подростка от обстоятельств чтения. Однако наблюдается отягощенная тенденция в возрастании обусловленного пси-

лическими особенностями старшего подростка заложил спорить о художественной литературе даже вне зависимости от обстоятельств чтения. Само по себе это явление положительно. Требуется лишь тактичное руководство литературными спорами. Надо учитывать и то, что не всегда литературная неличностная коммуникация обязательно способствует глубокому проникновению в произведения. Справедливо говорится о необходимости активного состояния контингента и интимности у подростка /55, с.103/.

По данным нашего исследования, достаточно высокий процент подростков принимает участие в спорах о литературе, что, очевидно, не соответствует действительности. Вопрос в анкете был поставлен не совсем удачно - слишком широко, в нем не дифференцировалось активное и пассивное участие в спорах. Этим объясняется и то, что 58% нестаклассников ответили, что участвуют в спорах. На этой цифре отразился микроклимат в нестаклассе Коробовской школы, где проводится большая работа по всестаклассному чтению. Однако далеко не все школьники принимают активное участие в мероприятиях, не говоря уже о проявлении самостоятельной активности. Более реальные данные мы получили при анкетировании 50 корреспондентов издательства "Росетиз", конкретизировав вопрос о литературной неличностной коммуникации /см.с.135-136 вост.дас./: 44% анкетированных ответили, что спорили с друзьями о художественных книгах. Но следует учитывать, что это читатели, проявлявшие активность и литературно-критическую активность.

А следовательно, в библиотечной работе надо использовать критические материалы, особенно посвященные оценке и толкованию новых художественных произведений. Таких материалов, пригодных для использования в школьной библиотеке, правда, немного, но они есть. Можно и подростков приобщить к чтению их. В одной из анкет уча-

цийел записал, что не читал критических статей и рецензий, тем
как никогда не видел, чтобы их выставляли в библиотеке, и закон-
чил: "Если бы понравилось, то, может быть, и читал бы". В целом
старшие подростки практически не интересуются критической лите-
ратурой самостоятельно.

Результаты констатирующего исследования, а также анализ мно-
гих литературных источников позволяют сделать вывод, что хотя
старшие подростки находятся в сензитивном периоде своего лите-
ратурного развития, однако не все его возможности используются,
что проявляется в следующем:

1/ Низкий реализм - необходимый и необходимый этап в лите-
ратурном развитии подростка, но руководители чтения мало усилий
направляют на "вырастание" из него, дальнейшее литературное раз-
витие читателя;

2/ Литературно-критическая активность старших подростков,
как один из видов удовлетворения эстетической потребности, не-
достаточно используется в руководстве чтением;

3/ Невнимание к воспитанию самостоятельности мышления стар-
шего подростка приводит к неразвитости читательской критичности;

4/ Литературное развитие старшего подростка задерживает
низкий уровень его библиотечно-библиографических знаний и уме-
ний.

1.3. Единство изучения и развития литературно-критической активности старших подростков

Изучение читателя в процессе руководства детским чтением имеет в советском библиотечном деле плодотворные традиции. Сегодня установлены такие его принципы:

- 1/ Изучение юного читателя тесно связано с изучением его личности;
- 2/ Изучение читателя-ребенка происходит одновременно с развитием и направлением его интересов;
- 3/ Изучение читателя в библиотеке тесно связано с изучением книги /см. 54, с. 10-17/.

Общими усилиями библиотечников, филологов, социологов, педагогов, литературоведов в последнее десятилетие все заметнее углубляется изучение юного читателя как субъекта среды, в которой художественное произведение функционирует, становится фактором не только внутралитературной жизни, но и выполняет роль общественного значения. Поскольку есть возможность оперировать данными нескольких проведенных в последние годы социологических исследований /55; 60; 61; 98; 112; 114/, центр внимания переносится из плоскости констатирующей /фиксация читательской культуры/ на функциональную /пути ее развития/. Дискуссии по вопросам эстетического воспитания, проблемам методики преподавания литературы в школе и вузе, литературного развития молодежи, руководства чтением в библиотеке стали обычным явлением. В принципиальном все правли и согласии - литературу следует рассматривать как искусство, не менее эффективными при этом средствами являются теоретико-литературоведческая интерпретация произведения с учетом литературно-педагогического анализа детской книги. Сегодня вопрос о необходимости борьбы с еще неизлечимыми формализ-

мом в комплексе мероприятий, направленных на литературное развитие юного читателя, следует рассматривать в плане положительной работы - теоретическом и практическом поиске наиболее оптимальных условий для всех видов литературного развития. Проблема эта актуальна не только в педагогическом аспекте, ибо литературно-художественные интересы восприимчивика влияют и на течение самого литературного процесса.

В отечественном библиотековедении период повышения внимания к изучению читателя /20-е годы - первая половина 30-х годов/ сменился спадом /в связи со слишком резкой, иногда несправедливо-прямолинейной критикой теории "библиопсихологии" Н.В.Рубанина и на Украине - работ кабинета читательства УНИКа/. Внимание долгое время направлялось только на интенсификацию усилий руководителя чтением и уже в пятидесятых годах необходимо было доказывать саму потребность изучения читателя /56, с.64-65/, а учет руководителем чтения опыта восприимчивика, особенности ^{его} его психики рассматривался как новое слово в педагогике чтения, которое было "противоположным общепринятому" /232, с.105/. Такие же явления наблюдались и в методике школьного преподавания литературы. Библиотекари едва ли не единственно положительными в своей работе считали, что, "проводя беседы со школьниками о книгах, обращаем их внимание на поступки героев, их взаимоотношения, отношение к труду, к своим обязанностям. Учим детей отличать хорошее от плохого, видеть красоту во всем, их окружающем" /144, с.15/. То-есть юному читателю указывалось только на об"ект произведения, а авторское отношение, приемы и способы изображения этого об"екта в художественном произведении игнорировались. Как писала Д.М.Дубовис-Арановская, "мысль учащегося была направлена на предмет суждения, на сосуществование признаков предмета, а

не на изложение в определенной последовательности /т.е. записанные в художественную форму.-В.Б./ суждения автора о признаках предмета" /131, с.34/. Не учитывалась необходимость эстетической активности самого воспринимателя. О.С.Кузе так определила неправомерность такого подхода к руководству чтением: "Уже в первых беседах с маленьким читателем допускается коренная ошибка во взгляде на литературу: в беседе с читателем рассказ или стихотворение предстают как случаи из жизни и почти никогда не рассматривается отношение автора к изображаемому" /137, с. 75/. Порядок руководителя чтением относится к художественному произведению как к историко-литературному или же сугубо дидактическому материалу, пренебрегая спецификой изображения действительности сквозь призму писательского видения.

Важной вехой на пути установления эстетически взвешенных принципов работы с книгой стала монография Г.А.Гуковского "Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методе", изданная в 1966 году.

Подчеркивая первоочередную роль в литературном развитии непосредственного эстетического переживания, вызванного художественным произведением, Г.А.Гуковский придавал огромное значение углубленному изучению, разрешив и проблему соотношения эстетических чувств и литературно-педагогического анализа: "Мы обязаны строить само изучение произведения с учетом этого восприятия, опираясь на него, исходя в некоторой части из него". /177, с.35/.

Руководителю чтением необходимо постоянно направлять юного читателя к развитию и обогащению эстетического опыта, не останавливаясь на стадии пассивного реализма. Наиболее-реалистическое восприятие должно, указывая Г.А.Гуковский, корректировать-

ся по крайней мере тремя элементами: 1/ восприятие героев-людей следует рассматривать в связи со всеми другими образными компонентами произведения; 2/ восприятие героев-людей нельзя изолировать; 3/ восприятие героев-людей не должно заступать собой идей, вложенных в произведение /177, с.34/.

Работа Г.А.Луковского была направлена против прагматического отношения к художественному произведению. Уже в 13-14-летнем возрасте, утверждая он, можно и нужно рассматривать художественное произведение: не путем нелепореалистических характеристик, не путем вырывания из общей ткани повести отдельных персонажей и не путем повторения этикета "своими словами", а путем осмысления идейной основы произведения через уяснение смысла ряда элементов текста его /177, с.361/.

В 1960-70 гг. продолжается интенсивные поиски наиболее оптимальных путей как в методике руководства чтением в библиотеке /Л.И.Беленькая, Н.Н.Итомирова, А.И.Левидов, Г.И.Поздников, Т.А.Полозова, В.Д.Резцов, Т.В.Рубцов, И.И.Тихомирова, О.Ф.Туз и др./, так и в методике преподавания литературы в школе /Л.С.Мизериан, Р.Ф.Гриндсоз, Р.В.Глинтерник, И.В.Княтковский, Н.С.Кудричев, В.Г.Меранциан, М.А.Молдавская, И.И.Падина, В.Я.Рез, И.И.Сафонов и др./. Важным фактором выступает все более явная заинтересованность проблемами литературного развития, педагогики и социологии чтения со стороны литературоведов /Г.А.Брозов, И.П.Мотылов, Г.М.Сивков, К.П.Фролова, И.В.Чистов, В.Р.Щербина и др./, психологов /А.Г.Хабичев, Г.С.Костин, С.И.Никифорова, А.О.Омиди и др./, а также социологов. Это дает возможность подходить к проблемам детского чтения комплексно и, изучая читателя, развивать его.

Отрицательно отражается на литературном развитии детей оторванность изучения читателя от изучения и оценки книги как произведения искусства. Как свидетельствует Н.И.Тихомиров, только немногим более 20% материалов в методических пособиях для библиотечек направлен на литературное развитие, "остальное рассчитано главным образом на пересказ прочитанного и не несет в себе эмоционального творческого заряда" /123, с.28/.

Литературному развитию старшего подростка не могут содействовать вопросы и конференции или диспуты, основанные исключительно на репродуктивном или на внелитературном подходе к художественному произведению.

Учащиеся 7-8 классов, например, при обсуждении книги К.Паустовского "Повесть о лесах" предлагают такие вопросы:

1. Какое влияние имела окружающая природа на творчество Чайковского?

2. Как Чайковский ценил лес? И т.д. /100, с.13/.

Учащиеся 7-го класса рассказ М.Морозовского "Подарок на именины" предлагают обсуждать по таким вопросам:

1. Какой подарок решил сделать своему сыну Доре в день его рождения охотничий надзиратель Карпо Петрович Зайчик? Достиг ли он своей цели?

2. Как Дора вел себя во время южной кампании-революционной? И т.д. /68, с.32/.

Эти примеры взяты из методических рекомендаций пятидесятых годов. Однако изменения, происходящие с тех пор, мало касаются направления библиотечной работы именно на литературное развитие. Меркантилизм под видом литературного обсуждения встречается даже в рекомендациях людей, опыт и подготовка которых обязывает совсем к иному подходу. "Я бы поставил перед учащимися вопро-

ом о "хороших" и "плохих" учителях, родителях, детях, товарищах. О том, что такое культура взаимоотношений в современном обществе между детьми и взрослыми, в коллективе сверстников. Можно было бы поговорить и о вписанной в кодекс чести подростка и юного гражданина, о вырастке социальной ответственности" /142, с.15/. Вне сомнения, такие обсуждения возможны, но возможности литературы как и искусства более обширны, и останавливаться лишь на моральной стороне ее — значит не использовать этих возможностей, ослаблять воспитательное влияние искусства.

Анализируя методические материалы областных библиотек, Л.А. Сильверская и Л.А. Уролаевнен справедливо отмечают, что в подавляющем большинстве их "зачастую не затрагиваются даже самые важные эстетические проблемы, во многих материалах и обсуждению художественных произведений не учитывается специфика этих произведений как явления искусства, в анализ их ограничивается тематическим разбором" /82, с.153/.

Преодоление такого подхода к рассмотрению художественных произведений усложняется как недостаточной филологической подготовкой многих библиотечарей, так и стойкостью еще неизжитых вульгарных традиций в библиотечной работе. Ведь, скажем, представление о беседе по прочитанному художественному произведению как о "беседе вокруг книги", т.е. только по отношению к "эмоциям содержания", широко культивировавшиеся в свое время /тридцатые годы/ и, как показывает опыт, поборошь подобное отношение не просто. А этот подход не только укрепляет низкий реализм, но и готовит благоприятную почву для сохранения его у взрослого читателя. Произведение рассматривается по главному герою. Положительный вызывает такую же реакцию, и наоборот.

Нередко вместо раскрытия глубины художественного изображения библиотекари стараются сформировать у подростков определенное отношение к литературному герою, при этом не учитывая его роль в оценке самого произведения. Здесь мы имеем дело с представлением об одностороннем влиянии искусства на развитие личности. И восприятие художественного персонажа только в соотношении с богатством его моральных черт приводит к упрощенному и обедненному подходу к литературе. А в практике библиотечной работы часто лишь это является целью. И нередко, вопреки указаниям руководителей чтения, подростки по-прежнему сценивают и героев, и книгу. Ведь их прежде всего привлекает действительность персонажа, и "иногда эти два фактора - моральный облик героя и его действительность - вступают в конфликт" /137, с.33/. Поэтому в процессе литературной межличностной коммуникации подросток будет советовать читать книгу, где герой - действенная личность, а не набор волеизъявлений черт. Здесь открываются большие возможности для педагогов - не просто "разоблачать" отрицательного героя, а показывать его богатство, если это действительно художественный образ. Ведь "генератором" эстетического наслаждения даже в произведениях, лишенных непосредственного изображения духовной красоты, есть глубоко заложенный в структуре образов, в том числе и самых безобразных, эстетический идеал писателя.

"Приучать читателя с детских лет понимать мысли писателя в образном выражении" - это и есть истинный смысл руководства чтением художественной литературы", - справедливо выделяет эти слова О.Э. Кузнец /137, с.76/. На практике, к сожалению, такой подход встречается крайне редко.

Методологическому и методическому аспектам правильной постановки руководства чтением в его практическом применении по-

связана работе А.М.Левидова "Автор - образ - читатель" /70/. В ней особое внимание обращено на необходимость приучать восприимчивые идти к автору, к его мыслям через образ, ибо только этот путь приводит к поистине творческому чтению. Особая ценность данной работы состоит во в том, что автор отрицает примитивные пути растолковывания литературных явлений, а в указаниях конструктивных направлений, на которых можно реализовать общие правильные установки, выработанные в многолетних дискуссиях о литературном развитии читателя.

А.М.Левидов выступает прежде всего за идеальное рассмотрение произведения и вполне разумно считает, что только такой подход дает возможность глубоко оценивать художественное явление. Под этим он понимает сложный процесс познания произведения искусства во в богатстве его целостности. "Только повышение культуры читателя и непрерывный процесс движения от живого созерцания к абстрактному мышлению /от созерцания сюжета к познанию закономерностей социальной действительности и поискам путей / способам внести коренные изменения в существующую практику", - пишет А.М.Левидов /70, с.28/, основывая свои концепции на законах ленинской теории познания и понимая под "существующей практикой" издержки методологического и методического характера в руководстве чтением.

Прежде всего, заслуживают самого пристального внимания замечания А.М.Левидова об об"ективизации действительности писателем и, в связи с этим, о творчестве читателя. Вопрос чрезвычайно сложный, особенно в его практическом разрешении.

Преобладание ^{схематизма - схематизма} наивно-реалистического толкования художественного произведения вызывает у читателя неумение видеть в художественных образах специфическое отражение реальности. Это

важно, ибо от полноценности восприятия зависит и качество литературной межличностной коммуникации.

Объективация действительности писателем является обязательным условием не-постоянству идеального влияния на восприимчивого, т.е. дидактические сентенции, выраженные художественными образами, в лучшем случае нейтральны, во чаще, вместо ожидаемого автором эффекта, приводят к противоположным последствиям. И читатель с высокой культурой понимания автор художественно совершенного произведения так или иначе, не придет к сам, однако "портрет" его будет проявляться из системы образов, а не из реальных персонажа - речевого или.

И если писатель обязан влиять на читателя только через образ, то и читатель обязан признать неизбежность связи "вос-
приимчивый - автор" и видеть последнего только через посредство художественного образа.

Воспитательное значение литературы состоит не в насаждении автором читателю определенных идей, а в огромном заряде этичности каждого образа, при условии достижения его художественной целостности. Конечно, существуют и другие аспекты, в которых возможно рассмотрение художественного произведения. Но и воспитательная, и познавательная, и гедонистическая функции литературы всегда неотделимы от эстетического переживания. Это следует учитывать не только теоретиком, но и в практике руководства чтением. Уже в 1925 году А.А. Генис писал: "Библиотекари могут и должны переобращать нест от художественных произведений в различные области знания и жизни. Однако за дверями следует видеть лес, и переход к жизни, к различным областям знания производить, не забывая самодеятельной ценности прочитанного произведения, которое тоже заслуживает того, чтобы его изучать и учи-

тивать впечатления, ни вызываемые" /28, с. 39/.

Проблемам чтения и литературного развития посвящены работы представителей разных наук. Психология изучает механизмы восприятия художественного произведения и психические процессы, обеспечивающие литературное развитие. Педагогика — пути эффективного влияния чтения на воспитание человека. Литературоведение — последовательность и полноту научных методов анализа художественного произведения. Социология — особенности процессов массового чтения. Книговедение — наиболее общие процессы функционирования объекта "книга — читатель". Библиотечная педагогика — влияние на литературное развитие культуры чтения, умения отбирать и усваивать эстетически значимую информацию. И каждая из этих наук в том или ином аспекте касается литературной индивидуальной коммуникации как своеобразного удовлетворения эстетической потребности и как социальной деятельности. Однако в комплексе данной проблемы не рассматривалась, хотя попытки такого подхода были предприняты еще в 20-е годы, в частности — в работах известного украинского библиотековеда Д.А.Балики /25; 26; 27/. В статьях, сегодня недостаточно известных широкому кругу исследователей, поскольку они опубликованы в малотиражных изданиях, Д.А.Балика ставил вопрос о многостороннем изучении объекта "книга — читатель" /читательство/. Связующим звеном между книговедением, психологией, литературоведением, педагогикой, социологией и библиотекостроением Д.А.Балика называл "библиологическую педагогику", рассматривавшую "три слагаемых" — читателя, книгу и организацию книг — с целью определения наиболее эффективного их взаимодействия. Библиологическая педагогика изучает прежде всего саму книгу и влияние ее на читателя. Библиологическая педагогика решает вопрос о том, "какой должен быть книга, чтобы дать боль-

вно последствия и имеет большое влияние, и какой должна быть организация книг и чтение читателей, чтобы увеличить вес книги /с. 17, с. 18/. Однако тезис Д.А.Белина о необходимости знать, какой должна быть книга, — не прикладная попытка устанавливать пределы для писателя. Речь идет о влиянии определенной книги на определенного читателя, а также об информации писателя про реакцию читателя на книгу.

Д.А.Белин разделяя библиопедагогику на пять больших разделов: а/ изучение библиопедагогического процесса; б/ изучение библиопедагогических систем и школ; в/ изучение книги; г/ изучение читателя /восприимчивости/; д/ изучение организации книг. Сама же библиопедагогика опирается на данные книговедения, библиопсихологии, библиосоциологии, а также библиотечной и школьной педагогики. Такой подход приемлем и для изучения и развития литературно-критической активности старших подростков. Только не стоит различных наук возможно определение ее природы, специфики, произведений и путей эффективного развития.

Определяя структуру искомого вида способности, мы должны исходить из требований соответствующего развитого вида деятельности /см. 198, с. 148; 244, с. 45/, а также из свойств личности, проявляющихся в этой деятельности /см. 230, с. 15/. Это позволяет выделить основные компоненты /перцептивные, эмоциональные, вербальные, и интеллектуальные и др./, установить их взаимосвязь и структурное соотношение, проследить развитие этих компонентов и изменение их структуры в процессе индивидуального развития способностей личности.

Литературно-критическая активность рассматривается нами как основа и первичное выделение литературно-критических способностей. Природа последних пока не исследована. Не стало филосо-

фи, литературоведения, психологии, педагогики осуществляем только отдельные попытки определить те или иные стороны этого вида литературных способностей. Библиотековедение как наука, основной задачей которой является исследование закономерностей развития библиотечного дела как социального явления, связанного с использованием книжных богатств в общественных интересах, также должно внести свой вклад в изучение данного вопроса, что возможно в двух аспектах:

1/ ^{теор.} Теоретический - рассмотрение литературно-критических способностей на стыке библиотековедения, как науки о социальных явлениях, с другими науками /основы такого подхода заложил Д.А.Балин в теории библиологической педагогики/;

2/ ^{практ.} Практический - поскольку прохождение литературно-критических способностей происходит и в свете книга - библиотека - читатель, то библиотеки могут развивать этот вид способностей, одновременно изучая его /у старших подростков - литературно-критическую зрелость/.

Но практическое решение этого вопроса возможно только при соответствующей теоретической разработке проблем специфики литературно-критических способностей, или способностей к литературно-критической деятельности, проведенной на стыке педагогики и социологии чтения, психологии и литературоведения. Определение структуры данного вида способностей позволит впоследствии правильно строить работу по их развитию, а в частности - по развитию литературно-критической зрелости старших подростков.

Г л а в а II

СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

II.1. Определение литературной критики или вида творческой деятельности

В нашей стране огромное внимание уделяется литературно-художественной критике. фундамент заботы о ее развитии был заложен уже в знаменитой статье В.И.Ленина "Партийная организация и партийная литература". Принципы партийной литературы, змкннушие в этой работе, составляет основу деятельности литературных критиков, определяет ее направленность и специфику. К критике непосредственно относится знаменитое ленинское определение: "Литературное дело должно стать составной частью /.../ партийной работы" /8, с.98/.

В ряде важных, элевных постановлений руково дящих органов КПСС, таких как "О политике партии в области литературы" /1925/, "О литературной критике и библиографии" /1940/, "О литературно-художественной критике" /1972/ и других, постоянно подчеркивалась важность критики в литературно-художественном процессе, ее активное, действительное начало.

Однако сама природа творческой деятельности литературно-го критика - одна из проблем, наименее изученных наукой. В отдельных работах определять ее специфику, число которых заметно увеличилось после восстановления ЦК КПСС "О литературно-художественной критике" /1972/, чаще рассматривались наиболее общие методологические проблемы /см. 305, 321, 322, 323/. В основном же критика изучалась на уровне исторических или историко-биографических исследований. Проблемами поэтики ее, столь важные и для решения насущных практических задач, пока затрагивались мало.

Ценным вкладом в рассмотрение критики как творческой деятельности является книга В.И. Бурсова "Критика как литература" /282/. Система аргументации автора направлена против отождествления критики с сугубо научными дисциплинами литературоведения. В.И. Бурсов поистинной чертой ее справедливо считает максимальную конкретизацию и индивидуализацию анализа, через которые и проявляется творческое лицо критика. Интересные наблюдения автора, однако, идут в русле заданности концепции принципом литературности, единственно через который и рассматривается критика. Все лжее об"является не-критикой, хотя на самом деле функционирует и влияет на литературный процесс не в меньшей мере, чем "настоящая" критика /об"ективно это показывает и сам В.И. Бурсов/.

Исследование природы критики в эстетической плоскости осуществил Р.Т. Громик. В его монографии "Эстетика и критика" /296/ раскрываются философско-эстетические основы литературно-художественной критики, определяется место и роль ее в развитии эстетического сознания общества. Но, как и В.И. Бурсов, автор "Эстетики и критики" не ставил цели определить психологическую природу литературной критики и литературно-критических способностей.

Среди зарубежных исследований заслуживает внимания работа польского эстетика И. Голанцевской "Философские основы литературной критики" /345/, в которой как предмет критики рассматривается художественное произведение на пересечении текста и различных читательских мнений с ним, и тем самым отдается дань феноменологической эстетике. Для нас в данной работе важно понятие "критический установки", выделенное И. Голанцевской как вторичной, надстроенной над одной из трех первичных основ познания действительности /эстетическая, познавательное-теоретическая и прак-

тический/, а именно — над первичной эстетической основой. Выход за пределы этой установки вызывает потерю литературной критикой своей специфики. Заостренное формулирование данного тезиса является оппозицией исследовательницы вульгарно-социологическому и тематическому подходам к явлениям искусства. Интересны наблюдения Н. Голдшверской над практическим характером литературной критики, которые мы будем рассматривать при определении критики как вида мышления. Следует заметить, что даже феноменологической эстетике, имеющей место в "философских основах литературной критики" /в частности в понимании предмета критики/, объясняется и теоретической неразработанностью самой проблемы читателя с точки зрения марксистско-ленинской эстетики.

Наиболее часто рассмотрение критики производится в одной плоскости /эстетической, литературоведческой/, хотя в раскрытии существенных сторон этого вида творческой деятельности может привести только комплексный подход — с привлечением данных общей психологии, а также психологии и социологии чтения.

Эта проблема имеет отношение не только к правильному направлению развития литературно-критических способностей, но и для правильной постановки вопроса о функциях библиотекаря.

Нельзя уподоблять деятельность библиотекаря и профессионального критика, но сопряженность точно заметить не так уж трудно. О важности сочетания педагогической направленности библиотечной работы с оценкой детской книги, т.е. функций библиотекаря как критика, говорилось еще в период становления советского библиотечного дела — в частности, в работах А.М. Покровской, Н.А. Херасюк, С.А. Задоровой, Л.О. Березиной /30, с.9; 135, с.141; 129, с.1; 33, с.80/. Постоянно подчеркивало это и Н.М. Крушельская, которая во многом деятельности библиотекаря видела способность

оценивать художественное произведение. Ведь научить много читателя можно только при условии, если сам умеешь анализировать. Еще в 1932 году Н.К.Крупская отмечала: "умение расценивать читаемую литературу чрезвычайно важно. Мы не можем держать учащегося вечно на поводке. Надо, чтобы он сам умел разбираться в произведении, правильно оценивать его. Тогда не такая беда, если ему случайно и попадет в руки какое-нибудь барахло. Он будет защищен от вредного влияния этого барахла" /30, с.322/. И спустя два года в письме Н.Переверзевой она писала: "Сейчас наша поставка смотреть за библиотечным делом. Это дело тесно связано с оценкой книг". Г.И.Позднякова, приводя эту мысль Н.К.Крупской, убедительно доказывает необходимость изучать разнообразные функции библиотекаря. И далее, рассматривая понимание А.В.Луначарского "учительских функций" критики, подчеркивает, что "и библиотекарь, и критик есть руководители чтения масс, и в этом смысле ряд функций библиотекаря и критика совпадает" /33, с.6/.

Недооценка оценочной стороны деятельности библиотекаря связана с неполным и неточным пониманием потенциала его активности: просто пропаганда книги, т.е. книги вообще, оказывается менее действенной, нежели вдумчивый критический подход к литературе как искусству слова. И потому, как справедливо заметил М.Зубов, "фактически наши библиотеки влияют лишь на выбор читателей произведений, что, безусловно, важно, но не на характер чтения, что еще важнее" /43, с.52/. Эффективность усилий библиотекаря по расширению его влияния на выбор читательских книг низка, если в центре руководства чтением стоит преимущественно вопрос количественного охвата. Качественные изменения в существующем положении возможны лишь в том случае, когда в личности библиотекаря будут сочетаться педагог /пропагандист средств

ных произведений/ и литературный критик /т.е. человек, сознающий достоинства и недостатки этих определенных произведений и говорящий об этом/. Необходимость такого сочетания ныне все чаще осознается /см.79, с.81-82; 102, с.18; 138, с.54/, ибо стало очевидным, что "чистая" пропаганда книг в библиотеках без аналитического подхода, без понимания специфики критической деятельности не помогает литературному развитию читателя.

Неразвитость же теории критики объясняется прежде всего молодостью ее самой. Критика в современном понимании возникает лишь с появлением массовых печатных изданий, в том числе литературной периодики, в XVI-XVII столетиях. Она выделяется в специфическую деятельность, призванную "направлять искусство в русло сво[их] истинных для данного общества ценностей ожиданий /экспектация/" /280, с.261/. В.Губинин точно заметил, что критика возникла на стыке художественного творчества, научного анализа и газетного фельетона /в традиционном понимании/ /см.331, с.264/.

Ныне существует пять взглядов на природу литературной критики:

- 1/ Критика - род литературного творчества.
- 2/ Критика - особая деятельность, не влияющая на литературный процесс и зависящая от личности критика.
- 3/ Критика - составная часть литературоведения.
- 4/ Критика - особый вид литературно-творческой деятельности /полунатура - полунискусство/.
- 5/ Критика публицистическая деятельность /см.287, 288/.

Первая и вторая точки зрения не получили широкого распространения из-за своей явной односторонности и несоответствия известным закономерностям.

Наиболее часто споры возникают вокруг третьей и четвертой точек зрения на литературную критику.

Взгляд на нее как на составную часть литературоведения отражен в вузовских учебниках, в монографиях и статьях ряда исследователей /А.С.Лушнин, В.Ф.Доробьев, А.Н.Новицкий, И.Н.Суровцев и др./. Утверждая такой подход к литературной критике, авторы постоянно используют высказывания В.Г.Белинского, А.С.Лушнина, И.А.Гренина, Г.В.Плеханова, А.В.Дунечарского и других выдающихся представителей отечественной критики.

Афористическое определение критики как "движущейся эстети-
ки", данное В.Г.Белинским почти полтора столетия назад, закрепилось не без весомых на то оснований. Здесь тонко подмечено взаи-
мозависимость теоретической и критической мысли: "Теория есть систематическое и гармоническое единство законов изящного; но она имеет ту невыгоду, что заключает в известном моменте вре-
мени, а критика беспрестанно движется, идет вперед, собирает для науки новые материалы, новые данные. Это есть движущаяся эстетика..." /272, с.123/. И новые исследования подтверждают резонансность выводов В.Г.Белинского о зависимости /см.290, с.124; 345, с.26/.

Но как и всякое афористическое определение, термин "движу-
щая эстетика" односторонний, что понял прежде всего сам В.Г.Бе-
линский, "связывая" в написанной через шесть лет работе "Речь о
критике" это определение, - т.е. предупреждая от непродуманно-
го применения его везде и всегда и указывая на непосредственную
связь критики с живой действительностью, а не только с эстети-
ческой наукой. Иные на это обращают внимание исследователи спе-
цифики критики /см.321, с.10/.

В определении "движущаяся эстетика" отражена важная сторо-
на литературно-критической деятельности, а именно - зависимость

анализа критики от уже разработанного научно-категориального аппарата эстетики и литературоведения. А для сторонников понимания критики как "чистой" науки заманчиво было бы найти ее место где-то между теорией и историей литературы. По отношению к теории критика пользуется уже выработанным инструментарием анализа, из истории же черпает сведения и сама дает материалы для будущих исследований /см. напр., 336, с. 4/. Эти зависимости есть, но они не самые существенные. Для критики основные проблемы открываются не только в области "первичной" оценки, но и в перспективной направленности ее. Это не более и всего и отличает ее от истории литературы. З. Бельцман, например, пронизательно замечает: "История рассматривает литературу как "ценность, создающуюся" /*Wertose* *tworząca* / окружением, исследователь современности, наоборот, рассматривает литературу как "ценность, создающую" /*Wertose* *tworząca* / себе окружение" /342, с. 89/. Д.Н. Соснышко-Куликов-ский говорил, что "художественная критика имеет дело с настоящим, повинившимся или вот-вот осуществляться будущим" /318, с. 55/.

Критик не в силах исчерпывающе по-научному объяснить литературный процесс, исследовать его закономерности, потому часто и не соблюдает принципов "соблюдения строгой объективности и согласия форм выражения с научной методологией и методикой" /384, с. 38/, чего вполне правомерно требует А.И. Будилов от научных дисциплин литературоведения. Критик должен глубоко знать механизм анализа произведения, умело им пользоваться, ибо без этого его профессиональная деятельность невозможна. Но, например, Г.В. Плеханов считал необходимым уточнять: "Чтоб разобраться в том, что и возвыя /.../ изредка одеждой идеологии, нужно обладать подчас талантом или по крайней мере хоть чутьем - художником. Тем более полезно чутье в тех случаях, когда мы беремся за определение общесоциологического эквивалента произведения искусства" /318,

с.213/. Конечно, историк и теоретик тоже должны глубоко понимать и чувствовать искусство, но критику, кроме этого, необходимо постоянное чувство зависимости произведения от потребностей дня нынешнего. А.В.Луначарский неоднократно повторял, что критика, являясь одновременно и научной, и своеобразной художественной деятельностью /см.23, с.18, 550/, своей суб"ективностью выражает об"ективные моменты как следствие воздействия исторической ситуации /23, с.122/. Суб"ективность критика продиктована необходимостью вторгаться в литературный процесс, спорить с оппонентами, доказывать им и читателю правоту своей точки зрения, т.е. формировать литературный процесс. История уже фиксирует, добилась ли чего-то критика, прокладывая русло будущего движения литературы.

И Г.В.Плеханов, и А.В.Луначарский, определяя характер литературно-критической деятельности как научной, оговаривали, что обязательным в ней является элемент художественного мышления. Вообще же, при отсутствии монографических разработок по теории критики, к отдельным цитатам следует относиться осторожно - обязательно ⁵¹вясняя контекст, из которого они взяты, их конкретную направленность. Например, Ю.И.Суровцев предлагает изучения природы литературной критики "начать из определенного предварительного и "аксиоматического" определения, постепенно стирывая для себя полноту и глубину понимания критической деятельности /325, с.7/. Таким "аксиоматическим" определением он считает известное пушкинское высказывание:

"Критика - наука открывать красоты и недостатки в произведениях искусства и литературы.

Она основана на совершенном знании правил, коими руководствуется художник или писатель в своих произведениях, - на глубоким изучением образцов и на деятельном наблюдении современных

замечательных явлений" /318, с.138/.

Но не тождественен ли такой способ доказательства критиковскому в свое время Ф.Энгельсом "априорному" методу, "согласно которому свойства какого-либо предмета познаются не путем обнаружения их в самом предмете, а путем логического выведения их из понятия предмета" /4, с.93/? Это с точки зрения гносеологической. И, повторюсь, учитывая конкретно-исторические обстоятельства функционирования критики, нельзя согласиться, что и понимание ее, ее и предмет и метод неизменны от первой половины XIX столетия. Т.е. определение, приведенное В.И.Суровцевым как "гносеологическое", не может сегодня иметь общеметодологическое значение.

Считая, что литературная критика не совпадает с сугубо научными дисциплинами литературоведения, многие исследователи придерживаются четвертой точки зрения на ее природу /упрощенно при таком подходе критику называют "полунаукой-полухудожеством"/, т.е. определяют ее как своеобразный синтез научного и художественного.

Но все в сегодня написанном художественном произведении поддается научному объяснению, и тогда критик обращается к своеобразной образной интерпретации. Критики-профессионалы нередко говорят о своей деятельности как о творчестве во "второй инстанции", как о сочетании исследования и художественного творчества, как о создании вторичного образа произведения /23, с.550; 291, с.84; 292, с.154/. В основе этого сочетания лежит социальная направленность выступления критика - ему нужно усадить читателя.

Обратимся к классической статье И.И.Фронко "Леса Гиринга". Все сомнения, сегодня никого не тревожащие, в соотношении со все-таки, еще не известными И.И.Фронко моментами общественной и культурной жизни проанализировано творческое наследие поэтов. По

не утратило значения и сегодня живой и острый творческий лес Украинки, ставший, по сути, офоризмом: "Резко думать, что эта больная, слабая девушка - едва ли не единственный мужчина во всей современной единой Украине" /334, с.252-253/.

Проще сказать логично: литературно-художественная критика является своеобразным синтезом научного и художественного видов мышления. Но формула эта вытекает из высшей логикости разрешения проблемы. Психология, например, говорит, что "синтез", "связь" рационалистического и эмоционального /сущности признаки соответственные - научного и художественного/ механизмы, ибо искусственно сочетается разное количественное формы существования сознания /см., напр., 258, с.18/.

По-своему интересной и плодотворной является такая точка зрения на критику, сторонники которой соотносят последние с публицистической деятельностью. Субъективный подход в литературно-му явление определяется приоритетом действительности, необходимостью сопоставлять явления жизни с их отражением в литературе. А это делается только с классовых, партийных позиций и острый элемент публицистики в этом случае неизбежен.

Рассмотрим литературной критики как виде публицистики посвятил несколько работ В.М.Горехов /см.239/. Поскольку публицист пользуется преимущественно научным методом познания и отражения, то по отношению к литературной критике В.М.Горехов вынужден предостеречь, что "аванс критика-публициста должен нести на себе печать эстетического своеобразия художественного творчества" /239, с.27/, а что в объяснении социального генезиса литературы критике должен придерживаться принципа социальной конкретизации эстетического анализа. То есть говорить можно не о тождественности, а о родстве. И совсем не случайно В.В.

оценки вызывает критику только двоякой сестрой публицистики /329, с.111/. Критик, кроме оценки художественного изображения жизни, рассматривает и реальные жизненные процессы, описывая действительность, как говорил И.Я.Франко, "будущность", что в немалой мере и определяет специфичность его деятельности. Статью "Лесья Украинки" И.Я.Франко и начинает с размышления о важности для правильной оценки созданного молодой поэтессой представления того, "что мы можем ждать от этой писательницы" /334, с.237/. В работе "Из секретов поэтического творчества" он указывал, что критик "должен сам строить перспективы, угадывать значение, выяснять характерные особенности данного автора, должен, так сказать, поднимать целину, между тем как история литературы собирает уже висевшие зрелые плоды" /333, с.74/. Понятно, что критик, живя перед собой только досегоднешним, еще незавершенную историю развития писателя, может прогнозировать, предугадывать в современной оценке дальнейший путь художника /это и сделал И.Я.Франко, предсказав Лесе Украинке славное будущее/. Но оценка тогда действительна, когда она максимально конкретна, ибо только так она преодолевает ограниченность обстоятельствами определенного времени.

И все же, возможно, "в таком случае критику лучше всего было бы погодить, пока тот талант не проймет большой участок пути, пока себя покажет, проведет, так сказать, свою собственную борозду на нашей литературной целине"? /334, с.237/. Так размышлял И.Я.Франко. И сразу же отвечал, что нельзя ждать, так как обстоятельства требуют поддержать поэтессу. Но бывает и так, что "момент" требует осуждения, отрицания. Оставаясь в стороне от проблемы правильности оценки /в ней много факторов, и объективных, и субъективных/. Поделим обозначенное: объективность

критике, его желание вмешаться в течение литературных событий. Даже последовательные сторонники взгляда на литературную критику как на науку вынуждены отметить, что она все-таки не прекращается полностью понятием литературоведение. И.И.Суровцев пишет: "То, что объединяет критику с историей и теорией литературы [...], не дает нам возможности приблизиться к пониманию особенности критической работы, но то, что раз"единяет их, помогает /в какой-то мере/ понять и "оценить" эту особенность. Раз"единяет их, как и поэзию, цель, а также образ и направленность деятельности" /315, с.8; см. также 312, с.32/. Действительно, для литературной критики очень важна эта направленность на разрешение неотложных проблем времени - т.е. публицистичность ее. Конечно, все общественные науки идеологичны, но публицистическая направленность нехарактерна и необязательна для них. Однако она является атрибутивным признаком для критики, ибо та не существует вне активной социальности своего проявления.

В связи с этим не возникает ли угроза ослепления "зловободия"? А откуда - идея релятивности критического суждения? А.А.Потемкин, например, говоря, что "современное" в гуманитарных науках "возможно изучать лишь тогда, когда оно отодвигается в прошлое, становится, так сказать, фактом" /104, с.100/.

Нужно существовать продуктивное понимание противоречия между "зловободия" и объективностью суждения. Зависимость критического суждения от "социального дискурса эпохи" /308/ является не его "ахиллесовой пятой", а нормальной особенностью функционирования. "Доказать,- подчеркивает И.Чудаков,- что это произведение - хорошее, критик не может сегодня, как и столетие назад,- он может это только утверждать, подкрепляя рассуждения примерами, сопоставлениями, а дело читателя - верить ему или не верить.

Не будем бояться такого скудного итога - лучше зафиксировать его, чем обольщаться многообещающими рецензиями" /339/.

Вопрос о научности критики следует рассматривать сквозь призму ее ценностно-ориентационного характера. Это не значит, что литературно-художественная критика не имеет научно доказательных критериев оценки. Но, как замечает Б.Н.Горюхов, "чтобы стать фактором критического суждения, научные выводы должны быть осмыслены и сфокусированы как ценные, идеальные, истинные слова - стать элементом идеологической системы. Отражаясь в критике наука таким образом оказывается прежде всего опосредствованно идеологией. Наиболее полно этот момент осуществляется в марксистско-ленинской художественной критике, которая свиреет на научную идеологию. Критика не теряет ничего из своей ценностной природы, поскольку выводы научной теории являются одновременно истинными и идеальными, то-есть высшими ценностями" /280, с.268/.

Рассмотрение литературной критики как вида ^а публицистики позволяет нам отличать ее как социальную деятельность. Социальность является ведущей чертой критики, относящейся не только к ее активным аспектам /направленность на разрешение жизненных проблем/, но и к началу аналитическому - никакой анализ не происходит вне реального, социального детерминированного времени и пространства.

Но все же рассмотрение критики как вида публицистики недостаточно, ибо игнорируется сама основа ее, на которой только и возможно сочетание рационалистического-аналитического /научного/ и эмоционально-чувственного /художественного/ начал.

Например, В.Г.Белинский постоянно утверждал взгляд на свою профессию как на деятельное творчество, поэтика которого зиждется на единстве логического понятия и художественного образа /см.317, с.14-44/.

Психологи обращают свое внимание на процесс эстетического восприятия /как составной части, вместе с эстетическим переживанием, эстетического чувства/: "Действительное органическое единство этих двух элементов возможно только в рамках целостного психологического образования, в качестве которого и выступает эстетическое чувство, интеллектуальное и мировоззренческое по своему характеру. Поэтому существующие сейчас характеристики эмоционального состояния в акте эстетического восприятия, вроде "идеино-эмоциональное", "интеллектуальное-чувственное" и т.п. - должны полностью прекращаться понятием эстетического переживания /наслаждения/" /53, с.17-18/.

"Основой эстетического суждения, - отмечает Л.Г.Надеждин, - является способность эстетического чувства и чувственно-интеллектуальной оценки произведения искусства" /50, с.159/.

Все это очень важно учитывать, тем же и библиотечная работа с детьми, направленная на литературное развитие, и преподавание литературы в школе в основном ведутся в русле только интеллектуального осмысления, а не прочувствования произведения искусства, что обедняет духовный мир человека, не говоря уже о глубоком влиянии на качество восприятия художественной книги читателем. В практическом преподавании это достаточно отчетливо прослеживалось на во время констатирующего исследования /см.с. 44-63 вест.дис./.

В существующих многих попытках очертить методические рамки развития литературно-критического мышления школьников внимание в основном сосредотачивается на формировании соответствующих знаний, умений, навыков /см.217/, т.е. сугубо логических, интеллектуальных компонентов восприятия произведения. А именно эстетическое наслаждение, вызванное художественным произведением,

эстетическое напряжение самого процесса оценивания помогает познать произведение. А.В.Дунечерский считал, что в "искусстве наслаждения" идут рука об руку с поэзией" /22, с.31/. А впоследствии К.Корсаков писал: "Могу засвидетельствовать, что иные критические статьи потребовали от меня не меньше, а даже и больше напряжения и вдохновения, чем стихи" /303, с.33/.

Все чаще исследователи /М.Голосовская, Р.Т.Гроинк, В.Коваленко, В.Крутоус, В.Кубилов, А.Сториков и др./ связывают суждения относительно совпадения критика то ли с научной, то ли с художественной, то ли с публицистической деятельностью. Вплотную подошел к этому в монографии "Эстетика и критика" Р.Т.Гроинк. Он правильно говорит о критике как о социальной деятельности: природу ее определяет не категория сознания, а категория деятельности /230, с.37/. Это отмечал еще И.В.Франко, называя как равнозначные и равноценные три вида творческой деятельности: "первый, кто пишет, делает это с намерением передать, научить другим нечто-то мысли, чувства, представления, но только один пользуется для этой цели поэтической формой, другой - научной аргументацией, третий - критикой" /303, с.33/.

Основным для критика является внутренняя потребность высказаться, высказать свое мнение, оценить литературное явление или произведение. Вызывает даже, что критик заботится в первую очередь не с всесторонности и неопровержимости аргументации, т.е. это хочет не входить в его задачи. Характерен такой пример. В свое время О.Огоновский выступил с разбором поэмы Т.Г. Шевченко "Гайдамаки". Ему противопоставил свое понимание произведения И.Я.Франко. Стараясь прежде всего развенчать некое статьи противника, И.Я.Франко мало заботился о научной придирчивости и точности анализа, о чем сам признается в письме к И.П.

Драгоманову: "Разбор "Гайдэм/анон" мог получиться и слабым, тем не менее для меня главным было опровергнуть Огневского, а историческую ошибку, которую Вы мне указали, я одобрил у него, - сиречь прав ее, Вы упрямые его, а мне и так хорошо" /304, с.31/.

К критической деятельности нужно отношение. Человек с прекрасными философическими, психологическими и социологическими знаниями может совсем не подходить к выпущенной критике, к "критической авантюре", об опасности и сиюминутности которой часто говорили сами же критики, одновременно стремясь к ней /173, с.79; 272, 134/. Это и отличает деятельность критика от "спокойной жизни" ученого.

А.И.Герцен вспоминал, как В.Г.Белинский перевозился в поселение, загорелся - это было естественное состояние бойца /283, с.354/. Здесь уже не до пунктуальности и корректности ученого, и соответствия - не до спокойного размышления над произведением, художественная ценность которого ученым-литературоведом, как правило, воспринимается экзистенциально.

В одном из писем В.П.Востыну В.Г.Белинский признавался со всей страстью, характерной для его натуры: "Я теперь совершенно сознаю себя, познаю свою натуру: то и другое может быть вполне выражено словом *tat*^{1/}, которое есть моя стихия.../ Я ее рожден для науки, ни даже для того тихого кабинетного занятия любимыми предметами, которое так сродни твоей натуре" /275, с.13-14/. В другом письме читаем: "Чувствую теперь вполне и живо, что я рожден для почетных битв и что мое призвание, жизнь, счастье, воздух, пища - полемизация" /276, с.38/.

"Я был пикаром, пишушим хлеб для ежедневного пользования", - так говорил о своей деятельности, особенно имея в виду критику

^{1/} Tat - действие.

случ, Н.Я. Грешин и об"яснял даже: "Всегда я заботился о том, чтобы отвести потребности мира и усмирить злобу дня. Я никогда не хотел ставить на котурны, а ни видеть себя; я никогда не считал своего противника слишком великим; я выходил на всякую арену, когда борьба была нужна для высшей цели" /310, с. 128-129/.

И если это признание поставить рядом со словами И.С. Тургенева, в которых он одной из выдающихся черт В.Г. Юлинского называя умение чувствовать "злобу дня" и немедленно отзываться на нее /335, с. 491/, если учесть, что В.И. Зурсов, рассмотрев критическое наследие Н.Г. Чернышевского, первым признаком настоящего мастерства критике считает способность того сосредотачиваться и возмущать внимание именно на вопросах, в данный момент являющихся наиболее существенными в литературной и политической жизни /333, с. 40/, - словом, если проанализировать множество таких фактов, то становится очевидным: одной важной чертой критика-бойца является посвященность на актуальные проблемы текущего момента. Конечно, в идеале критик должен проверять свои симпатии и антипатии вечными ценностями. Настоящий критик так и старается делать, но "момент" всегда вносит свои коррективы.

Когда иметь в виду высоту душевной напряженности выступления критика, то исчезает необходимость причислять его то к ученым, то к художникам. Критике сама по себе является полноценной творческой деятельностью. Она не более /но и не менее/ зависит от науки и литературы и самого искусства слова, нежели от нее. Старания разделить специфику критики на научные и художественные элементы чаще всего приводит к словесному загромождению ее существенных и актуальных особенностей.

Мы считаем, что критика - своеобразная деятельность, нечуждо-странным образом отличная от научной, и от художественной, и от публицистической. Основываясь на научном фундаменте, она опосредствуется эстетическим переживанием и характеризуется прежде всего своим действительным выражением.

Сосредоточенность на проблеме: критика - наука или искусство - объясняется неравномерностью научного вкуса мышления /в психологическом плане/. Люди, в зависимости от личностных качеств, возможностей, склонностей, т.е. от способностей, при-суды три развитых вида мышления - художественное, научное и практическое. Литературно-критическое мышление ввиду его деятельного характера и следует рассматривать как мышление практическое, что подтверждается спецификой его проявления.

В изучение данной проблемы могут внести свой вклад и библиотековеды, поскольку в библиотечной работе с юными читателями, начиная со старшего подросткового возраста, можно глубоко изучать и эффективно воздействовать на развитие литературно-критических способностей, проявляющихся первоначально через рассмотренную нами в первой главе литературно-критическую активность. Но для правильного руководства ею требуется хорошо представлять психологический механизм развития творческой деятельности критика, ибо она изоморфна литературно-критической активности старшего подростка. Для этого необходимо исследовать данную проблему на стыке общей психологии, педагогики и социологии чтения, опираясь на литературоведческое определение литературной критики как творческой деятельности.

П.2. Критика как практическое мышление

В психологии значительное количество работ посвящено изучению художественного и научного видов мышления, но недостаточно внимания уделялось третьему виду - практическому. В свое время чувствовалось горделивое отношение к одаренности, проявлявшееся в практической деятельности. Это и вызвало теоретическую неразработанность проблемы. Пока практическое мышление не стали рассматривать как равноправное среди других видов, однако почти полностью отождествляя с мышлением оператора, диспетчера, конструктора и т.д. Г.С.Бостик, например, вообще называл этот вид мышления техническим /см.229, с.284-285/. Отдельные психологи рассматривали как проявление практического мышления деятельность военнослужащих /В.И.Тихов/, шахматистов /Б.В.Безменфельд/. Но основная масса исследователей отводила ему довольно скромное место среди других человеческих способностей, усматривая проявление практического мышления только в физической или производственной деятельности. Такое определение было дано и в известной работе немецкого психолога и педагога В.Штерна "Одаренность детей и подростков и методы ее исследования". Автор данной работы утилитаризировал практическое мышление, трактуя его односторонне, однако он правильно указывал на достоинство самого пристального изучения свойства, отмечая, что практическая одаренность "в своих чертах грубее и проще, она тесно связана с наглядным и настоящим моментом; но в этих границах она дает выдающиеся результаты, и в тысяче случаев повседневной жизни - тогда теоретическая одаренность отклоняется от пути или только с трудом, окольными путями приходит к цели, - практическая одаренность характеризуется тем, что в данный момент необходимо, и что следует изучать, ценить и развивать" /253, с.42/.

Этот аспект понимания специфики практического мышления долгое время не получал надлежащего развития.

Первым к комплексному изучению видов мышления обратился известный психолог А.Н.Тячченко /246; 247/. Обобщив выводы многих ученых, он определил соотношение практического вида мышления с двумя другими - художественным и научным, исследовал связи между развитыми видами мышления и генетическими ступенями их развития /наглядно-действенная, образная, понятийная/. Впервые все виды мышления исследовались в целостной системе, однако конкретные формы проявления и функционирования каждого из видов и психологические особенности не рассматривались.

А.Н.Тячченко исходит из того, что наглядно-действенное, образное и понятийное мышление являются ступенями развития мышления, связанными одна от другой по мере восхождения от наглядно-действенной до понятийной. Каждая последующая ступень возможна лишь на основе предыдущей. Эти ступени и являются генетической основой развитых видов мышления, соответственно - практического, художественного и научного.

Доминирующей единицей коммуникации в наглядно-действенном и практическом /как ступени и форма/ мышлении является сигнал, в образном и художественном - символ, в понятийном и научном - знак. Как функциональная, операционная единица мышления в наглядно-действенном и практическом используется преимущественно действие, в образном и художественном - образ, в понятийном и научном - понятие.

По характеру связи с различными сферами психики художественное мышление ближе всего связано эмоциональной, научное - познавательной, практическое - волевой сфер. В этой зависимости нет никакой иерархической подчиненности. И сигнал, и символ, и

знак функционирует как одноуровневый, выступая лишь основным и определяющим средством коммуникации для соответствующего вида мышления. Например, сигнал в практическом мышлении включает в себя и символические, и знаковые средства, оставаясь по отношению к ним доминирующим. Действительные, образные и понятийные элементы в практическом мышлении переплетаются, но определяющим суть является. Разнородное единство коммуникации, функциональных единиц, познавательных процессов, а также связь со всеми сферами познания характерны для каждого из развитых видов мышления. Ни выделяем только доминирующее для данного вида категорию.

Теоретическая концепция А.Н.Тягаченко является достаточно стройной и убедительной. Следует лишь заметить, что генетической основой развитых видов мышления не могут быть отдельные ступени мышления, а только структурное соотношение наглядно-действенного, образного и понятийного мышления. Преобладание одной из этих ступеней и определяет качество генетической основы развитого вида. А структурное соотношение моторно-сенсорной, образной и вербальной памяти точно так же определяет интеллектуальную основу. Правда обоснование А.Н.Тягаченко жестко привязывает, скажем, моторно-сенсорную память, как инстинктивную основу, к практическому мышлению. Это приводит к иерархическому соподчинению, признанию неравноценности разных видов мышления. Именно потому долгое время и ограничивалось проявление практического мышления в основной производственной сфере. А, например, Е.М.Тенцов считал, что сенсорный интеллект никак не соотносится прямо с особенностями практического мышления /см.242, с.150/.

Привязка видов мышления к генетическим ступеням создает иерархичность классификации, т.е. ступени следуют строго одна

за другой, что не характерно для развитых видов мышления — они рядоположны. Если по отношению к генетической ступени мы можем говорить об определенной единице коммуникации /сигнал, символ, знак/, то по отношению к развитому виду мышления можно говорить только об определенной структуре их.

А.Н.Тимошенко не рассматривал детально особенности практического мышления, а только соотносил его с другими видами, а также пытался определять закономерности генетического развития. В последнем, по нашему мнению, исследователя постигла неудача. Но все же положительное содержание в его работах, основа теории практического мышления позволяет нам под этим углом зрения рассмотреть деятельность литературного критика. И.Голлеренская называла критику практической областью познания /345, с. 109/, хотя тем не менее сосредотачивала на этом особое внимание. Однако, говоря о критике как о практическом познании, она отрицала унитарный подход: "Практическое познание не является познанием, исключающим только неких действий, и не тем, что рассматривает способности выполнения действий", — оно специфично и дает нам иное знание о действительности, нежели теоретическое познание" /345, с. 253/.

Мы уже выяснили, что по отношению к нашему предмету единицей обобщения, т.е. единицей операционного мышления, является действие — публичное выступление критика. Говоря о единице коммуникации в практическом мышлении, мы уточним, что переплетаются сигнал, символ и знак /при доминировании первого/. Художественное произведение воспринимается критиком прежде всего как сигнал. Не как символ — в полноте художественной условности. Не как локальная знаковая система — художественное качество, определенное образом сформализованное или формализуемое сред-

ствами понятийного мышления. А именно как сигнал — побуждение к действию, к выступлению, хотя в нем определенную подчиненную роль всегда играют и символическое, и знаковое содержание. И эта роль довольно значительна.

Можно заметить, что ее весьма удовлетворительно для нас описывает психологическая терминология, но считаем возможным при-
нять ее как рабочую.

Характерный для практического мышления процесс редуцирования мыслительных операций конкретизируется в литературно-критической деятельности в форме художественных образов, заменяющих собой логическую аргументацию. Как о характерной черте критического суждения говорит о процессе редуцирования Г. Маркович /347, p.733/ — оценивание в таком случае задерживается средствами образного выражения. А.Н.Новиченко называет это "молниеносным ударом прямой метафоры или эпитета" /309, с.49-50/.

Таким образом, полностью об"является двуединство этих, внешне-действенных элементов в критическом выступлении — художественных и научных. Можно обойтись без механистических сочетаний типа "полупоэзия-полупоэзия", ибо понятно, что эти элементы /образ и понятие/ подчиняются доминирующей функциональной единице — действию, в котором они лежат в основе эстетического восприятия /кстати, в практическом мышлении основным познавательным процессом и является восприятие/. Мы уже касались интерпретации функционального определения литературной критики /см.с. 83-84 вист. цит./.. Нижнее обречено исключительно на слово наука, хотя внимание его А.С.Пушкиным не совпадает с обозначенным представлением. Кроме того, от внимания исследователей ускользнуло, что А.С.Пушкин говорил о действительном изучении литературы. Точно также В.Г.Белинский, определяя свою натуру, употребляет немецкое слово *tat* — действие.

Отношение кривизны к практическому мышлению вовсе не утанто-
ризирует саму эту деятельность. И.А.Эренко, отвечая на упреки о
разбросанности, отсутствии концентрации в его работе, поднимавши
ее потребностям дня, говорил: "у нас долго еще будут духи тонкие,
как я, чтобы будить интерес к духовной жизни и собирать материал,
отсеянный хотя бы грубо. Фундаменты все так возводятся, а только
на таких фундаментах, на таких стенах могут со временем воздвиг-
нуться пышные, смелые своды" /310, с.129/.

К.Д.Кавелин указывая на выдающуюся черту В.Г.Белинского —
умение живо чувствовать и угадывать новое направление обществен-
ного развития, к которому только исподволь склонялась обществен-
ная мысль /см.296, с.1101/. Причем, такого рода интуиция не
является самоцелью. В.И.Иерн называя два условия, при которых вы-
ражается практическая одаренность: 1/ непосредственное чувство
различных нюансов ситуации, 2/ способность к непрерывным "пере-
прииспособлениям" в процессе самого действия. "Практически одо-
ренный,- подчеркивал он,- никогда не станет делом своего собст-
венного плана" /258, с.358/.

"Белинский,- писал К.Д.Кавелин,- не мог довольствоваться
одним чисто теоретическим /здесь и далее подчеркнуто нами.-
В.Б./ наследием истинной, красоты и нравственным идеалом, в
котором видеть осуществленным то, в чем был глубоко убежден, че-
му был предан всей душой" /296, с.1105/.

Даже в работах, казалось бы, сугубо теоретических В.Г.Бе-
линский ставил перед собой прежде всего практически-значимую
цель. По поводу статьи "Разделение поэзии на роды и виды" он
писал В.П.Воткину: "Вона я не дам теория поэзии, те убога ста-
рые, убого напомаи пана риторики, пантики и эстетики — а это
разве штука?" /274, с.24/.

В истории литературного процесса можно найти достаточно примеров непосредственного выражения критиком практической цели своего выступления. Но, возможно, наиболее ярким является обоснование В.И.Ленина⁶¹⁴, не критиком-профессионалом, потребности выступить с литературно-критической статьей: "Легальная русская пресса, переполненная статьями, письмами и заметками по поводу 50-летия Толстого, всего меньше интересуется анализом его произведения с точки зрения характера русской революции и дискуссии о ней. Вся эта пресса до тонкости переполненная лицемерием, лицемерием двоякого рода: левым и либеральным" /8, с. 17-18/. И вот именно практическое задание - разбить это лицемерие, показать, как в противоречивом творческом наследии гениального писателя отразилась русская революция, - ставит перед собой и успешно выполняет В.И.Ленин. Поэтому, несмотря на массу опубликованных монографий по данному вопросу, небольшая статья В.И.Ленина представляет собой и сегодня классический образец литературно-критического анализа творчества Л.Н.Толстого.

Н.Голдбергская отличает являющуюся вторичной, надстроенной над первичной эстетической основой критическую установку, ведущую к практическому познанию. И это последнее дает нам иное знание, нежели познание теоретическое. Тем самым отрицается связь наглядно-действенного мышления /как генетической основы/ с критическим /как развитым видом/ /см. 345, с. 253/.

Рассматривая литературную критику как сложную деятельность, Н.Голдбергская считает, что та опирается, с одной стороны, на установившиеся традиции, а с другой - на намерения по выполнению будущего действия /критического выступления/ и, наконец, - на знание и понимание существа литературной ситуации /345, с. 256/.

Автор "философских основ литературной критики" разделяет задания критики на активно-действенные /по отношению к произведениям, литературным направлениям, воспринявшим/ и на теоретически-познавательные, требующие оставаться в области именно литературной критики и не смешивать ее с критикой, надстроенной над другими первичными основами /теоретически-познавательной и практически-утилитарной/ /345, с. 142-167/.

Для нас важна мысль Н. Голанцевской об активно-действенном начале в критике. В. Бери так оценивает результаты практического и научного мышления /практической и гностической одаренности, по его терминологии/: "Практическое действие - это само себя создающее целое, мысли - это застывшие закономерности" /253, с. 35/.

А Э. Бальченко различает критику и историю литературы по тому, что критика рассматривает художественные произведения как ценности, сами создающие себе окружение, а история литературы - как создавшееся окружение /342, с. 39/. Писатели даже упоминают активно-действенное начало критики. "Прав тот критик, который творит свою волю, который по созвучию собранных им фактов строит свою систему", - писал А. А. Глок /281, с. 152/. Эти факты позволяют рассматривать литературно-критическую деятельность как одно из специфических проявлений практического мышления.

Все оценки существуют в комплексе и каждая по своему влияет на литературно-художественный процесс. Р. Т. Громов предлагает изучать природу критики на выборочном эмпирическом материале - на оценках сытых критиков, чья профессиональная компетентность общепризнана /290, с. 13/. Конечно, исследовать природу критики "вообще" нельзя, но и принимать во внимание лишь суждения отдельных критиков, игнорируя все остальное, значит говорить

только о секретах профессионального мастерства, а не о литературной критике как творческой деятельности.

Критики не могут писать вообще. Даже особенность издания, для которого он пишет, не может не отражаться на работе. Именно приход в "Современник" активизировал позицию Н.Г.Чернышевского-критика. То же можно заметить по отношению В.Г.Белинского и "Отечественных записок". Перенесла И.И.Гранин также свидетельствует, насколько большое значение он уделял органу, в котором печатался /см.304, с.75/. Критика невозможна вне действительного ее проявления, критик самой в себе и для себя не существует. "Хотелось бы мне сказать свое мнение о Белинских отзакоторениях - напечатать его негде", - писал Н.А.Некрасову Н.Г.Чернышевский /338, с.312/.

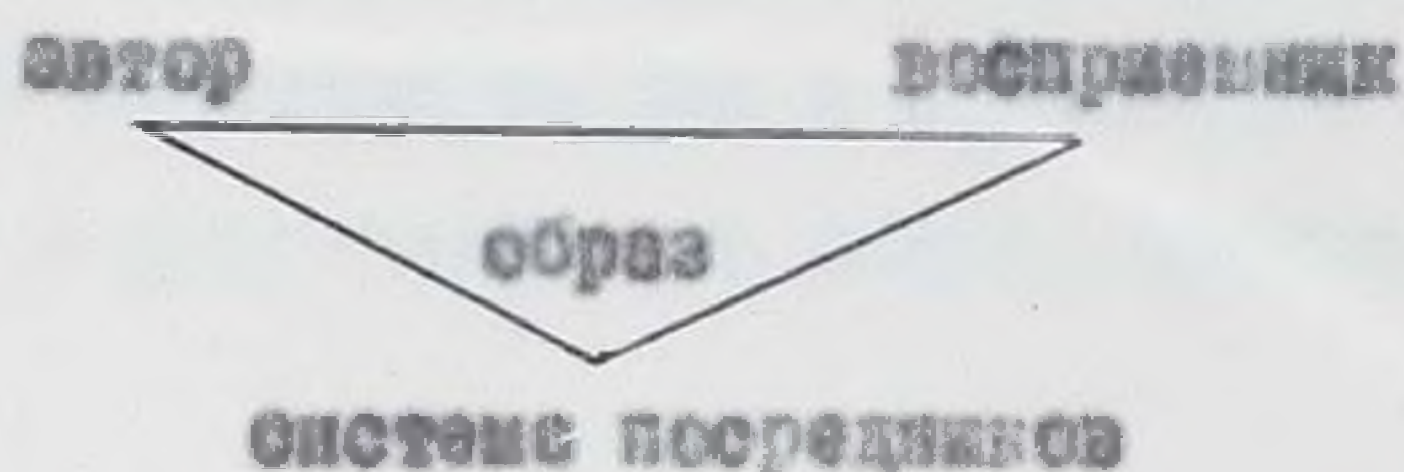
Каждое критическое выступление готовится с соответствующей "поправкой" на место, время, ситуацию появления, на запросы предполагаемого читателя. И само действие-выступление в значительной мере детерминируется внешними обстоятельствами и целью, которую ставит перед собой критик. В общем, все это можно отнести, пусть с некоторой долей условности, и к библиотечному, руководителю детского чтения, который занимается вопросами литературного развития. Действует лишь неслепое влияние.

В изучении проблем функционирования художественной литературы встречается два подхода к определению посредующего звена между автором и воспримником. Одни исследователи говорят об образе как средоточии передачи авторских мыслей воспримнику /Г.А.Гуховский, А.М.Лавинков, М.В.Нечкина, И.А.Тихомирова/, другие /напр., Р.Т.Громик/ ставят на этом месте критику. Однако, по нашему мнению, обе эти зависимости неразрывны в своем единстве и графически их можно выразить в виде треугольника, в котором контрагентами являются автор, критик и воспримник, а связь по-

щадь треугольника обозначает образ.

Более широко такую зависимость выводил М.Годлевич при рассмотрении роли библиотекара как одного из членов системы посредников между автором и воспримниками /см.41, с.86/^{1/}. Правда, он не учитывал образ как средоточие эстетической информации.

Взаимозависимость автора, воспримника и системы посредников в процессе восприятия художественного образа можно выразить следующим графическим изображением:



Только на основе образа и должна проходить коммуникация между автором и воспримником, во всякой же представить нельзя, ибо без определенной ориентации и зависимости художника и воспримника от системы посредников /дешево, скучно, как сформированное на определенных началах эстетическое сознание самого писателя, издание определенных книг и т.д./ не функционирует литература.

Специфические критики - процесс эстетического восприятия и переживания, переходящий в потребность логически сформулировать свое мнение, появившееся на основе эстетического чувства, и передать эту оценку через средства общественной коммуникации, - отличается критикой от публицистики, которая не основана на эстетических чувствах. А критическая деятельность в широком ее понимании, как мы уже подчеркивали, является одной из функций и

^{1/} М.Годлевич под системой посредников понимал издателей, библиотечарей и книгопродавцов. Им же на место последних стояли критиков и лидеров чтения, в значительной степени определяющих спрос на художественную литературу.

облиотекера, и лидера чтения как членов системы посредников между автором и воспринимателем.

В своей работе мы исходим из понимания литературно-критической активности как основы литературно-критических способностей, что подтверждает и психолого-биографическое изучение деятельности критиков. Л.Н.Новиченко еще в подростковом возрасте активно проявлял свое "я" как автор пионерской газеты "На шагину". В.В.Фещенко считает, что стремление к литературно-критической деятельности у него зародилось еще в отрочестве - в процессе активного общения с ровесниками по поводу художественной литературы /с.328/.

Н.З.Шмидт на наш вопрос "Когда у Вас впервые появилось стремление к литературно-критической деятельности?" ответил:

"Это стремление появилось давно, очевидно, когда мне было 13-15 лет. Конечно, формы проявления той "критики" были иные, не вошедшие вписные в то, что приходится делать критику-профессионалу, но соответствующие. В годы моего отрочества были очень популярны литературные суды, литературные бои, разжигающие желание спорить, отстаивать свои мнения и оценки. Наверное, иногда они приносили и вред, так как игнорировалась сама художественность произведения. Это вызывалось, я считаю, из-за неумения методической постановки этих интересных для нас, подростков, мероприятий. Но даже в таком примитивном виде они воспитывали вкус и творчеству, развивали желание сомневаться резюмируя от чтения художественной литературы. Возможно, сам интерес к литературно-критической деятельности у меня пробудили еще в том возрасте эти общественные формы литературной критики".

Это и позволяет рассматривать литературно-критическую деятельность как практическое мышление и говорить о влиянии и развитии способностей к ней через литературно-критическую ак-

Tak
m.
Сек. 42

тивность уже в старшем подростковом возрасте. Для правильного развития этого вида литературных способностей следует определить их структуру.

II.3. Литературно-критические способности

Проблемы теории способностей разрабатывались в работах психологов /А.С.Выготский, А.Г.Ковалев, Г.С.Костик, В.А.Крутецкий, Н.С.Левтеев, В.Н.Мясищев, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, В.И.Теплов и др./. Некоторые исследования проводились на стыке педагогики и психологии /Ф.Н.Гонимович, В.А.Милерин, Т.А.Нусупов, В.П.Якунов и др./.

Из целого комплекса литературных способностей, как уже упоминалось, основное внимание уделялось литературно-творческим, имеется и несколько попыток определить структуру и литературно-перцептивных способностей. Литературно-критические способности не рассматривались как в отечественной, так и в доступной нам зарубежной литературе. Это тормозит правильную постановку их развития.

Разные черты личности, определяющие способности и определенному виду деятельности, не являются взаимозаменяемыми по своему значению. В основу рассмотрения структуры литературно-критических способностей мы берем концепцию динамической функциональной структуры способностей, выдвинутую и обоснованную К.К.Платоновым /227/. Концепция эта исходит из общепризнанного положения, что способности являются теми же свойствами личности, но рассматриваются только в соотношении с деятельностью.

В структуре способностей К.К.Платоновым выделяются четыре подструктуры:

I подструктура - социально обусловленная; она объединяет

направленность, отношения и моральные черты личности.

2 подструктура - подготовленность или индивидуальная культура, или опыт личности; объединяет знания, навыки, умения, привычки.

3 подструктура - функциональные особенности личности, познаваемые как формы отражения: эмоции, ощущения, мышление, восприятие, чувства, воля и память.

4 подструктура - биологически обусловленная, объединяющая типологические основы высшей нервной деятельности человека /свойства темперамента/, в том же порядке, в эростные свойства личности и ее патологические /органические/ изменения /227, с.79-81/.

Первая подструктура личности формируется путем воспитания, вторая - путем обучения, третья - путем упражнения и в четвертой возможны лишь определенные "переделки" - путем тренировки.

В соотношении характера и темперамента, по концепции К.Г. Платонова, второе является элементом первого, поскольку темперамент входит в одну из подструктур личности, а характер и способности являются общими чертами личности, не имеющими самостоятельных "точек", а накладывающимися на общую структуру личности и частично друг на друга. Способности, по К.Г. Платонову, это структура свойств личности, входящих в ее четыре основные подструктуры, но только свойств, нужных для осознанной определенной деятельности и усовершенствования в ней.

Структура сложных способностей состоит из основных, декомпенсаторных и способствующих /компенсаторных/ элементарных способностей.

Свойства личности, входящие в четыре подструктуры, - относительно, как относительно к чертам характера. Но в определенной деятельности они становятся способностями к ней. Поэтому

ну способности перекладываемы с другими свойствами личности.

К.Е.Плотников утверждает, что способности и определенной деятельности являются индивидуальными предпосылками успешности ее, но следует учитывать, что эти способности являются и индивидуальной формой отражения структуры самой деятельности /27, с.159/.

При определении структуры литературно-критических способностей мы исходили как из анализа способностей отдельных критиков, так и из анализа структуры самой литературно-критической деятельности. Такая методика позволяет компенсировать отсутствие достаточного количества самонаблюдений критиков над процессом своей творческой деятельности.

Литературная критика является одним из проявлений практического мышления. Точно так же мы говорим о мышлении конструктора, военачальника, шахматиста - не игнорируя научные и художественные элементы в нем, а рассматривая их в подчинении и коммуникативным, и функциональным единицам практического мышления /в психофизиологическом аспекте/.

И.С.Тургенев в воспоминаниях о В.Г.Белинском определял три основные черты таланта выдающегося критика.

1/ Активность, авантюризм его в литературном процессе: "если в деле науки, знания ему приходилось замешиваться от горячности, принимать их слова на веру - в деле критики ему не у кого было спрашивать; напротив, другие слушались его; почти оставался постоянно за ним".

2/ Выдающейся чертой В.Г.Белинского И.С.Тургенев называет его чувство "злой дщи".

3/ А, наконец, - В.Г.Белинский "она всегда, как говорят англичане, *in earnest*; он не шутил ни с предметом своих размышлений, ни с читателем, ни с самим собой" /35, с.490, 491, 501/.

В письмах В.Г.Белинский определял свою черту, которую он считал "центральной фигурой" /слова Н.С.Тургенева/ эпохи: "некоторая твердость в характере" /277, с.104/. Другую такую черту он назвал "длинностью вперед" /278, с. 08/. Поэтому Л.А.Лавинин и говорил о влиянии В.Г.Белинского на публику, которое "поставило много честных и честно думающих людей" /285, с.173/.

Для критика самым важным является его собственная гражданская и эстетическая позиция. Однако, сама практическая активность еще недостаточна для квалифицированной литературно-критической деятельности. И В.Г.Белинский /273, с.285/, и Н.Ф.Френко /333, с.78/ прежде всего ставят перед критикой задачу определить художественную ценность произведения, а потом уже вести дальнейшее его рассмотрение. И здесь эстетическое чувство, эстетический вкус нельзя заменить ничем, критик ведь обязан не переходить на позицию социолога, публициста или "чистого" ученого, если хочет оставаться и именно литературным критиком.

Если активность критика, его эстетическое сознание, нравственные черты приобретаются воспитанием, если знания, навыки, умения и привычки - продукт обучения, то элементы третьей подструктуры личности /эмоция, ощущение, мышление, чувство, воля, память/ уже в большей мере зависят от биологически обусловленных особенностей типологических основ высшей нервной деятельности, т.е. все формы отражения являются функцией мозга и, волеосознания, они зависят и от свойств темперамента, и от половых, возрастных особенностей. Для критика характерен интимный гражданский и личный темперамент. Известны в истории замечательность /илихоть до описочных утверждений/ многих выдающихся критиков, которые никогда не оставлял безразличными интересный факт и литературный процесс. Тем временем, ученому внесли из

проблем, возбуждающих критику, могут казаться неинтересными, поскольку его деятельность не представляет особого интереса. Он исходит прежде всего от объекта своего восприятия.

Но личные наблюдения, проводимые нами на протяжении 1975-1976 гг. /во время работы в отделе критики газеты "Літературна Україна"/ убеждают в том, что у критика особенности темперамента могут компенсироваться за счет свойств, объединяющихся в первой подструктуре личности. Точно так же развитость индивидуальной культуры личности /вторая подструктура/ еще не обуславливает сам по себе правильной оценки произведения - в структуре литературно-критических способностей много значит способность к эстетическому восприятию и, на его основе, переживанию. Иногда развитые функциональные особенности личности, являясь возможным полноценное эстетическое чувство, компенсирует недостаток приобретенных умственных свойств личности, хотя, естественно, роль последних в литературно-критической деятельности очень велика.

При определении литературно-критических способностей мы исходим из того, что ориентирами литературного развития являются литературно-перцептивные способности, в отличие от представлений, будто каждый из нас немого художник, и потому основой литературного развития являются литературно-творческие способности. Мы считаем необходимым разграничение способностей к усвоению и к творчеству, т.е. репродуктивных и креативных /см. 236, с.7/. Причем, это не просто разные ступени способностей, но и разные структуры их. Само умение видеть, воспринимать и понимать прекрасное предвзрает как литературно-творческое, так и литературно-критическое мышление, но не входит просто составной частью в них. Каждый вид литературного мышления имеет свои структуры, сопрягающиеся в определенных точках, но не совпадающие в целом.

Так, если в структуре литературно-перцептивных способностей одним из ведущих компонентов является воссоздающее воображение /см. 182, с. 122/, то в структуре литературно-творческих способностей - единство творческого и воссоздающего воображения /см. 183, с. 70-76/. То-есть структуры этих способностей, при определенном взаимопересечении, все же значительно отличаются.

Для литературно-критической деятельности мы выделяем как основные все элементы первой подструктуры способностей личности, а также знания, навыки и умения со второй подструктуры /причем, компоненты способностей, объединяющиеся в первой подструктуре, являются ведущими по отношению к компонентам из второй подструктуры/, как способствующие мы рассматриваем такие элементарные способности: мышление, восприятие, чувство, воля /третья подструктура/, и как дополнительные - свойства темперамента /четвертая подструктура/. Но понимаем эти свойства и как элементарные способности, и как не-способности, т.е. не нормируем качественную их насыщенность, соглашаясь с выводом Н.К. Вязовова, что "именно проградментность /"бохьяе - мейяе"/, а не альтернативность /"есть - нет"/ качеств сознания и качеств личности взрослого нормального человека определяют и проградментность способностей как общего качества личности" /227, с. 84/.

Если для художника самое важное - выработать свое видение мира, а для воспримника первоочередным заданием следует считать гибкое приспособление своего восприятия к особенностям мироощущения разных писателей, то критику необходимо активнее стремление к вывлению и коммуникация своей оценки, через личность критика выражающую ценностные ориентации общества в, одностороннее, формирующую их в определенном направлении.

Литературно-критическую деятельность нельзя отождествлять с литературно-критической активностью старших подростков. В этом

возрасте еще очень заметное влияние на человека оказывает один из компонентов четвертой подструктуры структуры личности - возрастная особенность, в определенной мере прикрывая собой данные свойства темперамента. Но литературно-критическая активность соотносительна с литературно-критической деятельностью как основы формирования способностей.

Кроме того, литературно-критическая активность имеет особое значение как таковая, в которой отражаются ценностные ожидания определенной части общества, и, одновременно, она выступает важным фактором формирования этих ценностных ожиданий.

Литературно-критическую деятельность, как уже указывалось, также нельзя полностью отождествлять с деятельностью библиотекаря - руководителя детского чтения. Однако общие моменты, состоящие в том, что основная задача и критики, и библиотекаря - расчистить путь хорошей книге, вне сомнения, существуют. Развитие литературно-критической активности старших подростков требует особого внимания к рассматриваемому аспекту в деятельности библиотекаря.

Важность литературного развития, как одного из видов эстетического воспитания, определяет значимость литературно-критической активности старших подростков, в которой под руководством библиотекера и школьного учителя формируются соответствующие способности. А они, будучи специальными проявлениями эстетических способностей человека, выполнять роль генерализованных в коммунистическом воспитании подростовских навыков.

Г л а в а 3

ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

3.1. Школьная библиотека как "эстетическое поле"

В постановлении ЦК КПСС "О повышении роли библиотек в коммунистическом воспитании трудящихся и научно-техническом прогрессе" определены основные социально-воспитательные функции современных библиотек, призванных удовлетворять всесторонние культурные запросы читателей, всей своей деятельностью способствовать повышению уровня его знаний и психо-эстетической развитости. Детские библиотеки, в частности, должны укрепить контакты со школой, координировать работу с классными библиотеками, которые обслуживают детей, и особенно - со школьниками.

За годы Советской власти в нашей стране была сформирована сеть школьных библиотек, поскольку, как замечал в дореволюционном времени В.И. Ленин, "у нас министерство разгромило школьные библиотеки" /5, с.270/.

Богатый вклад в организацию библиотечного обслуживания школьников внесла В.А. Крупская. Она писала: "Развитие школьных библиотек имеет громадное значение, так как переключает подростка между школьной учебной и самообразовательной работой, с ранних лет приучает ребят к самостоятельному чтению, к использованию книг в целях пополнения знаний, учит работать в библиотеке". Однако В.А. Крупская указывала тенденции, уже тогда замечавшиеся, в утилитаризации функций школьных библиотек, подчас даже их решению только текущих проблем школьной жизни, т.е. она указывала на опасность потери самой эстетической основы работы с художественной литературой, и потому далее указывала: "Но /.../ школьные библиотеки не должны быть чем-то замкнутой, преследую-

ции уже известные цели, окупить прикрытие формой увеличения часов учебной работы, а должны ставить себе целью расширить детский кругозор, отвечать на вопросы ребят, будить их интерес к знаниям, к искусству, приобщать к интересам окружающей жизни" /21, с.64/.

В общем эти опасения оправдались. В развитии школьных библиотек наряду с бесспорными достижениями /организация разветвленной сети, разработка форм и методов работы с читателями и т.д./ долгое время недостаточно внимания /по отношению к литературно-педагогическому развитию/ уделялось именно тому, что Н.В.Кружская называла интересом к искусству. В определении роли и задач школьных библиотек разные авторы и в разное время /Т.П.Витер и С.О.Тезикова, В.П.Исаакович и В.Ф.Баранков, Н.В.Доломанов, Н.И.Резв, В.М.Самойлов, Ф.И.Овчин и др./ ориентировали на общий развитие детей, на удовлетворение их познавательных запросов, на пробуждение интереса к знаниям, на нравственное воспитание. Во многих сборниках описывался передовой опыт работы школьных библиотек, что, конечно, имело положительное значение, однако игнорировалась эстетическая основа, на которой только и возможна полноценная деятельность школьного библиотекаря по литературному развитию детей.

Несколько форм урока не позволяет создать все условия для самостоятельной эстетической деятельности старшего подростка, поэтому возникает необходимость организовать этот процесс в иной форме - и наиболее оптимальными могут быть условия школьной библиотеки. А.И.Динкин и Л.А.Рыбаков утверждают, что "только активное включение учащегося в специально созданную форму учебной деятельности, как будто резко отличающуюся от текущего процесса обучения /.../, становится самым побуждающим толчком к ее становлению" /27, с.46/. В.В.Кружкова указывает два пути развития литературных способностей: 1/ учебный процесс в школе и

2/ постепенное выделение этой деятельности во внеклассную работу /264, с.143/.

Качественно новый этап в определении роли школьных библиотек в учебно-воспитательном процессе и, в частности, в литературном развитии учащихся начался в шестидесятые годы. Так, в ряде районов РСФСР проводился эксперимент по объединению школьных библиотек с библиотеками, находящимися в ведомстве Министерства культуры. Первые превращались в филиалы детских библиотек. Однако практика показала нецелесообразность такой организационной структуры, поскольку книга отдалялась от читателя-ученика, а директора ш.л., учителя и библиотекари по существу устранялись от планомерного и постоянного руководства чтением и литературным развитием учащихся. Поэтому эксперимент был прекращен и библиотеки в школах восстановлены /см.101; 141/.

В Казахстане экспериментально проверялась другая форма организации библиотечного обслуживания детей - были ликвидированы все городские и районные детские библиотеки, а их книжные фонды переданы в школьные. Однако и эта форма себя не оправдала, т.к. книжные собрания оказались рассеянными, а школьные библиотекари лишились методических ^{цен}тров, которые бы координировали их работу и помогали в ней /см.78/.

В нашей стране ныне насчитывается 160 тысяч школьных библиотек /83, с.3/. Но и сегодня они еще не могут удовлетворить потребности учебного процесса и внеклассной работы в школе. Поэтому продолжается поиск оптимального соотношения между работой детских и школьных библиотек.

В результате исследования, проведенного сотрудниками Государственной библиотеки СССР им.В.И.Ленина, определено, что наиболее целесообразна двухступенчатая сеть библиотек, обслуживаю-

них детей. Первая ступень составляет библиотеки школ, а вторую - детские. Школьные библиотеки вполне естественно рассматривать, как занимающее ведущее место в общей системе библиотечного обслуживания детей /см. 39, с. 11/. Ведь если детские библиотеки обслуживают чтение лишь 10% детей, то школьные - 91,3% /см. 33, с. 3, 5/.

Однако эти цифры не могут успокаивать, так как еще значительная часть учащихся не привлечена к активной деятельности в школьной библиотеке, а именно в ней старший подросток может наиболее полно удовлетворить свою эстетическую потребность в литературной межличностной коммуникации. Интересные данные получены в ходе упомянутой исследования организации единой системы библиотечного обслуживания детей. Если детская библиотека предоставляет читателю большим количеством и выбором литературы, то школьная - прежде всего удобством пользования, а также логично предположить, к этим удобствам можно отнести и удовлетворение потребности в литературной межличностной коммуникации /см. 33, с. 21/.

Сегодня в школьных библиотеках повсюду внимание не только у нас, а и в Польше, Румынии, США, Великобритании, Индии, Нидерландах и других странах. Развитие их происходит двумя путями. Первый, особенно отчетливо проявившийся в США и Великобритании, - создание на базе библиотек школьных центров аудиовизуальных материалов (*media center*). Конечно, использование аудиовизуальных материалов - прогрессивное слово в библиотечной работе. Однако не так уж редко мы встречаемся с крайностями, когда эти материалы стараются полностью заменить первоисточники духовного развития - книгу. В наше время информационная лавина настолько мощная, что разобраться в ней нелегко, а потому "учащиеся в современной школе должны уметь находить и собирать информацию, ос-

исследовать и оценивать ее, проверять и использовать" /148, р.10/. Все это лежит на обязанности на школьные центры аудиовизуальных материалов в тех странах, где они созданы. Конечно, это насущная потребность времени, но неопереженное внимание только к информативному обеспечению определяет прагматичность подхода к воспитанию ребенка, оставляет в тени другие важные факторы его развития.

Наше школьное библиотечки, конечно, должны использовать аудиовизуальные материалы, и здесь опыт американских и английских коллег надо изучать и воспринять в оптимальных пределах у себя. Однако основным в повседневной работе должна оставаться книга как эстетически значимый объект.

Второй путь развития школьных библиотек - создание в них условий для максимальной самостоятельности в учебной и эстетической деятельности школьника при сохранении книги как главного средства развития. А.Лаутерман, директор, и С.Лазареску, заместитель директора Центральной педагогической библиотеки в Бухаресте, называют два основных фактора, определяющих важность школьных библиотек сегодня. Первым является то, что библиотеки этого типа позволяют проследить, как учащиеся в свободное от занятий время воспринимают культурные ценности, и увязать это с организованным педагогическим процессом. Вторым фактором определяется возможность использовать школьную библиотеку как лабораторию развития каждого ребенка, стимулируя активную самостоятельную деятельность /см.69, с.369-370/.

Большое значение самостоятельной активности учащихся в условиях школьной библиотеки уделяют польские библиотечные работники и библиотечковеды. Я.Вуйчик подчеркивает, что работы в современной школьной библиотеке следует организовать как в научной

мини-лаборатории, особо акцентирова /в аспекте литературного развития учащихся/ на литературно-критической активности, проявляющейся в массовой работе, в выпуске стенной рецензентской газеты и т.д. /см. 15, с. 7/.

Школьная библиотека имеет значительные возможности для развития литературно-критической активности старшего подростка. Эта работа особенно эффективна, когда ее выполняет не только библиотечарь. Неотъемлемое условие успешной деятельности школьной библиотеки - ее связь с педагогическим коллективом, что не только облегчает работу, но и повышает авторитет школьной библиотеки.

На необходимость этой организационной связи указывала еще Н.Н. Гривосова: "... надо обрести взаимные не то, чтобы была тесная увязка между библиотечарем и школьным учителем. Они имеют дело с одной и той же детской массой, им надо постоянно встречаться, чтобы обсуждать, как помочь развитию, как направить интересы того или другого ребенка. Тут взаимная связь детского библиотечара и учителя чрезвычайно нужна" /1, с. 632/.

Опыт лучших школьных библиотек показывает, что эффективность деятельности школьного библиотечара возрастает при поддержке педагогического, и прежде всего учительского интереса. Тогда не только значительно увеличивается число учащихся, охваченных чтением в школьной библиотеке, но и количество тех, кто читает в других библиотеках, во многом связан со школьной.

Условия школьной библиотеки позволяют свободно проявляться и удовлетворяться потребности литературной индивидуальной коммуникации подростков. Конечно, такой обмен мнениями происходит и в детской библиотеке - во время проведения массовых мероприятий, в кружках, - но он все-таки эпизодический. Более интенсивно этот процесс происходит в пределах малых групп, полностью охва-

ценным чтением в одной библиотеке. Важная задача школьного библиотекера и учителя литературы - активизировать общение между различными малыми группами на основе удовлетворения подростками специфических эстетических потребностей, выражающихся в литературной неличностной коммуникации.

На словах никогда не отрицалось, что деятельность библиотекаря /по отношению к литературному развитию школьников/ следует рассматривать в двух аспектах - педагогическом и литературоведческом, т.е. библиотекарь сочетает в себе черты и воспитателя, и литературного критика. Но на практике внимание обращалось преимущественно на первый аспект. Это в правде и заметному несоответствию воспитательных проблем, решаемых библиотекарем, в средств, которыми он пользуется. Игнорировалась эстетическая основа своей библиотечной работы. В учебных программах институтов культуры были урезаны курсы истории литературы, связи или же до минимума сведены теоретико-литературоведческие курсы. Например, в Киевском государственном институте культуры им. А.М.Горького на изучение творчества Ф.М.Достоевского или М.Ф.Вильсоного отводился всего по два часа. По специальности "Детские и юношеские библиотеки" и "Народные библиотеки" не читался курс "Теории и истории критики", а по специальности "Народные библиотеки" - даже "Введение в литературоведение". А это, в свою очередь, отражается на престижности и авторитетности библиотечной профессии. И хотя, казалось бы, педагогическая ее направленность очевидна, но деле потери эстетической основы, на которой только библиотечная работа и может протекать как самоценная, нанесено урон и педагогическому репутации библиотекаря. Это отчетливо проявляется, как мы уже говорили, именно в школьных библиотеках. Заведующий ее тарифицируется среди технического персонала и стал

работы в школьной библиотеке не является педагогическим, несмотря на то, что в "Типовом положении о школьной библиотеке" записано: "В соответствии с Положением о педагогическом совете общеобразовательной школы школьный библиотекарь является членом педагогического совета" /121, с.5/.

Это, вполне естественно, беспокоит школьных библиотекарей. На нашу статью "Что может школьная библиотека" в газете "Раднаясья освіта" /1978, 16 апр./ мы получили значительное количество откликов школьных библиотекарей, в которых говорилось о наиболее острых проблемах, решать которые приходится ежедневно.

Невышное, отсутствие во многих случаях элементарно-нормальных условий для целенаправленной, постоянной работы по обеспечению учебного процесса, по эстетическому воспитанию читателя приводит к тому, что люди со значительным опытом, имеющие много сил для учеников, уходят из школьных библиотек. Основными причинами такого положения являются перегрузка библиотечной работой /не говоря уже о ее внеэстетическом характере даже по отношению к художественной литературе/ и малая заинтересованность руководства школы в создании нормальных условий для библиотечного обслуживания школьников. Необходим пересмотр существующей системы оплаты труда школьного библиотекаря. Еще в 1936 году Н.К.Крупская с тревогой замечала: "Зарботная плата библиотекарей в силу повышения учительских ставок оказалась ниже учительской, и поэтому многие библиотекари с педагогическим образованием уходят с библиотечного фронта в школу" /21, с.642/. Эта же диспропорция сохраняется и ныне в самой школе, а, кроме того, тарифные ставки работников детских библиотек выше, нежели у школьных библиотекарей.

Специфика работы библиотекаря, лишенная эстетической основы, затуманивается и педагогическая направленность его деятельности не выходит за пределы морально-воспитательных проблем, намного эффективнее решаемых самим учителем. Сейчас уже ясно, когда к решению этой проблемы школьный библиотекарь ⁹попадает, оснащенный солидной литературной и педагогической подготовкой, знаниями современного литературного процесса, — и все это на основе высокообразованного эстетического вкуса. Тогда функции библиотекаря не будут казаться сугубо техническими, тогда он эффективно будет влиять на эстетическое развитие учащихся /а, следовательно, и на нравственное, причем значительно сильнее/.

Сегодня есть все основания говорить о высокой эффективности работы библиотекаря. Анкетирование, проведенное нами среди 411 учеников 6-8 классов, показало, что только 6% из них прочитали последнюю книгу по рекомендации библиотекаря. Причем, наблюдается стойкая тенденция к уменьшению доверия для подростка рекомендаций библиотекарей с увеличением его возраста. В исследовании, проведенном А.Потаниным, лишь 19 учеников /1,9% из 987 /13-1 классов/ засвидетельствовали, что в выборе книг им помогают библиотекари /33, с.15/^{1/}.

Самой важной причиной, которая привела к подобному состоянию, является направленность работы библиотеки исключительно на охват чтением, минуя активизирующую деятельность самих школьников и аналитический подход к художественному произведению. Уже в настоящее время сильно действует инерция определенного периода в прак-

^{1/} Самые высокие показатели получают исследователи, изучающие не классные коллективы, а читательский состав детских библиотек; однако такая выборка не отражает структуру детского коллектива определенного региона /см.44, с.83; 126, с.43/.

тике библиотечного дела, когда из первого место ставилась задача сделать все, только бы книгу читали. "Если библиотечарь сумеет заинтересовать книгой, — читаем в одном из изданий 30-х годов, — если вызванный к ней интерес будет достаточно независимым, то даже не очень удачно написанная книга может быть прочитана читателем с большим удовольствием" /104, с.57/. Такой подход и приводит к выработке низкого стереотипа чтения, к примитивизации восприятия художественного произведения.

Игнорирование эстетических критериев оценки художественного произведения вызвало девальвацию в понимании и чтении, и библиотечаря самого понятия "анализ художественного произведения". И единственный способ разрешить эту проблему — уметь устанавливать художественную ценность каждой книги. Ведь действительно, как писал И.Я.Сравко, "только сделав эту работу, можно знать, можно ли на основе какого-то произведения делать какие-то дальнейшие выводы о социальных, политических или религиозных взглядах автора, или, может, это произведение, как бестолковое, нужно без дальнейшей дискуссии бросить в манулатуру" /333, с.78/. Особенно опасна безакая рекомендация книги в детской аудитории. Ведь если книга талантливая будет воспринимать и талантливого читателя, то книга серая — соответственно и читателя примитивного.

Исследуя престижность библиотечного работника как личности, интересные данные получили, например, В.М.Шалецкий и В.Л.Нойкова. Умение анализировать художественные произведения назвали необходимой чертой библиотечаря 11,1% опрошенных или 360 читателей. Необходимым качеством читателя эту черту назвали 11,7% из опрошенных 145 библиотечарей /см.87, с.52/. Ожидания читателей и библиотечарей по отношению эвалуативности восприятия художественных произведений совпадают, но уровень этого ожидания очень

набок, что свидетельствует об огутных просчетах как в воспитании читателей, так и в подготовке библиотечной работы.

Указанная тенденция в педагогическом чтении, которую можно назвать энциклопедическим последним, т.е. просто приращением к чтению, а не обучением полноценному чтению, отражается на качественном характере отношения педагогов и библиотечников к детской, и вообще художественной книге. По данным исследования "Книга и чтение в жизни небольших городов", 38% учителей считают, что плохих книг не существует /60, с. 343/. Среди библиотечников такое мнение еще более распространено. Например, в одном из исследований /109, с. 36/ из 274 сельских библиотечников Ленинской области только 2,2% /6 человек/ высказали какие-то критические замечания по поводу прочитанной книги. Остальным все понравилось. Интересные и тревожащие данные приводит О. Маслова, изучая чтение библиотечников. Прежде всего бросается в глаза пассивность библиотечников-читателей по отношению к оценочной стороне чтения: 64% из них совсем не ответили на вопрос, была ли та, чтобы им понравилась книга не понравилась. Из тех же, кто ответил на него, 6% считают, что плохих книг не существует, еще 7% уверены, что они плохих книг не читают вообще /77, с. 44/.

Игнорирование художественности литературного произведения проявляется не через ее отрицание, а путем непомерной переаценки влияющей со спецификой художественности детской литературы на специфику возрастного восприятия. Книга не рассматривается как произведение искусства, как факт литературы.

В последние годы в теории и практике библиотечного дела заметен перелом в понимании и определении специфики работы библиотечника. "В каждом мышлении библиотечника, — пишет С. Магидсон, —

ние кажется, должны быть заданы критике. Хотя он и разговаривает лишь с отдельными читателями, все же примеряет произведение литературы к потребностям, вкусам, запросам широкого круга людей⁷⁴, с.24/. Ныне можно считать прямой зависимостью наличия проблемно-критического отношения к художественному произведению не только от уровня преподавания литературы в школе, но и от того, насколько эти владеет библиотекер, конечно, в границах влияния последнего на воспитание культуры чтения. Границы же эти пока, как показывает выше приведенные данные социально-психологических исследований, не очень широки. Однако, очевидно, они будут расширяться в меру повышения квалификации и уровня эстетической развитости библиотекеров, а также координации взаимодействия учителя-словесника и школьного библиотекера.

Сегодня весьма заметны недостатки в в переподготовке школьных библиотекеров. В сентябре 1977 - январе 1978 г. мы провели анкетирование 148 школьных библиотекеров, принимавших участие в работе семинаров при институтах повышения квалификации /Киевская область - 100 человек, Львовская - 38 человек, Тернопольская - 15 человек/. Из общего количества респондентов 53,6% имели специальное образование. Тем временем, как в Киеве из 274 школьных библиотекеров специальное образование имеет только 74 /26,9% /см.36, с.74/. В Виннице же из 161 школьного библиотекера специальное образование имеет 59 /36% /см.43/. То-есть не проходит переподготовку в большинстве те, у кого нет специального образования, а они ведь требуют особого внимания.

О степени квалификации, которая не всегда совпадает с уровнем эстетической культуры, но, вне сомнения, коррелирует с ней, следует сказать особо. Результат, полученный нами при анкетировании 411 учащихся - только 18,5% определивших своим по-

знать автора последней прочитанной книги, — нельзя не сравнить с соответствующим показателем из анкетирования 148 школьных библиотечек, — 19% из них не смогли припомнить автора последней прочитанной книги^{1/}. Это свидетельствует о низкой профессиональной подготовке значительного числа заведующих школьными библиотеками.

Анкетирование проводилось нами с целью выяснения некоторых сторон деятельности школьных библиотечек, а также их личных качеств, оказывающих влияние на эффективность развития литературно-критической активности старшеклассников.

Школьным библиотекарям предлагались следующие вопросы:

- 1/ Стаи работы в школьной библиотеке.
- 2/ Образование по специальности.
- 3/ Каков фонд библиотеки?
- 4/ Есть ли читальный зал и каталог?
- 5/ Ученики каких классов наиболее активно читают в библиотеке?
- 6/ Проводятся ли в школе библиотечные уроки?
- 7/ Какие трудности возникают в работе с учениками средних классов?
- 8/ Есть ли у вас возможность поддерживать связь с родителями?
- 9/ Какую книгу вы прочитали последней?
- 10/ Запомнились ли вам критическая статья или рецензия из прочитанных недавно?

Поряду с анкетированием мы проводили выборочное интервьюирование, касающееся успехов работы школьной библиотеки.

^{1/} В исследовании, проведенном К.С.Сенько среди сельских библиотечек, аналогичный показатель составляет 10,5% /см. 109, с. 36/.

Результаты анкетирования отражены в таблицах № 3 и 4.

Таблица 3

Состав опрошенных работников библиотек по стажу работы и образованию

№ п/п	Вопрос анкеты и характеристика ответа	В % к общ. числу респондентов
1.	1 - Стаж до 5 лет	55
2.	1 - Стаж более 5 лет	45
3.	2 - Имеет специальное библиотечное образование	53,6

Постоянным явлением в школьных библиотеках есть текучесть кадров. В нашем анкетировании 23% опрошенных имели стаж работы в школьной библиотеке до 1 года. Причем, значительное количество их работает всего на протяжении одного учебного года, поскольку, например, работников с двухлетним стажем оказалось всего 9,6%. Но самый большой спад наблюдался после трех лет работы в школьной библиотеке. Работников со стажем до 4 лет было 4,2%. Конечно, нашу выборку нельзя считать отражающей структуру состава работников школьных библиотек региона, однако тенденцию она показывает. Об этом свидетельствуют и данные В.Ариконой - 86% всех увольняющихся библиотекарей приходится на группу со стажем работы до 3 лет /50, с.37/. Я.И.Харинков констатирует, что 50,7% школьных библиотекарей, среди которых он проводил свое исследование, имели стаж работы до 5 лет /134/.

Данные, представленные в таблице № 4, свидетельствуют о том, что деятельность школьных библиотекарей по воспитанию библиотечно-библиографической культуры читателей-школьников весьма

недостаточно, - в 44,9% школ библиотечные уроки вошли во программу. Связь по о родине, хотя и осуществляется, но значительно библиотечной, в 50% школ, однако, как выяснилось при исследовании авторецензии, она слабо и поверхностно - в основном, известна не только в школах, но и в библиотеках. Низок и процент школьных библиотечных, созданных читателями пришкольных библиотек.

Таблица 4

Некоторые показатели деятельности школьных библиотечных и уровни их индивидуальной подготовки

№ п/п	Вопрос анкеты и характеристика ответа	В % к общ. числу опрошенных
1	6 - Библиотечные уроки проводятся - часто - во всех классах - не проводятся	49,1 6 44,9
2	8 - Связь с родителями поддерживается	58
3	9 - По названию книги прочитана книга	19
4	10 - Названа запомнившаяся книга - сказка	13,4

особенно интересны ответы на последний вопрос анкеты - о трудностях, которые школьному библиотечному работнику приходится преодолевать в своей работе. Ответы распределены следующим образом: в % к общему числу опрошенных /: трудностей нет - 14, трудности есть - 86, из них: трудности в работе - 48,1%, трудности в общении с читателями - 14,7%, трудности в общении с родителями - 10,7%, трудности в общении с администрацией школы - 9,4%, трудности в общении с другими школами - 4,7%, трудности в общении с другими организациями - 4,7%.

дения - 2,4, шлокая координация работы с детской библиотекой - 1,4, недостаточное количество критических материалов и рецензительной библиографии - 1,4.

Как видим, 24% респондентов ответили, что никаких трудностей в работе не испытывают. Здесь возможны два объяснения: либо библиотекарь опытный, работа поставлена хорошо, существует тесная связь с педагогическим коллективом и детской библиотекой, либо же - работа библиотекаря совсем не интересует и ведется кое-как. Анализ этих ответов показывает, что 53% из них /назвали эту группу - "а"/ составляют работники со стажем работы до 5 лет, и, соответственно, 47% /группа "б"/ с большим стажем. Это соотношение вообще отражает структуру массовых респондентов /всего их со стажем до 5 лет - 55%, и больше 5 лет - 45%/, но структура в средних групп "а" и "б" весьма отлична. Если в группе "а" специальное образование имеет всего 17%, то в группе "б" работников со специальным образованием 89%. Это еще раз подтверждает, что образование и практический опыт позволяют библиотекарю с большим стажем преодолеть все трудности, а inexperienced работники их просто не замечают.

Самыми же острыми проблемами, стоящими перед школьными библиотекарями, являются, конечно, те, которые связаны с книжничеством книжного фонда. Как сообщила редакция газеты "Советская культура" /Карпенкина А. Где взять школьнику книгу.- Сов.культура, 1976, 10 февр./, спрос на художественную литературу по школьной программе удовлетворяется только на 15-20%. Значительная часть школьников вынуждена "изучать" художественные произведения по хрестоматиям или по "кратким" в школьных учебниках, что отражается и на знаниях ученика, и на его нравственных качествах. Речь о моральном состоянии учителя и даже беспризорного

положения школьного библиотекаря ребенок приучается измерять, выдавая сведения, почерпнутые из учебника, за самостоятельное добытое знание.

Из решения проблемы комплектования книжного фонда школьных библиотек нельзя говорить о полноценной отдаче в их работе. Нигде положение о школьной библиотеке четко определяет состав ее фонда. Основным направлением в комплектовании является обеспечение программной литературой, литературой для внеклассного чтения, научно-популярной и книгами в помощь факультативным занятиям, а также методической литературой для учителей.

Однако практическое решение этой проблемы усложнено рядом существенных обстоятельств.

1. Не упорядочена сама система комплектования школьных библиотек через библиолектор. В протоколе совещания по обсуждению вопроса "О ходе выполнения решения коллегии Госкомиздата СССР от 20 ноября 1976 года "Об издании серии "Школьная библиотека" в 1976-1980 гг.", проведенного Госкомиздатом СССР, отмечено, что на Украине из 22 тысяч школ через библиолектор книгами обеспечиваются только 11,5 тысяч, а остальные комплектуются, как и раньше, самостоятельно. В этом же протоколе констатируется, что значительное количество книг из серии "Школьная библиотека" продается через торговую сеть, хотя совместным Постановлением Коллегии Министерства просвещения СССР и Госкомиздата СССР от 30 июля 1975 г. /м 19, п. 2/ запрещено продажа книг этой серии в розницу.

2. Формальный перевод комплектования школьных библиотек через библиолектор не ведет еще к упорядочению фондов. Тотчас комплектование проводится без учета реальных потребностей школьных библиотек - не изучен валовый книжный фонд. Потому о научно

обоснованном разрешении проблемы говорить не приходится.

3. Невосполненно сформированный фонд школьной библиотеки трудно упорядочить текущим комплектованием, он требует коренного до-комплектования и даже перекомплектования. А эта проблема перерешима в пределах материальных возможностей сегодняшних школьных библиотек. Например, сорок шесть библиотечек школ Новосибирска обратились с письмом в журнал "Библиотекарь", в котором, в частности, писали: "Новосибирский библиоколлектор считает, что на комплектование школьной библиотеки необходимо не менее 600 рублей в год. Нам же дают 150-200 рублей, в зависимости от количества классов" /30, с.46/.

Тем временем в нашей стране есть и интересный опыт решения этой проблемы. В 1964 году Министерство образования Латвийской ССР создало Государственную республиканскую школьную библиотеку. На протяжении незначительного отрезка времени ее работниками был изучен наличный книжный фонд школьных библиотек республики, установлено, книг каких изданий и в каком количестве они требуют. Библиотека вошла с предложениями в соответствующие инстанции. Госиздат республики скорректировал издательские планы, и на протяжении нескольких лет было издано и обеспечено всей необходимой литературой школьные библиотеки.

Ныне текущее комплектование школьных библиотек происходит из трех источников /что более гибко, нежели только через библиоколлектор, поскольку есть возможность варьировать книжный фонд в соответствии с конкретными условиями и потребностями/:

1. Республиканский библиотечный коллектор.

2. Отделы народного образования /через них школьные библиотеки получают книги и разработки НИИ педагогики, республиканских высших учебных учреждений и т.д./.

3. Книжные магазины "Книга - почтой".

Государственная республиканская школьная библиотека Литовской ССР разрабатывает на основе перспективных планов республиканских и всесоюзных издательств рекомендательные списки литературы для учащихся - художественной, политической, научно-популярной, для учителей - педагогической и методической.

На основе этих списков школьные библиотеки составляют заявки на литературу, которую предлагается получить из источников комплектования. Заявки обсуждаются на методическом совете школы и утверждаются директором.

Ныне программная литература в школах Литовской ССР выводится в расчете 3 экземпляра на 4 учащихся, кратическая и для внеклассного чтения - 1 экземпляр на двух учащихся.

Библиотека осуществила ряд методических изданий в помощь работе школьных библиотек. Ежегодно на ротационно издается рекомендательные библиотечные ефические указатели для школьных библиотек, а ежегодно - годовой обзор их работы.

Очевидно, этот путь решения проблемы комплектования книжного фонда школьных библиотек заслуживает изучения, однако в больших республиках, таких, как, например, УССР, следовать по нему весьма затруднительно. Наиболее оптимальным представляется решение данной проблемы путем создания единой сети библиотечного обслуживания детей за счет централизованной помощи и взаимодействия работы детских централизованных библиотек министерства культуры СССР и школьных библиотек министерства образования СССР на двухступенчатой основе, где первичной ступенью, обеспечивающей повседневное обслуживание читателей и максимальное приближение к нему книги, являются библиотеки школы, а вторичной, где сосредоточен общий книжный фонд, - детские /см. 83/, которые

"выступает организаторами чтения в своей школе и методическими центрами по отношению ко всем другим библиотекам, обслуживающим детей" /Зн, с.33/. Этот путь получил одобрение участников Всесоюзной научно-практической конференции "Пути повышения роли библиотек в коммунистическом воспитании школьников" /Ижев, 23-25 октября 1979 г./ в РСФСР разработана и находится в стадии экспериментальной проверки межведомственная централизованная система на базе детских и школьных библиотек. Эксперимент рассчитан на 1979-1982 гг. и, вероятно, его результаты позволят сделать наиболее правильный выбор пути решения сложной проблемы обеспечения школьных библиотек необходимой литературой и исторической помощью.

Второй трудностью в своей работе спрощенные школьные библиотекари вызвали ограниченное чтение школьников, т.е. увлечение только определенного рода книгами, преимущественно детективного и приключенческого жанров. Здесь много зависит от того, как поставлена работа по руководству чтением. Если условия библиотечной направленности только на то, чтобы заставить ученика читать, это и приводит к ограничению круга чтения. Совсем положительным оказывается и заставление читать определенные книги, в какой бы упрямой форме оно не выражалось. Все равно подросток достает заданную книгу или в другой библиотеке, или у товарищей. К тем же ученикам требуется особый подход в процессе индивидуального руководства чтением, что возможно при высокой подготовленности библиотекаря, и педагогической, и литературной.

Накладывает отпечаток на работу библиотекаря и перегруженность школьных учебными занятиями. Библиотекарь не может перегрузить ее, но зато средствами библиотечной работы можно снимать "психологическую усталость" учеников, возникающую в резуль-

тате разнообразия и, в определенной степени, однородности не-
применного учебного процесса. Еще в 1940 году в специфике вне-
классной работы особо говорил С.В.Клинин, считая ее сочетанием
труда и отдыха и подчеркивая, что в ней "должна проявляться во-
лево-руководительная о воспитании эстетических чувств учащихся" /89,
с.21/. Это в лучших школьных библиотечках достигается путем акти-
визации самостоятельной деятельности читателя, т.е. основой само-
го ритма и хода воспитательного процесса. Проблема активизации
самостоятельной деятельности учащихся в процессе внеклассной
работы по литературе была остро поставлена уже в конце 30-х го-
дов в работах Н.Н.Витомировой, С.В.Клинина, О.С.Кузе, С.П.Мил-
леровского и других сотрудников Ленинградского городского ин-
ститута усовершенствования учителей, однако теоретическая поста-
новка вопроса, к сожалению, с этим не вполне перерастает в прак-
тическое ее внедрение.

Большое значение в нормальном функционировании школьной био-
лиотеки имеют организационно-материальные условия. Недостаточное
количество хороших помещений, инвентаря, отсутствие во многих
школах читальных залов и т.д. не может не сказаться на эффек-
тивности работы школьной библиотеки. В нашем анкетировании толь-
ко 21% респондентов указали, что при школьной библиотеке имеет-
ся читальный зал, и 32% указали на наличие каталога. Проблему с
помещениями не так просто решить, особенно в школах, построенных
по старым проектам, но проблему инвентаря и библиотечной техни-
ки следует и можно разрешить централизованно. Обращает на себя
внимание факт, что, несмотря на отсутствие в подавляющем боль-
шинстве школ читальных залов, только 9,4% респондентов отметили,
что испытывают трудности организационно-материального порядка.
То-есть отсутствие читального зала, каталога, библиотечной тех-

ники считается в школе нормальным явлением.

Примечательно, что только 1,4% опрошенных школьных библиотечников считают недостаточной обеспеченность библиотеки критическими материалами и рекомендательной библиографией. Эта цифра также свидетельствует о низком уровне аналитической работы с художественной литературой в школьных библиотеках, о вовсе не об обеспеченности теми же изданиями.

Все эти вопросы имеют прямое отношение к предмету нашего исследования. Поскольку библиотека, особенно школьная, воздействует на читателя не просто книгой. А.Г.Ковалев отмечает: "Любой труд включает три основных элемента: субъект труда, орудия труда и объект труда. В библиотечной работе субъектом труда является библиотечник, объектом труда - читатель, орудием труда - книга" /61/ с.110/. Мы считаем, что определение орудия труда в условиях детских и школьных библиотек требует уточнения. Ведь художественная книга реализует заложенные в ней духовные ценности тогда, когда из "информационное поле" библиотеки как центра источников печатной информации называется "эстетическое поле", превращающее книгу из обычного источника информации в эстетически значимый элемент среды. О книге в библиотеке как о полноценном орудии труда мы можем говорить в том случае, если проявляется заложенный в художественном произведении эстетический потенциал.

Деятельность школьного библиотечника как критика и педагога может дать весомые результаты в литературном развитии учащихся и, в частности, в развитии литературно-критической активности старшего подростка, только в "эстетическом поле" библиотеки при тесном контакте с учителями-словесниками, с одной стороны, и с работниками централизованной библиотечной системы, с другой.

Опираясь на их помощь, школьный библиотекарь может осуществлять полноценное и обеспеченное литературой сотрудничество с лидерами чтения. Роль лидера в детском коллективе, когда общество по поводу прочитанной книги выступает как один из видов удовлетворенной эстетической потребности, очень велика. Через него библиотекарь ^{до}независимо, сохраняя педагогический такт, воздействует на распространение и правильное восприятие художественных произведений. Лидер вне связи с библиотекой выполняет только роль, пользуясь определением И.Д.Афанасьева, "информационного лидера", в то время как именно библиотекарь своей активной помощью превращает его в "лидера в распространении литературы" /см.61, с.77-78/.

В большой мере, кроме указанных объективных условий, влияющих на работу школьной библиотеки, эффективность ее деятельности определяется и личностью самого библиотекаря. Советские библиотечники и психологи практически не уделяли внимания изучению структуры личности школьного библиотекаря. Интересную попытку в этом направлении осуществил польский исследователь В.Горюховский. В работе "Школьный библиотекарь - черты его личности и эффективность деятельности" /147/ он на основе опроса большой группы учащихся школ, учителей и самих библиотекарей составил список личностных черт, обеспечивающих успешную деятельность в условиях школьной библиотеки, и на этой основе предложил разработать тесты для отбора абитуриентов при поступлении в учебные заведения, готовящие школьных библиотекарей. По нашему мнению, этот список не весьма убедителен, поскольку личность не рассматривается структурно, т.е. не учитывается, как и насколько могут взаимодействовать или компенсироваться определенные черты школьного библиотекаря, какие из них основные, какие дополнительные, а какие способствующие /компенсаторные/.

Интересным в работе В. Горимовского представляется то, что на основе большого эмпирического материала он доказал необходимость вести подготовку школьного библиотекаря по трем направлениям — педагогическому, психологическому и литературному, конечно, в предвидении через специфику библиотечной деятельности.

Можно сделать вывод, что школьная библиотека содействует литературному развитию школьников, когда она является "эстетическим полем" и когда в личности ее заведующего сочетается способность педагога-психолога и литературного критика.

Для проверки влияния работы школьной библиотеки на литературно-критическую активность старших подростков мы провели анкетирование 50 учеников 6-8 классов, корреспондентов издательства "Весенка", т.е. тех, кто отличился письмом со своими впечатлениями о какой-то из изданных "Весенкой" книг. При отборе этих 50 корреспондентов мы руководствовались прежде всего глубиной написанного отзыва.

Была предложена следующая анкета:

1. Происходит ли что-то интересное в вашей школьной библиотеке? Представь себя библиотекарем — как бы ты работал, чтобы заинтересовать учеников?

2. Приходилось ли тебе спорить о художественных книгах? Если да — напши подробнее /о какой книге? Что именно вызвало спор? С кем? Где?/.

3. Кто тебе помогает выбирать для чтения художественные книги? Нужна ли такая помощь?

4. Есть ли среди твоих друзей такой, мнение которого о художественной литературе ты высоко ценишь? Почему?

5. Советовал ли ты друзьям читать какую-то книгу? Какую? Почему именно эту книгу?

6. Было ли, что ты какую-то книгу советовал не читать? Почему?

Анализ анкет дал результаты, отраженные в таблице № 5.

Таблица 5

Работа школьной библиотеки и литературно-критическая
активность школьной библиотеки

№ пп	Вопрос анкеты и характеристика ответа	В %% к общ. числу респондентов
1	1 - Неудовлетворительно работает школьная библиотека	48
2	2 - Никогда не спорил о художественной литературе	56
3	3 - В выборе книг помогает библиотекарь	54
4	3 - Библиотекарь не помогает в выборе книг, но такая помощь нужна	14
5	4 - Нет друга, с которым интересно говорить о художественной литературе	42
6	5 - Советовал читать какую-то книгу	96
7	6 - Советовал не читать какую-то книгу	14

Уровень литературно-критической активности корреспондентов издательства "Веселка" высок. 14% из них в процессе литературной межличностной коммуникации советовали друзьям не читать какую-то книгу /преимущественно - детективных жанров/. 54% пользуются при выборе книг советами библиотекаря, а еще 14%, хотя и не получают помощи со стороны библиотекаря, но считают, что она необходима.

Значительная часть опрошенных /48%/ считает, что в их школьной библиотеке ничего интересного не бывает. Внесие эта цифра противоречит выводу о роли школьной библиотеки как центра развития литературно-критической активности старших под-

ростков - ведь школьники с явно выраженной склонностью к ней не находят удовлетворения в реальных условиях современной школьной библиотеки. Однако, по нашему мнению, критерием определения роли школьной библиотеки в литературно-критической активности старших подростков является корреляция между качеством работы ее и возможностью удовлетворять потребность в литературной индивидуальной коммуникации. Сказывается, что большинство респондентов, не имеющих друзей, с которыми постоянно бы обсуживались мнения по поводу прочитанных книг, учится в школах, ^{где} плохо работает школьная библиотека. Коэффициент ассоциации по Плу здесь составляет $Q = 0,83$ /см.табл. № 6/.

Таблица 6

Зависимость интенсивности литературно-критической активности старших подростков от работы школьной библиотеки

Друг, с которым ин- тересно обсу- ждать прочитанные книги	Работа библиотеки	Неудовл.	Хорошая
		К-во ответов	
Нет		17	4
Есть		7	22

Мы проверили, нет ли корреляции между участием в обсужде-
ниях художественных книг и наличием друга-собеседника, поскольку
ку такая зависимость кажется естественной. Однако корреляцион-
ная связь здесь не прослеживается. $Q = 0,25$ /см.табл. № 7/.

Уровень и качество работы школьной библиотеки влияют как
на активизацию литературной индивидуальной коммуникации в дет-

свом коллективе, тем и на критичность мышления подростка /см. вопрос 6 анкет/. Мы считаем рекомендацию подростка не читать какую-то книгу активным проявлением литературной индивидуальной инициативы. Корреляционная зависимость этого показателя от участия в работе школьной библиотеки очевидна - коэффициент для состав-
ляет $Q = 0,76$ /см. табл. № 8/.

Таблица 7

Зависимость интенсивности литературно-критической активности старшеклассников от участия в коллективных обсуждениях художественной литературы

Друг. с потерей интереса обсу- ждать прочитанные книги	Участие в коллектив- ных обсуждениях	Принимает участие	Не принимает участия
		К-во ответов	
Нет		11	10
Есть		11	18

Таблица 8

Зависимость качества литературно-критической активности старшеклассников от работы школьной библиотеки

Рекомен- дован. книги	Работа библиоте- ки	Не удовл.	Удовл.
		К-во ответов	
Рекомендован		1	6
Не рекомендован		23	20

Можно сделать вывод, что от руководства чтением со стороны школьного библиотекаря в большой мере зависит качество и интенсивность литературно-критической активности старших подростков. Эстетически ситуализированный его работа при взаимодействии и координации с деятельностью педагогов-словесников и работников детских библиотек эффективно влияет на развитие литературно-критической активности подростков в комплексе с влиянием школьного учебно-воспитательного процесса и воздействием детских библиотек. Именно школьная библиотека, функционирующая как "эстетическое поле", занимает ведущее место в развитии литературно-критической активности старших подростков, т.е. в ней возможны наиболее благоприятные условия для интенсивной литературной коммуникативной коммуникации на пересечении формальных, неформальных и референтных малых групп подростков, для активизации литературно опосредствованной коммуникации и для многогранной работы читательского актива.

В современных условиях деятельность по претворению школьной библиотеки в "эстетическое поле" необходимо проводить в следующих направлениях:

а/ решение кадрового вопроса, т.е. обеспечение школьных библиотек специалистами высокой квалификации, подготовка которых позволяла бы выполнять функции библиотекаря или педагога-психолога и литературного критика;

б/ создание организационно-материальных условий для нормального функционирования школьной библиотеки, т.е. предоставление соответствующих помещений, обеспечение библиотечной техникой;

в/ комплектование книжного фонда;

г/ установление тесной связи, координации и взаимопреим-

ственности в работе с педагогическим коллективом школы и с детской библиотекой;

д/ налаживание тесного контакта с семьей учащихся.

Учитывая специфику литературно-критической активности как формы развития одного из видов литературных способностей, - литературно-критических, - развивать их следует постепенно от заданий и другим видам литературных способностей. Важно помнить, что эстетическое значение литературно-критической активности сохраняется только при условии сопряжения ее с развитием литературно-перцептивных способностей.

Библиотекарь достигнет успеха, лишь сочетая разнообразные формы и методы работы, связывая индивидуальное руководство чтением с массовой работой, работу с родителями с координацией воздействия на читателей со стороны педагогического коллектива школы и работников детских библиотек.

В.2. Пути и средства развития литературно-критической активности старших подростков в условиях школьной библиотеки

Литературно-критическая активность старшего подростка, переходящего в периоде сензитивности к литературному развитию, протекает в школьной библиотеке весьма интенсивно. Для полноценного хода этого процесса необходимо удовлетворить ряд требований, без соблюдения которых литературно-критическая активность старшего подростка теряет свое развивающее значение. Современная школьная библиотека проводит воспитательную работу комплексно, сочетая идейно-политическое, нравственное, трудовое воспитание и умственное развитие учащихся. Эстетическое же воспитание должно охватывать все виды воспитательной работы, т.к. только преломляясь

связь чувственную сферу, знания становятся убеждениями, а моральные постулаты - нравственными нормами. Значение эстетического воспитания выходит за границы простого накопления знаний по литературе и искусству и даже развития умения понимать, чувствовать и ценить художественные произведения. Это высшая сфера коммунистического воспитания, результаты освоения которой отражаются на социальном развитии личности. Все сказанное в полной мере относится и к развитию литературно-критической активности старшего подростка как удовлетворения его эстетических потребностей.

Деятельность школьного библиотекаря^{РЯ} в данном плане протекает по следующим направлениям:

- 1/ Комплектование книжного фонда школьной библиотеки;
- 2/ Работа с активами;
- 3/ Индивидуальное руководство чтением;
- 4/ Массовая работа с читателями;
- 5/ Работа с родителями;
- 6/ Взаимодействие с педагогическим коллективом и с детской библиотекой.

Только комплексный подход позволяет создавать в школьной библиотеке оптимальные условия для эстетически актуализированного развития литературно-критической активности старшего подростка.

1. Комплектование книжного фонда школьной библиотеки

Как мы уже отмечали /см.с. 127-128 наст. дис./, в школьной библиотеке чрезвычайно остро проблема комплектования книжного фонда. Без решения которой невозможно говорить о выполнении возложенного на нее предназначения. Конечно, главные трудности в этом плане должны быть преодолены централизованным порядком. Но

этот процесс при адекватном подходе можно связать с развитием литературно-критической активности старше подростка.

Приобщение школьников к книжечтению в школьной библиотеке, как средство их активизации, практиковалось еще в двадцатые годы /см. 35, 129/. Список литературы, необходимой для библиотеки, составлении ученики, активисты школьной библиотеки. Вот все уже тогда сближалось педагогическая целесообразность составления такого списка: "Вполне его библиотека не использует, но не в этом дело. Эти комиссии, члены исполняют чрезвычайно важную для них работу. Она привлекает детей к книге, стимулирует интерес к ней, к более изучению; закладывает основу в библиофильских склонностях; она помогает осознанию школьных программ и собственных стремлений детей; она создает общественное окружение, т. е. конкретный список - заказ в книжном магазине - определяет ее как следствие общей работы всех наиболее активных сил в школе, вместе с учителями и библиотекарем" /35, с. 44/.

Конечно, полная самостоятельность школьников при определении заказов на литературу для школьной библиотеки невозможна. Но деятельность эта важна. Сегодня также практикуется приобщение подростков к этому виду литературно-критической активности. Например, в школах г. Ростов-на-Дону школьниками знакомство с тематическими книжечками выпуска литературы издательства, готовят сообщения о книжках, которые выдают, обсуждают и рекомендуют, какие из них следовало бы приобрести для школьной библиотеки /см. 73, с. 50/. Такой работой может заниматься под руководством библиотекаря и учителей актив школьной библиотеки.

2. Работа с активом

Работа с активом школьные библиотекари должны уделять особое внимание. Независимое руководство литературно-критиче-

ским развитием подростков со стороны библиотекари через лидера чтения является наиболее эффективной и наиболее желательной, поскольку авторитет лидера среди ровесников высок, а психологическая атмосфера для установления коммуникативных контактов - благоприятная. Как правило, актив школьной библиотеки объединяется в библиотечно-библиографическом или библиотечно-литературном кружках, методы и формы работы в которых широко описаны. Нам же прежде всего интересуют возможности развития с их помощью литературно-практической активности старшего подростка.

Подготовка школьными библиотекарями массовых мероприятий способствует повышению самостоятельности в работе актива. Опыт показывает, что наиболее полезны эти мероприятия, когда велик удельный вес участия в них старшего подростка, т.е. ему обеспечивает самостоятельность действия, строгие возрастные потребности и тенденции поведения /см. [6], с. 64; [39], с. 117/. Р.И. Павличенкова правильно устанавливает причину связи "эффективности методов руководства чтением от уровня организации самостоятельной и активной читательской деятельности подростков в библиотеке" /97, с. 117/.

Во качество и интенсивность литературно-практической активности библиотекара легче всего воздействовать через организацию самостоятельной деятельности старшего подростка, когда стимулятором ее становится осознание учащимся полезности и практического значения своих усилий. Условия библиотеки благоприятны для психологически необходимого в развитии способностей подростка от процесса прямого изучения и воспитания, т.е. собственно развития самостоятельного мышления /см. [31], с. 13/.

Самостоятельность старшего подростка достигается разными путями. В одной из книг Г. Куршанска /см. [25]/, например, чито-

темыскую конференцию или диспут готовят ученики. Причем, не только проводят всю организационную работу, но и сами предлагают вопросы для обсуждения. Актив составляет "штаб диспута", работу которого направляет руководитель чтения. Вопросы, предложенные подростками для диспута или конференции, обсуждаются, корректируются, уточняются и "эстетизируются" /именно это последнее и является, по нашему мнению, задачей руководителя чтения/. Опыт работы показывает, что немалого вопросов /всего 2-3%, предложенных самими подростками для обсуждения, касается собственно эстетического анализа произведения, все же такая самостоятельная активность важна в литературном развитии. Под тактичным управлением руководителя чтения подростки осознанно проходят этап "эстетизации" своего отношения к художественному произведению, учатся самостоятельно соотносить эстетический, мировоззренческий и этический критерии оценки.

Исследуя возможности работы с активом в условиях школьной библиотеки, мы изучили деятельность библиотечного кружка в Гайворонской средней школе № 5 Кировоградской области /библиотекарь Н.Ф.Хороманская/. Кружок функционирует более 25 лет, накопила значительный опыт работы, выработала свои традиции. Кто членом могут стать только активные читатели. Существует даже испытательный срок для поступающего. Кружковцы помогают в работе школьной библиотеки, руководят подготовкой всех массовых мероприятий, готовят библиотечно-библиографический конкурс, который каждый год открывается школьной олимпиадой, а также, вместе с библиотекарем и педагогами принимают библиотечно-библиографический зачет у всех учеников школы.

Огромную работу проводят кружок по организации занятий библиотечно-библиографической грамотности. Поскольку библиотекарь

не в состоянии охватить тысячи занятий все школы, то, по решению дирекции школы, часть их проводят члены кружка. Ленин, подготовленные кружковцами, предварительно обсуждают на заседаниях. Руководство школы не могло возможности внести эти занятия в расписание. Таким образом решена проблема библиотечно-библиографического обучения всех учащихся, а проведение занятий старшими подростками является могучим стимулятором развития их интеллектуально-критической активности, наряду с развитием гражданского темперамента и других личностных качеств.

Самостоятельность члена библиотечного кружка способствует повышению авторитета школьной библиотеки, работе у старшего подростка чувства ответственности, а также стремления к самообразовательной деятельности, самостоятельности суждений.

Попытки формы работы с активом применяются в некоторых библиотеках зарубежных коллегий - например, в Чикаго, Лондоне, Берлине. Советские библиотечники резко считают, что они бесполезны и для нас. В. Колесников, в частности, замечает: "Можно, например, членом клуба при школьной библиотеке разрешить иногда посещать ее в учебные часы. В это время учащийся под контролем библиотекаря будет читать /.../. Такое чтение порой не менее продуктивно, чем занятия по уроку, материал, которого школьник в состоянии усвоить самостоятельно по учебнику" /68, с. 37/.

Говоря о потребности полного охвата школьником системой библиотечно-библиографической подготовки, Т. Полозова и А. Карпова пишут: "Наиболее глубоко усваивается знание, добываемое учащимися в ходе самостоятельного поиска, осмысления последствий" /92, с. 19/.

3. Индивидуальное руководство чтением

Индивидуальное руководство чтением одним из способов способствует развитию литературно-художественной активности старшего подростка. Прежде всего следует направлять усилия на углубление восприятия школьником художественного произведения, на актуализацию его эстетических чувств.

Опыт лучших школьных библиотек показывает, что успешно может применяться такая форма работы, как углубленное изучение критических статей. А.И.Чаплицкая описывая результаты, полученные за год планомерной работы одной из школьных библиотек по формированию эстетических взглядов на художественные произведения. При выдаче учащемуся какой-то критической статьи библиотекарь просит выписать из нее мысли, которые могли бы служить критерием при оценке и другого литературного произведения. Потом из этих выписок в школьной библиотеке составляют картотеку "Исходящие мысли о литературе и искусстве", которую начали активно использовать в работе с читателями. Однако, ученику предлагалось сделать прочитанную книгу через призму выделенных критиком, впечатленного из картотеки из картотеки. "Требовалось, - пишет А.И.Чаплицкая, - чтобы школьник в свете выделенной в нем мысли оценивал книгу, проанализировал, как проявляется тот или иной эстетический принцип в данном произведении" /139, с.31/.

В литературе встречаем еще описание подобного опыта работы - рассмотрение художественного произведения с точки зрения диссертации Н.Г.Чернышевского "Эстетическое отношение к искусству и действительности" /179, с.8/; предложение выписать отрывки из художественную книгу с точки зрения эстетической концепции В.Г.Белинского /139, с.73/.

Получает распространение и такая форма работы со старшими

подростками как изучение критических статей с целью овладения навыками критического анализа. Читателя предлагается "выяснить, из чего состоит критика при анализе, какие аргументы он приводит в защиту своей точки зрения, какова логика развития его суждения" /122, с.72/. Подобная методика научения литературно-критическому анализу применяется многими руководителями чтения /см. 128, с.40; 341, р.320-321/.

Однако индивидуальная работа с читателями в библиотеке только тогда содействует развитию литературно-критической активности, когда в ее основу положено эстетический принцип или генерализированный в общем развитии человека. Невозможно познательно воспринять художественное произведение, в том числе и его социальное, политическое и моральное стороны, без способности воссоздавать художественные образы.

Из этого прежде всего должен исходить библиотечный эстетический подход к художественному произведению требует "вникания" в его образную структуру, а не взгляда извне. "Любое произведение искусства, - писал Е.М.Теплов, - тогда может быть воспринято ценным, когда оно заставляет ребенка внутренне стать на определенную позицию, начать "жить" в этой ситуации и смотреть на мир, на людские поступки и отношения с той точки зрения, с которой вынуждает это позиция" /143, с.15/.

4. Массовая работа с читателями

Развитие литературно-критической активности старшего подростка наиболее полно происходит именно во время массовой работы в библиотеке. Как известно, формы библиотечной массовой работы разделяются на наглядные средства рекомендации книги - книжные выставки, библиотечный планет, материалы статической просвещения, кинофильмы - и словесные формы массовой работы - обзоры, литере-

турные чтения, лекции, обсуждения, конференции, диспуты и т.д. В другой плоскости выделяются формы, в которых доминирует игровое начало /конкурсы, литературные задачи и т.д./ и формы с элементами театрализации /литературные вечера, балы, композиции, инсценировки и т.д./. Все эти мероприятия взаимосвязаны, они должны органично дополнять друг друга. Неиссоразимость каждого определяется особенностями контингента читателей, педагогической ситуацией, поставленной воспитательной целью.

В процессе развития литературно-критической активности старших подростков весьма относительно разделение форм массовой работы в школьной библиотеке на пассивные /библиотечный планет, книжная выставка, литературный или библиографический обзор, передача по школьному радио/ и активные /обсуждения, конференции, диспут, инсценировки, литературный суд, выпуски стенгазеты или рукописного журнала, защита читательского формуляра, защита доклада библиотеки/. Старший подросток должен принимать непосредственное участие в создании библиотечного планета, самостоятельно проводить обзор литературы, готовить обсуждения, диспуты, а не только в них участвовать, т.е. выполнять роль по заранее разработанному сценарию. В противном случае воспитательный эффект массовых мероприятий низкий - из-за "пассивной активности" участников. Анализ различных методов проведения массовых библиотечных мероприятий показывает, что, кроме "пассивной активности", часто их недостатком является игнорирование природы литературного произведения, перевод разговора о нем в русло чисто читательских вопросов. В последнее время на это особое внимание обращается при анализе методических материалов, издаваемых различными библиотеками. В частности, весьма тревожные выводы сделали Л.А. Ольшанская и Л.А. Ниродарова /см. 32/. Правильно указывая на не-

достаточную эстетическую направленность методических разработок, они все же, по нашему мнению, не всегда в полной мере точно наметают пути преодоления этих недостатков. Верно говоря о необходимости индивидуального подхода при работе с читателями разного уровня эстетической развитости, Л.А.Сильверман и Л.А.Варонойкин пишут: "Именно к эстетическому развитию читателей имеет быть обращен вопрос составителей методической разработки Красноярской библиотеки: "Как вы оцениваете книгу в художественном отношении? Ее достоинства и недостатки?" /с.9/ или "Какие страницы романа вам кажутся наиболее удачными в художественном отношении? В чем вы видите недостатки романа?" /с.11/ и т.д." /82, с.93/. Мы считаем, что эти, действительно эстетические направляющие вопросы, все же поставлены несколько общо - для выявления эстетического отношения, а не для его развития. Понимание же ценности произведения "в художественном отношении" предполагает восхождение от конкретной детали к эстетической концепции автора, т.е. через две стадии восприятия, названные А.И.Левинским "от факта и сюжета" и "от живого созерцания действительности к обстрактному мышлению" /см.70, с.86/.

Распространен также выход старшего подростка за пределы психологической определенности образа, умение проникать во внутренний мир героя, видеть его в сложности перемещения разных индивидуальных черт характера. Именно потому нередко старший подросток не может понять мотивационной сферы поступков героя, подменяет ее собственными представлениями.

Организация всех массовых библиотечных мероприятий требует квалифицированного литературно-критического подхода, умение библиотекаря самому оценить произведение и побудить к этому читателей. Когда не просто ведется разговор по поводу событий, сим-

санных авторов, без понижения позиции самого автора, то у старшего подростка формируется высокий порог критичности. Это весьма существенный момент, т.е. большинство библиотечных мероприятий направляется в основном на привлечение детей к чтению, что является важной, но не единственной и не самой главной задачей.

Но значение для развития литературно-критической активности также стоят такие формы массовой работы, как литературные обсуждения, конференции и диспуты. Специфические черты каждой достаточно освещены в методической литературе. При эстетически направленной организации все эти мероприятия активизируют критическую мысль юного читателя, развивают его эстетический вкус, формируют умение выступать перед аудиторией, умение спорить, высказывать свое мнение и аргументировать свое мнение.

Для развития литературно-критической активности старшего подростка данные формы массовой работы особый вес приобретают, когда удается отстоять разные точки зрения по предмету обсуждения или когда определенная художественная идея, близкая по своему тематическому выражению, рассматривается на разных уровнях ее восприятия. Практический опыт подтверждает целесообразность именно такого обсуждения художественных произведений /см. 37, с. 3; 39; 127, с. 11; 131, с. 119-120/.

Сопоставление на эстетическом уровне максимально активизирует творческую мысль старшего подростка, пробуждает аналитическое мышление, поскольку противоположные точки зрения или разные уровни художественного осознания действительности взаимно подчеркивают определенные эстетические достижения и просчеты. Литературно-критическая активность старшего подростка получает конструктивное эстетическое направление, что стимулирует процесс развития самостоятельной мысли и оценки.

Иногда библиотекеры стараются во всех делах "разработать" план мероприятия, предусмотреть все возможные повороты предстоящего обсуждения и предупредить те, которые будут не ведут к поставленной цели. Но именно столкновение разных мнений /порой даже слабых/ и благоприятствует рождению мысли правильной, эстетически выполненной. Руководители чтением должны только тактично направлять ход разговора, а при творческой развилке дискуссионных вопросов сами выбрать нужный путь. "Боятся обсуждения не следует, а нужно приучать к ним людей. Только таким способом будут оттачиваться наша мысль и наш язык", - писал В.И. Ленин /19, с. 65/.

Особенно эффективны для развития литературно-критической активности массовые мероприятия, проводимые инициативной литературной ячейкой или коммунистической, которую библиотекер имеет возможность регулировать через лидеров чтения.

Изучая работу библиотеки Татарской средней школы Перемисского района Киевской области, мы столкнулись с фактом, что среди учащихся 6 и 7 классов была популярна детективная повесть Р. Кривого "Криптонит", напечатанная в журнале "Юность" /1978, № 8/. Популярности этого произведения содействовало то, что его пропагандировали при выражении лидеров чтения братья Николай М. /6 кл./ и Арсен М. /7 кл./. Журнал, взятый ими из поселковой библиотеки, переходил из рук в руки. Анализ повести показал, что она написана на очень низком художественном уровне, не имеет, вообще вторичный и примитивный, увлекал подростков своей интригачностью.

Вместе с библиотечаром А.Г. Вербицкой и учителем украинского языка и литературы В.А. Луцкой было решено подготовить диспут "Учить ли мы читать детектив?". Этот вопрос обсуждался с чита-

только лишь активом и было предложено сопоставить повесть Р. Горатно "Кристини" с повестью Л. Тухтабеева "Ловец желтого дива", изданной в украинском переводе.

Движение сюжета обеих повестей в общем направленно сходно. Еще больше давало оснований для сравнения то, что главный герой в них - молодой рабочий милиции - при разных-то похвальных чертах и характере, и поведении, написан с разной мерой художественной убедительности.

Литературный диспут - действенное средство приобщения детей к чтению, воспитания их читательской культуры и развития литературно-критической активности. Но очень часто на практике он имеет внелитературный характер, что отрицательно сказывается на его воспитательном воздействии. В последние годы, определяя специфику этой формы массовой работы [напр., 113, с. 49], специалисты не в открытую не игнорируют потребность вести именно литературный диспут, как то было поступало, к сожалению, в 50-е годы. Однако не подчеркивается необходимость эстетической воспитанности диспута. А это угрожает вульгаризацией мнений и литературной неличностной коммуникации школьников. Исходя из этого, мы разрабатывали вопросы диспуте, стараясь прежде всего контрастно отделить недостатки "Кристини" как литературного произведения на фоне повести "Ловец желтого дива". Вопросы обсуждались и в некоторой степени были оговорены заранее чтобы по возможности диспуте, состоящем из активных читателей своих и соседних классов.

На диспут было решено вынести следующие вопросы:

1. Какое из произведений тебе больше понравилось? Почему?
2. Что тебе кажется более интересным - конфликт Зайчезского и Вандури или взаимоотношения Силиверсто-вич и Кузнецов?

3. Какая случайность более реальна - потерянная расческа в "Притонике" или воздушная почта в "Конец желтого Дива"?

4. Сумели ли авторы одинаково удачно передать мышление и речь Бендури и Кузнецова?

5. Обязательно ли до последней строки сдерживать, кто преступник?

6. Писатель В.Рыжик сказал: "Во многих детективах мы узнаем глазами образом о том, что на свете есть преступники и мошенники, которые их ловят. Но этим нам в принципе уже известно..." О каком вы из произведений так сказали вы?

Что по проведению дискута выпустила стенгазету, в которой приводились высказывания /положительные и отрицательные/ о детективной литературе. А поскольку сами подбирали эти цитаты, пользуясь библиографией в КДЗ к статье "Детективная литература". Кроме того, в газете были помещены три отзыва учеников. В двух положительно оценивалась повесть "Конец желтого Дива", а в третьем - "Притоник". Здесь мы использовали опыт Н.Н.Ивановой, описанный еще в 1940 году и показывающий, что эффективность любой формы массовой работы заметно возрастает, если использовать активную деятельность самих подростков-читателей /см.59, с.16-17/.

Подготовка к дискуте продолжалась 3 месяца, за это время в стихийных спорах было обсуждено немало других приключенческих и детективных книг, кинофильмов.

Мне постоянно велась работа с лидерами чтения - в основном на заседаниях штаба дискута. Большинство подростков сформировалось к более высокой оценке повести В.Рыжик. Перелом наступил, когда на заседании штаба обсуждались третий и четвертый вопросы к дискуте. Вопросы эти достаточно сложные, но углубленное изуче-

ные произведения доказало художественную несостоятельность "Криптоныма". После этого даже Арсен И. изменил свое отношение к произведениям, однако не отрицая интересности и "Криптоныма". Его брат остался на своей позиции. Расхождение в оценках двух лидеров чтения внесло еще большее оживление в подготовку диспута.

Диспут открыл В.И.Дупейко - размышлением о детективе, о правильном выборе его для чтения, умения оценивать.

Далее разговор вел председатель клуба по подготовке диспута Людмила Х. Небольшие высказывали разные суждения о произведениях, но оценки сторонников "Конец Белого Дива" были более аргументированы.

Ирина А. говорила о том, что в "Криптоныме" слиты примитивные преступники, а вот в "Конец Белого Дива" неизвестный Абасов показан совсем не дураком. Это свидетельствует о принципиальной ценности произведения, так как против примитивных преступников бороться не так и трудно.

Лариса А.: "Книга вразится даже умные, сильные. Но хотя в "Криптоныме" и действуют герои решительно, все как-то придумано - и выстрелы, и грох. Да и татуировку трудно заметить при вслепке молнии. Хотя в "Криптоныме" и скрыт преступник, а подозрение падает на Кашкало, уже с первых страниц мы уверены, что преступником будет кто-то другой. А вот про Абасова хорошо написано. Хотя он и преступник, но читать интересно. Как он оклеветал Кузнецова - даже милиция не могла понять".

Много споров вызвали четвертый и пятый вопросы. Что касается речи и мнения главных героев, то подростки пришли к выводу, что в "Конец Белого Дива" это передано более художественно - поскольку Гандур в "Криптоныме" почти не раздумывает. В то время как Кузнецов показан в процессе размышлений ...

На пятый вопрос ответ был почти единогласный - надо, чтобы или преступника было неизвестно до конца. Только Арсен Н., сравнивая два произведения, доказывал, что это совсем не обязательное требование, что, хотя мы и знаем в "Конце Калтого Дива" преступника - Абасова, но следить за его поведением интересно.

Во время проведения диспута и в ходе его подготовки библиотекарь и учителя отмечали возмущенную активность учащихся, хотя в этой школе постоянно ведется индивидуальная и массовая работа с читателями, много лет выпускается стенная литературная газета и рукописный журнал. Высокая заинтересованность старших подростков в данном случае обуславливалась интенсивной литературной коммуникативной коммуникацией, т.е. литературно-критической активностью.

Влияние интенсивности предварительной литературной коммуникативной коммуникации старших подростков на эффективность массового библиотечного мероприятия мы проверяли в Гореньковской средней школе Борисовского района Ивановской области /библиотекарь С.А.Русан/. Библиотека эта является опорной в районе, но в ней практикуется в основном пассивное по отношению к развитию литературно-критической активности старшего подростка формы массовой работы - библиотекарь изготовила и постоянно обновляет хорошую настенную агитацию, выпускается стенгазета, создан актив, практикуется интересные формы работы по пропаганде домашних библиотечек учащихся /картотеки лучших из них, а также книги книг на личных библиотечек/ и т.д. Но библиотекарь слишком много старается сделать сама, не вызывая активности учащихся.

Мы решили параллельно подготовить и провести диспут "Умеешь ли ты читать детектив?" и в условиях этой опорной библиотеки. Точно так же был создан штаб по подготовке диспута. Но в

его работе сразу снизилась низкая литературно-критическая активность школьников - обсуждение вопросов и диспуты проходили вяло и практически подростки не спорили, а соглашались с замечаниями, высказанными библиотекарем. Библиотекарь не удалось использовать для подготовки диспуты лидеров чтения. Она сама старалась создать соответствующую настроенность на оценку произведений. Несомненно это неэффективно и даже опасно, свидетельствует хотя бы тот факт, что ученики во время диспута называли лучшим произведением "Конец Халтого Лива" - на подготовку такой оценки направления всю работу библиотекарь, - но при анализе произведений, при рассмотрении деталей отдавали преимущество "Григонику".

На неосознанности и недостаточной аффективности этого мероприятия отразилось то, что не было ситуации активного отношения к обсуждаемым произведениям. В Тетереве не исходной была позиция лидеров чтения - положительная оценка "Григоники", которую в ходе подготовки и проведенная диспуты удалось проверить, т.е. перед участниками диспута стояла практически значимая цель.

Активность школьников и во время подготовки, и в ходе диспута в Веронькове была низкой. Собственно, никто и не выступил, кроме учеников, намеченных библиотекарем. Не повлияла на активизацию диспуты и стенгазета - она была идентичная выпущенной в Тетеревской школе. Однако в первом случае с помощью библиотекаря высказывания о детективе подбирали сами учащиеся, они же и писали стенгазету. А в Веронькове, хотя мы и предлагали библиотекарю стимулировать самостоятельный поиск этих высказываний самими школьниками, она провела "обсуждение" уже готовой стенгазеты на заседании штаба и сама же напечатала весь текст на машинке. Это и есть пример перехода активной формы массовой работы по развитию литературно-критической активности в пассив-

ну, когда воспитательный эффект исчезает.

Сравнение двух диспутов приводит к таким выводам:

✓ а/ обсуждения, конференции, диспуты содействуют развитию литературно-критической активности, если им предшествует сопутствует самостоятельная деятельность старшеклассников;

✓ б/ автономная литературная коллективная и опосредствованная коммуникация, эстетически направленная руководством чтения деятельность "лидеров" - обязательные условия для эффективности мероприятия;

в/ литературно-критическая активность особенно интенсивна, когда старшеклассник осознает практическую цель, которую он должен достигать.

Эффективно для развития литературно-критической активности старшеклассника такая форма массовой работы, как инсценизация. Инсценизации не просто заставляют более глубоко изучить текст произведения, но учат умению ставить на позицию того или иного героя, т.е. входить в замысел автора, осознавать его и творчески осмысливать. Значение школьных инсценировок по литературным произведениям не столько в развитии артистических задатков, сколько литературно-перцептивного и литературно-критического мышления, проявляющихся соответственно в более глубоком восприятии текста и в активном выражении своего понимания содержанием автора.

Школьные библиотеки накопили интересный опыт работы по инсценизации художественных произведений. Как правило, после сценического прочтения произведение становится популярным. Например, библиотекарь Литвицкой средней школы Р. С. В. П. Ануфриева, узнав, что ученики всеохотно читают "Слова о полку Игореве", организовала подготовку самостоятельной постановки по произведению, осу-

цестетическую школьниками /см.35, с.12/. Это помогло пропаганде и раз'яснению издаваемого произведения древней литературы. Интересный опыт работы в этом плане также описан отдельными исследователями в библиотечной-практике /см.36, с.51, 117/.

Много внимания посвящает разработке методики внеклассной литературного произведения в условиях школы, а также теоретическому обоснованию эффективности этой формы массовой библиотечной работы Р.А.Гинтерник. Внеклассная социализует литературно-критической активности школьников именно на эстетическом уровне: "В спорах ребята постоянно опираются в тексте, каждое мнение аргументируется толкованием его отдельных мест, т.е. происходит глубокий анализ произведения. Он ведется и самостоятельно, и вместе с учителем, причем это уже не тот анализ, который в атмосфере обычного урока иногда воспринимается как нечто обязательное, а орудие, единственно возможный путь понять героя, ситуацию, единственно возможный способ доказать свои правоту. Так анализ становится необходимостью, и я получаю возможность, как некогда, углубить аналитическую работу, придать ей нужный характер и направление" /40, с.58/.

Большая возможность активизации как средства развития литературно-критической активности старшего подростка связаны с элементами театрализации, игры, "вживания" в художественный образ, которые привлекают детей этого возраста. В распоряжении библиотечной есть еще одна форма массовой работы, тесно связанная с активными переживаниями, - литературный суд.

Эта форма обсуждения художественного произведения широко практиковалась в 40-е годы, когда в нашей стране шел процесс ликвидации неграмотности, и в стране потянулось миллионы новых читателей, старавшихся самостоятельно оценить и осмыслить твор-

чество сочиненных им писателей. Литературные суды были очень популярны, собирали большие аудитории. В педагогической и библиотечной периодике публиковались подробные методики их проведения /см., напр., 108, с.35-36; 145/, но, к сожалению, без упорной методической направленности в этом интересном мероприятии акценты постепенно все далее и далее выходили за пределы эстетического осознания произведения. В период наиболее интенсивного применения литературных судов как формы массовой библиотечной работы /1973-1986 гг./ большинство педагогов-практиков работало с установкой на утилитаризацию художественной литературы, она, как справедливо отмечает В.С.Перигина, "отрицала самостоятельную роль литературы и сводила в ней иллюстрации к общественному" /84, с.3/. На литературных судах вместо идейно-художественной завершенности отдельных персонажей и в целом произведения пытались разобрать авторов, нередко отождествляя их с теми или иными героями и соответственно "прорабатывая". Такой вульгаризаторский подход и стал причиной забвения этой формы массовой работы.

Но литературный суд может с успехом использоваться во внеклассной работе со старшими подростками и юнгами. Сущность его состоит в том, что учащимся дается возможность самостоятельно разобраться в психологической целостности художественного образа-персонажа /если таковая достигнута писателем/ или доказать ее отсутствие /в случае неудачи автора/. Эта форма массовой работы близка к дискуссионной, но еще больше направлена на осмысление /через "выживание"/, нежели на воспроизведение образной системы автора. Литературный суд является видом ролевой игры, способствующей, по заключению Л.Л.Печко, "в наибольшей степени эстетическому развитию". Важность такого рода эстетической деятельности сохраняется вплоть до старшего подросткового воз-

литературный суд берет "предо мной" /руководитель чтения/. Из числа стиховиков выделяются или выделены следующие: ром проназвания, из которых один - "полюминин", а другие - "свадьба". Эти участники суда должны порекомендовать и другие - режурных персонажей, написать и почитать по их своему мнению, в соответствии с характером и поведениям каждого в прозе - в жизни героя. Среди учащихся также предлагается "осмыслить" и "защитить", познакомиться с теми статьями, посвященными в художественной литературе вопросам изобразительных и описательных черт "полюминин" и других персонажей - через анализ их в "полюминин".

"предо мной", отрывки из романа, познакомиться с автором, анализ, выделение персонажей и их роли в романе, анализ "свадьбы", которые, особенно интересно читать и анализировать, анализировать все отрывки в его характере, в от-

реша /241, с.200/.

Поскольку основным методом проведения антропургических исследований в монокультурных и не перемещаемых изъятиях 10-х годов, а именно от в собранных индивидуальных силовых /118, с.31/ не учитывать возможность использования данных при учете обобщенных и, по сути, не отвечающих требованиям закона, который должен /24, с.107/, на практике его методу проведения антропургических исследований 10-х годов, во с учетом собранных индивидуальных показателей и полученных данных, позволяющих учитывать индивидуальные особенности этой формы индивидуальной работы с материалами.

Для антропургического учета, как правило, антропургическое исследование, с по подлинным антропургическим образцам, требующим углубленного проведения в их сущности и достаточное значение.

мнениях с окружением, а также высказывает свое мнение о художественной убедительности и целостности такого образа. Потом "защитник", наоборот, находит все оправдательные мотивы в поведении "подсудимого", логическую и художественную убедительность переплетения положительного и отрицательного в его характере. "Обвинитель" и "защитник" могут, в случае необходимости, выступать по несколько раз.

После этого "председатель" проводит опрос "свидетелей", которые говорят о "подсудимом" не объективно /или читатели книги/, а субъективно - вживаясь в образ персонажа, которого они изображают. "Председатель" направляет опрос и, если требуется, поправляет выступающих. "Свидетели" вопросы могут задавать и "обвинитель", и "защитник", и все присутствующие. Последним выступает "подсудимый", также говорящий от имени своего героя, - о том, насколько точно и убедительно изображен во литературном суде его "портрет", насколько глубоко и правильно приняты выступления в мотивы его поведения.

Затем следует перекрестный опрос участников суда, в также вопросы со стороны присутствующих, после чего все извольные становятся судьями - и участниками, и присутствующими. Высказываются мнения об интересности книги, о чувствах и мыслях, которые она вызывает, о глубине художественного проанализирования автора и образа и персонажей, а также о том, насколько удалось участникам литературного суда понять художественные характеры. Очень важно правильно подвести итоги, что и делает "председатель", отмечая лучшие выступления, тактично указывая на допущенные ошибки.

Психологические основы целесообразности литературного суда или форм массовой библиотечной работы состоят в том, что персонализация в героях прочитанного произведения требует ин-

тепловой работы представления, развивает способность к импровизации новых диалогов между героями /однако не произвольных, а организованных психологической данностью художественного образа/. Итературный суд, требуя понимания и дейно-эстетического смысла образов на основе углубленного изучения текста, заставляет давать самостоятельную оценку или самостоятельно интерпретировать образ.

Элемент игры позволяет развивать "такой необходимый механизм для эстетической деятельности как подстановки" /190, с. 80/. Конечно, большая ответственность ложится на "председателя" суда — во-первых, участники его обязаны не выходить за пределы литературного текста и, во-вторых, должно быть постоянное чувство уважения литературности текста, а не восприятие его как жизненных событий. Конечно, существует опасность перейти в проведение итературного суда на рельсы наивного реализма, но вероятность ее не так уж и велика, т.к. сам элемент игры и интенсификация стиму-

лирует креативность мышления, выводит его за пределы usualных течения литературного суда с реальными жизненными фактами.

Задание говорить "от имени героя", как пишет В.И. Денисов, "натыкает школьника на такую специфическую для искусства мышленную операцию, как мыслительный эксперимент с художественным образом" /206, с. 39/. Это и нейтрализует опасность натури-но-реалистической трактовки художественного произведения. Во всяком случае, оно не более банально, чем при проведении читательских конференций или литературных диспутов. Все зависит от того, соблюдаются ли условия "эстетического поля".

Экспериментальная проверка этой формы массовой работы проводилась нами с учениками 6-х классов в библиотеках Киевских средних школ № 58 и № 82 и Горьковский средней школы Киевской области. Она показала, что литературный суд стимулирует литературно-критическую активность старших подростков, способствует

творческой интерпретации прочитанного, помогает найти и понять сильные и слабые стороны произведения, развивает навыки литературно-критического анализа, не эпатируя эстетического переживания.

Для проведения литературного суда мы выбрали повесть В. Яни-зюца "Лени и Сильно" /Киев: Молодь, 1976/. Произведение о жизни школьников, о становлении их характеров написано интересно, наряду с серьезными жизненными проблемами, которые приходится решать подросткам, в повести найдем неудержимую игру фантазии, характерную для детей этого возраста.

В центре повествования - судьба подростка Андрея Кученко, брошенного, по сути, на произвол судьбы родителями, которые не могут найти время для его воспитания. Этим занимается дед. Но, беспрестанно любя внука, все ему позволяет и отчаянно терпит разнообразие проделок. Андрей-Ван растет эгоистом, властолюбцем и одновременно злодеем и трусом. Но автор не пошел путем прямолинейного осуждения героя, а попробовал показать характер во всей жизненной сложности. Ван - интересный персонаж, и удасться ли ему стать настоящим человеком зависит от того, кто станет его друзьями.

На литературном суде роль "подсудимого" отводилась Вану. Кадуха и Лена, одноклассница Вана, которой он втихомолку симпатизировал, выступили как "свидетели". Суд показал, что подростки очень серьезно готовятся к такому обсуждению. Элемент театральности им весьма импонирует, стимулирует творческое осмысление образов и всей художественной концепции книги.

Литературные суды в киевской средней школе № 32 и в Горюховской средней школе предварялись значительной активностью самих подростков - они выкупили стенгазету, сами подготовили пе-

редачу по школьному радио, с помощью библиотекаря разыскивали рецензии на повесть "Неня и Санько" и обсуждали их. Последнее особенно стимулировало литературно-критическую активность участников суда, поскольку оценки повести в рецензиях давались различные - одни из них были полностью отрицательные. По поводу этого возникали споры как в период подготовки к литературному суду, так и во время него. В результате проведения этого мероприятия читатели проникли в художественный мир повести, углубилось понимание ими произведения.

Чрезвычайно высокой была активность во время проведения литературного суда. Более двух третей присутствующих подростков приняли в нем участие. О литературном суде в Королевской средней школе подробно рассказало районное издание "Вперед", рекомендуя эту форму массовой библиотечной работы всем библиотекам района^{1/}.

Проведение литературного суда в Киевской средней школе № 58 еще раз подтвердило, что развитие литературно-критической активности старшего подростка происходит только в условиях самостоятельной деятельности. По нашим материалам /из опыта двух предыдущих литературных судов/ здесь это мероприятие готовил не актив школьной библиотеки, а библиотекарь и учитель украинского языка и литературы. В результате, хотя литературный суд и вызвал определенную заинтересованность читателей-классиков, все же на нем заметен отрицательный эффект предпринятой литературной инициативы коммунистами. Поэтому существенного воспитательного эффекта данное мероприятие не имеет. Тем самым еще раз доказывается необходимость создания в школьной библиотеке

^{1/} Нерушенко П. Если читатель задумается, анализус.- Вперед, 1978, 6 трав.

теке успешной для самостоятельной творческой деятельности старших подростков.

В некоторых школах Украины также есть опыт проведения литературных судов. Например, в Брилэвской средней школе Тернопольского района Тернопольской области библиотекарь Н.М.Васюкова самостоятельно разработала методику литературного суда по книге Г.Мельниченко "Честь". Это мероприятие вызвало активную заинтересованность учащихся. Хотя в методике Н.М.Васюковой меньше возможностей для самостоятельного критического мышления /за основу взята схема суда в самом произведении/, все же и такая форма работы способствует развитию литературно-критической активности старшего подростка.

Экспериментальная проверка эффективности литературного суда как формы массовой работы с читателями показывает, что он может успешно применяться в библиотечной работе со старшими подростками, способствуя развитию их литературно-критической активности.

Важным фактором развития литературно-критической активности старших подростков является самостоятельный выпуск стенной газеты или рукописного журнала, а также картотеки отзывов. Опыт лучших библиотекарей и педагогов свидетельствует, что такая творческая работа очень эффективна. Так, в одной из лучших школьных библиотек страны, в Ленинградской средней школе № 345 /библиотекарь А.Лавитин/ был создан клуб друзей книги с разными секциями, и среди них - рецензентов-критиков. Старшие подростки в старших классах научились составлять небольшую аннотацию по прослушанному рассказу, потом - писать рекомендательную аннотацию, со временем переходя к более сложным жанрам, - отзыв, рецензия. В школьной библиотеке выходит еженедельный библиотечный журнал "В мире

книг", в рукописный журнал "Наше слово" регулярно издаются с 1947 года /см.71; 72/.

В Киевской средней школе № 153 им.А.С.Пушкина очень удачно внедрена такая форма пропаганды книги и развития литературно-критической активности школьников, как картотека отзывов "что мы читаем". Картотека создается читателями - в карточке с фамилией автора и названием книги приводятся отзывы об этой книге разных читателей /см.132/.

В рукописных журналах и библиотечных стенных газетах отзывы читателей-подростков помещаются, как правило, под постоянными рубриками "Мысли о любимой книге", "Поговорим о книге", "Скажи, что ты читаешь, и в сказку, кто ты" и т.п. Однако следует не бояться критических отзывов, поскольку они вовсе не отталкивают подростков от чтения книги, а вызывают желание самому проверить оценку товарища, способствует активизации литературной инициативной коммуникции. Отзывы, помещенные в газетах, потом переносываются в специальный альбом и сохраняются в библиотеках, а также используются при оформлении выставок, эффективность которых при этом возрастает.

Особенно ценны для библиотекари отзывов, в которых читатели развивают над тем, почему именно привлекло их книга, уже этим активнее ее пропагандируя.

В Полтавской средней школе № 6 сохраняется в книге отзывов запись, сделанная Галиной Г. после прочтения книги, которую ей посоветовал и настоятельно библиотекарь В.Г.Гавва рекомендовать взять:

"Я прочитала книгу Новикова "Пушкин в изгнании". Было бы, что интересного можно узнать в ней после "прохождения" его биографии в школе? Но получилось так, что она заинтересовала меня, глубоко взволновала, помогла понять Пушкина как человека.

Автор показывает великого поэта и среди своих друзей, и среди великосветского общества. Возле он оставался самим собой. Может быть, именно это и помогло ему в литературной работе, в общественной деятельности.

Я считаю, что книга поможет мне в дальнейшем познании произведений великого Пушкина".

Книгу после помещения отзыва в стенгазете начали активно и заинтересованно читать, появился спрос на другие книги такого плана.

В другой библиотеке /Засульская средняя школа Лубенского района Полтавской области - библиотекарь Н.И.Филипенко/ борьбу со слишком распространенным чтением приключенческой литературы вели с помощью отзывов в стенной газете на действительно лучшие книги этой тематики. Один из школьных лидеров чтения Владимир К. писал:

"Я очень люблю книги о приключениях, не фантастическую тему. Не удивительно, что писатель Жюль Верн - один из моих любимых. Когда я вижу его книгу, которую еще не читал, во мне загорается какой-то внутренний огонь, непреодолимое желание прочитать эту книгу. Знаю наперед, что, раскрыв ее, попаду в необычный мир путешествий и приключений, буду вместе с правдивыми и храбрыми, мужественными и сильными героями переживать все трудности и радости, увлекаться их подвигами.

В книге "Пятнадцатилетний капитан" я нашел именно такое увлекательное, резкое, неожиданное разворачивание событий. Такие же храбрые герои и увлекательные впечатления".

Интересный опыт накопили некоторые школьные библиотеки по развитию литературно-критической активности старших подростков путем подготовки ими рукописных изданий - записи фольклора, рукописные фонды библиотеки и т.п. /см.65; 116/.

Эффективным средством развития литературно-критической активности старших подростков являются также формы массовой библиотечной работы, как защита читательского формуляра и защита читательского интереса, ныне уже достаточно распространенные в школьных библиотеках. Важно только, чтобы они готовились старательнее, чтобы дети критически отнеслись к тем книгам, которые читает их товарищ. Глубоко разработано и методически правильно направлено защита читательских формуляров и читательских интересов в библиотеках Гайворонской средней школы № 5 Кировоградской области и Авдеевской средней школы Сосницкого района Черниговской области. В Гайворонской средней школе № 5 библиотечкером Н.Ф.Хорожанской разработана методика оригинального мероприятия - защита домашней библиотечки, позволяющего переобращать внимание между массовой работой и работой с родителями. Подростки приходят домой и своему однокласснику, рассматривают его библиотечку и обсуждают ее, а он должен доказать целесообразность именно такого подбора книг.

Подобная работа ведется в Вороньковской средней школе Лосипольского района Киевской области - осуществляется защита картотеки домашней библиотечки, и наиболее интересные книги потом дается во временное пользование читателям школьной библиотеки. А в Херсонской средней школе № 21 /библиотекарь Г.В.Стрелкова/^{ученик} практикуется коллективные чтения на дому, защита домашней библиотечки /см.130/.

Это не только заставляет подростка серьезно относиться к подбору книг, но и стимулирует потребность критической оценки их. При этом активизируется внимание родителей к чтению ребенка, возникает возможность тесного контакта между школьной библиотечкой и семьей.

5. Работа с родителями

Кроме организованного внимания на эстетическое воспитание старших подростков со стороны школы и библиотеки, большое значение имеет мера общей эстетизации среды - наличие других библиотек, кинотеатров, театров, домов культуры, дворцов пионеров и т.д. В меру усиления удельного веса таких заведений возрастает важность заинтересованности эстетическими, в том числе и литературными развитием подросткового поколения со стороны семьи. "В таких случаях, - отмечает Ф.И. Грченко, - школе должно активнее опираться на семью и общественность, которые обеспечат каждому ребенку индивидуальное эстетическое воспитание" /261, с.47/. Однако связь школьной библиотеки с родителями читателей очень слабая. В основном, это контакты через участие выступления библиотечкаря на родительских собраниях. В проведенном нами анкетировании 148 школьных библиотечкарей 42% опрошенных ответили, что у них единственный контакт с родителями - через выступления на собраниях. Можно логично предположить, что цифра эта завышена, поскольку свою роль сыграл престижный момент. А вот 58% школьных библиотечкарей сами признают, что никакой связи с семьей читателей не имеют /см. табл. № 4, с. 126 наст. изд./.

Позднее положение не этом участие руководства чтением подтверждает и данные, полученные нами при анкетировании родителей школьников, привлеченных и констатирующему исследованию динамики литературного развития старших подростков /см. гл. I, с. 44-63/.

Анкетирование проводилось в трех школах - Бородавской, Владимирской и Тетеревской, в которых перед этим было опрошено 334 ученика 6-8 классов. Спрашивались родители соответствующих классов на родительских собраниях, посвященных итогам первой

четверти 1977-1978 учебного года. Прежде всего - количество законченных анкет. 115, показывает очень низкую общую заинтересованность родителей учебой и воспитанием своих детей, ведь их пришло на собрания всего 34% от общего количества учащихся.

Была предложена следующая анкета:.....

Ваш возраст _____ Профессия _____ Сколько у Вас детей _____

1. Какие предметы больше всего любит Ваш ребенок?
2. Довольны Вы этим или нет?
3. Посещает ли библиотеки Ваш ребенок? Какие?
4. Какую последнюю книгу прочитал Ваш ребенок?
5. Припоминаете ли Вы случаи, когда бы книга помогла в чем-то Вашему ребенку, хорошо на него повлияла? Как именно повлияла? Какая книга?
6. Советовали ли Вы ребенку прочитать какую-то книгу? Если можете, припомните, пожалуйста, какую?
7. Запрещали ли Вы читать какую-то книгу? Какую?
8. Разговариваете ли Вы о прочитанных ребенком книгах?
9. Есть ли у Вас достаточно свободного времени, чтобы читать художественную литературу?
10. Посещаете ли Вы библиотеку? Какую?
11. Сколько художественных книг у Вас есть дома? До 100? До 50? Больше? Хотели бы Вы приобрести какие-то книги?
12. Любит ли перечитывать какую-то книгу Ваш ребенок? Какую?
13. Какую последнюю книгу Вы прочли?
14. Есть ли у Вас любимый современный писатель?
15. Имеете ли Вы какие-то замечания по работе школьной библиотеки?

Количественный анализ интересующих нас ответов /кроме 1, 2, 3 - они опрашивались "вводилась" в анкету/ отражен в табл. № 9.

Таблица 9

Заинтересованность родителей чтением детей

№ п/п	Вопрос анкеты и характеристика ответа	К-во ответов	В % и общему числу респондентов	
1	4 - Названа последняя книга, прочитанная ребенком	75	65,3	
2	5 - Узнавая книгу, которая, по мнению родителей, поможет в воспитании ребенка	22	19,1	
3	6 - Названа книга, которую родители советуют читать ребенку	57	49,6	
4	7 - Названа книга, которую заставляют читать	7	6,1	
5	8 - Разговаривают с детьми о прочитанных книгах	74	64,4	
6	9 - Имеют достаточно времени для чтения худ.лит-ры	38	33,1	
7	10 - Посещают библиотеку	54	46,9	
8	11 - Имеют библиотечку до 10 экз.	14	94	13,2
9	11 - Библиотечка до 50 экз	57		22,2
10	11 - Библиотечка свыше 50 экз	48		36,4
11	12 - Названа книга, которую любит перечитывать ребенок	22	19,1	
12	13 - Названа последняя прочитанная книга	71	61,8	
13	14 - Назван любимый писатель	37	32,2	
14	15 - Высказаны замечания о работе муниципальной библиотеки	5	4,4	

Связь родителей со школьной библиотекой наиболее отчетливо можно проследить по ответам на 15 вопрос. Только 4,4% респондентов высказали какие-то замечания в адрес школьной библиотеки /они касаются ее фонда и малой активности в массовой работе/. Подтверждением же близости родителей этот вопрос вовсе не интересует. Характерен ответ: "Не имею замечаний, пусть работает как хочет, мой сын ходит в районную библиотеку".

Достаточно высокий процент положительных ответов на 4, 6 и 8 вопросы свидетельствует о положительных моментах и к тому же не характеризует качество этих контактов. Если среди школьников 64% отметили, что им интересно разговаривать с родителями о прочитанных книгах, то только 10,5% из них указали, что по совету родителей книгу прочитали по совету родителей. Например, более широким специальным опросом родителей, проведенный в Хабаровске, показал, что количественные показатели заинтересованности родителей чтением детей достаточно велики, но сопоставление их с мнениями детей об интересности такого общения показывает значительное расхождение в ответах родителей и подростков, особенно учеников 6-8 классов /57/.

Более достоверными для выявления реального влияния родителей на чтение детей являются ответы на 5, 7 и 12 вопросы. Только 19,1% из опрошенных родителей смогли назвать книгу, которая непосредственно повлияла на воспитание ребенка, столько же - книгу, которую ребенок любит перечитывать, и всего 6,1% указали, что запрещали детям читать какую-то книгу /известны были случаи проведения действительно несоответствующего возрасту детей/. Ответы на другие вопросы свидетельствуют об инертности как самих родителей в отношении чтения /всего 22,2% смогли назвать известного современного писателя/, так и о недостаточном знании ими чи-

читательских интересов детей /в анкету отвечало только 34% родителей, надо предполагать, наиболее активных/.

Несомненно в современных условиях увеличились возможности семьи в литературном развитии детей показывают такие цифры. По социологическому исследованию, результаты которого в 1928 году опубликованы О. Тищенко, только 30% семей обследованных из учащихся 4-7 классов имели дома собственные библиотеки и только у 8% учащихся были книги для детского чтения /127/. Теперь же у 61,6% respondents-родителей дома есть собственные библиотеки, причем в 36,4% из них находится не более чем 50 книг.

В этих условиях становится острой необходимость увязать деятельность школьной библиотеки с домашним чтением для правильного руководства им. Ведь в старшем подростковом возрасте наблюдается тенденция не только к повиновению всем читательским рекомендациям ровесников, но и к удовлетворению спроса на эти рекомендации за счет книг из домашних библиотек.

✓ А.С.Макаренко четко назвал семью "естественной первичной ячейкой общества" /75, с.35/, рассматривая которую как культурный очаг и общественную ячейку, где осуществляется первичная социализация личности, вполне резонно считать, что "она дает ребенку представления о культуре коллективного существования, о культуре труда, призывает ему навыки интеллектуальной культуры. В семье формируются основные моральные представления и нравственные принципы. Усвоенные бессознательно, они сохраняются на всю жизнь. Семья вводит ребенка и в сферу эстетической культуры, развивает у него чувства и вкус, необходимые для познания и оценки искусства, формирует его установки, ориентации, критерии в этой области" /254, с.162/. Особенно возрастает роль семьи и школы в эстетическом воспитании в семье и небольших го-

родах. М.Д.Афонясов, оперируя данными широкого социологического исследования, утверждает, что небольшое количество учреждений культуры коррелируется "со значительной ориентацией сельского жителя при потреблении ценностей культуры на семью" /34, с.61/. Но это не всегда так. Н.Я.Сязов, опросив выпускников сельской и городской школ, получил данные, что в селе 68% школьников ориентируется в своем эстетическом развитии на школу и только 4% на семью. Не угрожает ли это отрывом от выработанной веками капризливой культуры, если связь между школой и семьей не станет более тесной? 33% выпускников областного центра указали, что в своем эстетическом развитии ориентировались на семью и 19% - на школу /184, с.154/. Диспропорция очевидна, и координация взаимодействия школы и семьи крайне необходима.

Школа должна разъяснить родителям необходимость внимательного отношения к литературному развитию детей. Ведь внимание и ребенку - могучий фактор его развития, в определенной мере компенсирующий даже проблемы в образовательном уровне родителей: "забота о развитии у ребят интереса к искусству, которая проявляется в семье, не менее существенно, нежели образовательный ценз родителей" /55, с.109/. Большую роль в приобретении родителями и руководству чтением детей, и интенсификация литературно-критической активности старшего подростка призвана сыграть школьная библиотека. И это ей под силу. В Херсонской средней школе № 21 был проведен широкий анкетный опрос родителей учеников 4-7 классов, показавший, что только 5% из них интересовалась детским чтением и в какой-то мере направляла и его. После проведения планомерной работы по привлечению родителей к руководству чтением - выступления библиотекаря, лекции, библиографические обзоры, коллективные чтения художественных книг подростко-

ли дене, одулкили дименик синиотечек - чино сивел, гаа мх-
перачуруна у развиги покростков стани уличилъ шиливине, ипромо
по 305 / 120, с. 27/.

Б. Размолвение о покровичеви конотепном и о дачном
синиотечек

Упомяну работа покровичи синиотечки возмолви голямо при 200-
покрови покровичи о покровичеви конотепном шили. Оми покр-
вичи, что дене от того, как чово училел сивел в синиотечке,
зависит в восторжет ордн училел. Покровичи синиотечки, как
член покровичеви ордн, имет возмолви орднотечки
инициативу училел о восторжн човичи. Покрови во синиотеч-
ки конотечки покрови в покровичи конотечки, в покров-
ичи орднотечки конотечки. Прове годро, синиотечки в конотеч-
ки покрови конотечки покровичи конотечки конотечки конотечки

турно-критической активности старших подростков. Учитывая важность сочетания в личности библиотекаря педагогических и литературно-критических способностей, все же следует особо подчеркнуть, что вся работа школьной библиотеки по развитию литературно-критических способностей читателей - с активом, индивидуальное руководство чтением, массовая работа, работа с родителями, взаимодействие с педагогическим коллективом и детской библиотекой - является эффективной только при эстетической антуэнизации литературно-критической активности, т.е. связи ее с другими видами литературного развития, максимальной самостоятельности и осознания значимости своей деятельности со стороны самих подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей стране весь комплекс работы педагогических институций направлен на гармоническое развитие личности, ее выявление и развитие ее творческих сил.

Очень важна задача правильного становления способностей, задатки и которые проявляются уже в детском возрасте. К таким способностям относятся и литературные. Однако эти способности не однородны и разделяются на три вида: литературно-творческие, литературно-перцептивные и литературно-критические.

В результате проведенного нами исследования природы литературно-критической активности старших подростков установлено, что это есть первичные выявляемые способности к литературно-критической деятельности. Развивать эти способности следует, учитывая, что литературно-критическая деятельность — проявление практического вида мышления, и успешное ее протекание возможно при соответствующей структуре способностей, которые могут наблюдаться уже в старшем подростковом возрасте.

Исследование и экспериментальная проверка их развития через литературно-критическую активность показала, что для старшего подростка, находящегося в периоде сензитивности к литературному развитию, весьма эффективно литературная личностная коммуникация, которая в этом возрасте содействует литературному развитию и социализации становящейся личности, — путем удовлетворения специфической эстетической потребности.

Литературно-критическая активность старших подростков может протекать в ^инепрерывном общении, во время классных занятий, в детской библиотеке, но особенно благоприятны для нее условия школьной библиотеки.

В школьной библиотеке, как установлено исследованием и экспериментальной проверкой, литературно-критическая активность наиболее интенсивна при условии обеспечения самостоятельности действия старших подростков и эстетической ситуации среды.

Успешное применение разнообразных форм и методов работы с читателями в школьной библиотеке в огромной мере зависит от уровня подготовки школьного библиотекаря, от условий его деятельности и от связи с родителями, с педагогическим коллективом школы, с детской библиотекой, с детской библиотекой централизованной библиотечной системы.

Эстетическая направленность работы школьной библиотеки, направленная на активизацию самостоятельной деятельности школьников при взаимодействии с семьей, педагогическим коллективом школы, с детской библиотекой централизованной библиотечной системы приводит к созданию наиболее благоприятных условий для литературно-критической активности старших подростков в малых группах и на пересечении формальных, неформальных и референтных групп. Интенсивная литературно-критическая активность, являясь деятельностью, выражением удовлетворения эстетических потребностей, благоприятствует литературному развитию формирующейся личности.

Однако литературно-критическое развитие не следует рассматривать обособленно от других видов — литературно-перцептивного и литературно-творческого. Они осуществляются в интегральном единстве. Выделение же литературно-критического развития позволяет более дифференцированно подходить к эстетическому воспитанию подростков посредством художественной литературы, т.е. проводить его с учетом индивидуальных задатков и определенного вида литературных способностей. Пути и средства развития литературно-критической активности старших подростков в условиях школьной библиотеки лишь с определенными оговорками выделяются из ш —

вестной системы литературного развития школьников, на которое оказывает громадное влияние и учебно-воспитательный процесс в школе, и деятельность внешкольных учреждений. Выделение исследуемой возрастной группы также носит условный характер, т.к. литературное развитие и литературное образование является процессами непрерывными, все их этапы одинаково важны. И потери, относящиеся к каждому из них, трудно восполнимы. Старший подростковый возраст совпадает с периодом сензитивности в развитии литературно-критического мышления. Психологическое объяснение данного явления состоит в заметном увеличении в этом возрасте значимости межличностного общения в среде ровесников, и в частности - литературной межличностной коммуникации.

Результаты нашего исследования позволяют более дифференцированно проводить руководство чтением в процессе литературного развития школьников за счет организации самостоятельной деятельности, направленной на удовлетворение специфической эстетической потребности в литературно-критической активности.

Можно сделать следующие выводы:

- Литературно-критическая активность старших подростков способствует их литературному развитию.
- Литературно-критическая активность старших подростков является ярким проявлением способностей в литературно-критической деятельности как специфического вида мышления, отличного от художественного и научного, а именно - практического.
- Литературное развитие старших подростков через литературно-критическую активность наиболее эффективно в школьной библиотеке как "эстетическом поле".
- Для претворения школьной библиотеки в "эстетическое по-

[illegible]

1. **Вопрос о месте и роли государства в экономике.**
 2. **Вопрос о формах собственности.**
 3. **Вопрос о методах государственного регулирования экономики.**
 4. **Вопрос о социальной политике государства.**
 5. **Вопрос о внешнеэкономических связях государства.**
 6. **Вопрос о роли государства в развитии науки и культуры.**
 7. **Вопрос о роли государства в развитии спорта и туризма.**
 8. **Вопрос о роли государства в развитии искусства.**
 9. **Вопрос о роли государства в развитии образования.**
 10. **Вопрос о роли государства в развитии здравоохранения.**

ческой среды в учреждениях школьной и детской библиотек. Некоторые положения могут быть использованы при критике буржуазных теорий литературного развития и руководства чтением.

Важными задачами дальнейшего изучения литературного развития школьников через их литературно-критическую активность являются:

1/ Установление координационной связи между изучением литературы в школе и внеклассной работой по литературе, проводимой в школьной библиотеке;

2/ Установление оптимальной взаимодополняемости в деятельности школьных и детских библиотек по развитию литературно-критической активности;

3/ Установление целостной подсистемы развития литературно-критических способностей в общей системе литературного развития личности;

4/ Установление на основе изучения развития литературно-критических способностей в онтогенезе /через литературно-критическую активность и литературно-критической деятельности/ существенных нечастотных характеристик этого вида литературных способностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркс К. К критике Гегелевской философии права.- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.1, с.219-308.
2. Маркс К. Письмо А.Рейербаху, 11 авг.1844 г.- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т.27, с.382-383.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Об искусстве /Сост.М.Лифшиц.- М.: Искусство, 1967, т.1.-534 с.
4. Энгельс Ф. Анти-Дюринг: Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом.-М.: Политиздат, 1970.- 483 с.
5. Ленин В.И. Вставка к статье Н.К.Крупской "К вопросу о политическом министерстве народного просвещения".- Полн.собр.соч., т.34, с.270.
6. Ленин В.И. Философские тетради.- Полн.собр.соч., т.29.- 732 с.
7. Ленин В.И. Письмо в редакцию газеты "Правда", /Написано в мае, не позже 25, 1913 г./.- Полн.собр.соч., т.46, с.182-183.
8. Ленин В.И. О литературе и искусстве.- 5-е изд.- М.: Худож.лит., 1976.- 327 с.
9. Программы КПСС: Принято XIII съездом КПСС.- М.: Политиздат, 1977.-144 с.
10. Материалы XXIV съезда КПСС.- М.: Политиздат, 1971.- 320 с.
11. Материалы XXV съезда КПСС.- М.: Политиздат, 1976.-356 с.
12. О политике партии в области литературы: Резолюция ЦК КП/С/ 18 июля 1935 г. - В кн.: КПСС о культуре, просвещении и науке.- М.: Политиздат, 1963, с.151-155.
13. О литературной критике и библиографии: Постановление ЦК КП/С/ 2 дек.1940 г. - В кн.: КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М., 1971, т.5, с.448-451.

14. О литературно-художественной критике: Постановление ЦК КПСС 21 января 1972 г. - В кн.: Об идеологической работе КПСС. М., 1977, с. 492-496.

15. О повышении роли библиотек в коммунистическом воспитании трудящихся и научно-техническом прогрессе: Постановление ЦК КПСС 8 мая 1974 г. - В кн.: Об идеологической работе КПСС. М., 1977, с. 551-557.

16. О работе с творческой молодежью: Постановление ЦК КПСС 12 октября 1976 г. - В кн.: Об идеологической работе КПСС. М., 1977, с. 598-602.

17. О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы: Постановление ЦК КПСС. - Правда, 1979, 6 мая.

✽ ✽ ✽

18. Брежнев Л.И. Молодые - строить коммунизм. - 3-е изд., доп., - М.: Политиздат, 1978. - 736 с.

19. Калинин Н.И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании. - М.: Учпедгиз, 1951. - 206 с.

20. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1965. - 695 с.

21. Крупская Н.К. О библиотечном деле: Сборник / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина, Науч.-метод. каб. библиотечного дела. - М., 1957. - 715 с.

22. Луначарский А.В. История западноевропейской литературы в ее важнейших моментах: Лекции I. - Собр. соч.: В 8-ми т. М., 1964, т. 4, с. 11-32.

23. Луначарский А.В. Эстетика, литературная критика: Статьи, доклады, речи / 1928-1933/. - М.: Худож. лит., 1967. - 654 с. (Собр. соч. В 8-ми т.; Т. 8).

БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЕ И СОЦИОЛОГИЯ ЧТЕНИЯ

24. Афонясов Н.А. Межличностные каналы распространения чтения в сельской семье.- В кн.: Социально-психолог. проблемы чтения. М., 1977, вып. 2, с. 61-75.
25. Балика А.А. Библиотека в свете современной педагогики.- В кн.: Библиотек. и; Л., 1927, с. 54-62
26. Балика А.А. Библиологична педагогіка: Визначення, предмет, мехі.- Журн. бібліотекознавства та бібліогр. ВВУ, 1928, № 2, с. 96-107.
27. Балика А.А. Библиологична педагогіка як наука.- Бібліологічні вісті, 1930, № 2, с. 15-28.
28. Балика А.А. Методика розговору с читачем.- Красний бібліотекар, 1925, № 8, с. 32-49.
29. Беленькая Л.И. Социально-психологическая типология читателей-детей.- В кн.: Социально-психолог. проблемы чтения. М., 1974, вып. 1, с. 1-36.
30. Белодный А.И. Неподписавшие на полях книг.- В кн.: Библиотечные преступники. Харьков, 1924, с. 51-77.
31. Білецький О.І. Читач, письменник, література.- Плування, 1927, № 6 /10/, с. 10-47.
32. Борович Б.О. Письменник - критик - читач.- Журн. бібліотекознавства та бібліогр. ВВУ, 1930, № 4, с. 118-33.
33. Борович Б.О. Пути сближения книги с читателем: Опыт методики культурной работы в библиотеке.- Харьков: Труд, 1922.- 103 с.
34. Бузильер Н. Словарь-справочник профессионального библиотечника.- М.: Из-во ВДНХ, 1928.- 193 с.
35. Дуринстров С.В. Библиотекарь школы.- В кн.: Школьная библиотека. М., 1964, с. 5-19.

36. Зайцев О. Детские - школьные.- Библиотекарь, 1975, № 4, с.71-74.
37. Воспитание культуры чтения школьников /Под ред.М.И.Донцовой.- М.: Педагогика, 1971.- 128 с.
38. Геланини А.И., Туров В.И. Руководство чтением как процесс. - Сов.библиотековедение, 1976, № 6, с.40-52.
39. Геницкая И.И. Задачи детских библиотек в свете Основ законодательства о народном образовании.- В кн.: В помощь учителям и школьным б-кам. 1975 год. М., 1975, с.10-21.
40. Гинатерчик Р.В. Театрализованная композиция на школьном литературном вечере.- В кн.: Из опыта внеклассной работы по лит. Мильное, 1969, с.55-77.
41. Годкевич И. На методологічному роздоріжжі: Хотіли про сучасне книгознавство.- Критика, 1989, № 9, с.59-69.
42. Гольдштейн А. Нужна литературная критика для детей.- Библиотекарь, 1959, № 1, с.47-51.
43. Горюнов А. Как помочь школьной библиотеке.- Сов.культура, 1973, 12 окт.
44. Гусев Л., Сенок А. Социологи обращают внимание.- В мире книг, 1976, № 3, с.68.
45. Довгань К. Соціальна функція літератури і проблеми читача.- Критика, 1989, № 7-8, с.5-56.
46. Драшков В.А. О воображении процессе чтения художественной литературы.- Тр./Ленингр.гос.б-бл.ин-т, 1938, т.4, с.119-140.
47. Збарский И.С. Связь классного и внеклассного чтения как средство литературного развития учащихся 4-8 классов: На материале уроков внеклассного чтения: Автореф. Дис.... канд. пед.наук.- М., 1973. - 32 с.

48. Зубов В. Привлечение внимания и литературоведение и критике.- Библиотечник, 1969, № 12, с.51-53.

49. Ейнон Т.П., Тезикова О.О. Шкільна бібліотека: короткий посібник для восьмичасної школи.- Л.: Рад.школа, 1964. - 91 с.

50. Пришкова В. Что и как читает библиотечник.- Библиотечник, 1973, № 7, с.37-39.

51. Иванова Э.И. Актуальные вопросы изучения детского чтения.- Библиотечник, 1976, № 8, с.55-58.

52. Иванова Э.И. Исследование чтения детей в Австрии, Нидерландах и ФРГ.- Библиотековедение и библиогр. за рубежом, 1974, вып.50, с.63-81.

53. Иванова Э.И. Энциклопедия по проблемам чтения.- Библиотековедение и библиогр. за рубежом, 1977, вып.62, с.76-93.

54. Изучение читателей в детской библиотеке /Гос.б-ка СССР им.В.И.Ленина, Изуч.-исслед.отд.библиотековедения и теории библиогр.- 3-е изд., перераб.- М., 1973.- 85 с.

55. Исследование художественных интересов школьников /Под общ.ред. И.В.Ивановского, О.У.Фохта-Евбукиной.- М.: Педагогика, 1974.- 160 с.

56. Коголов Л.Я. Вопросы значения чтения в работах О.И.Библицкого.- Библиотечное знание и библиогр., 1964, вып.1, с.53-65.

57. Мещицкая Э.И. О библиотечно-библиографическом просвещении родителей: По материалам исследования.- Сов.библиотековедение, 1976, № 1, с.30-31.

58. Мещицкая Э.И. Пути взаимодействия библиотеки с семьей в руководстве чтением школьников младшего возраста: Автореф. дис. на соиск.учен.степ.канд.пед.наук /Ленингр.гос.ин-т культуры и ин.Н.К.Крусовой.- Л., 1973.- 17 с.

59. Липина С.В. О внеклассной работе по литературе.- Науч.-метод. запiski /Ленингр. гор. ин-т усовершенствования учителей, секция лит. и лит., 1940, т.3, вып.1, с.5-22.

60. Книга и чтение в жизни рабочих городов: По материалам исследования чтения и читательских интересов.- М.: Книга, 1978.- 318 с.

61. Книга и чтение в жизни советского села: Проблемы и тенденции.- М.: Книга, 1978.- 131 с.

62. Ковалев А.Г. О некоторых проблемах школьной библиотечной работы.- Тр. /Ленингр. гос. библ. ин-т, 1958, т.4, с.107-118.

63. Колесникова Н. Школьная библиотека и задачи реформации.- Библиотекарь, 1976, № 3, с.26-27.

64. Колосовцев Н.В. О работе школьной библиотеки: В помощь учителю и библиотекаря.- М.: Учпедгиз, 1947.- 31 с.

65. Корольчук О. Слово "библиотека". - Ред. освѣта, 1972, 31 трав.

66. Криворучко В.С. Методология и методики библиотечного исследования: Учеб. пособие по курсу "Библиотечное дело" для студентов библ. фак.- Л.: ЛГУ, 1977.- 31 с.

67. Крупник К.П. Обмен книжечек по поводу прочитанного.- Сов. библиотечное дело, 1975, № 1, с.80-86.

68. Ладоня Л.С., Злотник А.С. Возникновение чтения в 5-8 классах.- М.: Ред. школа, 1966.- 148 с.

69. Лаутерман А., Лазареску С. Модель расчета средств на комплектование фондов школьных библиотек.- Бюл. БИНСО для 6-8, 1977, т.31, № 6, с.369-375.

70. Левилов А.Н. Автор - сборщик - читатель.- Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А.Дзержинского, 1977.- 360 с.

71. Левитин И. Клуб друзей книги.- Библиотекарь, 1966, № 10, с.31-36.
72. Левитин И. "Часы поэзии" в детской библиотеке.- Библиотекарь, 1966, № 2, с.54-56.
73. Лизонин В.В. О читательском объединении старшихклассников.- Лит. в школе, 1974, № 5, с.50-51.
74. Матвеев С. Создание читатель^яской библиотеки.- Библиотекарь, 1969, № 3, с.24-26.
75. Макаренко А.С. Книга для родителей.- Собр.соч.: В 8-ми т., М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957, т.4, с.9-333.
76. Макаренко А.С. О детской литературе и детском чтении: Стихи, рецензии, письма.- М.: Детгиз, 1955.- 184 с.
77. Мелова О. Читательский библиотекарь.- Библиотекарь, 1974, № 2, с.38-45.
78. Мельникова Н.В. Роль детских и юношеских библиотек в единой системе обслуживания детей.- В-ник СССР, 1966, вып.33, с.142-147.
79. Мушкетер Н.И. О мастерстве детского библиотекаря.- В кн.: В помощь детскому и юношескому б-дан. 1965 год. М., 1964, с.75-83.
80. На правах бедных родственников /Ленисов, Забиров, Носов и др.- Библиотекарь, 1977, № 5, с.46-47.
81. Незвещен В.И., Баранков В.О. О работе детской библиотеки.- М.: Учпедгиз, 1953.- 46 с.
82. Ольшанская Л.А., Вироловская Л.А. В помощь эстетическому воспитанию.- В кн.: Обзор методических материалов областных библиотек /Учпедгиз. М.-Кн. им.М.В.Семенина-Полднов. Л., 1973, с.85-156. (Сборник методических статей по библиотечному и библиогр.; вып.36/).

33. Организация библиотечного обслуживания детей: Итоги исследования /Гос.б-ка СССР им.В.И.Ленина, Науч.-исслед.отд.Библиотечного дела и теории библиогр.- М., 1975.-78 с. (Осн.принципы организации единой системы библиотечного обслуживания населения; Вып.6)/.

34. Парыгина В.С. Внеклассная работа по литературе в советской школе 10-х годов /1917-1917 гг./: Автореф. дис. ... канд. пед.наук.- М., 1979. - 18 с.

35. Павлов Н.А. Некоторые пути активизации процессов руководства детским чтением.- Тр. /Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н.А.Крупской, 1977, т.35, с.133-139.

36. Пилецкий В.И. Не слишком ли много эмоций?- Библиотечник, 1967, № 9, с.52-53.

37. Пилецкий В.И., Войнова Е.А. Проблемы библиотечного преципника и особи: Социально-психологические исследования.- Библиотечное образование та библиогр., 1977, вып.17, с.47-55

38. Поздников Г.И. Актуальные вопросы педагогики и психологии детского чтения: Раздел "Особенности изучения теории и практики детской литературы и детского чтения в свете библиотечных задач /Ленингр. гос. ин-т культуры им.Н.А.Крупской.- М., 1976.- 47 с.

39. Поздников Г.И. О некоторых особенностях исследования проблем педагогики детского чтения в современных условиях. - Тр./Ленингр. гос. ин-т культуры им.Н.А.Крупской, 1977, т.35, с.3-18.

40. Покровская А.А. О работе детских и школьных библиотек: Основные положения и приемы.- 3-е изд.- М.: Изд.т-во "Нир", 1919.- 66 с.

41. Полюзов Т.А. Нир ефективності виховання - духовна зрілість.- М.: Знання, 1976.- 46 с.

92. Полесова Т., Карпова А. От эксперимента - к практике.- Библиотечная, 1976, № 4, с.18-19.
93. Потопов А. Школьным библиотекам необходимо внимание.- Нар.образование, 1971, № 6, с.15-18.
94. Прудин В. Литературный диспут как форма руководства чтением.- Лит. в школе, 1948, № 1, с.3[-4].
95. Прозоровский С. Выход на освященную вогу детской библиотечной работы.- Рад.освіта, 1948, № 2, с.43-50.
96. Пункарева Н.А. Вспомогательное чтение художественной литературы в VI-VII классах: На опыте работы школьных библиотек.- М.: Изд-во АПИ РСФСР, 1957.- 84 с.
97. Пшеничникова Р.И. К вопросу об активных методах руководства чтением подростков в библиотеке.- Тр./Ленингр.гос. ин-т культуры им. Н.А.Крупской, 1977, т.35, с.115-127.
98. Развитие художественных интересов сельских школьников /Под.ред. Е.В.Квятковского, Е.У.Сухомлинна.- М.: Педагогика, 1979.- 108 с.
99. Рова Н.М. Учитель-словесник в школьной библиотеке.- М.: Рад.школа, 1969.- 104 с.
100. Работа школьной библиотеки по эстетическому воспитанию младших читателей /Мин.дор.обш. АССР для детей та молодежи им.О.И.Вотчина.- М., 1961.- 31 с.
101. Рогова Р. Школьным библиотекам необходимо внимание.- Нар.образование, 1968, № 8, с.27-31.
102. Роль школьной библиотеки в повышении уровня учебно-воспитательного процесса / Моск.гор.ин-т усоверш. учителей.- М., 1975.- 39 с.
103. Рубин Н.А. Психология читателя и книги: Краткое введение в библиологическую психологию.- М.: Книга, 1977.- 264 с.

104. Рубинштейн К.Н. Интерес в библиотечной педагогике.- В кн.: Психология интереса в связи с вопросами книжно-журнальной работы. М., 1931, с.82-104.
105. Рубцова Т.В. Формування в учнів читачьких інтересів.- К.: Рад.школа, 1959.- 82 с.
106. Руководство чтением детей в библиотеке: Учебник для библиотеч. фак. ин-тов культуры /Под ред. Н.Н.Литомировой.- 3-е изд., перераб. и доп.- М.: Книга, 1976.- 319 с.
107. Семілюк В.В. Робота з дітьми в шкільній книгозбірні.- К.: Рад.школа, 1932.- 148 с.
108. Санусь М. Літературний гурток: Організація й звичаї, форми масової роботи, тематичні показники, літдиспути, літсузи, рецензії, як працювати над книжкою, бібліографія.- К.: Молодий більшовик, 1931.- 120 с.
109. Сенько А.С. Омельский библиотечарь наших дней: По материалам исследования.- Сов.библиотечное дело, 1976, № 2, с.29-41.
110. Сетин Ф.А. Работа школьной библиотеки.- М.: Учпедгиз, 1961.- 112 с.
111. Сивокін Г.М. Художня книжка, читач і сучасність.- В кн.: З історії книги на Україні / АН УРСР, Центр.наук.-б-ка. К., 1978, с.59-76.
112. Сивокін Г.М. Художня література і читач: З досвіду конкретно-соціологічних досліджень.- К.: Наук.думка, 1971.- 148 с.
113. Словарь библиотечных терминов /Общ.ред. С.С.Чубарьяна.- М.: Книга, 1976.- 223 с.
114. Советский читатель: Опыт конкретно-социологического исследования.- М.: Книга, 1968.- 348 с.

115. Станых В.А. Литературно-художественные интересы читателей и особенности их исследования: По материалам исследования "Книга и чтение в жизни небольших городов": Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1974. - 21 с.

116. Стедьмахович И. Выховувати культурного читача: Шкільна бібліотека. II покоління і зовнішн. - Друг читача, 1972, 27 січ.

117. Степанович В.І. Бібліотекам - педагогічну спрямованість. - Рад. освіта, 1965, 18 груд.

118. Степанович В.І. Виховання читальних інтересів. - Укр. нова і літ. в школі, 1963, № 4, с. 26-30.

119. Сухомлинський В.О. Комплектування шкільних бібліотек - серйозну увагу. - Літ. газета, 1957, 1 берез.

120. Токучев О. Книга починається з бібліотеки. - Бібліотекар, 1976, № 12, с. 24-27.

121. Тихомир^{се}рове Н.І. Положення о шкільній бібліотеці. - Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР, 1975, № 17, с. 4-23.

122. Тихомиррове Н.І. Бібліотека і школа в пошук літературного розвитку старшокласників. - В-ні СССР, 1971, вип. 51, с. 67-76.

123. Тихомиррове Н.І. О восприятии и оценке художественной литературы читателями-старшеклассниками. - Тр. /Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н.С.Крупской, 1976, т. 31, с. 14-24.

124. Тихомиррове Н.І. О классификации читателей и дифференцированном руководстве чтением. - Сов. библиотекостроение, 1973, № 6, с. 43-56.

125. Тихомиррове Н.І. Эстетическое воспитание школьников в библиотеке: Учебное пособие для студентов отделения детских и юношеских библиотек /Ленингр. гос. ин-т культуры им. Н.С.Крупской. - Л., 1978. - 73 с.

126. Тихонова Н. Подростки читают о войне.- Библиотечникъ, 1975, № 7, с.43-44.

127. Тищенко О. Школьное чтение та учень-читач.- Виробн. кулка, 1988, № 45-46, с.9-12.

128. Теусекунов К. Школьная библиотека как средство идейно-политического воспитания учащихся 8-10 классов средней школы: По материалам школ Киргизской ССР: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук.- Фрунзе, 1970.- 18 с.

129. Федорова О. Работа з дітьми в бібліотеці нового типу.- Кам'янець на Поділлі, 1970.- 8 с.

130. Фрейтер Э.Г. Совместная работа учителя-словесника и библиотекаря в процессе руководства внеклассным чтением.- В кн.: Внеклассная и внешкольная работа по лит. М., 1970, с.153-174.

131. Фридзе Н.Я. До питання про бібліотекознавство як науку.- Бібліотекознавство та бібліогр., 1971, вип.11, с.15-28.

132. Турман С. До ти читави, друже?- Рад.освіта, 1970, 6 черв.

133. Ушафов А.Т. Руководство внеклассным чтением учащихся 1-11 классов: По материалам и опыту работы школьных и детских библиотек Азербайджанской ССР: Автореф. Дис. ... канд.пед. наук.- Баку, 1968.- 30 с.

134. Ушеников Я.Н. Роль и место школьной библиотеки в учебно-воспитательной работе средней школы: Автореф. Дис. ... канд. пед.наук.- Кривой, 1954.- 20 с.

135. Урбанович Н.Л. Библиотечная работа с детьми.- М.: Новая Москва, 1925.- 214 с.

136. Хусе О.Ф. Актуальны проблеми руководства чтением детей: По результатам исследования "Книга и чтение в жизни советских городов".- В кн.: В помощь учителям и школьным б-кам. 1975 год. М., 1975, с.42-48.

137. Хузо О.О. Заметки с руководством чтением школьников.- В кн.: В помощь детским и школьным б-кам. 1966 год. М., 1966. с.75-81.

138. Хузо О.О. Культура чтения и формирование нравственных идеалов.- В кн.: В помощь детским и школьным б-кам. 1977 год. М., 1977, с.52-57.

139. Чарыгина И.И. Ключ к анализу произведения.- Библиотекарь, 1969, № 10, с.30-32.

140. Чарыгина И.И. Цепь - творческое мышление, метод - беседа.- Библиотекарь, 1972, № 6, с.10-13.

141. Чернов Г. Большие заботы о сельских школьных библиотеках.- Нар.образование, 1974, № 1, с.22-26.

142. Читательская конференция. Какой ей быть? Статьи. - Библиотекарь, 1977, № 4, с.44-46.

Содерж.: И.Мотезов. Есть такое понятие - острая книга; Г.Матвеева. Успех только в дискуссии; Р.Вильцова. Лучшая награда.

143. Зарченко А.Л. Формирование основ коммунистического мировоззрения школьников 10-11 классов в учебных и внеклассных занятиях по литературе: Автореф. дис. ... канд.пед.наук.- М., 1979.- 32 с.

144. Вільнова бібліотека і комуністичне виховання дітей читачів: в досвіді роботи бібліотек міста Львова.- Львів: Комітет, 1963.- 63 с.

145. Белотель В. Літературні суми в школі.- Новини освіти, 1963, № 4-5, с.24-26.

146. Яков В.А. Социологические исследования: Методология. Программы. Источники.- М.: Наука, 1972.- 239 с.

147. Yovizowski W. Biblioteczka szkolna - jego sedno oswowosci a efektywnosc dzialania. - Pr. nauk. Univ. Slazkiego w Katowicach, Katowice, 1976. - 1143.

148. Guide for the Conversion of School Libraries into media Centres. - Educational Studies and Documents, Paris: UNESCO, 1977, N22. - 62p.
149. Libraries in secondary schools /Ed. by C. W. Morris, A. B. Russell, C. A. Stott. London, 1972. - 68p.
150. Not by books alone: A symposium on library resources in schools /Ed. by C. Waite and R. Colbourne. - Oxford: School Libr. Assoc., 1975. - 124p.
151. Ranganathan S. R. New Education and School Library: Experience of half of a century. - Delhi, 1973. - 510p.
152. Wójcik W. O pracy z uciążliwą zbiorów w bibliotece szkoły podstawowej. Por. bibliotekarska, 1977, N12, s. 7-9.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

153. Аринин Н. Л. Актуальные проблемы эстетического воспитания: Очерк марксистско-ленинской эстетики /И-во просвещения РСФСР. Владимир. гос. пед. ин-т им. Л. Н. Дробозина-Полянского. - Владимир, 1974. - 134 с.
154. Ариэудов М. Психология литературного творчества. - М.: Прогресс, 1970. - 654 с.
155. Акуле В. Ф. Чтение как труд и творчество. - Совр. пед., 1961, № 3, с. 30-46.
156. Баранова Р. Л. Психологи учатся спорить. - Лит. и школа, 1966, № 13, с. 21-25.
157. Гершицкая О. Про художниково дитя. - Критика, 1980, № 7-8, с. 148-152.
158. Екименфельд В. М. К характеристике марксистско-ленинского мышления. - Изв. АН РСФСР, 1948, вып. 13, с. 175-203.

159. Бодяев А.А. О соотношении потребности в деятельности и способности к ней у подростков.- В кн.: Тез. докл. на I съезде 0-во психологов. 29 июня - 4 июля 1959 г. /0-во психологов при АН РСФСР. М., 1959, вып.3, с.35-37.

160. Божович Л.А. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование.- М.: Просвещение, 1968.- 464 с.

161. Боровиковский М.И., Максименко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности.- Вспр. психологии, 1977, № 3, с.57-64.

162. Боярчук В.А. В.Резниченко о психологической структуре поэтического таланта.- Вспр. психологии, 1961, № 3, с.3-13.

163. Вагню М. Об индивидуальных особенностях восприятия романа.- Ташкин: Визгус, 1976.- 35 с.

164. Вайлон А. От действия к мысли: Стереи сравнительной психологии /Под общ.ред. А.Н.Леонтьева.- М.: Изд-во иностр.лит., 1956.- 338 с.

165. Вахметов А.А. Об эстетически-воспитательном воздействии киноискусства: Автореф. дис. ... канд.филос.наук.- М., 1966.- 14 с.

166. Вихорев С.И. Развитие критичного мышления учащихся у процессе обучения.- К.: Ред.всесою, 1971.- 60 с.

167. Воронцов А.А. Психологические основы понятия значительности детской книги с точки зрения читателя-подростка.- Учен.зав./Воспит.гос.пед.ин-т, Костром.гос.пед.ин-т, 1968, вып. 15, с.81-83.

168. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: 1-е изд.- М.: Просвещение, 1967.- 98 с.

169. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.- М.: Изд-во АН РСФСР, 1956.- 518 с.
170. Выготский Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития.- Вopr. психологии, 1972, № 4, с.114-128.
171. Выготский Л.С. Психология искусства.- 2-е изд., испр. и доп.- М.: Искусство, 1968.- 576 с.
172. Гвичаренко И.В. Проблемы сознательного поведения: Парсон теория.- М.: Искусство, 1976.- 224 с.
173. Горюхельд А.Г. Д.Н.Овсяннико-Куликовская и современная литературная критика.- В кн.: Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1928, т.8, с.77-86.
174. Горюхельд А.Г. О толкования художественного произведения.- В кн.: Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1946, т.7, с.1-31.
175. Горький М. О том, как учиться писать.- Собр.соч.: В 30-ти т., М., 1958, т.24, с.466-499.
176. Гринченко В.Д. На беспроектном пути: Об украинской школе.- Киев: Вп.Н.А.Грич, 1906.- 80 с.
177. Гумовский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки с методикой.- М.: Л.: Прозвещения.- 266 с.
178. Дидарьян А.А. Сознательная потребность /Сти.ред.Е.В. Порохова.- М.: Наука, 1976.- 191 с.
179. Делюцкая И.И. Воспитание художественного вкуса старших классов при изучении творчества Маяковского и Твардовского.- М.: Прозвещения, 1965.- 103 с.
180. Драгунова Т.В. Соединение с товарищами как особая форма жизни подростков.- В кн.: Возраст и индивидуальная особенности младших подростков/ Под ред.А.Б.Зельманова и Т.В. Драгуновой. М., 1967, с.305-318.

181. Дубовіс-Арановська Д.М. До питання про формування засобів логічного мислення в школярів середнього віку.- Наук.зеп./ Наук.-досл.ін-т психології М-ва освіти УРСР, ^{1983,} т.11, с.83-85.

182. Заблицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности.- Казанев: Штаница, 1974.- 134 с.

183. Звзун І.А. Естетичний досвід особи: формування і сфери впливу.- К.: Видавн.об'єд. "Вища школа", Вид-во при КДУ ім.Т.Г. Шевченка, 1976.- 174 с.

184. Звзун І.А. Комунізм і естетичний розвиток особи.- К.: Мистецтво, 1972.- 172 с.

185. Истратов Ю.П. О некоторых аспектах чтения как творческого процесса.- Лит. в школе, 1977, № 2, с.47-51.

186. Князченко Н.И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР.- М.: Искусство, 1971.- 160 с.

187. Ковалев А.Г. К теории литературных способностей.- Учен. зап./ ЛГУ им.А.А.Мданова, 1960, № 287, вып.19, с.36-48.

188. Ковалев А.Г. Психология литературного творчества.- Л.: Изд-во ЛГУ им.А.А.Мданова, 1960.- 136 с.

189. Ковалева Л.Е. Под санью муз: Из опыта работы учителя.- 2-е изд., доп.- М.: Просвещение, 1978.- 80 с.

190. Колесник М.І. Про естетичні здібності людини.- К.: Мистецтво, 1966.- 114 с.

191. Колмакова Д.В. Зависимость особенностей восприятия учащимся литературного текста от наличия или отсутствия у них интереса к художественной литературе:- Вопр. психологии, 1974, № 6, с.117-120.

192. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе: Очерк социальной психологии класса.- Минск: Народная освіта, 1969.- 237 с.

193. Ков Н.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности.- М.: Просвещение, 1979.- 175 с.

194. Ков Н.С. Формирование личности и психология юношеского чтения.- Библиотечник, 1977, № 1, с.46-50.

195. Корсуновский А.А. Психолого-педагогические условия формирования литературных способностей учащихся: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук.- Л., 1968.- 22 с.

196. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей.- М.: Знання, 1963.- 60 с.

197. Костюк Г.С. Про перехід від сприйняття до мислі.- Наук. зап./Наук.-досл. ін-т психології Ін-ву освіти УРСР, 1959, т.11, с.60-63.

198. Костюк Г.С. Психологические вопросы руководства развитием способностей.- В кн.: Тез. докл. на I съезде 0-ва психологов при АН РСФСР. М., 1959, вып.3, с.146-148.

199. Кравцовский А.Н. О подростках: Содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка.- М.: Педагогика, 1970.- 172 с.

200. Круглик С.П. Становление учнів середнього шкільного віку до поезії.- Наук. зап./Наук.-досл. ін-т психології Ін-ву освіти УРСР, 1959, т.11, с.152-156.

201. Круглицкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростков.- 2-е изд., испр. и доп.- М.: Просвещение, 1965.- 316 с.

202. Луников В.И. Понимание характера литературного героя учащимися шестых классов.- Вспр. психологии, 1961, № 3, с.111-116.

203. Левина С.Н. Некоторые особенности понимания литературного произведения учащимися 8-х классов.- Учен. зап./Томск. гос. ун-т, 1958, т.30, с.59-70.

204. Дезин Б. Психология поэтического и прозаического мышления: Из лекций А.А.Потебни: - В кн.: Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1911, т.2, вып.4, с.99-137.

205. Дезин Б. Дене про теорію й психологію слова О.О.Потебні.- Червоний шлях, 1925, № 1-2, с.291-297.

206. Лейсон В.И. Аспекты научения литературного творчества школьников.- В кн.: Теория эстет.воспитания. М., 1975, вып.3, с.36-43.

207. Лининие А.И., Рысен Л.А. Критичность и самокритичность в учебной деятельности.- М.: Просвещение, 1968.- 142 с.

208. Мадер Р.А. Формирование эстетических критериев оценки парки у учащихся восьмого класса: Автореф. Дис. ... канд.пед. наук.- М., 1975.- 18 с.

209. Мадьковская Т.И. Социальная активность школьников и пути ее формирования.- Сов.педагогика, 1973, № 5, с.14-21.

210. Маравицкии В.Г. Эволюция читателя-школьника.- В кн.: Проблемы методики преподавания лит. М., 1976, с.26-39.

211. Мейман Э. Физическое и духовное развитие детей: Лекции по экспериментальной педагогике.- М.: Изд-во "Иир", 1914, т.1.- 659 с.

212. Методика преподавания литературы/ Под ред.З.Я.Рез.- М.: Просвещение, 1977.- 383 с.

213. Молдавская Н.А. Литературное развитие школьников в процессе обучения.- М.: Педагогика, 1976.- 224 с.

214. Молдавская Н.А. О восприятии художественных произведений и критериях литературного развития старших школьников.- Учен. зап./Ленингр.гос.пед. ин-т им.А.И.Герцена, 1972, т.508, с.56-113.

215. Мустафеев Т.А. Особенности способностей к литературному творчеству в раннем школьном возрасте: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук.- Баку, 1966.- 30 с.

216. Исаев В.В. Синосисоти и потребности.- Учен.зеп./ЛГУ им.А.А.Идовов, 1960, № 286, вип.19, с.1-19.
217. Нортон І.Г. До методики визчення літературно-критичних умінь учнів.- Педагогіка, 1975, вип.14, с.65-72.
218. Нортон І.Г., Скузьмий Р.В. форми роботи в розвитку літературно-критичного мислення учнів.- Зир.нові і літ. в школі, 1976, № 5, с.48-51.
219. Никифоров О.М. Восприятие художественной литературы школьниками.- М.: Учпедгиз, 1959.- 206 с.
220. Никифоров О.М. Психология восприятия художественной литературы.- М.: Книга, 1972.- 152 с.
221. Соснинко-Куликовскій Д.Н. Введеніє в невідану книгу по психології уявного творчеств/научно-філософського і художественного/.- Собр.соч., Пб., 1909, т.6, с.5-41
222. Соснинко-Куликовскій Д.Н. Воспоминания.- Пб.: Пром., 1923.- 190 с.
223. Соснинко-Куликовскій Д.Н. Наблюдательный и экспериментальный методы в искусстве.- Собр.соч., Пб., 1909, т.6, с. 61-125.
224. Соснинко-Куликовскій Д.Н. О преподавании "теории словесности" в средней школе.- В кн.: Вопросы теории и психологии творчества. Харьков, 1911, т.1, с.436-450.
225. Кенталеев А.Т. Дискут на уроках литературы в внеклассных занятиях.- Учен.зеп./Ленингр. пед.ин-т им.А.И.Герцена, 1963, т.427, с.181-222.
226. Пилип І. Проблеми гезетическої психології.- Вспр.психології, 1956, № 3, с.30-47.
227. Платонов А.Г. Проблеми синосисот:- М.: Наука, 1972.- 312 с.

228. Полячук Г.І. Самостійні роботи під час вивчення критичних статей.- Укр.мова і літ. в школі, 1977, № 1, с.40-45.

229. Психологія: Підручник для пед.вузів/ За ред. Г.С.Костюка.- 3-тє вид., доп.- К.: Рад.школа, 1968.- 573 с.

230. Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы: Об. науч.тр./Ленингр.гос.пед.ин-т им. А.М.Герцена; [Редкол.: В.Я.Рез /науч.ред./ и др.] .- Л.: ЛГПИ, 1977.- 180 с.

231. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории.- Вopr.психологии, 1960, № 3, с.3-15.

232. Рыбак А.А. Об условиях, активизирующих восприятие литературного текста.- В кн.: Психология активизации обучения в вечерней школе. М., 1963, с.94-122.

233. Рыбникова М.А. Избранные труды.- М.: Изд-во АН РСФСР, 1958.- 611 с.

234. Семенов Н.М. Виховання навичок аналізу прозового твору: Посібник для вчителів.- М.: Рад.школа, 1967.- 156 с.

235. Семиню А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи.- Киев: Вида школа, 1977.- 159 с.

236. Связности и способности / Отв.ред. В.Н.Мясцев.- Л.: Изд-во ЛГУ им.А.А.Лаврова, 1962.- 125 с.

237. Сонов В.П. Проблемы эстетического воспитания с точки зрения системного подхода: О задачах изучения среды, эстетически ситуационированной в школе.- В кн.: Теория эстет.воспитания. М., 1975, вып.3, с.4-13.

238. Спирин А.Г. Сознание и самосознание:- М.: Политиздат, 1972.- 203 с.

239. Станчек Н.А. Учения: Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений.- В кн.: Проблемы методики преподавания лит. М., 1976, с.40-53.

240. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра.- Вибр.твори: В 5-ти т., М., 1976, т.1, с.389-400.

241. Теорія естетичного виховання / Отв.ред. В.Н.Ілляченко, Н.А.Лейзеров.- М.: Мистецтво, 1979.- 255 с.

242. Теплов Б.М. К вопросу о практической мысли: Опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам.- Учен.зеп. ИГУ им. Н.В.Ломоносова, Психология, 1945, т.90, с.149-214.

243. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания.- Изв. АН РСФСР, 1947, вып.11, с.7-26.

244. Теплов Б.М. Способности и одаренность.- Учен.зеп. Ис.-ин-т психологии, 1941, т.2, с.3-36.

245. Тесля С.О. Виховання в учнів літературно-творчих здібностей.- Укр.нове і літ. в тисці, 1960, № 4, с.58-60.

246. Ткаченко А.М. Види мислення і їх генезис: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук.- Киев, 1968.- 18 с.

247. Ткаченко С. М. До питання про генезис видів мислення.- Психологія, 1966, вып.5, с.72-79.

248. Ушинский Л.Д. Избранные педагогические сочинения.- М.: Учпедгиз, 1953, т.1.- 388 с.

249. Ушинский Л.Д. Человек как предмет познания: Педагогическое антропология, т.1.- М.; Л.: Изд-во АН РСФСР, 1950.- 776 с.- (Собр.соч., т.8).

250. Фролов І.Я. Конечність реформи учіння руської літератури по наших середніх школах.- Зоря, 1994, № 12, с.89-91; № 13, с.101-103.

251. Фролова В.П. Аналіз художнього твору: Деякі аспекти визначення темати художнього твору.- К.: Рад.школа, 1975.- 175 с.

252. Чернякова Н.А. Очерки по психологии литературного творчества подростков.- Изв.АИИ РСФСР, 1950, вып.25, с.49-70.

253. Утерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования.- Харьков: Институт, 1936.- 405 с.

254. Урманский Я. Сила как фактор общественного развития.- Социолог. восток, 1977, № 2, с.159-164.

255. Урманский В.Р. Проблемы литературного образования в средней школе: Педагогические наблюдения и размышления.- М.: Просвещение, 1978.- 270 с.

256. Урманский А.Б., Дюла Д.И. Формы і методи позакласної роботи з естетичного виховання учнів.- М.: Рад.школа, 1978.- 167 с.

257. Урманский А.Б., Дюла Д.И. Красота воспитывает человека.- Киев: Рад.школа, 1977.- 104 с.

258. Урманский Н.С. Эстетические чувства в структуре эстетического сознания личности: Автореф. дис. ... канд.филол.наук.- Свердловск, 1972.- 19 с.

259. Урманский А.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.- Вестн. психологии, 1971, № 4, с.6-20.

260. Урманский А.Г. Эстетическое чувство и произведение искусства.- М.: Мысль, 1969.- 183 с.

261. Урманский Ф.И. Пути повышения уровня эстетического воспитания учащихся.- Сов.педагогика, 1977, № 5, с.42-48.

262. Урманская В.П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству: Опыт изучения структуры литературных способностей.- В кн.: Вопросы психологии способностей школьников. М., 1964, с.136-202.

263. Урманская В.П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников.- Вестн. психологии, 1966, № 3, с.142-152.

264. Ягунова В.В. О некоторых факторах формирования литературных способностей школьников.- В кн.: Материалы конф. по пробл. способностей / Ин-т общей и экз. психологии АН РСФСР, Об-во Психологов при АН СССР. М., 1970, с.143-144.

265. Ягунова В.В. Формирование компонентов литературных способностей у школьников у класса:- В кн.: Впр. психологии способностей. М., 1978, с.175-214.

266. Якобсон В.М. Эмоциональная жизнь школьника: Психологический очерк.- М.: Просвещение, 1966.- 291 с.

267. Языцера Н.О. Зрелый роу искусства у формирования новой личности.- Филос. науки, 1977, в 3, с.36-44.

268. Cohen A. G. Self-Criticism in Art Education. - School Rev., 1956, Vol. 64, N9, p. 36-44.

269. Jessup B. Taste and judgement in Aesthetic Experience. - The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 1960, Vol. 19, N1, p. 53-59.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

270. Бахтин М.М. К методологии литературоведения.- В кн.: Контекст. 1974: Литературно-теоретические исследования. М., 1975, с.203-212.

271. Белавский В.Г. "Гамлет", драма Шекспира. Мочалов в роу Гамлета.- Полн. собр. соч., М., 1953, т.2, с.253-345.

272. Белавский В.Г. О критике и литературных миссиях "Нового наблюдателя".- Полн. собр. соч., М., 1953, т.2, с.123-177.

273. Белавский В.Г. О русской повести и повестях Р.Булгакова / "Арабески" и "Миргород".- Полн. собр. соч., М., 1953, т.1, с.259-307.

274. Белинский В.Г. Письмо В.П.Готшалу, 1 марта 1841 г.- Полн.собр.соч., М., 1956, т.12, с.22-30.
275. Белинский В.Г. Письмо В.В.Готшалу, 30 дек.1840г. - 22 янв.1841 г. - Полн.собр.соч., М., 1956, т.12, с.7-21.
276. Белинский В.Г. Письмо В.П.Готшалу, 31 марта 1842 г.- Полн.собр.соч., М., 1956, т.12, с.38-92.
277. Белинский В.Г. Письмо Н.А.Белинскому, 20 сент.1833 г.- Полн.собр.соч., М., т.11, с.104-105.
278. Белинский В.Г. Письмо Н.В.Гоголю, 20 апр. 1842 г. - Полн.собр.соч., М., 1956, т.12, с.107-109.
279. Белинский В.Г. Речь о критике.- Полн.собр.соч., М., 1955, т.6, с.267-334.
280. Берштейн Е.М. История искусств и художественная критика.- В кн.: Сов.искусствоведение, 73. М., 1974, с.245-272.
281. Блок А.А. /Об искусстве и критике/.- Собр.соч.: В 8-ми т., М.: Л., 1962, т.3, с.151-153.
282. Гурзов Б.И. Критика как литература.- Л.: Лениздат, 1976.- 320 с.
283. Гурзов Б.И. Искусство Чернышевского-критика.- Л.: Сов.писатель, 1969.- 320 с.
284. Бунина А.С. Методологические вопросы литературоведческих исследований.- Л.: Изд-во, 1969.- 228 с.
285. В.Г.Белинский в воспоминаниях современников. /Под. ред.Н.И.Гей.- М.: Худож.лит., 1977.- 703 с.
286. Воробьев В.В. Литературная критика - наука чи искусство? - Рад.літературознавство, 1975, № 2, с.23-40.
287. Воробьев В.В. О литературной критике в ее истоках.- Радуга, 1973, № 3, с.166-177.

283. Герцен А.М. Мысль и душа.- М.: Дет.лит., 1974.-576 с.
289. Горюхов В.М. Литературная критика и публицистика.- Вестн. ИГУ. Журналистика, 1966, № 2, с.24-33.
290. Гром'як Р.Т. Критика и критика.- К.: Мистецтво, 1975.- 224 с.
291. Гусев В. Развивая плодотворные традиции.- Вопр. лит., 1976, № 2, с.80-82.
292. Деланго М.В. Вери життя: [Весіла з М.В.Деланго/Записав В.Броховецький] .- В кн.: Проблем. Новри. Новогерість. К., 1978, вип.3, с.149-159.
293. Зеров М.М. Перед судом методологічного.- Життя в революції, 1927, № 7, с.84-91.
294. Зерова А. Всегда ли нужна "возрастная специфика"?- Вопр.лит., 1960, № 3, с.36-46.
295. Ізаків М.О. "Нов стріле, оперена сміхом": [Весіла з М.О.Ізаківим/ Записав В.Броховецький] .- Літ.Україна, 1976, 25 трав.
296. Кавелин К.Д. Беллесский и последующее движение новой критики: Письмо А.Н.Панину.- Собр.соч., СПб., 1904, т.3, с. 1099-1114.
297. Келавова К.Д. В.Г.Беллесский о Черевире: А вопросу о месте В.Г.Беллесского в истории русского и зарубежного законо-рождения.- М.: Иссл.иссл., 1964.- 155 с.
298. Коваленко В. Что есть критикот-Черев. 1977, № 1, с. 166-177.
299. Ковалевський А. З історії української критики.- К.: Держ.видав. України, 1936.- 162 с.
300. Корсаков А. Поэзия и критика.- Вопр.лит., 1964, № 12, с.36-45.

301. Крутоус В. Что есть критика.- Лит. обозрение, 1979, № 1, с.19-25.

302. Литературная критика.- В кн.: КЛЭ, 1967, т.4, с.254-268.

303. Маршак С.Я. Детская литература и критика.- Большеви-^{5-6, с.}стская печать, 1935, № 43-46.

304. Матеріали для культурної й громадської історії Захід-
ної України: Листування І.Франка і М.Драгоманова.- К.: ВУАН,
1928, т.1.- 508 с.

305. Методологические проблемы современной литературной кри-
тики / Акад.обществ.наук при ЦК КПСС, Каф. теории лит. и лит.кри-
тики.- М.: Мысль, 1976.- 350 с.

306. Мисик В.О. "Закохане в розмаї..." : [Бесіда з В.О.Ми-
сиком /Записав В.Броховецький] . - В кн.: Проблеми, Жанри. Майстер-
ність. К., 1977, вип.2, с.141-149.

307. Речкина М.В. Загадка художественного образа: Художе-
ственный образ в историческом процессе.- М.: Знание, 1972.- 32 с.

308. Новиченко Л.М. Нові обрії критики.- Літ.Україна, 1972,
4 лют.

309. Новиченко Л.М. Робити свої відкриття: [Бесіда з Л.М.
Новиченко /Записав В.Броховецький] . - Укр.мова і літ. в шко-
лі, 1977, № 12, с.48-51.

310. О.М. Квилей 25-літньої літературної діяльності Івана
Франка.- Літ.-наук.вісн., 1998, т.4, с.115-138.

311. О себе и сверстниках: Молодые критики отвечают на ан-
кету "ЛО".- Лит обозрение, 1976, № 12, с.69-74.

Авт.: А.Панков, С.Чупринин, М.Эпштейн, Т.Бек, В.Коробов, С.Болза.

312. О себе и сверстниках: Молодые критики отвечают на ан-
кету "ЛО".- Лит обозрение, 1977, № 1, с.66-72.

Авт.: Ф.Зрубинев, А.Найтов, Е.Добинин, Л.Коробков, В.Брохович, В.Профес.

313. Овсяннико-Куликовский А.Н. К вопросу о приемах и задачах художественной критики.- Новое слово, 1897, № 12, с.31-55.

314. Петренко Н. Нарисувальне мистецтво в літературознавстві.- Х.: Книгознавство, 1928.- 133 с.

315. Плеханов Г.В. Искусство и литература.- М.: Гослитиздат, 1948.- 333 с.

316. Позанко В.Н. Развитие украинской литературной критики у 50-90-х годах XIX ст.: до проблемы критеріів і методу.- К.: Вищо шкільн., 1973.- 269 с.

317. Поляков В.Я. Познание критической мысли: О неопределенности Гегельского и некоторых вопросах литературной теории.- М.: Сов. писатель, 1968.- 342 с.

318. Пушкин А.С. /О критике/.- Полн.собр.соч., Л., 1949, т.11, с.189.

319. Рудницкий М.І. За чутливе й суворе сумління.- Літ. газ., 1961, 16 трав.

320. Сидоренко Г.К. Літературно-критична діяльність Івана Франка.- К.: Видав. ІЛД ім.Т.Г.Шевченка, 1956.- 75 с.

321. Современная литературная критика: Вопросы теории и методологии / АН СССР, Ин-т мировой лит. им.А.М.Горького.- М.: Наука, 1977.- 272 с.

322. Современная литературно-художественная критика: Актуальные проблемы / АН СССР, Ин-т рус.лит. /Пушкинский дом/. - Л.: Наука, 1975.- 264 с.

323. Современный литературный процесс и критика /Акад.обществ.наук при ЦК КПСС, Каф. теории лит. и литер.критики.- М.: Мысль, 1975.- 295 с.

324. Сумароков А.М., Левіт М.Я., Руденко В.Ф. Про логічну структуру естетичних оцінок у літературній критиці.- Критика і естетика, 1975, вип.18, с.73-78.

325. Суровцев В.І. Про побудову курсу теорії літературної критики.- Рад. літературознавство, 1975, № 1, с.7-12.

326. Сухотин С.М. Автобіографічний записки.- Русский архив, 1894, № 9, с.69-77.

327. Толстой А.Н. Писатель - критик - читатель.- Собр.соч.: В 10-ти т., М., 1961, т.10, с.90-91.

328. Феденко В.В. Критичні студії Василя Феденка: [Бесіда з В.В.Феденком /Записав В.Бреховецький].- Літ.Україна, 1979, 20 лип.

329. Феденко В.В. Новела з навітряних хмар.- В кн.: Літ. і сучасність. К., 1972, вип.5, с.111-122.

330. Феденко В.В. Новела і новелісти.- К.: Ред.письменник, 1968.- 154 с.

331. Франко І.Я. Відповідь критикові "Нерозумі".- Твори: В 20-ти т., К., 1955, т.17, с.62-65.

332. Франко І.Я. Говорино на волю, свадімо і за волю.- Твори: В 20-ти т., К., 1955, т.16, с.163-177.

333. Франко І.Я. Із секретів поетичної творчості.- К.: Ред. письменник, 1969.- 191 с.

334. Франко І.Я. Леся Українка. Твори: В 20-ти т., К., 1955, т.17, с.237-255.

335. Франко І.Я. Крім Брандес.- Літ.-наук.вісн., 1889, т.5, кн.2, с.121-128.

336. Халізев В.А. К теорії літературної критики.- Науч. докл. висв. знань. Філософич.науки, 1977, № 1, с.3-15.

337. Чернышевский Н.Г. Избранные эстетические произведения.- М.: Искусство, 1974.- 550 с.

338. Чернышевский Н.Г. Письмо Н.А. Некрасову, 5 ноября 1856 г. - Полн. собр. соч., М., 1949, т. 14, с. 321-329.

339. Чудакова М. Вторичность или традиция? - Лит. газ., 1975, 12 февр.

340. Шамота М.З. Гуманізм і соціалістичний реалізм. - К.: Рад. письменник, 1976.

У. Читач і літературний процес, с. 206-282.

342. Balcerzan E. Problemy metodologiczne badania literatury współczesnej. - in: O współczesnej kulturze literackiej. Wrocław; Warszawa; Łódź; Kraków, 1973, t. 1, s. 67-96.

343. Frye, N. Anatomy of Criticism: Four essays. - Princeton, New Jersey: Princeton Univ. Press, 1957. - 383 p.

344. Frye, N. The Educated imagination. - Bloomington; Indiana Univ. Press, 1964. - 156 p.

345. Grabowska M. Filozoficzne podstawy krytyki literackiej. - Warszawa: PWN, 1963. - 371 s.

346. Korowicki J. Dzień powśród literatury. - Łódź: Wyd-wo Łódzkie, 1972. - 163 s.

347. Markiewicz H. Evaluation in the study of literature. - in: Poetics... Warszawa, 1961, p. 795-810.