

Индивидуально-типологические особенности понимания младшими школьниками лирического текста

Г. Н. Кудина,
кандидат психологических наук

Сегодня, когда школа получила наконец возможность обучать детей по разным программам, весьма актуальной становится **проблема создания единой системы оценки результатов разных типов обучения литературе**. Для решения этой проблемы необходимо найти **показатели и возрастные нормативы**, позволяющие диагностировать развитие читательской деятельности школьников.

В качестве **основного показателя** развития читательской деятельности нами было выделено «адекватное понимание автора», так как эстетически развитый читатель, согласно концепции М. М. Бахтина [1], в процессе чтения художественного текста «вживается» в условный мир, созданный автором, и «выходит» за пределы этого мира, пытаясь увидеть его «глазами автора», понять авторскую позицию, его точку зрения.

Но для того чтобы с помощью этого показателя можно было оценить уровень развития читательской деятельности конкретного ребенка или группы обучаемых, необходимо соотнести их результаты с какими-то эталонными значениями, т. е. надо иметь некий «идеальный норматив» данной деятельности и совокупность **возрастных норм** в качестве «ступеней» приближения к идеалу по мере развития. (Здесь мы прямо опирались на позицию К. М. Гуревича [2], который предлагает для сравнения данных тестовых обследований использовать не статистическую норму, а социально-психологический норматив — систему требований, которую общность предъявляет к каждому из своих членов, т. е., по сути, «идеальную модель» требований социальной общности к личности.)

Применительно к художественному тексту нельзя не отметить, что нормативы понимания автора весьма зависят от особенностей конкретного произведения. Поэтому необходим эталонный текст, в котором проявлялись бы существенные черты художественности и который, будучи предъявлен детям разного возраста, позволял бы выявлять возрастные нормы развития читательской деятельности.

Диагностика понимания автора школьниками осуществлялась нами в процессе диагностической беседы по поводу лирического текста (методика разрабатывалась совместно с З.Н. Новлянской).

Адекватным пониманием автора лирического текста можно считать понимание внутреннего мира лирического героя, развития его мысли-чувства. Для выявления такого понимания диагностическая процедура строилась как беседа по поводу прочтения читателем-школьником стихотворения А. Фета, считающегося эталонным, так как в нем проявляются существенные черты лирики:

Облаком волнистым
Пыль встает вдали,
Конный или пеший —
Не видать в пыли.

Вижу: кто-то скачет
На лихом коне.
Друг мой, друг далекий,
Вспомни обо мне!

Ряд бесед с эстетически развитыми взрослыми читателями позволил выявить в качестве идеального по данному показателю «взрослый норматив», а именно такие прочтения (толкования, интерпретации), в которых отражалось понимание внутреннего мира лирического героя: ассоциативная взаимосвязь мыслей лирического героя «о всаднике» и «о друге» и неоднозначность его настроений.

Следующий ряд бесед, носивших пилотажный характер, был проведен со школьниками разного возраста с целью дифференциации «взрослого норматива» в образовательно-возрастных границах, т. е. определения норматива, соответствующего каждому возрасту, по принципу приближения к «взрослому нормативу» как идеальной модели.

Эти беседы показали, что понимание внутреннего мира лирического героя у ряда школьников не целостно: адекватно поняв мысль-чувство, выраженное в стихотворении, они могли «не заметить» их носителя — субъекта переживания; могли приписать неадекватную эмоциональную окраску адекватно понятой мысли либо объяснить адекватно понятое настроение не соответствующими авторскому замыслу мыслями. Это потребовало выделения из общего показателя «понимание внутреннего мира лирического героя» **трех отдельных показателей**: 1) понимание наличия субъекта переживания, 2) понимание мыслей и 3) понимание настроений.

Для выявления возрастных нормативов в соответствии с выделенными показателями была разработана специальная **методическая беседа**, которая строилась как беседа, направляемая двумя блоками вопросов. Вопросы, вошедшие в первый блок, были нацелены на выяснение того, как ребенок самостоятельно понимает прочитанное. Второй блок вопросов направлял его внимание на существенные моменты текста стихотворения и не только помогал выявлять результат понимания, но и в известной мере регулировал его процесс и даже мог способствовать коррекции и углублению понимания, т. е. фактически вскрывал зону ближайшего развития читателей-школьников.

Основой бесед служили следующие вопросы:

Первый блок:

1. Понравилось ли тебе стихотворение?
2. Объясни почему.
3. О чем это стихотворение?
4. Почему ты так думаешь?
5. Какое настроение вызывает это стихотворение?
6. Почему именно такое настроение?

Второй блок:

7. Настроение в стихотворении везде одинаковое или меняется?
8. Почему ты так думаешь? (Если ребенок сам не прослеживал изменение настроения, ему предлагалось последовательно определять настроение в каждой паре строк.)
9. Назови главные слова, выражающие настроение в тексте.
10. Почему ты так думаешь?
11. Есть ли для тебя в тексте самые красивые слова (если есть, то какие)?
12. Почему именно эти слова тебе кажутся самыми красивыми?
13. Придумай название этому стихотворению.

Возрастные нормативы были получены в процессе диагностических бесед (в сентябре с I классом и в конце учебного года с III, VI, IX, XI классами) с учениками одного класса, обучавшегося по экспериментальной программе, разработанной нами совместно с З.Н. Новлянской [5]. Мы полагали, что преподавание литературы в данном классе проходит на высоком уровне, следовательно, позволяет рассматривать этот класс как эталонную группу. В данном случае мы опираемся на идею В. В. Давыдова о том, что подлинная норма развития современных детей должна определяться обучением, ориентированным на достижения высот культуры, в нашем случае — на достижения подлинной культуры читательской деятельности [4].

Выявленные в результате индивидуальных бесед образовательно-возрастные нормативы [4] представлены в табл. 1 (данные указаны в %; % округлен до целого).

Как видно из табл. 1, улучшение результатов по мере взросления детей свидетельствует о том, что выделенные нами показатели и возрастные нормативы работают и могут служить основанием для проведения разновозрастной диагностики. Разумеется, полученные возрастные нормативы не догма, а ориентиры для оценки результатов обучения в том или ином классе, по той или иной программе. К тому же эти нормативы не вечны: в случае еще более высокого уровня преподавания литературы эти нормы необходимо будет пересмотреть в сторону их повышения и приближения к «взрослому нормативу» понимания автора.

Таблица 1

Образовательно-возрастные нормативы понимания лирического текста

Показатель		Возраст (класс)				
		I	III	VI	IX	XI
1	Понимание наличия субъекта переживания как лирического героя	0	6	24	24	50
2а	Понимание наличия мыслей «о всаднике» и «о друге»	16	48	62	48	64
2б	Понимание наличия ассоциативной связи между мыслями «о всаднике» и «о друге»	0	3	14	32	36
3	Понимание наличия неоднозначных настроений	13	42	55	80	71
Количество учеников		32	31	29	25	14

Такова диагностика, позволяющая отслеживать развитие читательской деятельности у учеников конкретного класса. Остается открытым вопрос: можно ли с помощью данной диагностической процедуры диагностировать индивидуальные особенности понимания автора?

Мы полагаем, что по одной диагностической пробе нельзя делать далеко идущие выводы о развитии конкретного читателя. Тем не менее, полученные результаты позволяют дифференцировать индивидуально-типологические особенности читателей-школьников.

Особенности развития читательской деятельности младших школьников, проявляющиеся в процессе чтения лирического текста, стали предметом нового этапа нашего исследования.

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что выделенные показатели и нормативы, ориентированные на разновозрастную проверку, акцентированы скорее на отрицательные качества младших школьников по сравнению со средними и старшими, что не позволяет углубленно изучать их положительные качества. Так, например, показатели 1 (понимание наличия субъекта переживания как лирического героя) и 2б (понимание наличия ассоциативной связи мыслей) практически не работают в младшем школьном возрасте. При этом и возрастные нормативы не нацелены на диагностику развития внутри младшего школьного

возраста — от I класса к III, — о чем, в частности, свидетельствует отсутствие данных о распределении детских прочтений по уровням приближения к возрастному нормативу.

Сказанное выше послужило основанием для пересмотра показателей, снижения критериев при определении возрастных нормативов и выделения уровней понимания: высший (нормативный), средний, низший. Распределение младших школьников по уровням понимания лирического текста в I и III классах отражено в табл. 2 (данные указаны в % от 34 учеников; В — высший уровень, С — средний уровень, Н — низший уровень).

Сравнение возрастных нормативов, полученных при первом и втором способах обработки материала (см. возрастные нормативы в табл. 1 и высшие уровни как возрастные нормативы в табл. 2), показывает, что понижение критериев действительно позволяет в процессе диагностики сместить акцент с того, что младшие школьники не могут понимать, на то, что они могут понять.

Хотя к концу начальной школы младшие школьники еще не научаются понимать субъекта переживания как лирического героя («понимающих» только двое — 6 %), но наличие субъекта переживания большинство из них начинает понимать (74 %). При этом ассоциативную связь мыслей «о всаднике» и «о друге» практически не может усмотреть никто из младших школьников (усматривает эту связь всего один ученик — 3 %), зато еще до обучения пытаются искать эту связь 27 % детей, а концу начальной школы таких детей большинство (85 %). Что же касается понимания наличия неоднозначных настроений, то оно возникает, как свидетельствуют результаты первого способа обработки, почти у половины детей (42 %), а грустный эмоциональный тон понимают почти все дети, причем еще до обучения (сумма результатов В и С уровней — 91 % до обучения и 97 % к концу обучения). Это позволяет рассматривать данный показатель как ведущий в младшем школьном возрасте.

Таблица 2

Распределение младших школьников по уровням понимания лирического текста

Показатель	Уровни	Возраст (класс)	
		I	III
1. Понимание наличия субъекта переживания	В Понимание наличия субъекта переживания («он», «кто-то», «автор», «человек», «лирический герой»)	12	74
	С Выявление двух героев («кто-то ждет, а кто-то скачет»)	9	12
	Н Нет понимания наличия субъекта переживания («про всадника», «про всадника-друга», «про коня», «про облако»)	79	14
2. Понимание мыслей	В Попытка связи мыслей «о всаднике» и «о друге» («он видит всадника и ждет», «всадник — это друг», «при чем тут всадник?»)	27	85
	С Попытка связи других мыслей, указание на изменение настроения («пыль и всадник», «не видно — видно», «таинственно — грозно»)	41	6
	Н Отсутствие попытки связать мысли («скачет всадник», «про друга», «про пыль», «он мечтал», «веселое»).	32	9
3. Понимание настроений	В Понимание наличия грустного настроения	34	61
	С Сочетание грустного и других настроений с веселым	57	36
	Н Ложное вычитывание одного веселого настроения	9	3

Следовательно, внесенные изменения дают возможность проводить более глубокий качественный анализ особенностей понимания лирического текста младшими школьниками.

Результаты, отраженные в табл. 2, показывают, что развитие читательской деятельности в младшем школьном возрасте происходит неравномерно.

До обучения, как было уже отмечено, высшего уровня достигает понимание детьми наличия грустного настроения (п. 3, сумма результатов В и С уровней — 91 %), а менее всего к началу обучения развивается понимание наличия субъекта переживания (п. 1, сумма В и С — 21 %).

К концу младшего школьного возраста достигнутое большинством детей еще до обучения понимание грустного настроения проявляется практически у всех (п. 3, сумма В и С — 97 %), а понимание автора по другим показателям начинают проявлять большинство детей (п. 1, сумма В и С — 86 %; п. 2, уровень В — 85 %).

Полученные результаты позволяют сделать и некоторые выводы об индивидуально-типологических особенностях понимания лирики младшими школьниками.

Во-первых, можно рассмотреть данные о распределении детей по уровням понимания автора по совокупности трех показателей — см. табл. 3 (данные указаны в % от 34 учеников).

Выделенные в таблице четыре типа свидетельствуют о том, что нет детей, которые до обучения понимали бы лирический текст по всем трем показателям на высшем уровне — I тип; в то же время почти нет детей, понимающих текст по всем трем показателям на низшем уровне — IV тип (6 %). Большинство детей проявляют разноуровневое понимание; при этом преобладает III тип, в котором представлены сочетания всех трех уровней (76 %).

Таблица 3

Распределение детей по уровням понимания лирического текста по совокупности трех показателей

Типы сочетания уровней по трем показателям		Возраст (класс)	
		I	III
I	В+В+В	0	38
II	В+С	18	38
III	В+С+Н	76	24
IV	Н+Н+Н	6	0

Таблица 4

Изменение уровней понимания лирического текста младшими школьниками в процессе обучения

Показатели	Показатель 1. Понимание наличия субъекта переживания		Показатель 2. Понимание мыслей		Показатель 3. Понимание настроений	
	I класс	III класс	I класс	III класс	I класс	III класс
В	12	12	21	21	25	25
С	6	6	6	38	9	36
Н	3	56	38	26	36	9
	3	12	3	3	18	18
	12	3	3	3	3	9
	56	3	26	6	9	3
	11	11	3	3		

К концу начальной школы картина существенно меняется: нет детей, понимающих текст по всем трем показателям на низшем уровне — IV тип; зато более трети детей достигает высшего уровня по совокупности показателей — I тип (38 %) и еще столько же не опускается на низший уровень ни по одному из показателей — II тип (38 %). То есть к концу начальной школы у младших школьников преобладает понимание I и II типа.

Во-вторых, можно рассмотреть данные об изменении у детей уровней понимания автора от I класса к III по каждому показателю отдельно — см. табл. 4 (данные указаны в % от 34 учеников).

Из таблицы видно, что дети к концу начальной школы разделяются на три типа: сохраняющие, повышающие и понижающие уровень понимания автора, достигнутый к I классу. При этом просматривается тенденция повышения уровня, что подтверждают результаты, полученные по классу в целом (см. табл. 1 и 2). Понижение уровня происходит лишь у отдельных детей, что существенно не меняет общей картины и может рассматриваться как случайность (по крайней мере, требует дополнительной диагностической пробы).

В-третьих, можно выявить уровень понимания автора каждым конкретным ребенком в I и III классах в процессе самостоятельного прочтения текста (1-й блок вопросов методики) и в зоне ближайшего развития — в процессе ответов, направляющих внимание на существенные моменты текста (2-й блок вопросов), а затем рассмотреть данные об изменении у детей уровней понимания автора в процессе вычитывания — см. табл. 5 (данные указаны в % от 34 учеников).

Данные таблицы позволяют заключить, что в процессе вычитывания лирического текста выявляются три типа детей: сохраняющие исходный уровень понимания, повышающие и понижающие этот уровень. Таким образом, получены типы, аналогичные выделенным при разновозрастном изменении от I к III классу (см. табл.4). Правда, следует отметить, что, хотя иногда одинаковое количество детей сохраняет, повышает или понижает свой уровень в процессе вычитывания как в I, так и в III классе, это может быть просто числовым совпадением: дети при этом не обязательно одни и те же. Так, например, по показателю 3 в I и III классе понизили свой уровень с высшего на средний 7 учеников (21 %), но из них только 2 сделали это и в I, и в III классе, остальные 5 — разные ученики.

В процессе вычитывания проявляются сходство и различия в сохранении, повышении и понижении уровня в зависимости от показателя, типа вопроса и времени проведения диагностической пробы: до обучения (в сентябре в I классе) или к концу младшей школы.

Большинство первоклассников в первой половине беседы проявляют понимание наличия субъекта переживания (п. 1) на низшем уровне (88 %). В процессе беседы наводящие вопросы по этому показателю по условиям эксперимента, в принципе, невозможны (иначе бы они носили характер прямой подсказки), поэтому большинство детей в процессе беседы сохраняют низкий уровень, а повышают его только отдельные дети.

К концу обучения большая часть детей по этому показателю сразу выходит на высший уровень и сохраняет его в процессе вычитывания (54 %). К тому же заметно проявляется тенденция повышения низкого и среднего уровней до высшего, что свидетельствует о влиянии обучения, успешности читательской работы ребенка вместе со взрослым (в зоне ближайшего развития).

Поиск связи мыслей «о всаднике» и «о друге» (п. 2) до обучения самостоятельно осуществляют лишь отдельные дети; большинство детей находятся на низшем уровне (85 %). В процессе беседы под влиянием вопросов проявляется тенденция к повышению уровня, хотя и остается значительная группа детей, сохраняющих низкий уровень (32 %).

К концу начальной школы большинство детей выходят на высший уровень самостоятельно и сохраняют его в процессе беседы (54 %). Тенденция повышения проявляется в III классе столь же отчетливо, как и в I классе.

Понимание наличия ведущего грустного настроения (п. 3) до обучения самостоятельно проявляют большинство детей (55 %), но в процессе вычитывания обнаруживаются две противоположные тенденции: повышения и понижения уровня. К концу III класса картина не меняется.

Объяснить тенденцию к понижению уровня можно на основе анализа дополнительных вопросов. Дело в том, что до вычитывания многие дети схватывают целостный образ и ведущее настроение, а дополнительные вопросы (2-й блок) наталкивают их на расчленение целостного образа на отдельные «картинки» — пыль, облако, всадник и т. д. Таким образом, для одних детей вопросы выступают в качестве «наводящих», а для других — в качестве «провоцирующих» (сходные данные о разрушении целостного образа в процессе понимания изобразительного искусства были получены в исследовании В. А. Гуружапова [3]).

Таблица 5

Изменение уровней понимания лирического текста младшими школьниками в процессе ответов на вопросы 1-го и 2-го блоков

Показатели	Уровни	I класс		III класс	
		1-й блок	2-й блок	1-й блок	2-й блок
Показатель 1 Понимание наличия субъекта переживания	В	3	→ 3	54	→ 54
		3	→ 3	3	→ 3
	С	6	→ 6	12	→ 12
		6	→ 6	17	→ 17
	Н	3	→ 3	14	→ 14
		79	→ 79		
Показатель 2 Понимание мыслей	В	12	→ 12	54	→ 54
		3	→ 3	11	→ 11
	С	12	→ 12	6	→ 6
		41	→ 41	20	→ 20
	Н	32	→ 32	9	→ 9
Показатель 3 Понимание настроений	В	34	→ 34	58	→ 58
		21	→ 21	3	→ 3
	С	18	→ 18	12	→ 12
		18	→ 18	3	→ 3
	Н	9	→ 9	3	→ 3

Следует отметить, что в 1-м блоке вопросов содержатся такие, которые позволяют судить о направленности чтения (см. вопросы 1-4: нравится — не нравится стихотворение, о чем это стихотворение). Сопоставление уровня понимания автора с направленностью дает основание утверждать, что высшего и среднего уровней по совокупности всех трех показа-

телей дети достигают тогда, когда ориентируются на субъект переживания, а остаются на низшем уровне, когда ориентируются на второстепенный образ всадника, скачущего на лихом коне, или имеют установку на искусство как развлечение.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Разработанные нами показатели и возрастные нормативы понимания лирического текста читателями-школьниками могут служить основой для создания единой системы оценки результатов разных типов обучения литературе.

2. Выявленные на основе разработанных нами показателей и возрастных нормативов индивидуально-типологические особенности понимания лирики младшими школьниками могут помочь учителю в индивидуализации обучения.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 22, 346 и др.
2. Гуревич К. М. Современная психологическая диагностика: Пути развития // Вопросы психологии. 1982. № 1.
3. Гуружапов В. А. Развитие понимания искусства младшими школьниками в процессе обучения живописи: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1983.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 1-й класс. М., 1992; 2-й класс. М., 1998; 3-й класс. М., 1997; 5-й класс: в 2 ч. М., 1995; 6-й класс. М., 1997.
6. Кудина Г. Н. Диагностика читательской деятельности школьников. М., 1996.