

**Восприятие художественного текста
читателями
на разных этапах детства
как педагогическая проблема**

О.В. Чиндилова



В данной статье с педагогических позиций рассматривается проблема восприятия текста художественного произведения старшими дошкольниками (6–7 лет) и младшими школьниками (6–10 лет).

Ключевые слова: восприятие текста, текст художественного произведения, этапы детства, восприятие как деятельность.

Современная педагогика даёт дошкольному и начальному школьному образованию одновременно две разнонаправленные по сути установки: подготовить ребёнка к будущей жизни и создать условия для полноценного проживания детства.

Очевидно, что решение этих «противоречивых» задач возможно, если ступени образования (дошкольный, начальный школьный и последующие возрасты) будут рассматриваться как различные этапы детства с характерными для каждого из них типами ведущей деятельности.

Безусловно, что на каждом из этих этапов чтение художественной литературы имеет свою сущностную специфику. Это означает, в частности, и то, что полноценное восприятие художественного текста не есть характеристика только взрослого художественно образованного человека. Для каждого этапа детства существует своя форма полноценного проживания словесного произведения искусства, свой способ общения, «действия» с этим произведением, полноценные для данного возраста. При таком подходе полнота читательских переживаний, полноценность возрастной читательской активности выступают необходимым условием дальнейшего развития ребёнка-читателя, обеспечивают его переход на новый возрастной этап восприятия художественного текста.

Говоря о восприятии произведений искусства слова, мы имеем в виду не восприятие в гносеологическом смысле, а осознание литературного произведения, различая при этом восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом осознания. Осознание художественного произведения в свою очередь не означает пассивно-механического, отражательного, созерцательного освоения образного содержания искусства.

Полноценное восприятие любого явления искусства, в том числе и художественного текста, – сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим и эмоциональным опытом ребёнка.

Именно восприятие художественного текста с позиций акмеологического подхода может многое сказать педагогу, родителю о личности ребёнка, его отношении к действительности и искусству, особенностях мировосприятия и духовного мира.

Восприятие, кроме того, даёт взрослым представление о читательских возможностях ребёнка, позволяет вывить результативность той или иной формы организации процесса чтения, эффективность выбранных приёмов развития ребёнка.

На всех возрастных этапах развития ребёнка чтение художественного текста способно выступать в своей сущностной специфике как особая форма духовно-практической деятельности человека, в которой происходит его личностно-смысловое самоопределение (формируются ценностные ориентации, мировоззрение и миропонимание, самооценка и самосознание), развиваются способность к самореализации, потребность в со-

хранении и передаче опыта, накопленного человечеством.

Динамичное развитие современных детей требует от педагогов особого внимания к проблеме преемственности, обеспечения непрерывной связи эмоционального, деятельностного, содержательного, коммуникативного, педоцентрического и других компонентов читательского становления.

Содержательный компонент требует обозначить принципы отбора содержания чтения, соблюдение которых позволит ребёнку-читателю достичь правильного соотношения между знаниями о себе и об окружающем мире. Так, особенности восприятия художественного текста детьми дошкольного возраста таковы, что с помощью книги, переживая и проживая прочитанное, ребёнок постепенно открывает мир во всех его взаимосвязях и взаимозависимостях, постигает жизнь и людей. Принцип целостной картины мира (А.А. Леонтьев) предполагает, что конкретные знания ребёнка о предметном и социальном мире занимают своё определённое место. Оставаясь необходимым источником знания, восприятие обеспечивает человеку целостность мировоззрения, в фундаменте которого лежат как научная картина мира, так и вненаучное представление о нём. Мир следует постигать и мыслью, и сердцем. Лишь совокупность научной и «сердечной» картины мира даёт достойное человека отображение мира в его сознании и сможет быть надёжной основой для поведения.

При определении круга детского чтения взрослым необходимо также руководствоваться и принципом всестороннего развития ребёнка: социально-личностного, художественно-эстетического, познавательного-речевого, коммуникативного. Вместе с тем важно, чтобы и воспитатель, и учитель начальных классов, и словесник, работающий в 5–6-х классах, видели и перспективу в дальнейшем содержании чтения.

Эмоциональный компонент преемственности означает необходимость развития и сохранения в условиях взросления ребёнка-читателя, перехода из периода доверия в период скептицизма и неверия его эмо-

циональной реакции на художественный текст. Эстетическая эмоция – большая ценность, и художественная литература даёт благодатную почву для возвращения подобных эмоций. Но если в дошкольном возрасте и в начальной школе педагог «разучит» ребёнка чувствовать, доверия к литературному произведению уже не вернуть.

Деятельностный компонент позволяет на практике обеспечить связи ведущих видов деятельности смежных возрастных периодов. Важно посмотреть на чтение как на процесс общения читателя с художественным текстом и выявить, как смена ведущей деятельности повлияет на организацию этого общения. Однако не менее важны и другие аспекты: какой характер носит деятельность взрослого читателя и ребёнка-читателя в процессе чтения-общения, как соотносятся деятельность взрослого и ребёнка, при каких условиях можно добиться их эффективного взаимодействия и т.п.

Деятельностный компонент имеет прямое отношение к процессу восприятия художественного текста читателями на разных этапах детства.

Сложный процесс восприятия следует рассматривать как звено в единой динамической цепи: замысел писателя – создание произведения – художественное произведение – восприятие его читателем, что позволяет говорить о сотворчестве писателя и читателя. Именно таким образом толкуется понятие «восприятие искусства» в большинстве исследований литературоведов, педагогов и психологов (Б.С. Мейлах, В.Ф. Асмус, М.М. Бахтин, А.М. Левилов). В методике (В.В. Голубков, Н.И. Кудряшёв, Н.О. Корст, О.И. Никифорова, Н.Д. Молдавская, Э.И. Романовская, В.Г. Маранцман, Т.Д. Полозова, О.Ю. Богданова и др.) под восприятием произведения искусства понимается деятельность, в которой синтезируются различные процессы как мышления, памяти, воображения, так и эмоциональной сферы ребёнка.

Вместе с тем общеизвестно (сошлёмся на многочисленные научные исследования и опыт педагогов-практиков), что многие выпускники шко-

лы так и остаются на дошкольном наивно-реалистическом уровне восприятия художественного текста или воспринимают словесные произведения искусства неэмоционально и шаблонно, не выходя на уровень сопереживания автору и осмысления его художественной позиции. Причин этому много: стереотипы дошкольного образования, когда чтение художественной литературы сводится к аморфному понятию «ознакомление с художественной литературой»; существующие школьные программы, ориентирующие учителя на изучение курсов истории литературы, теории литературы, даже – «человековедения» и игнорирующие такую цель литературного образования, как выращивание грамотного, компетентного читателя; шаблонность мышления части учителей, озабоченных прохождением программы и привыкших к тому, что читать надо только отечественную литературу в хронологической последовательности, а в начальной школе обязательно в соответствии с природным и историческим календарём и т.п.

С позиции деятельностного компонента преемственности выращивание грамотного читателя (сквозная образовательная цель в ОС «Школа 2100») требует не только отказа от подобных шаблонов, но и решения ещё одной проблемы – обеспечения подлинного и полноценного восприятия художественного текста, «переживания» произведения искусства читателями разных возрастов, соотносённого с закономерностями перехода ребёнка с одного возрастного этапа на другой. По сути это проблема «оснащения» воспитателя, учителя средствами целенаправленного читательского развития ребёнка, проблема разработки эффективных методик развития и воспитания читателя, учитывающих специфику читательского развития на разных этапах детства и особенно – при переходах с одного этапа на другой.

Только возрасто- и природосообразные методики и технологии могут помочь читателю, «застрявшему» в своём развитии на уровне наивного реалиста, постепенно выйти на более сложные уровни чита-

тельского восприятия художественного текста.

Существует несколько основных приёмов изучения восприятия ребёнком прочитанного: выяснение предварительных впечатлений о прочитанном, сопоставление первоначальных впечатлений с теми, которые формируются на итоговом этапе и пр.

Вместе с тем известны и специальные методики активизации читательского восприятия, учитывающие специфику возраста ребёнка. Так, известный методист прошлого века Н.И. Кудряшёв разработал метод творческого чтения. Целью его является активизация художественного восприятия и до знакомства с текстом произведения, и после чтения. Методические приёмы, обеспечивающие реализацию метода творческого чтения (выразительное чтение, комментированное чтение, беседа, творческие задания по личным впечатлениям, постановка на уроке учебной проблемы) и виды деятельности детей (чтение, заучивание, слушание, составление планов, рассказывание, создание отзывов, рассматривание иллюстраций), названные учёным, ориентированы в первую очередь на школьников. Большое внимание учёный уделял выразительному чтению, развитию культуры восприятия и чтения стихов, и художественной прозы; «включению» воображения и эмоциональной сферы при слушании чтения взрослого.

Вместе с тем очевидно, что в целом речь идёт именно о первой ступени читательского развития и что многие из этих приёмов сегодня будут актуальны при работе со старшими дошкольниками.

Метод творческого чтения показан в сочетании с другими методами, воплощёнными в различных приёмах и видах деятельности детей. Так, в своих работах Н.И. Кудряшёв ссылается на классика отечественной методики М.А. Рыбникову, которая рекомендовала к использованию следующие приёмы: 1) непосредственное наблюдение картины сегодняшнего дня и сравнение (сопоставление) его по живым впечатлениям с днём вчерашним; 2) чтение известных стихотворений с целью воссоздания в детском

воображении картин, нарисованных поэтами; 3) описание прогулки и пр. Таким образом педагог ведёт детей от непосредственных жизненных впечатлений, от активизации образов памяти к восприятию образов, созданных поэтами.

Вместе с тем заметим, что современная методика предлагает и иные пути решения проблемы, ориентированные на современного ребёнка-читателя, учитывающие то, что Д.И. Фельдштейн назвал исключительной динамичностью: «динамичность переходов ребёнка от одной стороны деятельности к другой в результате быстрого насыщения, быстрого накопления в детских возрастах соответствующего опыта и усвоения системы отношений, требующих реализации в противоположной стороне деятельности».

Литература

1. Кудряшёв, Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М., 1981.
2. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972.
3. Собкин, В.С., Левин, В.А. Художественное образование и эстетическое воспитание. – Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – 24 с.
4. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1985.
5. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ФГОУ АПК и ППРО, г. Москва.