

# Опыт качественного анализа возрастных и индивидуальных особенностей развития читателей-школьников

## Сообщение 1. Понимание литературы младшими школьниками

**Г.Н. Кудина,**  
кандидат психологических наук

В статье рассматривается опыт качественного анализа особенностей понимания младшими школьниками образного содержания произведений художественной литературы. Анализ развития школьника-читателя дан на основе представлений о сущности читательской деятельности М.М. Бахтина. Показано, что общей исходной возрастной чертой читательской деятельности младших школьников при поступлении в школу является отсутствие представления об авторе, его замысле и позиции. Но в остальном наблюдается довольно широкий разброс индивидуальных различий – от детей, не владеющих практикой эстетического прочтения текста, до детей, уже овладевших отдельными средствами и способами раскрытия авторской позиции. В процессе обучения литературе дети развиваются неровно, каждый в своем темпе и с разной степенью успешности в овладении способами читательской деятельности.

*Ключевые слова:* читательская деятельность, понимание авторской позиции, индивидуальное развитие, младшие школьники.

В настоящее время остро стоит вопрос о качественных методах, позволяющих анализировать развитие сознания современных детей. В первую очередь это обусловлено тем, что от школьного психолога требуется активнее участвовать в психологической поддержке учебного процесса по конкретным дисциплинам, в частности на уроках литературы. Мы предприняли попытку дать пример анализа развития школьника-читателя на основе представлений М.М. Бахтина о сущности читательской деятельности.

Эстетически развитый читатель, согласно концепции М.М. Бахтина, в процессе чтения художественного текста «вживается» в условный мир, созданный автором, и «выходит» за пределы этого мира, пытаясь

увидеть его «глазами автора», понять замысел автора, его позицию.

Прочтение художественного текста, осуществляемое таким образом, не только дает читателю возможность соучаствовать, сопереживать герою, но и делает читателя собеседником автора, позволяет ему вступать в заочный диалог с автором по поводу авторской оценки модели мира, соглашаться или спорить с ним, вырабатывая свою собственную читательскую позицию.

Результат читательской деятельности выступает в форме *интерпретации*, толкования текста. А так как каждый человек обладает неповторимым читательским, жизненным и эмоциональным опытом, то интерпретация текста всегда индивидуальна.

Интерпретация эстетически развитого читателя приближается к пониманию авторского замысла и осуществляется на основе практического владения средствами и способами раскрытия художественной формы. Такая интерпретация – результат сотворчества читателя с автором, осуществляемого через текст.

Интерпретация неразвитого читателя неадекватна, далека от понимания автора. У неразвитого читателя не происходит сотворчества с автором, а реализуется читательский произвол, который может увести читателя далеко от понимания истинного авторского замысла. Читатель в конце концов может выстроить собственную модель мира, может быть, даже очень богатую, но не соответствующую авторской модели, а иногда и прямо противоположную ей.

Отсюда следует, что основная задача преподавания литературы в школе – воспитание читателя, владеющего практикой эстетического прочтения текста, его эстетической интерпретацией. А главные показатели развития читательской деятельности – направленность на автора, желание вступить с ним в заочный диалог, понимание замысла автора, его позиции (точки зрения).

Без целенаправленного обучения дети могут подойти к пониманию авторской позиции стихийно, поэтому их следует специально обучать. Тогда уровень понимания замысла и его качественные особенности будут показывать возможный для данного возраста уровень понимания и диапазон индивидуальных вариаций. Такую задачу мы с З.Н. Новлянской решали совместно в процессе десятилетнего обучения курсу «Литература как предмет эстетического цикла» одного класса школы № 91 Москвы\*.

Имеющийся экспериментальный материал позволяет выявить некоторые возрастные и индивидуальные особенности развития читателей-школьников в условиях экспериментального обучения. Мы анализировали детские устные суждения и сочи-

нения о произведениях литературы. Главными критериями развития читательской деятельности были **направленность на автора, желание вступить с ним в заочный диалог, понимание замысла автора, его позиции (точки зрения)**.

#### **Дошкольный этап развития читательской деятельности**

Многие дети 6–7 лет, приходя в школу, еще не умеют читать. Но это не значит, что у них отсутствует читательская деятельность, так как они с раннего детства являются слушателями, а слушатель – тот же читатель. Дошкольники с интересом слушают художественные произведения, читаемые им взрослыми. В основном это сказки, истории о животных и рассказы «про детей». Читательская деятельность дошкольников направлена на сюжет, действия героев.

Практически все дети не умеют писать, а значит, не могут записывать свои читательские интерпретации. Но они способны проявлять свое понимание текста в процессе беседы со взрослым.

Исходя из представлений М.М. Бахтина о «вживании» и «внезаходимости» как качествах эстетически развитого читателя, можно представить уровень развития читательской деятельности к началу обучения в школе.

Маленькие читатели способны сопереживать героям и даже «вживаться» в героя. Но это «вживание» еще не носит эстетического характера. Они «вживаются» не в тот мир, который создал автор, воссоздать этот мир они не могут. Они «вживаются» в любимившегося героя, даже становятся на его место, переживая приключения героя как свои собственные. Подобное прочтение не является эстетическим. Читателя такого типа М.М. Бахтин характеризовал как мечтателя.

Что же касается «внезаходимости», то она требует понимания наличия автора, наличия авторского замысла, перехода на его точку зрения, его позицию.

\* Обучение проходило в течение 1982–1992 гг. I–III классы начальной школы – учитель М.П. Романеева, V – VII классы – учитель О.В. Ионова, VIII–XI классы – учитель Н.Е. Бурштина.

К автору маленький читатель индифферентен. В лучшем случае автор для него – это лишь фамилия на обложке книги.

Проникновение в авторский замысел требует понимания того, что автор не воспроизводит реальную жизнь, а создает с помощью воображения условную модель мира. У маленьких читателей полностью отсутствует представление об авторском замысле, а все изложенное в «реалистическом» (несказочном) произведении они воспринимают как реальную жизнь, буквально «запротоколированную» автором, зеркально отраженную в произведении.

Иллюстрацией этого может стать ответ одного ребенка на вопрос об отношении автора к мальчику Мишке, герою рассказа В. Белова «Старый да малый», который, увидев, что мальчишки стреляют по кепкам, кинул свою новую кепку: «Сначала ему купили шапку, а автор не знал, что она ее кинет, и Мишка ему нравился, а потом, когда узнал, что будет стрелять, уже хуже стал относиться, а потом он немного забыл про это, стал нормально относиться».

Таких читателей называют «наивными реалистами», а подобное чтение многие методисты считают характерной особенностью маленьких читателей. На самом деле, с одной стороны, маленькие читатели не являются в полной мере «наивными»: они понимают, например, что сказки – это вымысел. С другой стороны, чертами наивного реализма обладают многие взрослые, что свидетельствует не о возрастной характеристике, а о недоразвитости читателя.

Трудным для маленьких читателей является и понимание другой точки зрения. Дело в том, что дети этого возраста центрированы на своей собственной точке зрения. Представления о возможности различных точек зрения на одно и то же явление пока еще отсутствуют у многих детей. И хотя они и сопереживают героям, на самом деле направлены не на внутренний мир героев, а на их внешние действия – такова черта этого возраста. Появление интереса к внутреннему миру человека рассматривается психологами как переход в подростковый возраст.

Для понимания точки зрения автора и вступления с ним в заочный диалог необходимо осознание точки зрения не только героя, но и рассказчика. А вот рассказчика-то дети и не замечают. В эпических текстах для них главным становятся действия героев, а в лирических, представленных в школьной программе в основном пейзажной лирикой, – описание природы, неизвестно кому принадлежащее (у них отсутствует представление о субъекте переживания). Вместе с тем большинство дошкольников способны выявлять веселый или грустный эмоциональный тон текста, способны давать довольно адекватные нравственные оценки поступкам героев.

#### **Начальная школа – первый этап развития читательской деятельности.**

Строя свой курс, руководя развитием читательской деятельности, мы учитывали возрастные особенности маленьких читателей и старались развивать их в нужном направлении.

Читательская деятельность дошкольников требует не просто дальнейшего развития, но изменения некоторых установок чтения и способов реализации этих установок, а также формирования новых элементов.

Главное, что требовалось *формировать* заново, – это представление о чтении как заочном диалоге между автором и читателем, опосредуемом художественным текстом. Нужно было оснастить маленьких читателей средствами и способами заочного диалога с автором.

Основной недостаток их чтения, требовавший изменения, – так называемый наивный реализм (неразведение «правды жизни» и «правды искусства»).

Главными вопросами, с которых начинается обучение и которые остаются ведущими во все годы обучения, является вопрос о том, «чьими устами и чьими глазами какие мысли и чувства выражаются в произведении». Для ответов на эти вопросы читателям необходимо в тексте видеть рассказчиков и героев и уметь находить их точки зрения.

Рассмотрим некоторые моменты первых этапов обучения на примерах бесед о литературных текстах с детьми шести с полови-

ной – семи лет (I класс четырехлетней начальной школы)\*.

На *первом уроке* перед детьми впервые в жизни встал вопрос о рассказчике (рассказчик – тот, кто рассказывает) и его отношении к героям.

Как это происходило, видно из фрагмента протокола урока, на котором дети читали три стихотворения: «Мяч» Самуила Маршака, «Мячик» Агнии Барто и «Мяч-хвостун» Ивана Муравейка.

Учитель. Теперь, когда все три стихотворения вы прочитали, давайте поговорим о них. В каждом стихотворении о мяче кто-то рассказывает. Давайте того, кто рассказывает, будем называть словом «рассказчик». Вы можете меня спросить: «А почему нельзя его назвать автором?» А я вам отвечу: настоящие читатели стихов, сказок и рассказов знают ответ на этот вопрос. И вы тоже его узнаете, но не сразу. Для этого вам придется поучиться. А пока просто запомните мою просьбу. Начнем со стихотворения Маршака. Как к мячику относится рассказчик – тот, кто о нем рассказывает?

Катя. Его все бьют.

Дети (*по очереди*). Он веселый. Прыгучий. Звонкий. Яркий. Непослушный.

Учитель. А в стихотворении Барто какое отношение к мячу выражено?

Дети. Он укатился в реку и поплыл.

Артем. Грустное стихотворение, потому что он упал в реку, а Таня из-за него плачет.

Учитель. Мяч утонет?

Дети. Нет, мячи не тонут.

Учитель. А как относится к мячу рассказчик в стихотворении Муравейка?

Дети. Он хвостун.

Учитель. Очень интересно. Но я же вас спрашивала об *отношении* рассказчиков к мячам, а вы мне говорили о том, *какие* это мячи, что в первом стихотворении мячик веселый, а в третьем – хвостун. По-

вторю свой вопрос: как же относятся рассказчики к мячам в этих трех стихотворениях?

Артем. В первом стихотворении рассказчику мячик нравится, потому что он веселый и звонкий. Во втором он укатился, но он не утонет. А в третьем мне не понравился мячик, потому что он хвостун.

Учитель. А рассказчику нравится мяч-хвостун?

Артем. А рассказчику нравится.

Учитель. То, что тебе мяч-хвостун не понравился, ты объяснил. А вот почему мяч рассказчику нравится – осталось непонятным. А как же быть с отношением к мячу в стихотворении Барто? Нравится мяч рассказчику?

Ксюша. Тане грустно, она думает, что мяч утонет. А рассказчик говорит, что мяч не утонет.

Учитель. Что касается вашего отношения, то его объяснить вам не трудно. А вот отношение того, кто рассказывает, понять и доказать вам трудно. Этому вам и предстоит учиться. Это интересно?

Дети (*хором*). Да.

Из протокола видно, что, хотя дети принимают участие в разговоре о рассказчике, в то же время они не сразу начинают понимать суть вопроса об отношении рассказчика – в ответ начинают перечислять признаки героя или его действия. Затем довольно быстро происходит переход к пониманию вопроса. Но понимание вопроса не влечет за собой правильного ответа. Преобладает точка зрения маленького читателя, основывающаяся на собственном представлении о качествах и действиях героя.

На *втором уроке* дети читают стихотворения «про лошадок». Одно из них им знакомо с детства – это стихотворение Агнии Барто «Лошадка»:

Я люблю свою *лошадку*,  
Причешу ей шёрстку гладко,  
Гребешком приглажу хвостик  
И верхом поеду в гости.

\* В связи с переходом начальной школы на четырехлетнее обучение пришлось организовать экспериментальное обучение в I классе школы № 1719 – учитель Л.Ф. Степанова. Обучение было начато не в апреле, когда официально начинается послебукварный период, а в декабре 2001 г.

Вот отрывок беседы об этом стихотворении.

Учитель. В стихотворении лошадка игрушечная или живая?

Дети (*хором*). Живая.

Марина. Живая лошадка, он ее любил. Собирался на ней ехать в гости.

Настя. Там живая лошадка. Он лошадку очень уважал, поехал в гости.

Учитель. А есть такие, кто считает, что в этом стихотворении лошадка игрушечная?

Поднимается *несколько* рук.

Учитель. А можете вы это доказать?

Дети. Большая лошадь могла бы лягнуть, если ее причесывать.

Учитель. Ваши мнения разошлись. И пока, видимо, вам не удастся убедить друг друга, о какой же лошадке сочинила стихотворение Агния Барто. Оставим этот вопрос открытым. Быть настоящим читателем трудно, и не на все вопросы вам удастся сегодня ответить. Надо еще подрасти, поучиться понимать стихи. А какое же построение у рассказчика в этом стихотворении?

Дети (*по очереди*). Мальчик любит свою лошадку. Ему весело.

Учитель. А почему вы все время говорите, что рассказ ведет мальчик?

Максим. Но ведь он ее любил. Хотел на ней поехать верхом.

Учитель. А ну-ка, девочки, скажите: разве девочки не могут любить лошадку или ездить на ней верхом?

Девочки (*хором*). Могут, могут.

Учитель. И я не вижу в тексте таких слов, из которых было бы ясно, что о своей лошадке рассказывает мальчик. Это может быть и девочка.

Следует отметить, что дополнительные затруднения в ответах на вопросы о том, кто рассказчик и живая ли лошадка или игрушечная, возникали у детей из-за рисунка в учебнике: *мальчик обнимает за шею живую лошадку*.

Тем не менее данный пример демонстрирует вполне типичное понимание художественного текста детьми этого возраста. В данном тексте возникает проблема лирического героя. Интересный вывод сделал один четвероклассник на уроке, на кото-

ром впервые вводилось данное понятие: «Лирический герой – это тот, о котором мы знаем всё и не знаем ничего».

Но довольно быстро в случаях, когда конкретные детали становятся понятными из текста, дети начинают обращать внимание на личные формы глагола. Так, уже на пятом уроке в стихотворении Зинаиды Александровой «Мой Мишка» они видят рассказчика-девочку («Девочка рассказывает, потому что она говорит «Я рубашку сшил-а-а-а»), а на шестом уроке в стихотворении Бориса Заходера «Шофер» – рассказчика-мальчика («Там написано: «Я сам»»).

Таким образом, дети начинают различать присутствие в тексте речи рассказчика и героев. Но когда в стихотворении С. Маршака «Где обедал, воробей?» они впервые встретились с текстом, построенным по принципу диалога, в котором отсутствует рассказчик, они «увидели» рассказчика в одном из участников этого диалога.

Учитель. А можно это стихотворение прочитать по ролям?

Марина. Да. Воробей. Лев. Лиса.

Учитель. Лев и лиса что-нибудь говорят?

Дети. Нет, только воробей и рассказчик.

Учитель. Прочитайте слова рассказчика.

Дети. «Где обедал, воробей?»

Учитель. Вы уверены, что это говорит рассказчик? Может быть, это какой-то знакомый воробья и он не рассказывает про воробья, а просто с ним разговаривает? Это сложный вопрос. Вам трудно на него ответить.

Трудно детям еще и потому, что им пока ничего не говорят знаки препинания при прямой речи героев. Но и это препятствие дети скоро преодолевают. Примером может служить вычитывание стихотворения Владимира Орлова «Кто кого?» – урок *шестнадцатый*.

– Кто кого обидел первый?

– Он меня!

– Нет, он меня!

– Кто кого ударил первый?

– Он меня!  
– Нет, он меня!

– Вы же раньше так дружили!  
– Я дружил!  
– И я дружил.

– Что же вы не поделили?  
– Я забыл.  
– И я забыл.

У ч и т е л ь. Сколько голосов звучит в этом стихотворении?

В е р о н и к а. Три. Первый голос – «Кто кого обидел первый?» – это взрослый. Второй – «Он меня». Третий – «Нет, он меня!»

У ч и т е л ь. Три героя. А где же рассказчик?

Д е т и. А рассказчика нет.

У ч и т е л ь. Вот какой интересный текст! В нем три героя разговаривают. А кто же этот «взрослый»?

Ж е н я. Может быть, дядечка, а может быть, тетечка.

Дополнительным условием, помогающим детям отличить диалог от рассказа, являются инсценировки сказок и игры-драматизации на основе заданного сюжета.

Определение речи рассказчика и героев – это только необходимое условие вычитывания их точек зрения. С этим дело обстоит сложнее, но довольно быстро и с этой задачей дети начинают справляться.

Вот, например, как это происходило в процессе вычитывания стихотворения Ирины Пивоваровой «Гостеприимный крот» – урок двадцать седьмой.

Вот

Из земляных ворот  
Вылезает черный крот.  
Вылезает черный крот  
И гостей

К себе

Зовет:

– Приходите навесить,  
В новом доме  
Погостить!

У меня

Отличный дом –  
И темно,  
И сыро в нем,  
И прохладная

Вода  
С потолка течет  
Всегда.  
У меня такой уют!..

У ч и т е л ь. Крот на самом деле гостеприимный?

В е р о н и к а. Да, потому что он звал к себе гостей.

В л а д и к. Крот был гостеприимный, говорил, что у него уют.

У ч и т е л ь. Крот искренне считает, что у него «отличный «дом»?

Д е т и (*хором*). Нет.

З и н а. Да, может быть, у крота другая точка зрения. Может, ему нравится, что с потолка течет.

В е р о н и к а. На его взгляд, дом кажется очень уютным, потому что в нем темно и сыро.

У ч и т е л ь. А почему гости не идут?

Л и з а. Потому что у него темно и сыро.

У ч и т е л ь. И это гостям нравится?

Л и з а. А гостям не нравится.

К а т я. А если бы гости были кроты, они обязательно бы пришли.

А р т е м. Они привыкли, у них другая точка зрения.

Ж е н я. Обычным гостям не нравится, что вода течет.

В зоне ближайшего развития дети вычитывают довольно сложные эмоциональные состояния героев, но испытывают трудности при определении юмористического отношения и особенно самоиронии рассказчика. Примером может служить вычитывание точки зрения в стихотворении «Растеряшка» Мориса Карема (перевод с французского М. Яснова) – урок пятнадцатый.

Пропал щенок мой в воскресенье,  
Наперсток – в среду... Невезенье!  
В четверг я не нашла альбома,  
А в пятницу – ключей от дома.  
И маму пробирает дрожь:  
– Чего ты завтра не найдешь?..

И впрямь, давно пропасть бы мог  
Цветастый новенький платок –  
Так просто выпасть из кармашка!  
Ведь я такая растеряшка!

Я нос бы потеряла – точно!

Да он сидит на месте прочно.

Учитель. А кто нам про эту девочку рассказывает?

Дети. Сама девочка.

Учитель. Рассказчик и герой – одно и то же лицо. Девочка. Как девочка к себе относится?

Вероника. Она думала, что ничего, может быть, найду эти вещи, которые потеряла.

Учитель. А где написано, что она так думала?

Женя. Ей все время не везет: «Наперсток – в среду... Невезенье!»

Учитель. Лиза, прочитай последние две строчки.

Лиза читает.

Учитель. Вот какие слова девочка сама про себя сказала. Как она к себе относится?

Дети *не могут* ответить на этот вопрос.

Учитель. Она над собой смеется?

Дети. Нет.

Учитель. Ей нравится всё терять?

Дети. Не нравится.

Учитель. Она высмеивает себя?

Дети. Нет.

Учитель. Давайте еще раз прочитаем это стихотворение. Читай, Вероника.

Вероника читает.

Учитель. Как называет себя девочка?

Дети. Растеряшка.

Учитель. И все-таки, я думаю, она над собой немного посмеивается.

И хотя детям бывает трудно понимать точки зрения рассказчика и героев, вместе с тем они бывают способны на глубокое проникновение во внутренний мир героя. Например, после прочтения учителем рассказа Виктора Драгунского «Друг детства» (шестой урок) дети легко ответили на вопрос: «Почему Дениска чуть не заплакал?» – «Он не хотел бить своего лучшего друга детства. Ему стало его жалко, он как младший братик».

Другой пример – ответы на вопросы учителя о внутреннем состоянии героя рассказа Николая Носика «Карасик» – урок *семнадцатый*.

Учитель. Почему же мальчик все-таки сознался в том, что обменял карасика на свисток?

Артем. Он сознался, потому что боялся за Мурзика.

Лидя. Он боялся, что мама отругает Мурзика, потому что она подумает, что Мурзик съел рыбку.

Женя. Он боялся, что мама выбросит Мурзика и возьмет другого кота.

Максим. Мама ему говорит: «Разве честно на других сваливать?» И он не хотел быть трусом.

Учитель. Легко ли ему было это сделать?

Дети. Нет.

Учитель. Он сразу признался?

Дети. Нет.

Учитель. Почему?

Владик. Ему не хватило смелости.

Учитель. Что изменилось после его признания?

Лера. Он сразу стал веселым.

Специально организованное обучение приводит к тому, что *к концу начальной школы* читательская деятельность детей осуществляется на качественно другом уровне. После изучения текста в классе дети уже пытаются понять замысел автора, смотреть на мир его глазами и даже вступать с ним в диалог.

Примером попытки понять замысел автора и его точку зрения могут служить сочинения-отзывы выпускников начальной школы о сказке К. Паустовского «Стальное колечко».

*Сочинение 1.*

Мне понравилась эта сказка. Я думаю, что автор написал ее для того, чтобы люди верили в чудеса, даже в тексте есть такое место:

« – Этот перстенок совершенно чудесный. Гляди, как он горит!

– А отчего он такой чудесный? – спросила, раскрасневшись, Варюша.

– А оттого...»

И автор пишет, отчего перстень чудесный.

Еще я думаю, что автор хотел показать, как в один миг или время происходят вещи, которые нам кажутся чудесами, но на са-

мом деле это не чудеса: Варюша надела на средний палец перстенок (когда его нашла) и, придя домой, увидела, что дед встал и вышел на улицу. А почему так получилось? Я думаю, что деда обрадовала и обогрела весна и он вышел на улицу, а в это время Варюша надела колечко и пришла домой.

Автор показывает Варюшину любовь к родному краю, к природе. В тексте есть такие места: «Варюша нагнулась, прислушалась и всплеснула руками: белые подснежники чуть-чуть качались, кивали заре...» И еще: «Нигде на белом свете не может быть так хорошо, как у нас в Моховом».

#### *Сочинение 2.*

В этой сказке автор хочет показать, что надо верить в чудеса. В это чудо верила Варюша, которая жила с большим дедом. И однажды она получила обыкновенное кольцо. Это кольцо ей подарил солдат-шутник и везучий человек, он сказал, что колечко волшебное, и Варюша поверила. И даже второй солдат сказал: «А ты верь, верь!» И Варюша поверила впервые в жизни в чудо, потому что она была бедной и дед у нее болел. Кроме деда у Варюши никого не было. И автор тоже хочет верить солдату. И если смотреть глазами Варюши, то это получается сказка. Но я считаю, что это рассказ, потому что в волшебных сказках есть чудо, волшебство, а в этой сказке все бедное и скучное. И у Варюши было одно желание, чтоб выздоровел дед. Только в одном месте я волнуюсь: когда Варюша надела колечко на мизинец, и я здесь жду счастья, но я не дождалась чуда.

Мне эта сказка не нравится: она мне не понятна и не такая, как волшебные сказки.

#### *Сочинение 3*

Паустовский рассказывает о девочке, живущей в глухой деревушке у самого леса вдвоем со старым дедом Кузьмой.

Автор очень симпатизирует девочке: имя ей придумал ласковое – Варюша. По поступкам ее видно, что она добрая, отзывчивая девочка: пошла за махоркой для больного дедушки в соседнее село, а была суровая зима; поделилась бесплатно махоркой с незнакомым солдатом. И солдат понял, что она добрая и хорошая, ласково назвал ее «анютины глазки с косичками» и

подарил ей чудесный перстенок. И мне девочка очень нравится, и я очень огорчился, когда она потеряла колечко. Но Паустовский не мог допустить, чтобы девочка оказалась несчастливой, и он сделал так, чтобы она весной нашла колечко, и показал, что Моховое – «истинный рай и нету другой такой хорошей земли на белом свете» для Варюши и деда Кузьмы.

В первых двух сочинениях дети пытаются понять замысел автора и выводы они делают сходные и относительно адекватные: надо верить в чудеса. Обе девочки объясняют выздоровление деда жизненными реалиями. Но отношение читателей к сказке разное. Первой читательнице сказка нравится, а второй – нет. Отторжение сказки второй читательницей – результат неадекватной установки на жанр народной волшебной сказки, в то время как перед ней – авторская сказка. Автор третьего сочинения тоже вступает в диалог с автором и даже проявляет понимание наличия в произведении авторского произвола и вымысла.

### **Выводы**

Общей исходной возрастной чертой читательской деятельности младших школьников при поступлении в школу является отсутствие представления об авторе, его замысле и позиции. Но в остальном наблюдается довольно широкий разброс индивидуальных различий. От детей, не владеющих практикой эстетического прочтения текста, до детей, уже овладевших отдельными средствами и способами, позволяющими в зоне ближайшего развития осуществлять такую практику.

Дети резко различаются по темпу, с которым они овладевают эстетической интерпретацией текста. Часть детей легко и быстро обучаемы, их читательская деятельность к концу начальной школы достигает довольно высокого уровня. Остальные дети движутся неровно, каждый в своем темпе и с разной степенью успешности в овладении разными способами читательской деятельности.

В зависимости от личностных особенностей дети делают акценты на разных мо-



ментах текста. Кроме того, различаются ассоциативные ряды, возникающие у них при прочтении одного и того же текста.

Понимание этой реальности позволяет психологу анализировать литературное со-

знание младших школьников в зоне ближайшего развития и фиксировать отдельные этапы его становления в направлении к овладению культурной нормой читательской деятельности.