



Проблема понимания художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью

Аннотация. *Художественная литература – одно из важнейших средств всестороннего гармоничного развития личности. Она необычайно расширяет жизненный опыт человека. В статье рассматривается значимость такого процесса, как понимание художественных текстов, в обучении детей, место данной проблемы в системе специальной психологии и педагогики.*

Ключевые слова: *понимание, восприятие, художественный текст, осознанное чтение, младший школьный возраст, умственная отсталость.*

Раздел: *(01) педагогика; история педагогики и образования; теория и методика обучения и воспитания (по предметным областям).*

Большая часть накопленной человечеством информации в современном мире представлена в текстовой форме. Поэтому не удивительно, что проблема понимания текста, в том числе эмоционального контекста, имеет социальный характер, является неотъемлемой частью социализации и адаптации личности. Именно художественные тексты и литературные произведения несут в себе огромное многообразие общечеловеческих проблем и смыслов, которые необходимо вдумчиво воспринять (М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская) [1]. Отсутствие взаимодействия с представленными в литературе и искусстве смыслами и ценностями обедняет индивидуальный процесс личностного роста.

Понимание является очень сложным процессом, поскольку оно есть проникновение в разные сферы – в смысл описанных поступков и событий, в смысл, вкладываемый автором в свое произведение, и, что особенно важно, оно зависит от того мотива, который имеет для читателя само чтение данного произведения. В зависимости от так или иначе мотивированного отношения читателя к тексту, его героям, событиям, автору, чтению вообще и т. д. возможна та или иная степень проникновения в смысл, идею произведения (Н. Г. Морозова) [2].

Понимание исследуется не только психологией и педагогикой, но и философией, а также целым рядом других научных дисциплин: историей, физикой, математикой. Каждая наука, а точнее исследователь, использует свое определение понимания и контекст, в котором оно исследуется. Выделяя различные аспекты и контексты употребления термина «понимание», авторы тем самым обращают внимание на отдельные стороны проблемы, ограничивают область своих исследований.

Наиболее ранним определением понимания является определение, даваемое герменевтикой, где основой понимания считали интерпретацию. Но и в самой герменевтической традиции понимание определялось авторами по-разному. Так, В. Дильтей воспринимал понимание как ключ к познанию истории и наличного социального бытия. Он считал, что такое познание возможно только через сопереживание и сопонимание [3]. Ф. Шлейермахер полагал, что понимание заключается в проникновении в умонастроение автора, а возможность и необходимость понимания обеспечивается сходством и различием человеческих индивидуальностей [4].



Сейчас интерпретация как один из синонимов понимания приобрела несколько иное значение. Результатом такого понимания явлений, интерпретации их в рамках терминологии и системы правил, присущей той или иной общенаучной дисциплине, становится формулирование адекватной концепции, которая бы описывала изучаемое явление [5].

Отдельные стороны понимания были затронуты различными авторами. Так, ученые рассматривали его как мыслительный акт (А. В. Брушлинский, М. М. Вахрушев, В. В. Знаков, Г. С. Костюк, А. М. Матюшкин), соотношение смысла и значения (Л. С. Выготский, Л. П. Доблаев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), диагностический критерий обучаемости и умственного развития (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, З. И. Калмыкова, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская).

Проблема особенностей понимания текстов учащимися рассматривается в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Л. П. Доблаева, В. В. Знакова, М. Я. Микулинской, А. П. Семеновы, О. К. Тихомирова, R. W. Gibbs и др.). В числе авторов, заложивших основы отечественных изысканий в области восприятия и понимания информации, следует назвать в первую очередь Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Э. В. Ильенкова, А. И. Мещерякова, Б. М. Величковского и др., а среди зарубежных ученых – Дж. Брунера, У. Найссера, Дж. Лакоффа.

В исследованиях, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода (В. Г. Маранцман, М. Г. Качурин, В. А. Левин, Г. Н. Кудина и др.), понимание текста рассматривается в ракурсе литературного развития учащихся. В психологических исследованиях понимание текста школьниками также стало предметом изучения различных ученых (Б. А. Богуславская, Г. Д. Чистякова, Г. Г. Граник, О. В. Соболева и др.). Кроме этого имеются исследования в области начального литературного образования М. П. Воюшиной, основанные на работах О. И. Никифоровой. Однако эта проблема до сих пор не имеет фундаментальных разработок в области начального образования, которые бы в полной мере раскрывали проблемы и трудности в развитии понимания прочитанного художественного текста учениками с интеллектуальным недоразвитием.

Многочисленные проверки и научные исследования, в том числе проведенные такими авторами, как Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко и Л. А. Концевая, показывают, что лишь небольшая часть школьников умеет осмысленно читать [6]. Исследователи отмечали, что понимание текста требует ряда умений и навыков: понимания прямого и переносного значения слов, понимания связей между предложениями, уяснения смысловой структуры текста, осознания главной мысли и идеи произведения, средств художественной выразительности и т. д. [7]

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проведены исследования в области специального образования по таким аспектам: в области сурдопедагогики – сочетание методов работы при изучении художественных текстов в школе глухих – В. М. Болдырева, М. И. Глебопа, Е. А. Горбунова, Т. С. Зыкова, Т. В. Нестерович; понимание глухими детьми литературных характеров и овладение ими лексикой литературных произведений – Л. А. Головчиц, В. В. Егоров, Э. И. Пущин; выявление уровней восприятия литературных текстов и влияние речевого развития школьников на понимание литературных произведений – М. И. Никитина; развитие связной речи слабослышащих школьников на уроках литературы – Л. А. Штойко; использование различных видов деятельности на уроках чтения – Н. Г. Морозова, Л. А. Новоселов, Э. Матыня, И. Шабан, формирование эмоционально-эстетического восприятия пейзажной лирики – Н. Г. Граш; тифлопедагогики – восприятие ху-



дожественного произведения и работа над сочинениями по литературе слепыми старшими школьниками – И. К. Смирнов и др.

В области олигофренопедагогики проблемой понимания литературных текстов учениками с интеллектуальным недоразвитием также занимался ряд ученых, одни из которых изучали особенности понимания фактического содержания и идеи художественного произведения (Н. К. Сорокина), другие рассматривали специфику понимания художественного текста в зависимости от его композиционных особенностей и полноты раскрытия авторского замысла (В. Я. Василевская), третьи раскрывали зависимость уровня понимания лирических произведений от вариантов их представления и художественных текстов от методов работы с ними (З. Н. Смирнова, Н. Г. Морозова), а также на основе полученных данных некоторыми авторами были созданы методики работы с произведениями различных жанров (А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова, Г. М. Гусева) [8].

Анализ литературы показывает, что понимание исследовалось в основном у учащихся среднего и старшего звена, которые с помощью самонаблюдения раскрывали его особенности. Кроме того, состояние проблемы понимания имеет две тенденции: изучение его особенностей в разной учебной информации и влияние понимания на умственное развитие. Следует отметить, что менее изученными оказались общие признаки понимания младшими школьниками различных учебных задач.

Характеризуя разработанность рассматриваемой проблемы применительно к младшим школьникам с умственной отсталостью, следует подчеркнуть, что в исследованиях акцент в основном был сделан на понимании информационного и смыслового планов текста, а «эмоциональная» составляющая художественного произведения не была предметом специального исследования в области олигофренопедагогики. Между тем целостное понимание художественного текста предполагает не только усвоение его содержания, но и формирование определенного эмоционального отношения к прочитанному.

Несмотря на многочисленные исследования указанного вопроса в олигофренопедагогике, многие аспекты этой широкой и актуальной проблемы не изучены. К таким практически неразработанным темам относится исследование возможностей формирования эмоционального восприятия литературных произведений и дальнейшего осознания его идеи, формирование собственной позиции и отношения.

Понимание текста по своей сути представляет постижение смысла и значения получаемой информации. В результате этого постижения возникает особое состояние сознания, и оно воспринимается как уверенность в том, что описывается в тексте [9]. Вместе с тем школьная практика подтверждает, что нелюбовь к чтению и связанные с этим учебные затруднения, вплоть до потери интереса к познанию, часто возникают из-за неумения ученика понимать прочитанное. Во многом вследствие этого люди приучаются воспринимать только то, что в произведении находится на поверхности, и такое чтение для них становится единственно возможным.

Способность самостоятельного осознанного чтения остается при этом почти совершенно не развитой, особенной у детей с нарушением интеллекта. Чтобы управлять умственным развитием учащихся, необходимо опираться на понимание ими учебной информации, заложенной в тексте. При этом следует иметь в виду, что понимание текста является одним из важнейших видов познавательной деятельности и рассматривается как вторая ступень усвоения знаний учащимися после их восприятия в процессе обучения [10], что несет в себе практическую значимость изучения данной проблемы. Также необходимо учитывать, что сам по себе художе-



ственный текст не может воздействовать на читателя. Эту функцию выполняет «реальный целостный акт активно ответного понимания», особо значимый с точки зрения обучения школьников чтению литературно-художественных произведений (М. М. Бахтин) [11]. В данном случае речь идет о тексте как о процессе. Текст динамичен, а не статичен, он содержит в себе не смысл как таковой, а лишь потенциал для его развития, реализуемый в процессе диалога автора и читателя (В. А. Пищальникова, Ж. Делез, Т. М. Дридзе, Н. G. Widdowson, W. Kintsh, Т. A. van Dijk, М. Ноеу и др.) [12].

Диалогичность процесса чтения признается представителями разных областей знаний, изучающих текст, и проблема общения автора и читателя ставится разными науками: философией, литературоведением, психологией, методикой. Попытки ее решения предпринимались многими исследователями: Л. С. Выготским, В. Ф. Асмусом, П. М. Якобсоном, Л. Н. Леонтьевым, А. А. Леонтьевым, Б. Ф. Ломовым, М. М. Бахтиным, Ю. Б. Боровым, А. И. Новиковым, О. Л. Каменской, Н. С. Болотновой, В. С. Библером, Т. В. Холостовой и др.

Согласно данной точке зрения, текст обретает смысл только при условии активной творческой позиции читателя как участника диалога. Вне понимания авторских смыслов и вне ответа автору возможности учащихся в художественном познании будут сильно ограничены [13], особенно учащихся с нарушением интеллектуальной деятельности. Неразвитость эмоциональной сферы и эстетической культуры умственно отсталых детей, своеобразие их речевого развития вызывают значительные трудности в освоении художественного произведения, ограничивают возможности воздействия литературы на личность [14].

Как показали исследования психолингвистов А. А. Брудного, И. А. Зимней, методистов В. Я. Василевской, Н. К. Скороминой, качество осознания текстового материала зависит не только от психофизических особенностей детей рассматриваемой категории, но и от характера текста [15]. Наиболее доступными текстами для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида являются рассказы с последовательным развитием событий, не содержащие сложные смысловые связи. Более трудные для осознания умственно отсталых школьников произведения с пропущенными смысловыми звеньями или с одновременными планами действия – рассказы со скрытым смыслом. Однако последний вид текстов обладает неограниченными возможностями для коррекции и развития мыслительной деятельности интеллектуально неполноценных школьников, формирования у них навыков осознания смысла художественного произведения и в целом отработки навыка осознанного чтения [16].

Несмотря на кажущуюся ясность влияния понимания на усвоение нового, до сих пор в этой проблеме много неизученного. Более того, процесс обучения младших школьников изобилует рядом противоречий, от разрешения которых зависят успехи умственного развития личности на данном этапе онтогенеза.

Во-первых, «взрыв дидактики» (А. Н. Леонтьев) зачастую оторван от осмысления дифференциации обучения и трудностей, которые испытывают дети в усвоении программного учебного материала.

Во-вторых, субъект-субъектный характер обучения в действительности чаще декларируется, чем осуществляется. Школьник на сегодняшний день остается один на один в своем процессе познания [17].

В связи с этим сложность явления порождает принципиальные ограничения возможностей управления пониманием смысла. Закономерно возникает непростой вопрос о его границах.



Так что же такое «понимание», «осознание», «восприятие»? Какова сущность этих понятий, процессов, лежащих в их основе? Вот только малая доля вопросов, волнующих нас...

Термин «понимание» тесно связан с такими понятиями, как смысл, значение. А они, в свою очередь, подразумевают определенные отношения к личности, субъекту деятельности. Поэтому понимание так многообразно в своих проявлениях и всегда связано с целями и задачами действующего субъекта. Понимание смысла коммуникативной ситуации, понимание отношений – представление о целях партнеров по общению, их правилах поведения в различных ситуациях, возникновение которого определяется потребностью быть понятым и принятым референтной группой [18]. Результатом понимания естественного языка оказывается способность реагировать соответствующим образом, как в плане действия, так и в вербальном плане. Так могут быть представлены различные проявления понимания с точки зрения результатов этого процесса.

Если же говорить о структуре самого процесса, то исследования этого вопроса связаны с субъектом понимания. Изучаются соотношение знаний субъекта и их структурная организация, необходимая для понимания текста и дискурса, строятся представления о том, что происходит в сознании в результате процесса понимания. Например, выдвигается предположение о том, что поверхностная структура понимаемого текста трансформируется в глубинную репрезентацию, состоящую из простых утвердительных предложений [19].

Понимание (с точки зрения педагогики) – это активный мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека [20]. Различают три возможных варианта понимания:

- 1) как непосредственное усмотрение «внутренним взором» реальности человеческой жизни;
- 2) как познание-переживание другого в собственном внутреннем опыте через данные извне знаки;
- 3) как развертывание самопонимания через расширение жизненного контекста и его постоянное переистолкование [21].

Следует отметить, что усвоение и понимание учебного материала практиками трактуется идентично, да и в научной литературе в эти понятия вкладывается порой одно и то же содержание, притом что понимание рассматривается как вторая ступень усвоения знаний учащимися после восприятия в процессе обучения.

Восприятие – сложная система процессов приёма и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире (В. П. Зинченко) [22]. Терминологически единого употребления слова понимание, родственного понятию осознанного восприятия, не существует и поныне.

Понимание (с точки зрения психологии) – способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. Понимание рассматривается как одна из целей познания и обучения [23].

Что же касается «познания», то в целом его смысл схож с сущностью такого понятия, как «понимание». **Познание** – это процесс отражения и воспроизведения действительности в мышлении человека, обусловленный развитием общественно-исторической практики, результатом которого является новое знание о мире [24].



В случае специально организованного познания оно составляет сущность учебно-воспитательного процесса.

Процесс восприятия и осознания художественного произведения – явление сложное, абсолютно индивидуальное, требует развитого эмоционального чувства, мобилизации жизненного и читательского опыта, умения чувствовать, сопереживать. Каждая личность имеет разную динамичность, эмоциональную развитость. Этим вызвана необходимость формировать и развивать у учеников способность эмоционального восприятия и дальнейшего понимания художественного произведения, особенно это касается развития умственно отсталых детей.

Несмотря на все трудности разграничения всех понятий, процессов, явлений, вместе с тем не ощущается снижение интереса к проблеме понимания смысла текстов. Заинтересованность педагогов, психологов, литературоведов в решении этой проблемы огромна, в связи с чем нам кажется возможным определить сознательное, осмысленное чтение в качестве основного понятия и необходимого условия в области развивающего обучения. Эта потребность определяет задачу построения концепции сознательного чтения, его структурно-функциональной организации, способов освоения в учебном процессе. В конечном итоге речь идет о необходимости выявления условий, возможностей сглаживания трудностей понимания художественных текстов умственно отсталыми детьми и построения модели развивающего обучения чтению детей с умственной отсталостью, начиная с младшего школьного возраста.

Важно сказать, что при работе с текстом мы улавливаем нечто гораздо более сложное, чем эмоциональное состояние автора и самого текста, и проходим через гораздо более сложный процесс, чем интеллектуальный вывод из прочитанного. В процессе чтения мы проникаем в личностное отношение людей, становимся на их точку зрения, проникаемся важностью происходящих фактов. Мы непосредственно воспринимаем (и сами переживаем по-своему) происходящие события, мы воспринимаем эмоциональный контекст, заложенный автором и, в свою очередь, понимаемый нами в силу имеющихся представлений, знаний и опыта. Вот это и значит, что мы в той или иной мере понимаем смысл. Однако, не владея приемами восприятия художественного текста, не понимая его идеи, замысла автора, дети закрыты для эмоционального воздействия текста.

При анализе текста, как и других предметов культуры, исследователь имеет дело с материальным, чувственно воспринимаемым объектом. Текст не исчезает и не изменяется при каждом новом возвращении к нему. Понимание, напротив, процесс, связанный с множеством различных внешних факторов и личностных особенностей субъекта. Поэтому он сложно фиксируется, каждый раз претерпевает изменения.

Таким образом, с одной стороны, невозможность непосредственного охватывания, нечеткость рамок явления, а с другой – многообразие проявлений в разных ситуациях значительно усложняет исследование понимания, порождает множество концепций и гипотез, исследовательских направлений.

Ссылки на источники

1. Васильева М. С., Оморокова М. И., Светловская Н. Н. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. – М.: Педагогика, 1997. – 215 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
3. Одуев С. Ф. Герменевтика и описательная психология в «Философии жизни» Вильгельма Дильтея // Герменевтика: история и современность. – М.: Мысль, 1985.
4. Габитова Р. М. Универсальная герменевтика Фридриха Шлейермахера // Герменевтика: история и современность. – М.: Мысль, 1985.



5. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. – М., 1994.
6. Васильева М. С., Оморокова М. И., Светловская Н. Н. Указ. соч.
7. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
8. Аксенова А. К. Указ. соч.
9. Васильева М. С., Оморокова М. И., Светловская Н. Н. Указ. соч.
10. Специальная педагогика.
11. Бахтин М. М. Проблема текста // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
12. Там же.
13. Там же.
14. Специальная педагогика.
15. Бахтин М. М. Указ. соч.
16. Аксенова А. К. Указ. соч.
17. Васильева М. С., Оморокова М. И., Светловская Н. Н. Указ. соч.
18. Гурова Л. А. Процесс понимания в мышлении, общении и практической деятельности // Мышление, общение, практика. – Ярославль, 1986.
19. Дейк Т. А. ван, Кинч У. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII.
20. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
21. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
22. Одуев С. Ф. Указ. соч.
23. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
24. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Указ. соч.

Maria Meleshkina,

Senior lecturer at the chair of special psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

mariyamc@mail.ru

Problem of understanding of literary texts by primary school children with mental retardation

Abstract. Fiction is one of the most important means of harmonious development of personality. It is extremely extends human experience. The article considers the importance of this process, as the understanding of literary texts, teaching children, place this problem in the system of special psychology and pedagogy.

Key words: understanding, perception, literary texts, informed reading, junior schoolchild, mental retardation.

References

1. Vasil'eva, M.S., Omorokova, M.I., Svetlovskaja, N.N. (1997) *Aktual'nye problemy metodiki obuchenija chteniju v nachal'nyh klassah*, Pedagogika, Moscow, 215 p. (in Russian).
2. Aksenova, A.K. (2004) *Metodika obuchenija russkomu jazyku v special'noj (korrekcionnoj) shkole*, VLA-DOS, Moscow, 316 p. (in Russian).
3. Oduiev, S.F. (1985) "Germenevtika i opisatel'naja psihologija v "Filosofii zhiz-ni" Vil'gel'ma Dil'te", in *Germenevtika: istorija i sovremennost'*, Mysl', Moscow (in Russian).
4. Gabitova, R.M. (1985) "Universal'naja germenevtika Fridriha Shlejermahera", *Germenevtika: istorija i sovremennost'*, Mysl', Moscow (in Russian).
5. Znakov, V.V. (1994) *Ponimanie v poznanii i obshhenii*, Moscow (in Russian).
6. Vasil'eva, M.S., Omorokova, M.I., Svetlovskaja, N.N. (1997) Op. cit.
7. Nazarova, N.M. (ed.) (2000) *Special'naja pedagogika*, Akademija, Moscow, 400 p. (in Russian).
8. Aksenova, A.K. (2004) Op. cit.
9. Vasil'eva, M.S., Omorokova, M.I., Svetlovskaja, N.N. (1997) Op. cit.
10. Nazarova, N.M. (ed.) (2000) *Special'naja pedagogika*, Akademija, Moscow, 400 p. (in Russian).
11. Bahtin, M.M. (1979) "Problema teksta", in Bahtin, M.M. *Jestetika slovesnogo tvorchestva*, Iskustvo, Moscow, 424 p. (in Russian).
12. Ibid.
13. Ibid.





14. Nazarova, N.M. (ed.) (2000) *Special'naja pedagogika*, Akademija, Moscow, 400 p. (in Russian).
15. Bahtin, M.M. (1979) Op. cit.
16. Aksenova, A.K. (2004) Op. cit.
17. Vasil'eva, M.S., Omorokova, M.I., Svetlovskaja, N.N. (1997) Op. cit.
18. Gurova, L.A. (1986) "Process ponimaniya v myshlenii, obshhenii i prakticheskoy dejatel'nosti", *Myshlenie, obshhenie, praktika*, Jaroslavl' (in Russian).
19. Dejk, T. A. van, Kinch, U. (1988) "Strategii ponimaniya svjaznogo teksta", in *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*, Progress, Moscow, vyp. XXIII (in Russian).
20. Bim-Bad, B.M. (ed.) (2003) *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'*, Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, Moscow, 528 p. (in Russian).
21. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A.Ju. (2005) *Pedagogicheskij slovar'*, Akademija, Moscow, 176 p. (in Russian).
22. Oduv, S.F. (1985) Op. cit.
23. Meshherjakov, B.G., Zinchenko, V.P. (eds.) (2004) *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*, Prajm-EVROZNAK, St. Petersburg, 672 p. (in Russian).
24. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A.Ju. (2005) Op. cit.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук