

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

УДК 159.9.07

# Понимающий анализ детских сочинений как средство выявления «созидательной инициативы»

**З.Н. Новлянская**

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** В современной отечественной психологии одаренности заметное место занимают исследования инициативы в различных её аспектах. Автором исследуется *созидательная* инициатива, которая проявляется не в открытии чего-либо объективно существующего, а в создании ещё не бывшего. В частности, индивидуального художественного образа.

**Цель.** Исследование направлено на раскрытие специфики понимающего анализа детских творческих сочинений как средства выявления «созидательной инициативы» автора, его целей и намерений, которые проявляются в действиях, выходящих за рамки предложенного задания.

**Выборка.** В исследовании принимали участие 37 учеников младших классов одной из школ г. Москвы, которые обучались по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», разработанной для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

**Методы.** В статье рассматриваются произведения литературно-художественного творчества младших школьников, выполненные в условиях обучения литературе по развивающей программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» (Кудина, Новлянская, 2005). Автор кратко излагает теоретические основания этой программы и описывает методический принцип смены позиций автора и читателя, лежащий в основе обучения.

**Результаты.** Приводятся примеры понимающего анализа сочинений, созданных в процессе освоения понятия «точка зрения». Рассматриваются произведения разного уровня понимания поставленной задачи и наличия авторской инициативы в детском сочинении. При этом автор, исходя из убеждения, что литературно-творческое развитие в принципе доступно каждому ребенку, особо подчеркивает, что даже в слабом сочинении понимающий анализ позволяет обнаружить зародыш самостоятельного замысла, заслуживающий того, чтобы его заметить и поддержать.

Поэтому специальное внимание в статье уделяется руководству коллективным обсуждением детских сочинений, которое призвано помочь маленькому автору не только увидеть недочеты своей работы, но, главное, осознать наиболее ценное в ней, что он может совершенствовать в следующих сочинениях.

**Выводы.** Одним из главных выводов исследования становится утверждение, что внимание к детскому литературному творчеству и овладение понимающим анализом его результатов является недостающим звеном в профессиональной подготовке будущих преподавателей литературы.

**Ключевые слова:** созидательная инициатива, понимание, понимающий анализ, точка зрения, творчество, свобода, пространство заданного, пространство возможного, литературно-творческое развитие.

*Для цитирования:* Новлянская З.Н. Понимающий анализ детских сочинений как средство выявления «созидательной инициативы» // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 147–155. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

## Understanding analysis of children's writings as a means of identifying "creative initiative"

Zinaida N. Novlyanskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

**Abstract**

**Background.** In modern Russian psychology of giftedness, a prominent place is occupied by studies of initiative in its various aspects. The author explores a creative initiative, which manifests itself not in the discovery of something objectively existing, but in the creation of something that has not yet existed, in particular, of an individual artistic image.

**Objective.** Research into the creative initiative in child's artistic creativity requires a special, "understanding" analysis of children's works and the very situation of their appearance. Such an analysis is not aimed at the correspondence or non-compliance of the objective results of children's creativity with the requirements of the task but primary at understanding the goals and intentions of the child, which are manifested in the initiative actions that go beyond the proposed task. It is due to such initiative changes that an external task common to all children turns into an individual, internally motivated creative work.

**Sample.** The study involved 37 primary school students from one of the schools in Moscow, who studied within the programme by G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya "Literature as a subject of the aesthetic cycle", developed for the system of developing education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov

**Methods.** The article deals with the works of literary and artistic creativity of younger schoolchildren, composed in the conditions of teaching literature according to the developing programme of G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya "Literature as a subject of the aesthetic cycle". The author briefly outlines the theoretical foundations of this programme and describes the methodological principle of changing the positions of the author and the reader, which underlies training.

**Results.** Examples of an understanding analysis of essays created in the process of mastering the concept of "point of view" are given. The works of different levels of understanding of the task and the presence of the author's initiative in the children's essay are considered. At the same time, proceeding from the conviction that literary and creative development is, in principle, accessible to every child the author emphasizes that even in a weak essay, an understanding analysis makes it possible to detect the germ of an independent idea that deserves to be noticed and supported.

Therefore, special attention is paid to the management of the collective discussion of children's compositions, which is designed to help the little author not only to see the shortcomings of the work but also, and most importantly, realize the most valuable thing in it, which can be improved in the following compositions.

**Conclusion.** One of the main conclusions of the study is the assertion that attention to children's literary creativity and mastery of an understanding analysis of its results is the missing link in the professional training of future teachers of literature.

**Keywords:** creative initiative, understanding, understanding analysis, point of view, creativity, freedom, space of the given, space of the possible, literary and creative development.

*For citation:* Novlyanskaya, Z.N. (2023). Understanding analysis of children's writings as a means of identifying "creative initiative". *National psychological journal*, 18, 3 (51), 147–155. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

**Введение**

В современной отечественной психологии одаренности, творчества, развития всё более заметное место занимает понятие инициативы в различных ее проявлениях (Богоявленская, 2009; Богоявленская, 2021; Цукерман, 2019; Эльконин, 2022). В большинстве случаев речь идет о свободном проявлении инициативы ученика или испытуемого, приводящем к *открытию чего-либо объективно существующего в действитель-*

*ности:* неявной закономерности, учебной проблемы и т.п. В нашей работе, посвященной литературно-творческому развитию детей, рассматривался феномен «созидательной» инициативы, которая проявляется в *создании еще не бывшего* — индивидуального словесно-художественного образа (Новлянская, 2022).

Ценность такой инициативы очевидна, но каковы условия и средства ее развития? Как распознавать и поддерживать разнообразные и порой не легко различимые проявления созидательной инициативы маленьких авторов?

## Цель

Целью данной статьи является попытка ответить на эти вопросы. С нашей точки зрения, главным оружием педагога может стать «понимающий анализ» детских творческих работ.

Понимание как таковое представляет собой важнейшую проблему гуманитарных наук последних двух столетий — наук, целью которых является не точность знания, а глубина проникновения (Бахтин, 1979, с. 371–372). Разные аспекты этой проблемы затрагивались в трудах крупнейших ученых-мыслителей XIX–XX веков (Дильтей, 2001; Потебня, 1999; Шпрангер, 2014; Юнг, 1939; Бахтин, 1979; Бубер, 1995; Гадамер, 1988; Франкл, 1990). Вслед за понимающей (описательной) психологией В. Дильтея и Э. Шпрангера появилась понимающая социология (Вебер, 1990), понимающая психотерапия (Василюк, 2023). В области художественного развития ставился вопрос о необходимости понимающей диагностики (Мелик-Пашаев, 2015). Непосредственно связаны с этой проблематикой работы по методологии качественных исследований (Бусыгина, 2011).

Разумеется, мы не можем в рамках данной статьи излагать и анализировать этот материал. Сформулируем только то главное, что важно для обоснования и описания метода понимающего анализа.

Необходимость в *понимании* возникает тогда, когда мы имеем дело не с реакцией человека на внешние требования или на объективные воздействия, которые можно измерять и контролировать, а с непредсказуемыми проявлениями его свободы. С тем, что он делает не «потому, что...», а «для того, чтобы...». С этой точки зрения изучение *творчества*, как это убедительно показал, в частности, К. Юнг (Юнг, 1939), возможно исключительно на основе понимающего подхода. Ниже мы постараемся показать примеры такого анализа литературного творчества младших школьников.

## Выборка

В исследовании принимали участие 37 учеников младших классов одной из школ г. Москвы, которые с первого по выпускной класс обучались по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», разработанной для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

## Методы

Мы рассмотрим ряд произведений, созданных ими в ходе обучения по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» (Кудина, 2005; Новлянская, 2020). В этих работах нас будут интересовать, в первую очередь,

проявления авторской свободы в определенных заданных условиях. Конкретным предметом нашего внимания будет *инициативное действие ребенка*, то есть действие, не вытекающее прямо из освоения учебного материала, не являющееся ответом на требования задания и не подсказанное педагогом.

Наш анализ будет основан на попытках проникновения в процесс рождения собственного замысла ребенка, в его намерения, не вполне осознаваемые им самим и не всегда убедительно реализованные в тексте, и направлен на интерпретацию тех изменений, которые ребенок привносит в исходное задание, не отменяя, но преобразуя его.

Благодаря таким изменениям общее для всех «внешнее» задание преобразуется каждым учеником в индивидуальный «внутренний» замысел, чужая инициатива — в его собственную, и порождается свободное творческое действие, не требуемое и не регламентируемое обучением.

При таком подходе к детскому произведению мы, как уже говорилось, имеем дело не столько с тем, вследствие чего оно появляется, сколько с тем, на что направлена инициатива маленького автора, с его собственными намерениями и целями.

Каковы же рабочие средства подобного анализа? На данной стадии исследования можно назвать следующие из них:

1) сравнение исходного общего задания — и результатов последующих свободных действий ребенка в процессе индивидуальной работы над сочинением;

2) выявление требований задания и действий, достаточных для их выполнения, то есть действий «в пространстве заданного» (Веракса, 2010);

3) выявление и интерпретация действий, предпринимаемых ребенком по собственной инициативе, *избыточных по отношению к заданию*, реализующих собственный замысел автора; то есть действий, свидетельствующих о выходе «в пространство возможного» (Веракса, 2010).

Прежде чем перейти к примерам понимающего анализа детских сочинений, познакомим читателя с условиями, в которых предъявлялось и выполнялось само задание, и теми действиями, которые обеспечивали его успешное выполнение. Для этого нужно дать краткое представление об упомянутом курсе преподавания литературы. В его основу положено исходное отношение «автор — художественный текст — читатель» (Бахтин, 1979), которое ориентирует учеников на воссоздание авторской *точки зрения* в процессе чтения художественных произведений и на выражение своей точки зрения в собственной авторской работе. Именно фрагмент работы с понятием «точка зрения», открывающим путь восхождения к автору, будет рассматриваться в этой статье. Овладевая этим понятием, читатель открывает для себя авторское отношение к тому, о чем говорится в тексте. Он учится находить и различать в художественном произведении точки зрения автора, повествователя и героев, а также выражать их в собственных сочинениях. Точка

зрения является основным открытием детей в начале обучения, и работа с этим понятием, постепенно усложняясь, продолжается на протяжении всего школьного курса.

Чтобы теоретическое знание имело для ребенка смысл и сразу становилось средством практической работы, оно должно вводиться особым, нетрадиционным методом: теоретические знания не сообщаются ребенку в готовом виде, а открываются и осваиваются самими детьми в их читательской и авторской практике.

Учитель ставит перед детьми конкретную творческую задачу и задает направление движения к ее решению. Подчеркнем: только *направление* и может задать учитель, так как если задача действительно творческая, она не может иметь в области искусства единственного «правильного» решения, каждый ребенок решает ее по-своему. Когда решение задачи оказывается невозможным без теоретических знаний, тогда они и вводятся, и на таких занятиях по освоению того или иного понятия ребенок реально выполняет работу автора, читателя и теоретика, осуществляя полный круг смены этих позиций<sup>1</sup>.

Рассмотрим метод движения по кольцу смены позиций на примере занятий, на которых вводится понятие *точки зрения*.

Представление о ней основывается, прежде всего, на допущении самой возможности существования различных точек зрения «на одно и то же», возможности видеть и оценивать один и тот же предмет, событие, жизненное явление по-разному. И в этом состоит главное затруднение детей, не подозревающих в силу возрастных особенностей о существовании других точек зрения, кроме собственной. Поэтому работу желательно начинать со столкновения разных точек зрения, предельно далеких друг от друга. Ярким примером такой отдаленности могут выступать для детей, например, точки зрения человека и животного.

На одном из уроков учитель предлагает детям в коллективном этюде рассказать от имени собаки о медали, полученной ею на выставке. Среди попыток маленьких авторов он выделяет те, в которых дети выполняют одно из требований задания: удерживают форму рассказа «от первого лица» (т.е. от лица героя — собаки), отмечает это как удачу и спрашивает: «Вы рассказывали о медали так, как ее может видеть и оценивать собака или человек?» Обычно дети соглашались, что рассказали о медали «по-человечески». Тогда учитель дает следующее задание: «Попробуйте представить себе и показать в рассказе, что может замечать и ценить в медали именно собака, какой *она* ее видит по-своему, по-собачьи?». И опять из детских

ответов он выбирает и поддерживает те, в которых заметны более или менее удачные попытки перехода на точку зрения героя и оценивает такие ответы как успешные. В дальнейшем можно конкретизировать задачу: попросить рассказать о медали от имени молодой собаки, которая впервые на выставке, от имени собаки, у которой вся грудь в медалях, от имени бездомной дворняжки и т.д.

Каждый последующий детский ответ продвигает весь класс по пути решения общей задачи — воображаемого перехода на точку зрения героя. Работая над коллективным этюдом в авторской позиции, дети начинают практически овладевать очень сложными понятиями: «точка зрения», «повествователь», «рассказчик», «герой». Но знание это предстает перед ними не в отвлеченном вербализованном виде, а как необходимое средство практической творческой работы. Усвоение знания и применение его на практике не разведены во времени, а являются единым целостным процессом.

На следующих занятиях подобное целостное открытие-усвоение знания происходит и при работе детей в позиции читателя-теоретика. Дети открывают и одновременно усваивают знание о герое-рассказчике и его точке зрения в процессе коллективного исследования рассказа А.И. Куприна «Сапсан», где повествование ведется от лица главного героя — собаки.

Первый же абзац рассказа показывает детям, как настоящий писатель решает ту же задачу, которую они пытались решить, работая над коллективным творческим этюдом. «Я Сапсан Тридцать Шестой — большой и сильный пес редкой породы, красно-песочной масти, четырех лет от роду, и вешу около шести с половиной пудов. Прошлой весной в чужом огромном сарае, где нас, собак, было заперто немного больше, чем семь (дальше я не умею считать), мне повесили на шею тяжелую желтую лепешку, и все меня хвалили. Однако лепешка ничем не пахла».

По ходу чтения учитель задает ряд вопросов: «От имени кого ведется рассказ? Этот вопрос вполне понятен детям, и они легко определяют, что рассказчик в этом произведении — собака. Затем учитель начинает вести детей по тексту, предлагая им интересные задачи: «С чьей точки зрения описываются события?»; «Чьими глазами видятся вещи, явления жизни, герой?» и «Какие мысли и чувства выражены в этом отрывке? Кому они принадлежат?». Решение этих задач может быть углублено вплоть до выявления тех фрагментов текста, где устами собаки явно выражена точка зрения человека (автора), где точки зрения автора и героя сливаются, где расходятся, а где трудно определить, чьими глазами видится то или иное жизненное явление.

Тут возможны разные интерпретации, порой неожиданные для самого учителя — неожиданные именно потому, что это интерпретации творческие. Вариативность — показатель творческой читательской работы, рождения индивидуальных способов

<sup>1</sup> В программе «Литература как предмет эстетического цикла» реализован позиционный метод обучения. Основные позиции, которые осваивают дети, это позиции «автора» и «читателя»; от второй из них «отпочковываются» вспомогательные позиции «читателя-теоретика» и «читателя критика» (Мелик-Пашаев, 2006; Новлянская, 2016; Новлянская, 2022).

прочтения. Может оказаться, что маленький читатель поставит новый акцент в понимании, не противоречащий замыслу автора, а может быть, и неадекватный ему. И задача учителя — направить детей на поиски в *самом авторском тексте* доказательств адекватности того или иного прочтения. Задача учителя и детей, работающих теперь в позиции читателя-критика — согласиться с таким вариантом толкования текста или отвергнуть его. Подобная работа и углубляет понятие «точка зрения», и позволяет ему сразу стать средством читательской практики.

После этого дети опять становятся авторами, но теперь — авторами индивидуальных письменных сочинений, в которых снова должны попытаться посмотреть на мир глазами своего героя — какого-либо животного. Это задание предъясняется в следующей формулировке:

«Сочините дома рассказ от имени героя-животного. Рассказчиком может быть любое живое существо кроме собаки: кошка, воробей, муравей, бабочка, слон... (Ограничение связано с тем, что воображаемый переход на точку зрения собаки был предметом коллективного творческого этюда и коллективного исследования рассказа «Сапсан»). Представьте себе, что это существо могло бы нам рассказать, если бы умело говорить? Каким оно видит мир? Так же как мы, или иначе? Что его волнует? Что радует?».

И, наконец, на занятии-обсуждении дети снова работают как читатели-критики, но уже собственных произведений. Они вполне готовы оценивать их по двум заявленным в задании критериям: выдержана ли в сочинении форма монологического высказывания «от первого лица» и удалось ли автору совершить воображаемый переход на точку зрения героя». Так заканчивается цикл смены позиций вокруг понятия «точка зрения».

Методика преподавания, разработанная для курса, позволяет применять понимающий анализ для выявления созидательной инициативы, поскольку включает:

а) коллективный творческий этюд как организационную форму предложения задания, *единую для всех детей* и позволяющую видеть, как и до какого места, как и в каких пределах в процессе на занятии дети действовали в «пространстве заданного»;

б) коллективную исследовательскую работу с художественным текстом, направленную на открытие определенного литературного приема или выразительного средства (в данном случае таковым является «точка зрения»);

в) индивидуальное и самостоятельное выполнение задания на применение этого средства на практике, позволяющее проследить, переходит ли автор в «пространство возможного» или остается в «пространстве заданного»;

г) коллективное обсуждение созданных произведений, позволяющее обсудить с авторами их успехи и неудачи и показать им случаи проявления созидательной инициативы в некоторых из их сочинений.

Понимающий анализ детских сочинений, созданных в результате описанного цикла занятий должен быть направлен не только на констатацию того, с чем ребенок в данный момент справляется или не справляется в «пространстве заданного», но, в первую очередь, на то, что становится, или готово стать его свободным действием «в пространстве возможного», точкой роста его индивидуальной созидательной инициативы.

## Результаты и их обсуждение

Мы полагаем, что лучший способ рассказать о понимающем анализе не в том, чтобы искать общие дефиниции этого метода, а в том, чтобы показать характерные примеры разбора с его помощью конкретных текстов, что поможет ориентироваться и в других, всегда неповторимо индивидуальных ситуациях. Для этого рассмотрим три работы, выполненные детьми 7–8 лет в процессе освоения понятия «точка зрения».

Сочинение первое.

*Мне на день рождения подарили ежика. Он ночью стучал в дверь. Утром брат пошел в школу, смотрит, а в лифте спит еж.*

Наташа.

Что можно сказать о работе Наташи? Прежде всего, бросаются в глаза те ее особенности, которые показывают, что девочка с заданием *не справляется*. В ее сочинении нельзя усмотреть попытки встать на точку зрения героя-животного, представить и показать в своем сочинении, каков мир в *его* восприятии, отличном от восприятия самого создателя текста. Не воспроизводится в нем и предложенная жанровая форма — ведь задавался монолог героя-животного, а не повествование о нем другого лица.

Но наша исследовательская и педагогическая практика убеждает нас, что способность к художественному и, в частности, к литературному творчеству потенциально свойственна всем детям — не в качестве особой индивидуальной одаренности, но в качестве родовой, общечеловеческой способности, которую можно и нужно развивать, не задумываясь о пределах достижений или о будущей профессии ребенка.

Как же найти в таком сочинении «точку роста»? Вот тут и становится необходим тот особый анализ, который мы называем понимающим.

В данном случае залог возможности дальнейшего творческого развития — это, во-первых, выбор жизненного материала для сочинения, который Наташа осуществила самостоятельно. Обратив внимание на то, какие события представлено в работе девочки, мы заметим, что оно интересно своей необычностью и ничуть не противоречит тематике предложенного задания.

Животное находится в центре этого события; оно попадает в новые для него условия (в городскую квартиру, на день рождения, а потом — в лифт!). Выстро-

на ситуация, когда герой-ежик вполне может получить такие впечатления, которые не вписываются в привычную для него картину жизни. Значит, частично одна из общих задач сочинения — событийная — решена. Во-вторых, частично решена и жанровая задача: форма монолога выдержана, но это монолог не главного героя — ежика, а самой рассказчицы — девочки, которая получила его в подарок. Вот эту «частичность» решения общей художественной задачи и нужно показать Наташе не только как ее неудачу, но и как возможность дальнейшей разработки более сложного и адекватного заданию замысла. Показать, что ее сочинение может стать первым наброском будущего интересного произведения. Подобная работа и проводится обычно на заключительном занятии методического кольца — коллективном обсуждении сочинений.

Приведем фрагмент протокола занятия, на котором обсуждалось Наташино сочинение.

В начале занятия учительница показывает детям обложку журнала классных сочинений, на которой изображены большой глаз и знак вопроса.

Учитель. Вот наш новый журнал, куда вошли все ваши сочинения про зверюшек. Как вы думаете, почему вместо названия такая картинка? Что она означает?

Дети. Глаз и вопрос. Глаз зверюшки! Это точка зрения!

Учитель. Верно! Вы должны были не просто написать сочинение от лица героя, которым могло стать любое животное, но и попытаться посмотреть на мир его глазами, с его точки зрения. Вот и разберемся, как вы справились с этой задачей. Послушайте сочинение Наташи.

Учитель. Читает сочинение.

Выполнил ли автор наши задачи?

Маня. Очень мало написано!

Саша. Почему сначала — дома, а потом — «в лифте»?

Артем. Про животное и его точку зрения надо рассказывать, а не про человека! Здесь нет точки зрения ежика.

Учитель. А кто рассказывает о ежике?

Дети (хором). Мальчик!

Учитель. Или девочка. Значит герой, который рассказывает, есть, но он — человек. Давайте поможем Наташе сделать так, чтобы сам ежик заговорил о себе. Ведь история у нее получилась интересная!

Тага. Я — ежик. Меня подарили человеку на день рождения. Мне не очень он понравился, и я захотел убежать, поэтому стучал в дверь. Но когда брат этого человека пошел в школу, меня обнаружили в лифте. <...>

Павлик. Однажды меня подарили какому-то странному существу. Оно мне не понравилось, и я убежал в лифт...

Учитель. А откуда ежик знает, что такое «лифт»?

Зара. Меня подарили ежику, странному, высокому...

Дети. Без иголок! Без иголок!

Зара. Мне не понравилось. Не было ни воздуха, ни деревьев... Я залез в какой-то ящик, дверь закрылась. Мне стало страшно. И домик куда-то поехал...

Учитель. Автор доволен нашей помощью?

Наташа. Да!»

В сочинениях других детей понимающий анализ позволяет увидеть качественно иное выполнение задания. Некоторые авторы справляются и с отбором жизненного материала, соответствующего тематике, и с его содержательным преобразованием, и с предлагаемой жанровой формой. Но их работа над сочинением этим не ограничивается. Они изменяют исходное задание в соответствии с собственным замыслом. Примером может послужить сочинение Мани.

Сочинение второе.

*Злюка*

*Однажды я с хозяином гулял на полянке. И увидел маленького серого щенка. Мой хозяин взял его и понес домой. Все мои хозяева стали придумывать ему имена.*

*Все придумывали разные имена, например, Шарик, Тяв. Сапан, Тоша.*

*И вдруг моя хозяйка придумала имя Мика.*

*На «Шарик», «Тяв» и другие имена он не отзывался, а на это — побежал.*

*Хозяйка сразу дала ему поесть, потому что он был очень худой.*

*Потом мы начали думать, где его оставить: у этих хозяев, или он пойдет с нами.*

*Мы решили оставить, Мику у хозяев, около которых мы его нашли. Он у них и остался.*

*Он начал расти, стал толстеть. Потом он вырос, и теперь, когда я прихожу в гости, он очень сердится на меня и даже не дает подойти к его миске.*

*Этот Мика очень разбирается в еде, поэтому он мясо съедает, а кашу оставляет.*

*А я ем что попало, лишь бы побольше. Но свою кашу он ведь доедать не разрешает.*

*А ведь раньше очень меня любил за то, что я его нашел.*

*Раньше так был благодарен, а теперь даже кашки не дает, вот злюка какой.*

Мы видим, что Маня, как и Наташа, выбирает жизненные события и героев, вполне соответствующие предлагаемой в задании тематике. Она находит в собственном жизненном опыте тот действительный случай, внутри которого возможен и уместен переход на точку зрения героя-животного.

Интересно и такое обстоятельство, указывающее на осознанный и неслучайный выбор этого события. На следующий день после получения задания для индивидуальной работы Маня подошла к учителю и попросила разрешения нарушить поставленное ограничение и сочинять именно про собаку, потому что «у нас летом на даче такой интересный случай был!».

Выбранный жизненный материал, событие «сырой» действительности, в процессе создания сочинения подвергается существованию преобразованию в полном соответствии с требованиями задания. Маня и совершает воображаемый переход на точку зрения героя-собаки, показывая особенности ее видения ситуации, и выстраивает рассказ о событии «от первого

лица» как развернутый монолог, то есть воспроизводит предложенную жанровую форму.

Но есть в ее сочинении одна важная особенность, не предусмотренная заданием. Монолог героя не только описывает происходящее, но и передает оценку событий и действующих лиц. В речи пса чувствуется полное доверие и уважение к собственным хозяевам, полное единение с ними: «...мы начали думать, где его оставить...», «Мы решили оставить, Мику у хозяев, около которых мы его нашли». Интересно выражено и отношение главного героя к Мике — оно меняется от жалости и сочувствия к бездомному, безхозному, тощему щеночку до чувства обиды на растолстевшего, благополучного и неблагодарного жадина, который не желает делиться с героем едой из своей миски. Даже той, которую он сам не ест. («Он мясо съедает, а кашу оставляет. А я ем что попало, лишь бы побольше. Но свою кашу он мне доедать не разрешает»).

Это установление особых взаимоотношений героев внутри ситуации, оценка их поведения и есть проявление созидательной инициативы, самостоятельное создание того, что не было представлено в задании.

Особое значение в поиске проявлений такой инициативы в данном случае имеет и заглавие рассказа. Ведь **злюка** — слово ярко оценочное, задающее содержательный и смысловой аспект всему произведению. Оно сразу ставит этический акцент и привлекает внимание к нравственной коллизии, возникающей в описанной девочкой, житейской ситуации. Построение этой коллизии, которую автор вносит во внешнее задание, является значимым проявлением его созидательной инициативы. В результате главным героем произведения становится не заданный персонаж, носитель монологической речи (как предполагалось в задании), а другое действующее лицо — неблагодарный найденыш Мики.

Заслуживает внимания и целостность этого художественного высказывания, которая тоже является одним из признаков полноценного авторского действия. Но подробно останавливаться на проблеме целостности детского произведения и средств, которые привлекает автор для ее создания, в рамках этой статьи мы не имеем возможности.

Понимающий анализ позволяет фиксировать разнообразие дополнений и изменений, которые вносят разные дети в одно и то же задание. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить сочинения Мани и ее одноклассника Миши.

Сочинение третье.

*Попугай Карлуша*

*Я — волнистый попугай. Живу я в большом доме. В нем есть очень удобная жердочка. Я на ней сплю. Еще в доме висит кольцо, через которое я люблю кувыркаться. У меня есть блюдечко. Я из него пью воду, а иногда в нем купаюсь. Моя самая любимая еда — веточки полыни. Это очень вкусно. А самое большое развлечение — смотреть в зеркало. Я знаю, что там живет попугай, но он очень вредный и необщительный. Я зову*

*его поиграть, но он только передразнивает меня, но не идет. И так всегда. Неужели ему не надоело?*

*Я часто вылетаю на прогулку в лес на краю нашей планеты. За лесом планета кончается, там прозрачная стенка, а за ней другая планета. Я люблю ее рассматривать, сидя на большой-пребольшой жердочке. Но на ней еще висят два огромных пестрых листа и мешают смотреть на другую планету. Я клюю, рву их, но они очень крепкие, и я не могу их сорвать.*

*Еще я дружу с девочкой, которая тоже живет на моей планете. Ее зовут Карлуша. Я часто с ней разговариваю, но она не понимает попугайского языка, зато я уже хорошо выучил ее язык. Она у меня часто спрашивает:*

*— Карлуша — хорошая птичка?*

*Она, правда, хорошая. Поэтому я всегда ей отвечаю:*

*— Карлуша — хорошая птичка.*

*А она приносит мне веточки полыни.*

Миша тоже выполняет все условия внешнего задания. Он выбирает соответствующего героя (это домашний попугайчик), наделяет его даром человеческой речи (применяет условный прием, характерный для словесного творчества), совершает воображаемый переход на точку зрения героя (совершает попытку увидеть мир глазами птички). Попугай Карлуша делится в своем монологе разнообразными впечатлениями от окружающего его мира. Мир этот очень мал — он ограничен пространством комнаты. Но Карлуша им вполне доволен, считает его своим, перечисляет всё, что находится в его владении — и домик, и кольцо, и блюдечко.

Знает он и границы своего мира — это «лес на краю планеты», за которым есть преграда — «прозрачная стенка». За ней — чужое пространство, незнакомый и недоступный мир («чужая планета»). Так необычно, «по-попугайски» видит герой окно в комнате. Растения на подоконнике для него — целый лес, занавески — «два огромных пестрых листа», которые мешают видеть другой мир. А в зеркале живет странный необыкновенный сородич, который не обращает на Карлушу внимания и не выходит навстречу.

Описание насыщено точными и разнообразными деталями, которые передают особенности видения выбранного героя. Монологическая форма последовательно выдержана. Для выполнения заданного больше ничего не нужно. Но мальчик продолжает сочинять! И появляется еще одна героиня — девочка, которая приносит Карлуше его любимое лакомство — веточки полыни.

Зачем Мише понадобилась эта героиня? Вот тут и возникает возможность «поймать» наиболее отчетливое проявление авторской созидательной инициативы! Мальчик ставит себе дополнительную задачу. Даже две! Первая — показать теплые взаимоотношения между попугаем и его хозяйкой, точнее не хозяйкой даже, а подругой. И вторая — показать интересные особенности этих взаимоотношений. Попугай считает, что он умнее девочки: она его языка не зна-

ет, а он уже хорошо выучил ее язык. Но, понимая все слова, которые говорит девочка, он не способен понять, к кому они относятся. Он считает, что не его самого, а девочку зовут Карлуша. И что она — «хорошая птичка». И с удовольствием повторяет фразу, которую произносит девочка, чтобы сделать ей приятное, выразить свое отношение к ней.

А девочка довольна, что выучила попугая говорить, и в качестве поощрения, как дрессировщица, приносит ему эти самые веточки полыни, которые, как оказалось, не случайно появились в начале монолога.

Между друзьями нет полного взаимопонимания. Наивная гордость попугая для нас забавна, вызывает улыбку, может быть, чуточку грустную. А произведение в целом прирастает глубинными личностными смыслами, как и положено полноценному художественному произведению. И неважно, сколько лет его автору.

## Выводы

Подводя итоги сказанному, подчеркнем еще раз некоторые особенности понимающего анализа и укажем на его значение для педагогической работы по литературно-творческому развитию детей.

1. Понимающий анализ не требуется, когда нас интересует оценка соответствия действий наших учеников заранее известным, внешним, назначенным нами требованиям к освоению материала, с которым дети работают под нашим руководством.

2. Понимающий анализ необходим, когда мы хотим выявить инициативное действие ребенка, выходящее за границы нашей общей работы с классом и свободно продолжающее и перестраивающее эту совместную работу.

3. Подобный анализ, с одной стороны, должен выявлять то «необязательное», что вносит маленький

автор во внешнее задание, с другой — внимательно следить за тем, являются ли эти свободные добавления на самом деле продолжением и развитием того, что было начато в общей работе. Важно видеть, не теряет ли созданное ребенком произведение связь с исходной художественной задачей, не происходит ли ее полная потеря или подмена.

4. Без применения понимающего анализа практически невозможно подготовить коллективное обсуждение детских сочинений — итоговое занятие кольца смены позиций. Ведь на таком занятии нужно научить детей, работающих в позиции критиков, не только оценивать выполнение или невыполнение требований «внешнего» задания, по обозначенным на предыдущих этапах критериям. Нужно еще научить их замечать индивидуальные проявления той созидательной инициативы, которая свидетельствует о самостоятельной авторской работе их одноклассников, об их творческих находках, намерениях. А научить можно только тому, чем владеешь сам. Поэтому подготовка таких занятий должна начинаться всегда с учительского понимающего анализа, по результатам которого проводится отбор тех работ, которые будут предъявлены для коллективного обсуждения и критической оценки.

5. Очевидно, что далеко не все учителя готовы применять понимающий анализ в своей практике. Ведь в содержание их профессиональной подготовки не входит даже знакомство с детским словесным творчеством, не говоря уж о специфике руководства его развитием. Для того чтобы в школьном обучении выявлялась и поддерживалась созидательная инициатива, необходимы серьезные изменения не только в программах, учебно-методическом обеспечении, организации преподавания литературы в школе. Нужна не менее радикальная перестройка подготовки преподавателей этого предмета в вузах.

## Литература

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.
- Богоявленская Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.
- Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995.
- Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. М.: МГППУ, 2011.
- Васильюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. СПб.: Питер, 2023.
- Вебер М. Избранные труды. М.: Прогресс, 1990.
- Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольника. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
- Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.
- Дильтей В. Описательная психология. М.: Современный гуманитарный университет, 2001.
- Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение. Программа. 1–4 классы. Литература. Программа. 5–11 классы. М.: Издательство Оникс, 2005.
- Мелик-Пашаев А.А. Диагностика намерений // Музыкальное искусство и образование. 2015. № 3. С. 44–53.
- Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006.
- Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. М.: Авторский клуб, 2016.
- Новлянская З.Н. «Сотворчество понимающих». О курсе Литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 71–80.
- Новлянская З.Н. Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения



литературе // Вопросы психологии. 2022. № 2. С. 111–123.  
Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.  
Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.  
Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шibaева Н.А. О критериях деятельностной педагогики // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 105–116.  
Шпрангер Эд. Формы жизни. М.: «Канон+», 2014.  
Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. М.: Авторский клуб, 2022.  
Юнг К. Избранные труды по аналитической психологии. Цюрих, 1939

## References

- Bakhtin, M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity. M.: Iskusstvo. (In Russ.).  
Bogoyavlenskaya, D.B. (2009). Psychology of creative abilities. Samara: Izdatel'skii dom "Fedorov". (In Russ.).  
Bogoyavlenskaya, D.B. (2021). The mechanism of creativity: why we discover new things. *Voprosy filosofii (Questions in Philosophy)*, 9, 82–89. (In Russ.).  
Buber, M. (1995). Two images of faith. M.: Respublika. (In Russ.).  
Busygina, N.P. (2011). Methodology of qualitative research in psychology. M.: MGPPU. (In Russ.).  
Di'fei, V. (2001). Descriptive psychology. M.: Sovremenniyi gumanitarnyi universitet. (In Russ.).  
El'konin, B.D. (2022). Psychology of development from the perspective of cultural and historical concept. M.: Author's Club. (In Russ.).  
Frankl, V. (1990). Man in search of meaning. M.: Progress. (In Russ.).  
Gadamer, Kh.-G. (1988). Truth and Method. M.: Progress. (In Russ.).  
Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2005). Literary reading. The program is grades 1–4. Literature. Program grades 5–11. M.: Izdatel'stvo Oniks. (In Russ.).  
Melik-Pashaev, A.A. (2015). Diagnostics of intentions. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie (Musical Art and Education)*, 3, 44–53. (In Russ.).  
Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N., Adaskina, A.A., Kudina, G.N., Chubuk, N.F. (2006). Psychological foundations of artistic development. M.: MGPPU. (In Russ.).  
Novlyanskaya, Z.N. (2016). Formation of the author's position in children's literary creativity. M.: Author's Club. (In Russ.).  
Novlyanskaya, Z.N. (2020). "Co-creation of the understanding". About the course of Literature in the system of developing education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25 (4), 71–80. (In Russ.).  
Novlyanskaya, Z.N. (2022). Is it possible to teach creativity? About the manifestations of children's initiative in the process of developing learning literature. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, 2, 111–123. (In Russ.).  
Potebnya, A.A. (1999). Thought and Language. M.: Labirint. (In Russ.).  
Shpranger, Ed. (2014). Forms of life. M.: "Kanon+". (In Russ.).  
Tsukerman, G.A., Bilibina, T.M., Vinogradova, O.M., Obukhova, O.L., Shibaeva, N.A. (2019). On the criteria of activity pedagogy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 15 (3), 105–116. (In Russ.).  
Vasilyuk, F.E. (2023). Understanding psychotherapy as a psychotechnical system. SPb.: Piter. (In Russ.).  
Veber, M. (1990). Selected works. M.: Progress. (In Russ.).  
Veraksa, N.E., Veraksa, A.N. (2010). Project activity of a preschooler. Manual for teachers of preschool institutions. M.: MOZAIKA-SINTEZ. (In Russ.).  
Yung, K. (1939). Selected works on analytical psychology. Tsyurikh. (In Russ.).

Поступила: 23.01.2023

Получена после доработки: 10.03.2023

Принята в печать: 02.06.2023

Received: 23.01.2023

Revised: 10.03.2023

Accepted: 02.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Новлянская Зинаида Николаевна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

**Zinaida N. Novlyanskaya** — Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>