

Т. А. Круглякова

«Там царь Кашей с деньгами вянет...» О восприятии стихотворного текста

(на материале вступления к поэме А. С. Пушкина «Руслан и Людмила»)

В 1929 г. вышло в свет исследование Н. А. Рубакина «Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию», положившее начало новому подходу к изучению литературного текста: автор утверждал, что «мы знаем не книги, и не чужие речи, и не их содержания, — мы знаем наши собственные проекции их и только то содержание, которое в них мы сами вкладываем, а не то, какое вложил в них автор или оратор» [10, с. 83]. Представление о том, что понимание литературного текста всецело обусловлено читательскими проекциями, привело, во-первых, к призывам, высказанным как писателями, так и филологами, воспитать «новые кадры и читателей, и писателей» [13, с. 97], сформировать «талантливый читатель», который «должен и может работать» [7, с. 87]. Во-вторых, психологи, литературоведы, лингвисты предприняли многочисленные исследования читательских проекций различных литературных произведений. Так, Е. Г. Эткинд сравнил индивидуальные прочтения стихотворения Ф. И. Тютчева «Гроза» [16, с. 10], Д. Б. Эльконин проанализировал особенности передачи детьми басен и сказок [15, с. 279-285], Л. В. Сахарный рассмотрел специфику восприятия некоторых строк из пушкинского «Евгения Онегина» [12, с. 155], В. А. Пищальникова исследовала, как понимают метафоры в стихотворениях А. А. Ахматовой, И. А. Бунина, Н. С. Гумилева читатели разных возрастных и социальных категорий [9, с. 53-60].

Индивидуальные особенности восприятия художественного текста исследуются с разных позиций: стилистики получателя речи, интерпретационной лингвистики, психологии восприятия, теории речевой деятельности. Материалом для анализа могут служить толкования слов, отрывков, целых произведений, рисунки, игровые действия после прочтения произведения и т. д. Один из возможных путей изучения читательских проекций — анализ искажений, которые возникли в тексте

при воспроизведении. Исследование ошибок и их причин позволяет рассмотреть особенности процесса слушания речевого сообщения, его хранения в памяти и последующего отсроченного воспроизведения, а также вопросы, связанные со спецификой восприятия художественного текста вообще и детьми в частности.

Поэма А. С. Пушкина много раз становилась объектом лингвистического и литературоведческого анализа, но результаты этого анализа имеют мало общего с тем, что вычитывают в ней многие наши современники. Фрагменты из вступления к поэме известны всем с раннего детства, они регулярно воспроизводятся в хрестоматиях для детского чтения и рекомендуются для заучивания. Однако многое в этом тексте остается неясным читающему или слушающему его ребенку. Не вызывает также сомнения и то, что кажущееся понятным не всегда оказывается понятным адекватно. Так, многие дети, прочитав наизусть отрывок, делали подобные комментарии: «**Пленяет** — это ругает» (Вера Л., 5 л.), «**Кот-ученый** — это он диссертацию пишет, как мама» (Нина Л., 4 г.), «**Злато** — это масло подсолнечное» (Даня П., 6 л.), «**А златой** такого слова просто нет» (Вера Л., 6 л.). Огромное количество ошибок, которые допускают дети, толкуя или читая наизусть «Лукоморье», вызвано разницей как в языковом, так и в неязыковом опыте современного дошкольника и взрослого поэта девятнадцатого столетия.

Но далеко не все искажения пушкинских строк можно объяснить отсутствием необходимых навыков или недостаточным лексическим и грамматическим инвентарем чтеца. Как ни странно, учителя-словесники, читая вступление, часто допускают «детские» ошибки: «Там, в **небесах** (ср. в **облаках**) перед народом» (Т. К., 32 г., Даша К., 3 г.), «И **серый** (ср. **бурый**) волк ей верно служит» (М. Е., 42 г., Вера Л., 5-6 л.), «И я там (ср. и там я был)» (М. Л., 34 г., Соня Д., 6 л.). Это мо-

Т. А. Круглякова

жет быть вызвано, во-первых, действием механизмов семантического торможения: стихотворение, воспринятое и понятое в детстве, воспроизводится по памяти, отчасти механически даже в тех случаях, когда перед читателем – открытая книга. Во-вторых, тождественность ошибок позволяет предположить, что много сходного имеют взрослые и детские стратегии запоминания и воспроизведения стихотворений.

Были проанализированы 10 вариантов вступления к «Руслану и Людмиле», записанных от воспитанников петербургского частного детского сада «Чудоград» (3–6 лет), а также 10 текстов, которые рассказывали две мои дочери в возрасте от 2 до 6 лет. Данные о том, как читают Пушкина дети, были взяты за основу исследования не только потому, что дошкольники в ходе восприятия неизбежно допускают ошибок больше, чем взрослые, но также и потому, что, в отличие от взрослого, ребенок не стесняется читать стихи, которые плохо слышал или подзабыл, предоставляя исследователю бесценный материал, позволяющий проследить действие механизмов осмысления и запоминания художественного текста.

Вступление к поэме построено как развертывание отдельных эпизодов-зарисовок, поэтому легко поддается сокращению в детских книгах и редко полностью воспроизводится детьми. Для трехлетних детей оказывается важным обозначить место действия и перечислить сказочных персонажей: «Там леший, русалка на ветвях, избушка на курьих стоит без окон, без дверей» (Даша К., 3 г.). Дети постарше обозначают место, субъект действия и само действие, опуская описания: «Там тридцать витязей там едет. Царевич Елисей летит» (Нина Л., 4 г.).

Единственным обязательным для всех детских текстов фрагментом является начало вступления. Л. А. Щербина, сравнив результаты исследования воспроизведения по памяти «Курочки-рябы» детьми и взрослыми, также пришла к выводу, что экспозиция в обязательном порядке воспроизводится детьми и довольно редко искажается ими [14, с. 100]. Отсутствие формальных модификаций текста не обязательно является следствием его адекватного понимания. Так, Вера Л. (5 л.) комментирует: «**Лукоморье** – просто у

моря растет много лука». Нина Л. (3 г.) объясняет: «**Лукоморье дуб так зовут**» (Нина Л., 3 г.). Существительное «лукоморье» не только дети, но и взрослые в большинстве случаев трактуют неверно. Согласно данным словарей, лукоморье – «морской залив, бухта», но современный читатель, привыкший к переносному употреблению слова, воспринимает его скорее как «сказочный лес» или, с легкой руки С. С. Гейченко, «пушкинские места средней полосы России». Такому восприятию способствует и написание этого слова с большой буквы в некоторых детских книгах (см., например: Сказки Лукоморья. СПб.: Аркаим, 2003).

Любопытно отметить, что, несмотря на размытость семантики слова «лукоморье», оно никогда не опускается и очень редко искажается детьми. В родительских дневниках, правда, встречаются упоминания о трансформациях слова по типу народной этимологии, аналогичные тем, какие совершают приземленные соседи чудака в стихотворении Л. Мартынова:

- Лукоморье?
- Мухомолье?
- Какое еще Мухоморье?
- Да о чем вы толкуете? Что за история?
- Рукомойня? В исправности [6, с. 137].

Сохранность существительного «лукоморье» можно объяснить его начальной позицией в тексте, широкой употребительностью в «сказочном» значении и, как следствие, той ролью, которое это слово играет в организации индивидуальных проекций текста.

В миниатюре, разыгранной в одном из выпусков «Ералаша» Г. Хазановым, учащийся техникума оказывается в состоянии вспомнить только первый эпизод текста и останавливается на строках: «Идет направо – песнь заводит, идет налево и уходит». Подобные изменения действительно встречаются часто. Так, пятеро детей, рассказывая стихотворение без опоры на иллюстрации, останавливались на фрагменте о избушке на курьих ножках, а Соня С. (4 г.) воспроизвела только начало и конец поэмы. Даже рассматривая картинки, дети часто пропускали эпизоды про королевича и тридцать витязей, что, вероятно, связано с синтаксической сложностью строения отрывков, обилием непонятной

лексики в них и усложненной схемой рифмовки *aabccbbdedee*. Искажения, которым подвергались воспроизведенные эпизоды, обусловлены механизмами, действующими на разных этапах репродуцирования. Одни из них допускаются большинством рассказчиков, другие, индивидуальные, все равно укладываются в рамки определенных закономерностей и позволяют судить о процессе восприятия не только пушкинского стихотворения, но и поэтического языка вообще.

Чтение стихов наизусть представляет собой сложный многоуровневый процесс: на этапе слухового восприятия ребенок должен проанализировать входящий акустический сигнал и приписать ему соответствующие лингвистические характеристики (фонологические, морфологические, синтаксические и семантические), затем синтезировать полученную информацию и прийти к созданию собственного концепта текста – его пониманию; на следующем этапе происходит запоминание полученной информации, ее перевод с речевого на универсальный предметно-логический код; и наконец, в момент воспроизведения текста происходит обратный перевод сообщения на речедвигательный код, его оформление в соответствии с языковыми правилами.

Некоторые модификации пушкинского текста являются следствием ослышки. В процессе слушания ребенок должен, во-первых, сегментировать речь на отдельные элементы – слова или морфемы, а затем идентифицировать полученные звуковые цепочки, сличая их с единицами своего ментального лексикона. Чем меньше единиц содержит внутренний лексикон человека, тем меньше требований предъявляет он к точному совпадению воспринятого слова и слова-эталона. Слова заменяются на близкозвучащие («*На брег печальный*» (ср. *песчаный*) и *пустой*» (Соня Д., 6 л.), «*А мудрый волк ей верно служит*» (Паша С., 6 л.), «*Средой из вод выходят ясных*» (Даня М., 3 г.)), или переконструируются по типу детской этимологии («*Там царь Тощей*» (ср. *Кашей*) *над златом чахнет*» (Вера Л., 6 л.)). При заменах в большинстве случаев сохраняется количество слогов и ударная гласная, а согласные звуки претерпевают наибольшие изменения.

Причиной ослышки могут послужить особенности стихотворного языка. Так, при несовпадении словесного ритма и стихотворного метра ориентацией для сегментации на слова является более сильный стихотворный метр. Например, изменение «*Все ходит, **поцепит***» (ср. *по цепи*) *кругом*» (Настя И., 4 г.) связано с тем, что предлог приобретает метрическое ударение, а существительное его утрачивает.

Наличие выраженной паузы в конце стиха приводит к неправильной сегментации на синтагмы в тех случаях, когда границы строки и предложения не совпадают. Так, только одна шестилетняя девочка успешно справилась с сегментацией строфы «*У моря видел дуб зеленый, / Под ним сидел, и кот ученый / Свои мне сказки говорил*», в остальных случаях дети неверно делали паузы или производили различные замены: «*У моря видел дуб зеленый, / Под ним сидел и кот ученый*» (Вера Л., 5–6 л., Маня О., 6 л., Даня М., 3 г., Настя И., 4 г. и др.), «*И под зеленым дубом кот тот был*» (Нина Л., 4 г.), «*У моря видел дуб зеленый, а на цепи был кот ученый*» (Паша С., 6 л.).

В нормальной ситуации общения любое восприятие фраз и текстов является смысловым, так как «будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления» [11, с. 276]. Ослышка может объясняться не только акустической близостью перепутанных слов, но и действием механизмов семантического прогнозирования. Воспринимая звучащую речь, человек опирается на предыдущий опыт и прогнозирует высказывание как на уровне развития основных смысловых связей текста, так и на уровне их конкретной реализации.

Одной из основных опор семантического прогнозирования служит субъективная частотность – чаще всего искажаются устаревшие, редкие, неизвестные ребенку слова и грамматические конструкции. В поисках необходимых эталонов для опознания слова дошкольник может приходиться как к правильным, так и к ошибочным выводам. Так, большинству современных дошкольников неизвестен вариант «златая» (*златая цепь на дубе том*), при этом 8 рассказчиков заменили его привычным *золотая*, а Даня П. (4 г.) – *злая*. Редкое причастие «неведомый» было неправильно воспринято шестью рассказчи-

Т. А. Круглякова

ками: «Там на **неведомых (невиданных, невидимых, невидомых)** дорожках следы невиданных зверей». Предлог **по** в строке «Ходит по цепи кругом» употребляется в устаревшем значении «придерживаясь определенного направления», а так как это значение неизвестно детям и многим взрослым (в т. ч. иллюстраторам детских книг), предлог воспринимается как указание на движение по поверхности предмета. Такое восприятие может приводить к трансформации строки: «Ученый кот на дубе том» (Соня С., 4 г.). В строке «Там **о** заре прихлынут волны» все дети заменили предлог **о** в устаревшем значении указания на время действия на современный **на**.

Семантическое прогнозирование в речи взрослых, свободно владеющих языком, обязательно носит эвристический характер: выдвигаемые гипотезы верифицируются, сопоставляются с представлениями о смысле целого. Дошкольники еще не достаточно знакомы с правилами построения текстов и поэтому ограничены в возможностях строить адекватные прогнозы и соотносить их результаты с воспринятым сигналом, поэтому не любое изменение звучания слова приводит к осмыслению искаженного слова и целого текста. Исследователи народной и детской этимологии также отмечали, что, модифицируя слово, человек часто просто воспроизводит более привычную для него звуковую цепочку, вероятно, не очень задумываясь о том, каким образом связаны предметы, оказавшиеся сопоставленными в слове (например, изменение слов *грейпфруты – грибы-фрукты* и *грейпфруты* (из ценников), *катер – скатер, брусника – грустника* (из речи детей) или паронимические замены слов, обозначающих хорошо известные детям предметы: *формочка – форточка, лудель – пудинг, аптека – библиотека* и пр.). Подобные парадоксальные замены допускались детьми и при чтении вступления к поэме. Так, замена **верно** на **дружно** в строке «И бурый волк ей верно служит» вызвана общим звуковым обликом соседних рифмующихся слов *тужит – служит* (Нина Л., 4 г.).

Т. И. Алиева, исследовавшая осознанные модификации художественных произведений дошкольниками, отмечала, что «создание ребенком целостного эмо-

ционально-значимого для него образа неизбежно сопровождалось примитивизацией, обеднением его художественного содержания, связанным с „выхватыванием“ ребенком из общего контекста отдельных образов, событий и др.» [1, с. 10]. В некоторых случаях можно говорить о «выхватывании» ребенком не только отдельных образов и событий, но на более раннем этапе восприятия – даже отдельных слов.

Понимание текста может осуществляться на разных уровнях. Г. И. Богин предлагал выделять ступени семантизирующего, когнитивного и распремечивающего понимания. Характерной особенностью семантизирующего понимания является «декодирование» отдельных единиц текста, на ступени когнитивного понимания слушатель осваивает содержание текста – «предикации, которые лежат в основе составляющих текст пропозициональных структур», в ходе распремечивающего понимания восстанавливаются «какие-то стороны мышледействования продуцента» [2, с. 66]. Не каждый слушатель достигает высших ступеней понимания, при недостаточном владении языком человек останавливается на начальном этапе, стремясь распознать как можно больше слов в тексте, но не синтезируя их значений в единое целое. Маня О. (6 л.) рассуждает: «Королевич мимоходом пленяет царя. **Мимоходом** – это таким пароходом». – «А причем тут пароход?» – «Не знаю».

При взгляде со стороны на текст, рассказанный человеком, не достигшим стадии когнитивного понимания исходного образца, кажется, что его репродукент вообще не стремился к осмыслению. Произведение утрачивает целостность и связность и превращается в «заумное» сочетание звуков и слов. Связность текста может нарушаться в результате употребления слов, не наделенных значением для говорящего: «В темнице там царевна **дужит** (ср. **тужит**)» (Вера Л., 5 л.); соединения слов, далеких по значению: «Там королевич **дымоходом** (ср. **мимоходом**) пленяет грозного царя» (Паша С., 6 л.); отсутствия синтаксических связей между словами: «Там лес и дол **виденьем полным**» (Нина Л., 4 г.), «Там лес и дол **виденье полный** (ср. **видений полны**)» (Маня О., 6 л.).

Отмеченные изменения зачастую приводят и к утрате целостности. Самостоя-

тельно продуцируемый текст всегда является цельным для говорящего, даже если он не воспринимается таким образом слушающим, но повторять стихотворение ребенок может чисто механически, не задумываясь о значениях входящих в него слов, поэтому совпадение детского и авторского слова будет носить случайный характер. Узнавание и вычленение известного в неизвестном неизбежно влечет за собой натяжки: пренебрежение важными составляющими словообразовательных моделей при видоизменении слов по типу детской этимологии (*Царь Тощей* (Вера Л., 6 л.): существительное *Тощей* образовано с помощью суффикса «-еј-», но не от прилагательного, а от существительного) или появление остатка – «лишних», неузнанных компонентов. Существование бессмысленных или бессвязных фрагментов является для ребенка неизбежным продуктом процесса осмысления.

Бессмысленность некоторых слов, ошибочно или осознанно произносимых ребенком, не всегда смущает его. Дети, привыкшие к тому, что в звучащей стихотворной речи, встречается большое количество неизвестных слов и конструкций, не всегда стремятся точно осознать значение каждого слова, входящего в стихотворный текст. Неизвестное ребенку может быть осмыслено в эстетическом значении, возникающем из комбинаторных приращений смысла – «смысловых элементов, которые нами воспринимаются, но не имеют своих знаков в речи, а образуются из взаимодейственной совокупности слов» [5, с. 32-36]. Так, Вера Л. (4 г.) и Даня М. (3 г.), независимо друг от друга, читали: «Там **злой** Кашей над златом чахнет». Слово «злато», сходное по своему звучанию с прилагательным «злой», в стихе про Кашея вызвало появление эпитета, отсутствующего у Пушкина.

Последнюю замену следует, вероятно, признать не ослышкой, а оговоркой ребенка. Подобные ошибки не обязательно устойчивы в речи детей, но именно благодаря случайно возникшим оговоркам мы можем судить о том, к каким результатам пришел ребенок, интерпретируя стихотворение, и в каком виде текст сохраняется в его памяти. Так, Вера Л. (5 л.) обычно верно правильно читает: «И с ними **дядька Черномор**», но один раз произносит «**дядя Черномор**». Очевидно, что

дядька для Веры означает не «слуга-воспитатель», а «мужчина» с неодобрительной окраской. Трехлетняя Вера Л., дойдя до стиха «*И мед я пил*», всегда оговаривалась: «Но вообще-то **мед едят**», а через три месяца читала «*Мед-пиво пил*» или «*И пиво пил*».

При смысловом восприятии сообщения подвергается перекодированию, которое выступает и как механизм запоминания, и как средство для увеличения объема информации, которую можно удержать в памяти. Н. И. Жинкин на материале серии экспериментов доказал, что «понимание – это перевод с натурального языка на внутренний. Обратный перевод – высказывание» [4, с. 161]. Многие модификации свидетельствуют о том, что в памяти ребенка зачастую сохраняется зрительный образ ситуации, которая заново облекается словами при воспроизведении текста: «Там на ветвях русалка **спит**» (Паша С., 6 л.), «Царица там в плену **сидит**» (Даша К., 3 г.)

В создании зрительного образа большую роль играет не только сам текст, но и иллюстрации к нему, представляющие, по Д. Б. Эльконину, «материальную опору восприятия» [15, с. 282]. Некоторые изменения, возникающие в текстах, оказываются возможным объяснить, зная, какую именно книгу читали ребенок. Так, Вера Л. (2 г.) рассказывала: «У моря видел дуб **зеленый**, под ним сидел и кот **зеленый**», потому что разглядывала построчные иллюстрации Т. Мавриной – с зеленым котом и зеленым Пушкиным.

В процессе кодовых переходов (с внешнего, речевого кода на внутренний, предметно-образительный в процессе слушания и с внутреннего кода на внешний на этапе, предшествующем говорению) может происходить частичная утрата информации, связанной с грамматическими характеристиками, сферой употребления слов или оттенками их значений.

Дети постоянно путают **налево** и **направо** в первой строфе, заменяют **бродит** на **ходит** (*Там леший бродит*), **дорожки** на **тропинки**. Создают варианты «Чредой из **волн** (ср. **из вод**) выходят **ясных**» (Вера Л., 3 г.). «Модернизируют» семантические архаизмы: «говорить» в значении «излагать что-либо» трое детей заменили современным **сказки расска-**

Т. А. Круглякова

зывает. Маня О. (5 л.) читает: «Там царь Кашей с **деньгами вянет**», не учитывая, что глагол «чахнуть» означает не только «увядать», но также «становиться чахлым, болезненно худеть», и подменяя устаревшее «злато» («золотые монеты») и современным словом, и современным понятием. Один пятилетний мальчик в середине прошлого века, иллюстрируя «Лукоморье», сбоку нарисовал патефон и пояснил: «**Раз заводит** – значит патефон» [8, с. 65]. Сейчас мы просим не завести пластинку, а поставить кассету или диск, дети не имеют близкой подсказки, и поиски нужного значения чаще всего приводят к более адекватным результатам, хотя ошибки по-прежнему возможны. Соня С. (4 г.) читает: «Идет направо – песни **ставит**».

Механизмы порождения высказывания подключаются на грамматическом уровне, о чем свидетельствует избегание устаревших грамматических форм и синтаксических конструкций (четверо детей читали «**Песню заводит**», двое – «**Песни заводит**» (ср. *Идет направо – **песнь** заводит*) и ошибки, типичные для обиходной разговорной речи детей («Там на **невидомых** (ср. *неведомых*) дорожках» (Нина Л., 4 г.): неизвестное слово осмысливается как форма действительного причастия настоящего времени, образованная с помощью суффикса «-ом-» от глагола-исключения «видеть»).

Облекая словами зрительную ситуацию, ребенок часто прибегает к помощи готовых эталонов, происходит контаминация и на сюжетном, и на вербальном уровнях. На возникновение отдельных трансформаций могут влиять ассоциации, связывающие отдельные эпизоды текста. Так, по аналогии с началом отрывка возникает расширение текста в конце: «*И я там был, мед-пиво пил, у моря видел дуб зеленый. На дубе видел цепь золотую. На цепи был кот ученый. И он мне сказки рассказывал*» (Вера Л., 6 л.), «*И я там был, и мед я пил. И под зеленым дубом кот тот был, и сказки мне направо рассказывал, песни налево пел*» (Нина Л., 5 л.). Существительное «темница», редко употребляющееся и имеющее отрицательную коннотацию, запоминается ребенком (что, возможно, связано именно с его редкостью), но ошибочно относится к ситуации с царем Кашеем, тогда как царица помещается в избашку: «*Царевна там в из-*

бушке сидит, а волк ей серый верно служит <...> **Злой Кашей в темнице чахнет**» (Нина Л., 4 г.).

«У лукоморья...» вступает в сознании детей во взаимодействие с другими сказками Пушкина: *тридцать витязей прекрасных* в 10 детских текстах из 13 превратились в *33 богатырей, дядька их морской* 12 раз был назван по имени – **Черномор***. Нина Л. (4 г.) реагировала на слово «королевич» ассоциацией «Елисей»: «*Там королевич **Елисей**, там в облаках перед народом и чахнет-чахнет злой Кашей*».

Стихотворение взаимодействует с текстами народных сказок. Часто оборванный на полуслове в хрестоматиях отрывок дополняется фольклорной концовкой: («*И я там был, мед-пиво пил по усам текло, а в рот не попало*» (Соня С., 5 л.; Вера Л., 5–6 л.). **Бурый** волк становится **серым** в 5 текстах из 9** . Изменяется порядок слов «*И там я был*» на «*И я там был*» из народной присказки не только в детских текстах (7 случаев против 2), но и в книгах (см., например: Пушкин А. С. Сказки. СПб.: Аркаим, 2003; Сказки Лукоморья. СПб.: Аркаим, 2003).

Читая наизусть стихи, разные дети придерживаются различных стратегий, что приводит к созданию текстов разного уровня удаленности от исходного образца. В онтолингвистике подробно описаны индивидуальные различия детей при овладении родным языком, выделяются две принципиально различные тактики – референциальная и экспрессивная. Референциальные дети употребляют только осмысленные слова, самостоятельно образуют грамматические формы и используют в речи большое количество повествовательных предложений. Экспрессивные идут имитационным путем, осмысляя произносимые фразы как гештальты и сравнительно поздно овладевая грамматикой.

Рассказывая стихи, референциальные дети стремятся передать смысл воспро-

* Неслучайно в знаменитой переделке «У Лукоморья дуб спилили» тоже действуют тридцать три богатыря и Черномор: «Там тридцать три богатыря / Поссорились из-за рубля, / А наглый дядька Черномор / Нахально курит „Беломор“». На следующей ступени ассоциативного процесса число богатырей сокращается до былинной троицы: «Три богатыря в помошке ищут три рубля».

** Ср. в тексте переделки: «В темнице там царевна дрищит, / а серый волк бумажку ищет».

изводимого текста, но при этом часто «чтение наизусть» подменяется пересказом. Стихотворение утрачивает метрическую упорядоченность, рифму; непонятные слова и слова, употребленные в непривычных значениях, опускаются или искажаются по принципу детской этимологии. Так, Вера Л. (6 л.) читает: «Там утром прихлынут волны на берег, и из морских волн выходят тридцать три богатыря, а с ними их дядька».

Экспрессивные дети стремятся, напротив, как можно более точно передать звучание отрывка, но не приписывают произносимым словам определенных значений. Так, Нина Л. (4 г.) читает: «И злой Кашей в темнице чахнет И русско там, и Русью пахнет, **И я там был, и кату пил И стали и сталибил**». Экспрессивный ребенок воспринимает стих как мелодию — благодаря музыкальной памяти, поэтому мелодическое начало (метр и рифма) сохраняется обязательно. В некоторых случаях дети точно воспроизводят набор звучаний, при этом переставляя звуки местами: «У лукоморья **зуб деленый**», «Там царь **Ташей над златом чахнет**» (Вера Л., 2 г.).

Экспрессивная стратегия по мере взросления ребенка сменяется референциальной, хотя нельзя утверждать, что последняя приводит к созданию наиболее адекватного варианта при восприятии художественного текста, т. к. в литературном произведении «нет или во всяком случае не должно быть слов немотивированных, проходящих только как тени ненужных предметов» [3, с. 230]. Таким образом, трансформация авторского замысла в обязательном порядке происходит в сознании читателя-ребенка, и для воспитания «талантливого читателя» при составлении программ и рекомендательных списков по чтению мало уметь определять эстетическую ценность поэтических произведений, но необходимо также учитывать возрастные и индивидуальные особенности восприятия художественных текстов.

Литература

¹ **Алиева, Т. И.** Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Алиева. — М., 1991. — 20 с.

² **Богин, Г. И.** Рефлексия и интерпретация: принцип потенциальной понятности всякого текста / Г. И. Богин // Вопросы стилистики. — Саратов, 1998. — С. 61-68.

³ **Виноградов, В. В.** О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. — М., 1959. — 650 с.

⁴ **Жинкин, Н. И.** Язык — речь — творчество / Н. И. Жинкин. — М., 1998. — 366 с.

⁵ **Ларин, Б. А.** Эстетика слова и язык писателя / Б. А. Ларин. — Л., 1974. — 285 с.

⁶ **Мартынов, Л. Н.** Первородство / Л. Н. Мартынов. — М., 1965. — 351 с.

⁷ **Маршак, С. Я.** О талантливом читателе // Собр. соч. : в 4 т. — М., 1990. — Т. 4. — С. 83-90.

⁸ О чем говорят дети мира: Смешные истории, услыш. взрослыми. — Л., 1990. — Вып. 1. — 63 с.

⁹ **Пищальникова, В. А.** Психопэтика / В. А. Пищальникова. — Барнаул, 1999. — 173 с.

¹⁰ **Рубакин, Н. А.** Психология читателя и книги: крат. введ. в библио-психологию / Н. А. Рубакин. — М.; Л., 1929. — 308 с.

¹¹ **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1989. — Т. 1. — 485 с.

¹² **Сахарный, Л. В.** Введение в психолингвистику : курс лекций / Л. В. Сахарный. — Л., 1989. — 180 с.

¹³ **Щерба, Л. В.** Опыты лингвистического толкования стихотворений II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с немецким прототипом / Л. В. Щерба // Избр. работы по русскому языку. — М., 1957. — С. 97-109.

¹⁴ **Щербина, Л. А.** Экспериментальное исследование воспроизведения сказки по памяти / Л. А. Щербина // Усвоение ребенком родного (русского) языка : межвуз. сб. работ молодых авторов. — СПб., 1995. — С. 99-101.

¹⁵ **Эльконин, Д. Б.** Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М., 1960. — 328 с.

¹⁶ **Эткинд, Е. Г.** Об искусстве быть читателем / Е. Г. Эткинд. — Л., 1964. — 51 с.