

**Инновационная система
литературного образования младших школьников:
исходные основания**

Принципиально новый подход к литературному образованию младших школьников, которому посвящена настоящая статья, был заявлен нами еще в середине 90-х годов¹; в это же время началось внедрение этого подхода в практику экспериментальных и массовых школ.

Самый первый этап внедрения имел экспериментальный характер — по сути дела, это была апробация новой образовательной технологии и учебных пособий, разработанных в ее русле. В ходе апробации были уточнены как теоретические основания данного образовательного подхода, так и конкретное содержание (учебный материал и методические решения) учебных пособий. В течение 2000 — 2002 гг. большинство учебных пособий, обеспечивающих этот образовательный подход, успешно прошли экспертизу Федерального экспертного совета Министерства образования РФ и были включены в федеральный перечень. После этого были напечатаны первые учебные пособия, рекомендованные к использованию в массовой школе², а также методическое пособие для учителей³ и программа⁴. С выходом «официальных» учебников начался этап массового внедрения нашей системы в практику.

Между тем на этапе внедрения мы встретились с весьма существенными *трудностями* — на фоне *тотальной успешности* освоения предложенной нами программы и технологии *учащимися* школ всех уровней (от массовых школ и даже школ для детей с отставанием в развитии — до частных школ, школ с углубленным изучением предметов гуманитарного цикла и других учебных заведений элитного характера).

Часть этих трудностей имеет откровенно коммерческую природу (инновационные программы, как известно, прежде, чем начнут приносить издателям прибыль, требуют определенных вложений), и в их преодолении авторы не участвуют. Другая же часть трудностей имеет к авторам прямое отношение. Я имею в виду *сложность освоения* данного образовательного подхода *учителями*.

¹ Серия статей в газете «Начальная школа» (приложение к газете «Первое сентября») — 1994 (№14), 1998 (№21, 23), 1999 (№40); серия статей в журнале «Дискурс» — 1997 (№3—4), 1998 (№5—6); Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Мы и наши игры. Учебник по литературе для 1 класса. Методическое пособие для учителя. Новосибирск, 1997.

² Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Литературное чтение. 1 класс. Мы и наши игры (учебник и рабочая тетрадь). М., Мнемозина, 2001; Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Литературное чтение. 1 — 2 классы. Как хорошо уметь читать! (хрестоматия в 2-х частях). М., Мнемозина, 2001.

³ Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Литературное чтение. 1 — 2 классы. Методическое пособие для учителя. М., Мнемозина, 2001.

⁴ Программы общеобразовательных учреждений. Литературное чтение. 1 — 4 классы. Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. М., Мнемозина, 2001.

Не касаясь целого спектра проблем, связанных с этой сложностью (упомяну лишь центральную в этом смысле проблему вузовской подготовки учителей)⁵, остановлюсь здесь на *методологических основаниях* заявленного образовательной системы. Возможно, их *экспликация и обстоятельное обсуждение* помогут учителям *осмыслить* инновационную систему литературного образования. Разобравшись в основаниях, педагоги смогут преодолеть широко распространенный в учительских кругах *рецептурный* подход к планированию уроков и занять *метапозицию* по отношению к частным методическим проблемам.

Надеюсь также, что «оголение» методологических оснований будет способствовать привлечению специалистов, занимающихся теоретическими аспектами образования, и положит начало конструктивному диалогу, направленному на совершенствование современных образовательных практик.

1. Урок литературы концентрируется вокруг произведений *художественной словесности*, входящей в особую *эстетическую действительность*.

По Бахтину⁶, нас окружает три разных, особых действительности.

Первая из них — действительность *познания*. Это мир объективных законов, который описывается наукой и в пределе имеет *истину* (может быть оценен с позиций *истинно — ложно*).

Вторая — это действительность *поступка*, или *этическая* действительность (мир человеческих чувств и отношений). Отражается она в религии (осознается в этике) и стремится к *добру* (может быть оценена с позиций *добро — зло*).

Третья действительность — *эстетическая*, отражается в искусстве и стремится к *красоте, гармонии*.

Ясно, что произведения художественной словесности, составляющие предмет урока литературы, входят в действительность *эстетическую*.

Действительности познания и поступка составляют *содержание* эстетической действительности, однако *не совпадают* с ней. «Эстетическая форма переводит эту опознанную и оцененную действительность в иной ценностный план, подчиняет новому единству, по-новому упорядочивает: индивидуализирует, конкретизирует, изолирует и завершает»; «искусство создает новую форму как новое ценностное отношение к тому, что уже стало действительностью для познания и поступка»⁷.

Между тем на уроках литературы (как в начальной, так и в средней школе) как правило обсуждается *исключительно жизненный материал* произведений: описанные реалии, события, отношения между героями,

⁵ Подробнее о сложностях, связанных с освоением инновационной системы учителями, см. в статье: Т. Троицкая. Учитель versus модернизация: как догнать ребенка / Материалы Всероссийской конференции «Модернизация начального образования в России: проблемы и перспективы». Сп.-б, 2003 (в печати).

⁶ В этой части своего исследования М. Бахтин развивает идеи И. Канта. См.: М. Бахтин. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975, с. 29 — 43.

⁷ М. Бахтин. Указ. соч., с. 29 — 31.

их поступки. «Преображенность» жизненного материала в художественном произведении не замечается. Реакция на произведение *подменяется* реакцией на его содержание, жизненный материал. Принадлежащее эстетической действительности произведение рассматривается с позиций действительностей познания и поступка, эстетическая же действительность *пребывает неосвоенной*.

2. Именно так формируется и культивируется в ребенке наивное, так называемое *наивно-реалистическое, отношение к художественной словесности*; наша система направлена на преодоление наивного реализма и формирование *эстетического отношения к художественному тексту*.

«Выражение *наивный реализм* по традиции, возникшей еще в 20-е годы нашего века, — пишет М.Г. Качурин,— характеризует такой уровень читательской деятельности, когда специфика литературы не осознается: художественный образ отождествляется с реальной фигурой, вымысел, если он замечается, противопоставляется правде, вообще литературное произведение воспринимается как описание жизненных фактов»⁸.

Без установки на преодоление позиции наивного реализма принципиально невозможен урок литературы — может быть, в той же мере, в какой невозможен урок математики без умения абстрагироваться от свойств тех предметов, о которых идет речь в математической задаче.

Учитель на уроке математики затрачивает специальные усилия, чтобы, пересчитывая зайчиков, белочек, человечков и проч., ребенок умел отвлечься от образов этих существ и остаться наедине с чисто математическими сущностями. И уж тем более ни один учитель не стал бы специальными вопросами (приходилось ли вам видеть зайца в лесу? и т.д.) провоцировать внимание к материальным объектам, о которых идет речь в математической задаче. Познавательные задачи уроков математики закономерно сконцентрированы на постижении вполне конкретной части окружающей нас жизни, не имеющей отношения к тем объектам, которые попадают в тексты математических задач.

Уроки литературы также сконцентрированы на вполне определенном аспекте окружающей нас жизни. Между учителем и ребенком на уроке литературы лежит *текст*, разговор на уроке идет именно о тексте: его свойствах, природе, своеобразии, хитросплетениях его судьбы, о его авторе, о том впечатлении, которое он произвел на каждого ученика.

3. Предметная зона урока.

Текст по-своему *защищает* ученика, оставляя за ним право частного человека на тайну, негласность, неприкосновенный индивидуальный мир, и одновременно помогая ему косвенно, изящно, не прибегая к интонациям исповеди, поделиться со сверстниками и учителем своими тревогами, печалью и радостями, а также воспринять те нравственные уроки, которые преподаны человечеству мастерами художественного слова. На уроке литературы мы имеем дело с нашими учениками *не как с частными людьми, а как с читателями*.

⁸ М.Г. Качурин. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. Книга для учителя. М.: 1988, с.14.

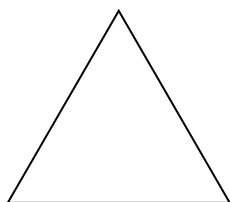
В диалоге писателя с читателем-ребенком через посредство текста роль учителя литературы заключается не в обсуждении степени и характера понимания ребенком предлагаемого писателем жизненного материала, а в открытии ребенку тайн текста (и шире — явлений текста), многообразного мира произведений, их свойств и законов, их непохожести друг на друга, способности отражать не только жизненные факты, но и *мир своего автора, а также предполагаемого читателя*.

В практике массовой школы учителя то и дело *нарушают* предметную зону уроков литературного чтения, задавая детям вопросы *минуя текст*, апеллируя к частной жизни детей («*Любите ли вы животных?*», «*Бывали ли в зимнем лесу?*», «*Какое время года ты любишь?*», «*Что вы чувствуете, когда читаете это стихотворение?*» и др.). Такие вопросы (ответы на многие из них детям неизвестны) провоцируют *подыгрывание* учителю, считывание с его голоса интонационных подсказок — всем известно, как нуждаются дети в поддержке, одобрении учителя. Приобретаемый таким образом опыт *невинного лицемерия* вряд ли полезен и в человеческом, и в «*читательском*» смысле.

Если же такого рода вопросы задаются всерьез, без «*наводки*», в ситуации искренних, доверительных отношений с учителем, в тот период детской жизни, когда дети еще не научились оберегать свой внутренний мир, учитель получает столь разнообразную информацию, не имеющую к уроку никакого отношения, что неизбежно оказывается в затруднительном положении и прерывает обсуждение. («*Вы любите гулять?*» — «*Нет, меня мама не пускает*», «*У нас во дворе бомжи и наркоманы*», «*Да, но мне нужно на музыку*» и проч.).

Между тем, как показывает практика, если учитель строго соблюдает предметную зону урока, дети легко осваивают эту *границу* между текстом и жизнью. Об этом говорят, например, реплики второклассников в связи с попытками их товарищей «*выйти*» за рамки текста («*Ты на каком уроке? Это не природоведение!*» и др.).

4. Моделью художественного произведения может служить треугольник.



Левую вершину обозначим вопросом «*о чем?*» (тема произведения, его *содержание*). Правую вершину — вопросом «*как?*» (как написано, устроено произведение — его *форма*). Третью вершину — вопросом «*что?*» (что сказано произведением, его *смысл*, то самое сообщение автора, которое воспринимается читателем).

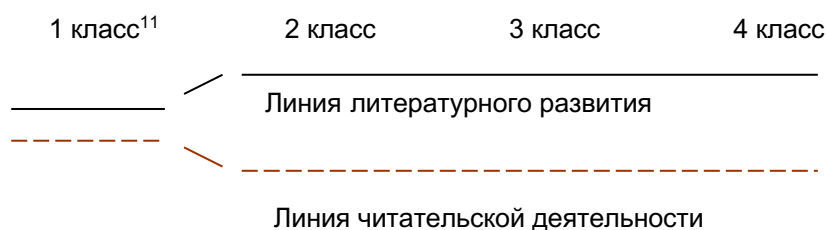
Наивный, неподготовленный читатель воспринимает в произведении только его левую вершину, только его прямое содержание. Он и выбирает книги для чтения, пользуясь все тем же вопросом — *о чем?* С этой же вершиной работает традиционная система обучения. Не случайно и материал учебников в этой системе организован по тематическому принципу.

«Художественный текст — сложно построенный смысл. Все его элементы суть элементы смысловые, — пишет Ю.М. Лотман, — ... вне структуры художественная идея немислима»⁹.

В инновационной системе мы стремимся открыть ребенку путь к смыслу произведения, помочь ему воспринять авторское сообщение о мире. Для этого мы работаем с формой произведения; иначе восхождение к вершине «что?» было бы невозможным.

Заметим: если содержание и форма произведения *объективны* и не зависят от нашего восприятия, то смысл его *субъективен* и каждым воспринимается индивидуально. Словесное (графическое, живописное, музыкальное и др.) воплощение индивидуально воспринятого смысла и есть *интерпретация*. На уроке мы работаем как с объективно существующим содержанием и формой произведений, так и с разнообразными читательскими реакциями, версиями, интерпретациями¹⁰ наших учеников.

5. Обучение организуется в *два потока*: объективный уровень текста осваивается на уроках *литературного развития* (на схеме — линия литературного развития), читательским интерпретациям наших учеников, формированию их читательских позиций посвящена линия *читательской деятельности*.



⁹ Ю.М. Лотман. Структура художественного текста. М., 1970, с. 19.

¹⁰ Реакция, версия, интерпретация различаются степенью осознанности и полноты. Реакция неосознанна, нередко выражается в произвольном жесте, восклицании, короткой реплике; версия частично осознанна, формулируется более полно; интерпретация обладает максимальной степенью осознанности и полноты.

¹¹ «Схождение» на схеме на уровне 1-го класса линий литературного развития и читательской деятельности означает, что в этот *пропедевтический* период обучения задачи литературного развития и формирования читательской деятельности решаются на общем учебном материале, на *общем* уроке.

Уроки литературного развития, с одной стороны, и читательской деятельности, с другой, суть *разные уроки*. Они проводятся на разном учебном материале и решают разные задачи.

— В центре внимания на уроках литературного развития — *художественный текст* во всем многообразии актуальных аспектов (жанровое разнообразие, художественный язык, фольклорная или литературная принадлежность и др.), в то время как на уроках читательской деятельности в центр внимания попадают читательские реакции, версии и интерпретации наших учеников. Именно поэтому на уроках читательской деятельности более актуален *учебный диалог*, пристальное внимание к детскому высказыванию и в целом — организация *коммуникативного пространства* урока.

— Уроки литературного развития проводятся по учебникам, а уроки читательской деятельности — по «живым» детским книгам и рабочим тетрадям, с помощью которых выстраивается учебная деятельность на этих уроках.

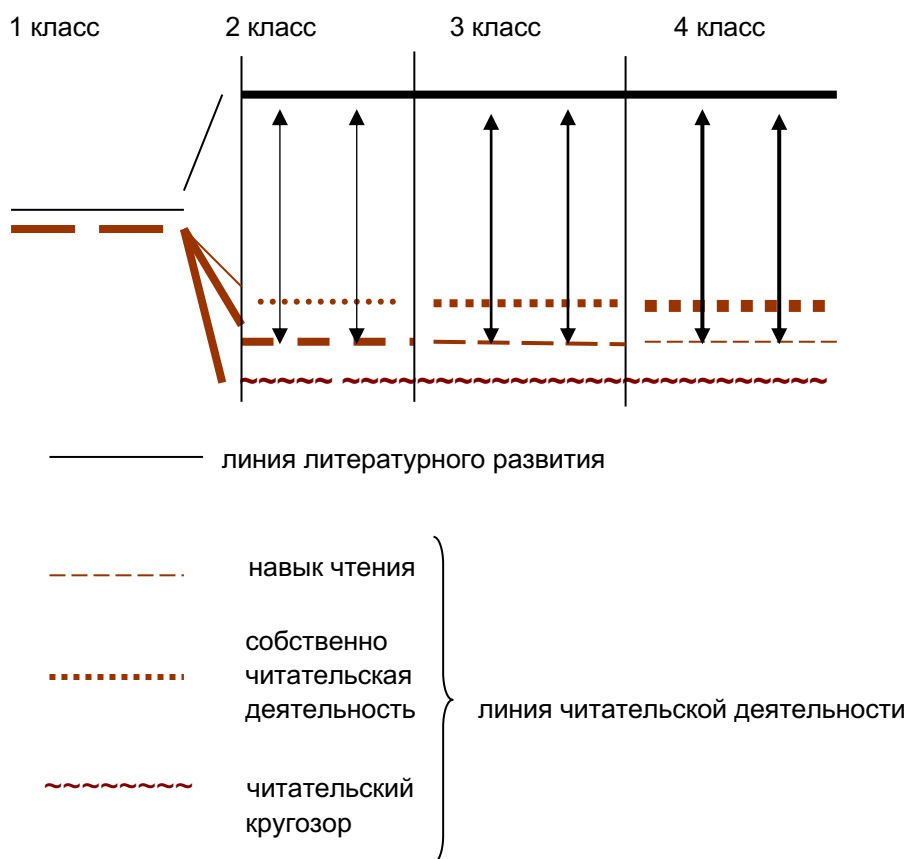
— Учебный материал уроков литературного развития — *небольшие по объему* произведения детского фольклора и литературы, как правило уже знакомые нашим ученикам по опыту дошкольного детства и не представляющие для них технических затруднений (сам процесс чтения, непонятные слова и проч.); небольшой объем и легкость восприятия обеспечивают возможность работы с формой этих произведений. Для уроков читательской деятельности предлагаются более *значительные по объему* тексты, имеющие динамичный сюжет и мотивирующие *длящееся* чтение, дочитывание дома, а также обеспечивающие условия для формирования всех аспектов навыка чтения (беглое просматривание, чтение по ролям, медленное вдумчивое чтение и др.).

Распределение учебного времени по двум линиям обучения зависит от актуальности тех или иных учебных задач и определяется учителем. Обычно это минимум 2 часа в неделю на каждую линию обучения.

Линия читательской деятельности складывается из трех составляющих — навыка чтения, читательского кругозора и собственно читательской деятельности. *Навык чтения* — *техническая* составляющая читательской деятельности. Навык обеспечивает *доступ* к тексту, возможность его восприятия.

Читательский кругозор — *культурная составляющая* читательской деятельности, наработка необходимого для полноценного восприятия произведений искусства культурного запаса.

Собственно читательская деятельность — *смысловой* компонент читательской деятельности, уровень *интерпретаций*; предполагает восхождение к смыслу произведения в процессе синтеза впечатлений от непосредственного восприятия его содержания и формы.



Толщина линий на схеме соответствует степени актуальности той или иной линии обучения.

Стрелки на схеме иллюстрируют взаимодействие линии литературного развития и трех составляющих линии читательской деятельности.

Приоритет этих составляющих меняется от первого к четвертому классу (исключением является задача расширения читательского кругозора, сохраняющая равномоцную актуальность на всех этапах обучения).

На первых этапах обучения наиболее актуальны задачи формирования навыка чтения: их решению подчинено большинство заданий, а также сам характер учебного материала.

К третьему классу, когда первоначальный навык чтения сформирован, на первый план выходят задачи собственно читательской деятельности, навыковая же задача уходит на второй план.

6. Обучение организуется *на материале детского фольклора и литературы*. Произведения берутся *в полном объеме*: обычное для традиционных программ использование фрагментов исключается.

Было бы нелепо претендовать на внимание к форме произведения, работая с его фрагментом — как нелепо было бы обсуждать форму кувшина или архитектурного сооружения, имея в распоряжении только его обломок.

Что же касается произведений «взрослой» *классической литературы*, составляющих основу учебного материала традиционных программ и

представленных преимущественно в фрагментах — мы считаем их *преждевременными и нецелесообразными* в программе начальной школы.

«Зима. Крестьянин, торжествуя / На дровнях обновляет путь» — из этих хрестоматийных строк ребенку 7 — 8 лет в полном объеме доступно только одно слово — «зима». Стоит ли говорить, что у ребенка *нет никакой возможности* воспринять образную систему и в целом поэтический строй произведений такой степени сложности. Урок неизбежно сводится к расшифровке непонятных слов и обсуждению внятных ребенку картин природы. Такое *«приобщение к шедеврам»* вредит ребенку уже тем, что не приносит радости и на долгие годы отвращает от чтения классики.

Мы разделяем мнение Шалвы Амонашвили: каждый возраст должен быть психологически прожит, исчерпан. Культурный материал для такого *проживания детства* — именно *детская* словесность, отразившая мир ребенка во всей его сложности и противоречивости.

Вот почему в нашей программе классические образцы мировой литературы появляются далеко не сразу, *в перспективе* литературного развития наших учеников. Сначала — наивные, но хорошо знакомые каждому начинающему школьнику считалки, скороговорки, загадки, стихи и сказки Чуковского и Маршака, слышанные в исполнении старших; чуть позже — народные сказки, а вот уже и сказки Пушкина, Гриммов, Перро, басни Эзопа, Лафонтена, Крылова, рассказы и сказки Паустовского, лирическая проза Пришвина, современная детская лирическая поэзия, проза Юрия Коваля. Весь этот далеко не элементарный литературный материал по силам нашим ученикам. Кроме того, это тоже шедевры...

Итак, взрослый материал мы заменили детским, актуальным для наших учеников, и построили обучение по хорошо известному принципу — *от простого к сложному*.

7. Выстраивая систему литературного образования школьников, мы опирались на *дошкольный опыт ребенка*.

К моменту прихода в школу дети имеют значительный опыт общения с художественной словесностью. Наиболее актуальны три составляющих этого опыта:

— опыт вхождения в игровую детскую художественную словесность и активного пользования произведениями целого ряда жанров детского фольклора;

— опыт слушания произведений фольклора и литературы в исполнении старших;

— собственное сочинительство, без которого не проходит детство ни одного ребенка¹².

¹² См.: К.И. Чуковский. «От двух до пяти». Глава «Как дети слагают стихи» / К.И. Чуковский. Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1995, с. 482 — 545; В. Глоцер. Дети пишут стихи. М., 1964.

Немалую роль в формировании эстетической позиции ребенка играет эстетическая составляющая самого языка, образность слов и фразеологизмов. «Древнейшим поэтическим творчеством человека было творчество слов... Всякое слово в основе — троп» — напоминает В. Шкловский¹³.

Подчеркнем: с приходом в школу описанные виды взаимодействия ребенка с художественной словесностью не прекращаются. Продолжается дворовая (и шире — игровая) жизнь ребенка; в благополучных семьях взрослые продолжают читать детям вслух; вполне вероятно и продолжение детского сочинительства (правда, без поддержки взрослых, без «стихового воспитания» — термин К.И. Чуковского — детское стихотворчество к 7 — 9-летнему возрасту теряет органичность и приобретает подражательный характер¹⁴).

Наша принципиальная позиция состоит в последовательной опоре на детский дошкольный и внешкольный опыт знакомства с художественной словесностью. Метро-ритм, например, осваивается в процессе наблюдений за исполнением считалок, а также в процессе их сочинения; звуковые повторы «открываются» в ходе наблюдений над звуковым рядом хорошо знакомых скороговорок; метафора выводится из отгадывания загадок. Создание творческих подражаний «питается» опытом устного детского сочинительства. Освоение премудростей искусства чтения начинается с произведений, хорошо известных детям *как слушателям*.

Итак, мы отказались от господствующего в массовой школе и восходящего к школе Я.А. Коменского отношения к ребенку как к *tabula rasa*. Включение актуального для ребенка учебного материала и опора на детский дошкольный опыт позволили нам построить обучение, отталкиваясь *от ребенка* и реализовать *идею развития*.

8. *Методическая система* нашего образовательного подхода также построена *от ребенка*, поскольку отталкивается от собственных детям способов обращения с текстом и эвристических приемов.

Здесь мы взяли урок у К. Чуковского. Прежде, чем сочинять для маленьких, Корней Иванович тщательно изучал детское стихотворчество, начиная от младенческого лепета, исследовал отношение маленьких детей к сказкам, стихам, небылицам, к словам — и пошел *навстречу* ребенку, *на поводу* у ребенка — для того, чтобы малышу в его сказках было легко и радостно. Даже выбор сочетаний звуков в сказках Чуковского сделан с учетом неразвитости детского речевого аппарата!

¹³ В. Шкловский. Воскрешение слова / В. Шкловский. Гамбургский счет. Статьи — воспоминания — эссе (1914 — 1933). М., 1990, с. 36.

¹⁴ К.И. Чуковский. «От двух до пяти». Глава «Как дети слагают стихи» / К.И. Чуковский. Стихи и сказки. От двух до пяти. М., 1995, с. 513 — 517; В. Глоцер. Дети пишут стихи. М., 1964, с. 74 — 80.

Мы же перевели опыт Чуковского в методический план. Это помогло найти методические решения, естественные и продуктивные для детей 7 — 9 лет.

Так был найден, например, прием, который мы назвали «зеркало». Мы заметили, что те свойства текста, которые дети не могут «взять» (заметить, описать) логическим путем, они распознают и описывают, *привлекая другие, хорошо знакомые* им произведения, в которых данные свойства текста выражены особенно ярко. Если они не обнаруживают таких текстов в своих «запасах», то могут смоделировать «подходящий» текст самостоятельно (некоторое время первоклассники не могли объяснить, чем похожи скороговорки на странице учебника — наконец девочка заметила: «Это как в скороговорке *Каркуша каркала, каркала, да так и накаркала*» — и всем стало ясно, что это скороговорки с однокоренными словами). В других случаях дети предлагают *нарисовать* или показать *схематично* то, что не могут выразить в слове.

Мы «переняли» у наших учеников эту познавательную стратегию: так в учебниках появились *текстовые, рисуночные и схематичные «зеркала»*.

Аналогичное происхождение имеет прием *деформации текста*: чтобы понять, как «работает» в произведении тот или иной прием, дети часто перестраивают текст, «освобождая» его от данного приема — а потом сравнивают исходный вариант с тем, что получилось. Мы ввели в наши учебные пособия целый ряд таких *деформированных фрагментов* и предложили детям сравнить их с «правильным» текстом.

9. *От ребенка* строится в нашей системе и *процесс освоения научных понятий* (младшие школьники проходят лишь начальный этап этого процесса).

В противоположность принятому в традиционных программах пути *от термина — к явлению текста* мы выбрали путь *от явления текста — к детской номинации*; знакомство с литературоведческими терминами почти полностью остается за рамками начальной школы.

На наших уроках дети непосредственно имеют дело с разнообразными явлениями художественного текста, то и дело «наталкиваясь» на них в собственной деятельности (рисуют орнаменты к считалкам, как бы воспроизводя в них движение собственной руки при счете; дописывают считалку по первой или последней строке; сочиняют скороговорку по определенному звукокомплексу; «вписывают» собственные мини-рассказы в циклы рассказов Е.И. Чарушина, стишок про «своего» зверя в поэтический цикл Маршака «Детки в клетке» и т. д.).

Обсуждая результаты подобных учебных действий, сравнивая свои подражательные произведения, схемы, рисунки с результатами труда одноклассников, учителя, писателя-профессионала, дети естественно *вычленяют и называют* актуальные для определенного материала явления текста (такие, как *ритм, стопа, рифма, рассказчик, звуковой по-*

втор, сюжет и др.). Подчеркнем, что детские номинации имеют преимущественно *образный* характер.

Впервые сталкиваясь с художественной словесностью как особой эстетической реальностью, наши дети ведут себя в полном соответствии с тем, как Хосе Ортега-и-Гассет описал поведение ученого: «Когда ученый открывает дотоле неизвестное явление, то есть когда он создает новое понятие, он должен его назвать. Поскольку совершенно новое слово ничего не говорило бы носителям языка, он вынужден пользоваться существующим лексиконом, в котором за каждым словом уже закреплено значение. Чтобы быть понятым, ученый выбирает такое слово, значение которого способно навести на новое понятие. Термин приобретает новое значение через посредство и при помощи старого, которое за ним сохраняется. Это и есть метафора»¹⁵.

Вот некоторые примеры детских образных номинаций (*квазитерминов*):

Большая точка, развернутая точка (2 класс) — концевая заставка в народной сказке, имеющая самостоятельный микросюжет, никак не связанный с сюжетом самой сказки («Я у них была, мед-пиво пила, по усам бежало — в рот не попало. Дали мне пирог — я убежала за порог и вот где сижу» и др.).

В этом детском оксюморонном образе исключительно точно схвачено диалектическое единство абсолютной нелинейности концевой заставки (с точки зрения сказочного сюжета, по отношению к нему — отсюда *точка*) и собственно сюжетной протяженности концевой сказочной формулы, необязательной для сказки и функционально аналогичной пунктуационной точке (отсюда — *большая, развернутая*).

Главные сказки, царские сказки (2 класс) — те, через которые «все проходят» уже в самом раннем возрасте («Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба», «Красная Шапочка»), имеющие много вариантов (отсюда — *царские*, богатые вариантами и носителями).

Сериал (1 класс) — цикл (по поводу циклов рассказов Е.И. Чарушина).

Слово-королева (1 класс) — слово или группа слов заключительной строки считалки, маркирующие концовку считалки и указывающие на выход («все равно тебе *водит*», «кто не верит — *выходи*», «*выйди вон*» и др.).

Мы видим, что дети вычленяют в художественной словесности *не совсем те* явления, которые отразились в общепринятых литературоведческих терминах, причем в каждом учебном коллективе этот процесс протекает по-своему. Так или иначе, найдя *свой путь* вхождения в мир художественной словесности, в недалеком будущем дети с легкостью

¹⁵ Хосе Ортега-и-Гассет. Две великие метафоры // Теория метафоры / Ред. Н.Д. Арутюнова. М., 1990. С. 69.

«надевают терминологические очки» — то есть осваивают общепринятые литературоведческие термины¹⁶.

10. *Центральное место творческих подражаний* в системе литературного образования младших школьников – одна из самых ярких особенностей нашей образовательной системы.

Действительно, ребенок всегда *сначала действует*, и лишь потом *осознает свое действие*. В применении к нашей проблеме это означает, что он сначала может *написать* так, как написал о чем-то другой, и лишь потом *объяснить*, чем отличается письмо другого от его собственного письма.

Всем известна склонность детей передразнивать друг друга, старших, окружающих животных; интуитивно они с легкостью схватывают и с удовольствием воспроизводят характерные черточки и манеры других. Будучи совершенно не в состоянии объяснить на словах, чем необычен тот или иной человек, чем удивило их выражение лица, неожиданная поза, манера ходить, смеяться, плакать и т. д., они, пожалуй, даже *нуждаются* в том, чтобы продемонстрировать кому-то из близких свои невольные и неосознанные наблюдения. По мере подрастания детей подражание нередко приобретает характер *пародирования*.

Подражая взрослым, дети осваивают человеческую речь, воспринимая и без усилий систематизируя сложнейший и разнообразный речевой материал, который их окружает.

Вписывая пропущенные строчки в стихотворение Маршака, сказку Чуковского, сочиняя свой мини-рассказ, подходящий для цикла однотипно организованных рассказов Чарушина, дети подобным образом реагируют на характерные особенности стиля того или иного автора, специфику жанровых ограничений того или иного произведения, воспроизводят их в своих творческих подражаниях. Опыт такого учебного творчества *от чужого имени* впоследствии приводит к открытию собственного авторства.

Письменные творческие подражания детей обсуждаются в классе. В процессе этого обсуждения дети *сравнивают подражание с образцом* и, как правило, обнаруживают немало «непопаданий». По замечаниям одноклассников и учителя дети дорабатывают свои сочинения. В процессе сравнения первых вариантов с образцом дети открывают в образце множество незамеченных ранее деталей. После этого вновь обращаются к своим работам... Так «запускается» своего рода *челнок* (от подражания — к образцу — вновь к подражанию и т. д.), весьма продуктивный для литературного развития.

¹⁶ Подробнее об этом см.: Т.С. Троицкая. Альтернативные подходы к литературному образованию младших школьников: попытка диалога / Дискурс. Новосибирск, 1997, №3 — 4, с. 157 — 165.

Своеобразным стимулом для юных сочинителей является подготовка и издание книжек-самоделок по материалам подражательных произведений¹⁷.

11. *Учебные задачи*, которые имеет в виду *учитель*, не совпадают с теми учебными задачами, которые он ставит *перед своими учениками*.

Проще всего это объяснить на примере творческих подражаний.

Когда, например, на завершающем этапе работы со считалками детям предлагается сочинить свою считалку, подражая народной, дети попросту *сочиняют*, это и есть их учебная задача. Чаще всего у них имеется и материальный стимул — сочинить считалку *для книжки*, которая готовится в классе. Учитель же может иметь в виду целую серию учебных задач:

- закрепить на практике представления учащихся о жанре считалки;
- упражнять детей в ритмической импровизации и рифмовке;
- развивать ритмический слух и т.д.

Придумывая нового героя для стихотворения Маршака «Сказка о глупом мышонке» и сочиняя о нем свои строки, первоклассники нисколько не озабочены *постижением формы стихотворения*, открытием секретов творчества Маршака. У них свои заботы: надо, чтобы придуманный герой «вписался» в стихотворение (а это непросто: ритмика стиха действительно требует определенной ритмической модели слова — «ко-шка», «щука», «у-тка» подходят, а как быть с пингином, крокодилком, Мальвиной? — впрочем, дети находят решения, превращая, например, «крокодила» в «кроку», а «пингина» в «пигу» — переделал же Маршак «курицу» в «клушу»!). Кроме того, готовится книжка «Глупый мышонок, первоклассники и Маршак», да еще и спектакль, в котором будут участвовать только предложенные детьми герои, звучать только детские строфы.

Это даже хорошо, что дети и не догадываются о тех *образовательных задачах*, которые решаются на этих уроках. Нет, они просто рисуют, спорят с героями учебника, «простукивают» ритм, выбирают считалки для той или иной компании игроков. Ведь и на уроке дети остаются детьми! Они и заняты привычной и естественной для них *деятельностью*, ведущей их к освоению и осознанию *учебного материала*, а не методической системы, в рамках которой проходит обучение.

12. Считая основной целью *воспитание читателя*, мы прямо на уроке организуем *читательскую деятельность* наших учеников, учим их работать с «живыми» книгами, а не только с учебником. Увы, дети далеко не всегда способны самостоятельно осуществить этот знаменательный переход: от учебника — к книге, от ученика — к читателю.

¹⁷ Подробнее о творческих подражаниях см.: Т. Троицкая. Народная художественная словесность в детской повседневной жизни и образовании. Учебное пособие для студентов факультетов начальных классов и филологических факультетов. Барнаул, 2003, с. 87 — 96.

Неучебные книги присутствуют на всех без исключения уроках (в основном это книги из домашних библиотек наших учеников и, конечно, из библиотеки учителя); уроки читательской деятельности полностью строятся на материале «живых» детских книг.

В учебники введен специальный значок: «книжная полка». Это предложение детям найти в домашней библиотеке ту или иную книгу, выполнить по этой книге конкретное задание (*в нашем учебнике четыре варианта сказки «Теремок», а какой вариант в твоей книжке? чем он отличается от тех, что попали в учебник? Кто перевел английскую песенку про обжору в твоей книжке? Сравни этот перевод с тем, который включен в учебник, и т.д.*). На уроке появляются книжки наших учеников, учитель непременно включает материал этих книг в учебную деятельность всего класса.

Со временем формируется запрос в книгах, которых может не оказаться дома, и у наших учеников появляется шанс стать читателями школьной или городской библиотеки. В классе налаживается обмен «домашними» книгами.

Постепенно практика обращения к домашним и другим библиотекам закрепляется и входит в привычку — задания «книжной полки» дети выполняют по собственной инициативе. В классе растет и обновляется небольшая библиотечка, связанная с осваиваемым учебным материалом. «Я вам тут оставляю Гриммов, может быть, пригодится», — такие реплики становятся реальностью уже в 3-м классе.

Так формируется *культурная среда*, без которой обучение было бы значительно обеднено. Кроме книг, культурная среда включает *произведения других видов искусств*, так или иначе связанные с учебным материалом (спектакли, фильмы по произведениям, которые читаются в школе; встречи с актерами, писателями, переводчиками и др.).

Важен интерес и к *материальной стороне книги*, к книжной эстетике: это хорошо известно по опыту книголюбов, органично сочетающих вкус к чтению с обостренным вниманием к элементам внешнего облика книги. Когда дети готовятся собрать свою первую книжку — например, сочиненные в классе считалки или скороговорки — полезен поход в библиотеку, особенно в отдел истории книги или искусства книги. Здесь дети увидят разные типы изданий, сотни вариантов книжных дизайнов, от самых миниатюрных до старинных «пудовых» книг в кожаных переплетах с подставками-жучками. Множество детских наблюдений «отзовется» в нехитрых книжных дизайнах, которые выберут дети для своих первых произведений.

Не говорить о пользе чтения и необходимости читать, а делать это вместе с детьми, ощущать эту пользу — такова наша принципиальная установка.

13. Наша система литературного образования предполагает *определенный характер учебной коммуникации*. Речь идет прежде всего об

учебном диалоге, предполагающем взаимодействие учеников друг с другом, а не только с учителем.

Маленькие школьники, как правило, ориентированы на учителя, на первых порах именно ему адресуют они свои высказывания, от него ждут отклика и оценки; их уши «закрыты» пока для высказываний одноклассников, а их мнение не является авторитетным. Поистине в многолюдном классе учитель оказывается один на один с каждым учеником.

Такая изоляция детей друг от друга поддерживается как организацией пространства класса (учительский стол и детские парты расставлены так, что дети видят лицо учителя и затылки учеников), так и характером традиционных учебников и методических пособий.

Выше говорилось о том, что художественный текст предполагает множество разных прочтений, индивидуальных читательских версий. *Обмен читательскими версиями* и составляет основу общения детей на уроке.

Наладить коммуникацию между учениками помогают задания, направленные на сравнение результатов своего труда, своего мнения или читательского впечатления с результатами труда, мнениями и читательскими впечатлениями одноклассников. И все же учителю приходится затрачивать немало усилий, направленных на воспитание внимания и интереса детей друг к другу в учебной деятельности, умение расслышать точку зрения одноклассника, обдумать ее и выразить к ней свое отношение.

Дети не стоят больше «в очередь» к учителю, чтобы ответить на тот или иной вопрос и получить оценку — они обсуждают учебные проблемы *друг с другом*. Организовать это обсуждение помогает учитель: фиксирует на доске реплики детей, помогает ребятам смоделировать те или иные версии в виде схемы, рисунка; предлагает ребятам объяснить (письменно или устно), как они поняли высказывание одноклассника.

Мы нередко меняем учебное пространство: столы ставятся по кругу или амфитеатром — для того, чтобы ребятам было удобней разговаривать *друг с другом*. Иногда парты сдвигаем по две и усаживаемся работать небольшими группами. Учитель переходит от группы к группе, выносит наблюдения детей на доску, прислушивается к разговору, советует, подбадривает. А потом обмениваемся результатами.

Так формируется *интерес детей друг к другу*, умение слушать и слышать мнение одноклассника, учителя, любого собеседника, нарабатывается опыт творческого сотрудничества.

* * *

Стоит ли говорить, что наша образовательная система имеет *деятельностный характер* и ориентирована не на усвоение готового знания, а на самостоятельное *добывание знания* в процессе наблюдения над учебным материалом. Позитивная атмосфера, которую мы стремим-

ся создать на наших уроках, обеспечивает детям психологический комфорт и служит необходимым условием для достижения основной учебной цели — *воспитания читателя*.