

**Инновационная система
литературного образования младших школьников:
педагогические ориентиры**

— *Надоело это! Поучают, поучают...*

— *Поучаем!!!*

(Из песни к телефильму «Необыкновенные приключения Буратино и его друзей». Тексты песен Б. Окуджавы и Ю. Энтина)

Одной из основных задач школы сегодня, как, впрочем, и всегда, является *воспитание* подрастающего поколения. Между тем вопрос о характере школьного воспитания до сих пор не стал предметом серьезного обсуждения ученых-педагогов, реально влияющих на качество современного образовательного пространства.

Ш. Амонашвили сформулировал одно из наиболее ярких противоречий школы: «Целостный педагогический процесс давно расчленен на два самостоятельных процесса: обучение и воспитание. Какой из этих двух процессов важнее — обучение или воспитание? Думаю, не очень-то разойдутся наши мнения, если скажу, что, конечно, важнее процесс воспитания, точнее, не сам процесс, а его результат. Получается такая нелогичная действительность: планируется, всячески контролируется, организовывается, оборудуется и оплачивается процесс обучения, целью которого является усвоение школьниками прочных знаний, умений и навыков, а в конце этого процесса обучения ожидается получить так называемого нового человека»¹. Речь идет прежде всего о том, что школьное воспитание осуществляется бессистемно, стихийно, в меру понимания каждого конкретного учителя, чаще всего на уровне здравого смысла. И если результаты обучения в определенной мере могут быть подвергнуты диагностике, то плоды воспитания практически невозможно измерить или тестировать. Тем более, что так или иначе основную ответственность за воспитание ребенка совершенно правомерно берет на себя семья.

В те недавние времена, когда педагогическая идеология, то есть само содержание процесса школьного воспитания, были заданы «сверху» и определялись государственной политикой, ситуация, описанная Ш. Амонашвили, была естественной: «школьные» педагогические ценности были вполне очевидны. К тому же они были прямо заявлены в учебниках, обеспечивающих предметы гуманитарного цикла (подбор текстов, характер заданий и др.).

В последние 10 — 15 лет ситуация совершенно изменилась.

¹ Ш. Амонашвили. Размышления о гуманной педагогике. М., 1996, с. 198

Школа сегодня более свободна от тех универсально-декларативных педагогических ориентиров, которые буквально пронизывали советскую школу. В современной школе налицо не только достаточно богатый набор альтернативных учебных программ, но, что менее очевидно, достаточный «выбор» педагогической ценностей. Причем нередко эти ценности соотносятся друг с другом по принципу прямого отталкивания.

Например, что следует воспитывать на уроке литературы: преклонение перед классиками или потребность вступить с ними в равноправный диалог? А на уроке истории — что воспитывать: интерес к прошлому, чувство любви к родной земле — или интерес и уважение к разным (любим) национальным культурам, привычку соотносить события прошлого с событиями сегодняшнего дня? Углубляясь в каждую предметную область, можно обнаружить немало подобных педагогических альтернатив.

Вероятно, сегодня авторам образовательных систем было бы полезно сформулировать свои педагогические ориентиры, описать способы формирования заявленных педагогических ценностей в процессе освоения предметного содержания. Тот факт, что «воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной частью педагогической деятельности, интегрироваться в общий процесс обучения и развития»², очевиден и не может быть оспорен.

Формулирование педагогических ориентиров и механизмов их достижения поможет учителям-практикам осознанно и последовательно осуществлять процесс воспитания. Кроме того, это будет способствовать конструктивному диалогу различных образовательных систем по проблеме школьного воспитания, преодолению вульгарных подходов к ее решению и в конечном счете повышению качества образовательного пространства.

* * *

Настоящая статья — попытка сформулировать педагогические установки инновационной системы литературного образования младших школьников (авторы-разработчики Т.С. Троицкая, О. Е. Петухова)³. Но прежде всего необходимо обозначить наше представление о том, чем школьное воспитание в целом отличается от воспитания семейного.

Специфика школьного воспитания

Школьное воспитание, безусловно, опирается на воспитание семейное, постепенно укрепляя и развивая те качества, которые составляют

² Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

³ Концепция данной образовательной системы описана Т.С. Троицкой. См.: Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Литературное чтение. 1 — 2 класс. Методическое пособие для учителя. М., Мнемозина, 2001, с. 88 — 124. См. также: Т. Троицкая. Народная художественная словесность в детской повседневной жизни и образовании. Учебное пособие для студентов факультетов начальных классов и филологических факультетов. Барнаул, 2003, с. 73 — 86.

основу человеческой личности. «Чем многограннее у ребенка жизненный опыт детства, тем успешнее можно вплестать в него богатейший опыт человечества», — пишет Ш. Амонашвили.⁴ Школа *не прерывает, а подхватывает* поток детской жизни, *поддерживает* те позитивные ее наработки, которые то и дело демонстрируют наши ученики. Отметим, что не только семейное воспитание, но и опыт общения со сверстниками во дворе или в группе детского сада участвует в формировании личности начинающего школьника.

Школьное воспитание переводит педагогические задачи из сферы повседневной жизни в *сферу культуры*. Что это значит?

До школы такие качества, как трудолюбие, самостоятельность, любознательность, уважение и интерес к людям и их труду, а также многие другие формировались в рамках *частной* жизни ребенка, в общении с узким кругом близких людей, и были связаны по преимуществу с освоением той жизненной реальности, которая *непосредственно* окружала ребенка.

В школе происходит резкое расширение осваиваемой реальности до масштабов человечества и вселенной. Теперь формирующейся личности предстоит укрепляться и развиваться в процессе знакомства со всем наследием человеческой культуры, сложившимся на всем протяжении истории человечества на бесконечных пространствах вселенной. Согласитесь, это немалая разница.

Принципиально важно, что теперь, в школе, ребенок *не имеет непосредственного доступа* к той реальности, в которой ему предстоит осваиваться. Если раньше, знакомясь, например, с крутым берегом близлежащей речки, ребенок мог сам (или с помощью старших) забраться на этот берег (проявив при этом определенную меру выносливости, упорства, любознательности и даже отваги), то теперь, изучая, например, пойму Амазонки, школьник не может сделать это *непосредственно*. Он должен воспользоваться для этого множеством *посредников*, из которых главными следует признать *тексты*, содержащие описание этого объекта, а также карты, схемы, диаграммы и, возможно, многое другое.

Чтобы познакомиться с историческими личностями, поэтами, писателями, литературными героями, математическими или физическими законами, животными разных континентов, процессами, протекающими в клетке живого организма, социальными закономерностями — во всех случаях школьник обращается не к самому объекту, а к их моделям, текстам или изображениям.

Специфика школы, по сравнению с естественной жизнью, и состоит в том, что мир в процессе ученья осваивается не непосредственно, а с помощью культурных посредников — текстов самого разного характера. И поэтому школьное воспитание по преимуществу концентрируется на формировании тех качеств, которые необходимы для успешного пользования этими текстами.

⁴ Ш. Амонашвили. Как живете, дети? М., 1986, с. 11.

Важно также, что обучение осуществляется *коллективно*, поэтому в задачу школьного воспитания входит наработка опыта творческого сотрудничества с одноклассниками и учителями. В семье все внимание старших было посвящено ему, малышу — в школе ребенку предстоит научиться делить внимание учителя со множеством одноклассников, осваивать учебный материал в сотрудничестве с ними.

Если исходить из того, что «воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма»⁵, мы должны отказаться от претензий школы на целостное формирование личности подрастающего человека. Преобладающая часть школьного времени посвящается освоению *текстов культуры в условиях коллективного обучения*. Именно в этих сферах имеет место «преднамеренное, длительное, организованное воздействие». Это тем более очевидно, если иметь в виду возможность реального *целеполагания и диагностики* результатов воспитания. Школа может претендовать на получение реальных воспитательных эффектов именно в данных областях: приобщение к текстам культуры и освоение культурных форм существования в человеческом коллективе, и это *фундаментальные*, но одновременно *конкретные* задачи, органично связанные с процессом обучения.

Очевидно, что школа не исчерпывает всего многообразия жизни человека в возрасте от 6 до 17 лет и не может отвечать за весь комплекс оказываемых на него воздействий. И это тем более справедливо в условиях социальной нестабильности, сосуществования множества национальных культур, религиозно-этических воззрений и альтернативных ценностей, свойственных нашей сегодняшней жизни.

Можно с определенной долей уверенности рассчитывать на то, что воспитав интерес, потребность и привычку постоянного общения с текстами культуры (уровень этого общения определяется качеством обучения), а также заложив основы коммуникативных навыков, школа откроет своим ученикам доступ ко всему многообразию ценностей, накопленных человеческой культурой, и создаст реальную возможность оптимального для каждого человека личностного самоопределения. Но эти перспективные цели имеют исключительно вероятностный характер и тем более не могут быть диагностированы.

Ясно, что школьное воспитание движется рука об руку с обучением. *Интерес к познанию мира* воспитывается в школе в процессе освоения множества предметных областей, каждая из которых пользуется особым *языком*. Без приобретения самых элементарных навыков чтения и письма доступ к текстам культуры невозможен. Но и навыки чтения и письма, и освоение предметных областей могут на долгие годы остаться на самом примитивном уровне, а могут быть развиты до совершенства. Значит, необходимо воспитывать *стремление к совершенствованию* и

⁵ Блонский П.П. Педагогика. М., 1924, с. 5.

углублению приобретенных знаний и опыта. Формируя это качество в рамках *воспитания*, мы получаем безусловный результат и в *обучении*.

Можно, вероятно, констатировать, что школьный учитель — и чем младше дети, тем это проявляется ярче — совмещает *роли родителя и учителя*.

Действительно, дети остаются детьми, хотя и становятся однажды учениками. Они могут проявлять в школе слабости и достоинства, свойственные им как детям (шалить, кричать, не замечать границ урока и перемены, одеваться со вкусом или безвкусно, неряшливо, жадничать или быть щедрыми и т. д.). Учитель же реагирует как на их «детские» проявления, так и на ученические, в первом случае проявляя родительскую позицию, а во втором случае — учительскую. Ясно, что «недоработки» или перегибы семейного воспитания обременяют учителя чрезмерными родительскими заботами и значительно тормозят школьное обучение и воспитание.

В родительской позиции учителя особенно ярко и неустранимо дает о себе знать его *человеческая позиция*, то есть свойственная ему *система ценностей*, а также индивидуальные особенности личности: темперамент, характер, увлечения и т. д. При общей гуманистической ориентированности учителя это вполне нормально и значительно более продуктивно, нежели реальное или изображаемое отсутствие выразительной человеческой индивидуальности.

Впрочем, человеческая индивидуальность педагога проявляется и в его главной в логике школьного воспитания — учительской — позиции. Каждая предметная область предоставляет для этого свои возможности. Что касается литературы, то здесь речь может идти, например, о читательских предпочтениях педагога, а также о его интерпретациях произведений, собственном литературном творчестве и многом другом.

Следует, пожалуй, сделать одно уточнение. Позиция родителя в деятельности учителя не ослабевает по мере взросления учеников, а лишь *меняет свой характер*. Вместо того, чтобы помогать детям справиться с тяготами самообслуживания (переодеться, собрать портфель, привести себя в порядок, вовремя зайти в класс и проч.), с более старшими детьми учитель, живущий в согласии со своими учениками, нередко обсуждает тревожащие их проблемы, становится советчиком или просто партнером по размышлениям о текущей и будущей жизни.

Учителю важно *осознать* эти две роли в своей деятельности: это поможет ему соблюсти разумную пропорцию позиций родителя и педагога.

Итак, *в основании школьного воспитания* лежат наработанные в период дошкольного детства личностные качества (трудолюбие, любознательность, инициативность и проч.) и коммуникативные навыки. В школе происходит *перенос* этих качеств в сферу учебной деятельности и их *развитие* в новых условиях. То, чему дети научились в непосредственном общении с миром, их окружающим, теперь должно быть применено к объектам (по преимуществу к текстам), опосредующим их контакт с куль-

турным достоянием человечества. По мере взросления детей, углубления знакомства с культурой и усложнения процесса учебной коммуникации происходит *зарождение и развитие новых личностных качеств*, не имеющих прообразов в дошкольном детстве.

Педагогические ориентиры

Уроки литературы в средних и старших классах и уроки чтения в начальной школе всегда рассматривались как едва ли не главное звено в системе школьного воспитания. Связано это с тем, что художественные произведения (фольклорные и литературные) традиционно служили *материалом* и даже *средством* воспитания школьников. Считалось, что отразившиеся в художественных произведениях нравственные искания человечества должны обсуждаться на школьном уроке; так называемое *нравственное воспитание школьников* и состояло в знакомстве с положительными и отрицательными образцами человеческих поступков, в умении правильно оценить поступок литературного героя. В исследовательских учреждениях педагогической направленности существовали даже специальные лаборатории *воспитания школьников средствами искусств* (в том числе *литературы*).

Подобная практика *назидательного истолкования литературных произведений* не дала ожидаемых плодов. Оказалось, что умение проникновенно говорить о нравственных идеалах абсолютно не исключает реальной жестокости поступка⁶. Несовпадение слова и действия, к которому привыкали школьники (на уроке — ориентированные на оценку учителя рассуждения о высоких жизненных идеалах, за пределами школы — свободные от этих идеалов действия), наносило ущерб личности ребенка. Постепенно каждый школьник понимал, что говорить можно одно, а делать — совсем другое.

Характер такого раздвоения в разные периоды школьной жизни различен.

В младшем школьном возрасте это всего лишь невинная конъюнктура, искреннее желание понравиться учителю, заслужить его одобрение — именно для этого младшие дети *говорят то, чего ждет от них учитель*, к чему он *подводит* их с помощью *наводящих вопросов* (принятые в учительских кругах слова говорят сами за себя). «Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя», — утверждает психолог⁷. При императивном стиле общения учителя со своими учениками эта зависимость особенно жесткая. Но и при оптимальном для ребенка демократическом стиле она также присутствует: стремясь понравиться учителю, добиться его любви, младший школьник тонко улавливает интенцию учителя, и если назидательное истолкование текста было однажды одобрено, ребенок непременно предъявит его вновь. Тем более, как показывает практика, назидательные вы-

⁶ См., например: Ю.М. Лотман. Анализ поэтического текста.

⁷ Мухина В.С. Возрастная психология. М., 1998, с. 265.

воды чаще всего делаются очень поверхностно, без серьезного вычитывания конкретного текста, в опоре на расхожие стереотипы. «В тех случаях, когда дети не стараются угадать, какого ответа от них ожидает учитель, а говорят искренне и сами от себя, суждения их идут вразрез с моралью учителя», — замечает Л.С. Выготский⁸.

Еще Белинский боролся с назидательностью в самой детской литературе. В одной из своих многочисленных рецензий на детские книги, обращаясь к детским авторам, он писал: «Питайте и развивайте в детях чувство; возбуждайте чистую, а не корыстную любовь к добру, заставляйте их любить добро для самого добра, а не из награды, не из выгоды быть добрым; возвышайте их души примерами самоотвержения... и не скучайте их пошлою моралью. Не говорите им: «Это хорошо, а это дурно, поэтому и поэтому», а покажите им хорошее, не называя его даже хорошим, но так, чтобы дети сами, своим чувством, поняли, что это хорошо; представляйте им дурное, тоже не называя его дурным, но так, чтобы они по чувству ненавидели это дурное»⁹.

Бесплодное морализаторство давно преодолено в детской литературе. Но оно до сих пор присутствует на школьном уроке, нередко являясь единственной стратегией учителя.

«Мы все любим, когда нас чему-нибудь учат, и все не любим, когда нас учат жить, — напоминает нам почти расхожую истину С. Соловейчик. — Даже и маленькие, чуть ли не трехлетние, ненавидят, когда их воспитывают, и каждый ребенок неслышно кричит своей маме: «Не учи меня жить!»... Да ведь и все великие педагоги писали, что воспитание должно быть незаметным. Не стой над душой!»¹⁰.

Беда заключается далеко не только в том, что наивное морализаторство неэффективно. Превращая художественное произведение в средство педагогического воздействия, оно убивает впечатление, оказываемое самим произведением, уничтожает удовольствие от чтения и в конечном счете отвращает ребенка от книг. А это уже трагедия огромного масштаба. Недаром «пренебрежение книгами, их не-чтение», является, по словам Иосифа Бродского, тягчайшим преступлением. «За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление это совершает нация — она платит за это своей историей»¹¹. «Я полагаю, что для человека, начитавшегося Диккенса, выстрелить в себе подобного во имя какой бы то ни было идеи затруднительней, чем для человека, Диккенса не читавшего. И я говорю именно о чтении Диккенса, Стендаля, Достоевского, Флобера, Бальзака, Мелвилла и т. д., то есть литературы, а не о грамотности, не об образовании»¹².

⁸ Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1991, с. 273.

⁹ Белинский В.Г., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. о детской литературе. М., 1954, с. 29.

¹⁰ С. Соловейчик. Педагогика для всех. М., 1989, с. 6.

¹¹ И. Бродский. Нобелевская лекция / Сочинения Иосифа Бродского. Том 1. Сп-б., 1992, с. 12.

¹² Там же.

Механизм *запрета на жестокость*, который, как считает И. Бродский, налагается на *человека читающего*, заключается в том, что, переживая вместе с героями разнообразные перипетии их судьбы, человек как бы *проживает множество жизней*, приобретая тем самым такой опыт душевной работы, который недоступен ему в рамках собственной частной судьбы. «В литературе и только в ней человек обретает возможность познания и экзистенции в измерениях, принципиально закрытых от него случайностями его рождения... В сущности, жизнь каждого (и каждой) из нас уже достаточно жестко задана нашим социально-биологическим сюжетом младенчества, детства, отрочества, юности, созревания, сюжетом приобретения профессии, построения семьи, рождения и воспитания детей, приобретения и потери наших близких — и так до конца. Литература дает нам возможность пережить, представить себе в мечтах (а в каких-то случаях и наяву!) множество других альтернативных биологических сюжетов...»¹³.

Открыть доступ к литературе и призвана школа: «никакому самому квалифицированному и талантливому учителю не сравниться по силе своего намеренного, спланированного педагогического воздействия со спонтанным формирующим действиям искусства на открывшуюся художественным впечатлениям душу», — пишет В.И. Тюпа¹⁴.

Для того, чтобы этот доступ *приоткрылся* детям, только начинающим читать, и существует наша система литературного развития и образования младших школьников. Конечно, речь может идти исключительно о произведениях *детской литературы*, соответствующей возрасту на всех актуальных уровнях (*содержание, форма, смысл*)¹⁵. Очевидно, что при *наивно-реалистическом подходе* к восприятию литературы, который культивируется в традиционных программах и даже считается возрастной особенностью детей 6 — 12 лет (в качестве учебного материала преобладают отрывки из произведений «взрослых» классиков; задания направлены на понимание жизненного материала, отраженного в этих отрывках, и на отдельные языковые особенности), доступ этот оказывается весьма ограничен и обеднен; кроме того, сомнительна сама интенция к чтению как результат традиционного обучения.

Из сказанного отчетливо вытекает наша главная педагогическая установка: воспитание *потребности, привычки и вкуса к чтению*. Достижение этой цели возможно лишь при условии последовательного отказа от

¹³ Д.М. Сегал. Литература и история. / Тыняновский сборник. Пятые Тыняновские чтения. Рига — Москва, 1994, с. 25 — 26.

¹⁴ В.И. Тюпа. Пусть будет «весело стихи свои вести» / Дискурс. Новосибирск, 1996, №2, с. 73.

¹⁵ «Суть феноменов культуры в том, что они *имеют значение* для людей. Утерев по какой-либо причине значение, они утрачивают статус феноменов культуры, сохраняя физическое существование» (А.А. Брудный. Психологическая герменевтика. М., 1998, с. 19). Из этого можно заключить, что *произведения «взрослой» литературы, не имеющие для детей значения, не являются для них феноменами культуры*.

морализаторства любого уровня, тем более от декларативных призывов любить (беречь, читать и проч.) книги. Отказ от морализаторства в свою очередь способствует преодолению *школьной фальши* и невинного (?) лицемерия.

В достижении этой цели (как, впрочем, и большинства остальных) мы делаем ставку на *интерес и увлечение* — в противовес укоренившимся в школе установкам на *прилежание и дисциплину*. Читать, потому что это бесконечно интересно, но не потому, что я прилежный ученик и получил соответствующее задание — вот смысл и конечный результат школьных уроков литературы. В противном случае наше воспитание будет иметь очень краткосрочный эффект: он бесследно исчезнет с завершением периода ученичества, а возможно, и раньше, так как уже в подростковом возрасте прилежание и дисциплина значительно понижаются на шкале детских ценностей.

Конечно, на пути к достижению поставленной цели мы будем опираться и на прилежание, и на дисциплину — будет необходимо выполнить множество заданий, прочесть немало произведений. Здесь требуется *трудолюбие* — качество универсального свойства, востребованное в самых разных сферах человеческой жизни, в том числе в ученье (будем надеяться, что его основы уже заложены к этому возрасту в семье). Но усилия ребенка в конечном счете всегда будут вознаграждены радостью открытия, читательским удовольствием, познавательным азартом и увлекательным общением со сверстниками, учителем, авторами любимых книг.

Предвкушая позитивные впечатления, ребенку значительно проще справиться с трудоемкими, в том числе технически сложными заданиями (всем известно, что на протяжении всего периода начального обучения сам процесс *чтения* и тем более *письма* для большинства детей является технически сложным). Более того, мы стремимся к тому, чтобы выполняя наиболее трудоемкие задания, дети понимали, что это лишь необходимая *подготовка* к новым открытиям и читательским удовольствиям, знали, для чего нужно справиться с очередной трудностью.

Вот первоклассники «размечают» текст для чтения по ролям. Им понятно, что без такой разметки будет сложно распределить роли при чтении, вряд ли удастся «сыграть» героев произведения, передав голосом их характер, настроение, появится много ошибок и чтение получится неинтересным. Поэтому они так усердно и *сознательно* трудятся, определяя, кому из героев принадлежат те или иные слова. Начинающие читатели хорошо знают, что их труд будет вознагражден: чтение по ролям прозвучит несколько раз, ребятам удастся попробовать себя в нескольких ролях, и вполне возможно, потом будет инсценирование произведения и прямо на уроке состоится импровизированный спектакль.

А вот второклассники дорабатывают свои творческие подражания по книге Э. Распэ о бароне Мюнхаузене. Каждый сочинил свою главу: придумал новое приключение для барона, записал его. Потом было обсуждение этих работ в классе, и каждому были даны разные советы и сде-

ланы замечания. Теперь предстоит еще раз переписать свой текст, учтя советы одноклассников и учителя. Это непросто и, может быть, не так уж весело... но уже готовится книжка «Наш Мюнхаузен», куда войдет произведение каждого второклассника, а там и праздник, где будет переодевание в костюм Мюнхаузена (сюртук, треуголка, и даже трубка!), и новоиспеченные «врали» будут удивлять своими фантазиями одноклассников, учителей и родителей. Такая *мотивированность* помогает ребятам преодолеть неизбежные трудности, мобилизует их творческий потенциал.

Подчеркну: это *культурная мотивация*. Те же мотивы движут актерами, которые готовятся к спектаклю, или писателями, работающими над книгой. Культурная мотивация принципиально отличается от укоренившейся в массовой школе *мотивации отметкой*, которая специфична для школы и не имеет аналогов в культуре. Мотивация отметкой перестает работать, как только завершается период ученичества, и подросток нередко оказывается беспомощным, лишившись привычных стимулов.

«Ничего не стоит внимание или интерес ребенка, если их стимулом является боязнь наказания или ожидание награды», — эти слова Выготского правомерны и по отношению к отметке, являющейся своего рода идеальной моделью и наказания, и награды. «Мы можем быть уверены, — продолжает психолог, — что развиваем в детях интерес не к шитью или арифметике, хотя ребенок прилежно шьет или считает, но интерес к конфетке, которую он должен получить в награду, или боязнь остаться без сладкого, если он провинится»¹⁶.

Педагогические преимущества культурной мотивации бесспорны. Даже в условиях тотального оценочного обучения она неизбежно «отодвигает» отметку, способствующую расслоению детского коллектива на отличников, хорошистов, троечников и двоечников, на второй план и устанавливает между детьми *отношения равенства, взаимного уважения и интереса*. Ведь почему не признать, что у разных детей получились *разные* (в том числе и по уровню), но *по-своему интересные* работы? И в обсуждении сыгранных ролей, творческих работ акцентировать *не их уровень*, а то самое *своеобразие*, индивидуальные находки и решения? И если мотивация отметкой возбуждает в детях честолюбие и комплексы неполноценности, то культурная мотивация естественным образом воспитывает интерес и уважение к одноклассникам, который служит основой для воспитания интереса и уважения к людям и далее — к культурным завоеваниям человечества.

Ставя в центр внимания *позитивные*, а не *негативные* проявления наших учеников, мы решаем одновременно несколько педагогических задач.

¹⁶ Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1991, с. 119.

Во-первых, мы благотворно влияем на складывание *представлений учащихся о самих себе*, формируем оптимальную для процесса воспитания позитивную «я — концепцию»: хорошо известно, что человек ведет себя в зависимости от того, каково его представление о себе. Формирование позитивной «я — концепции», как считает С. Соловейчик, составляет залог успеха воспитания. «...Чтобы изменить поведение ребенка, я могу лишь одно: влиять не на это поведение, а на я-образ, который постепенно складывается в сознании ребенка, становится его основой правды о себе. Поведение ребенка — знак, сигнал, по которому мы можем судить, правильно ли идет воспитание. Но очевидно, что для получения хороших вестей мы должны действовать не на сигнал (поведение), а на самый источник вестей, на я-образ»¹⁷.

Во-вторых, мы позволяем каждому ребенку продвигаться в ученье *по-своему и в своем темпе*. Одни дети охотней пишут, другие — говорят; одни склонны к актерству и игре, другие — к анализу и рефлексии; кто-то предпочитает публичные выступления, а кто-то — камерное обсуждение в группе из трех-четырех человек. Не акцентируя внимание на неумении того или иного ребенка, например, письменно выразить свои размышления, мы можем судить о его продвижении в ученье по его успехам в других учебных жанрах. Постепенно, в том числе и в процессе знакомства с письменными рассуждениями одноклассников, этот ребенок справится с трудным для него учебным жанром.

В-третьих, мы создадим в классе атмосферу взаимного уважения и интереса, которая станет коренным качеством той самой *среды*, которая, по мнению Л.С. Выготского, и является реальным воспитателем. «И в бурсе, и в старой гимназии, и в кадетском корпусе, и в институте благородных девиц, как и в школах Греции, средневековья и Востока, воспитывали всегда не учителя и наставники, но та школьная социальная среда, которая устанавливалась для каждого отдельного случая»¹⁸. Показателен также пародийный образ, предложенный Выготским: «Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений... то есть опять-таки косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка»¹⁹. Атмосфера взаимного уважения и интереса, сложившаяся в школьной среде и *не зависящая от уровня успешности отдельного ученика*, помогает воспитать интерес и уважение к человеку как таковому — независимо от его положения в обществе, уровня интеллекта, национальной принадлежности и множества других факторов.

¹⁷ С. Соловейчик. Педагогика для всех. М., 1989, с. 287.

¹⁸ Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1991, с. 82.

¹⁹ Там же, с. 83 — 84.

В-четвертых, занятия литературой, работа с книгой, сам процесс чтения и перечитывания, наблюдения над текстом, сочинительство, обмен читательскими интерпретациями с одноклассниками и учителем, мысленный диалог с авторами и многое другое, происходящее на уроках, в случае *позитивного исхода* учебных ситуаций, накрепко свяжется («замкнется» — в терминологии Л.С. Выготского) в сознании наших учеников с эмоциями успеха, творческого подъема, исследовательского азарта и удовольствия. А. Маслоу напоминает о том, что процесс познания сопровождается чувствами, связанными «с *постижением, озарением, инсайтом ...* доподлинное счастье человека связано именно с этими мгновениями причастности к высшей истине»²⁰. Можно не сомневаться в том, что такое «позитивное замыкание» будет способствовать приверженности наших учеников к чтению, книжности, литературе далеко за рамками школы.

И, наконец, важно и то, что школа — это не только работа на будущее, но и сегодняшняя жизнь наших учеников, в течение которой они могут испытывать счастье или разочарование. Создав в школе позитивную атмосферу, мы преподадим детям бесценный урок оптимизма, притяжения жизни и терпимости к разным ее проявлениям. «Одной из целей образования должно быть обучение тому, что жизнь представляет ценность», — полагает А. Маслоу²¹.

Опорой для позитивной установки педагогу может служить сформулированный Ш. Амонашвили *закон педагогического терпения*: педагог не имеет права ждать от своих усилий быстрого результата, но обязан верить, что этот результат непременно будет достигнут, и прикладывать для этого все силы²².

В результате создания культурной мотивации и позитивной атмосферы обучения возникают условия для создания *воспитывающей и обучающей среды*.

«...Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды», — утверждает Л.С. Выготский²³. В нашем случае к слову «воспитание» в цитате из сочинения Выготского необходимо добавить слово «обучение».

Можно, вероятно, утверждать, что «воспитывающая» и «обучающая» — суть две характеристики *единой среды*, оптимальной для реализации заявленного образовательного подхода. Основанием для этого единства служит *природа художественного текста*, допускающего множество равноправных индивидуальных прочтений (интерпретаций), вовлеченно-

²⁰ Абрахам Г. Маслоу. Мотивация и личность. Сп-б., 1999, с. 94.

²¹ Абрахам Г. Маслоу. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999, с. 183.

²² Из публичного выступления Ш. Амонашвили. У Шалвы Александровича в личном опыте есть немало примеров, убеждающих в непреложности этого закона.

²³ Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1991, с. 85

го в интертекстуальные связи с другими произведениями художественной словесности, а также других искусств.

Действительно, сам процесс обучения, связанный с восприятием художественных текстов, предполагает *обмен читательскими версиями*, который возможен лишь в условиях налаженной межсубъектной коммуникации, которая, в свою очередь, предполагает умение и привычку слушать и слышать собеседника, интерес к мнению одноклассника, учителя, другого «умного взрослого». *Вовлеченность* художественного текста в *многообразные интертекстуальные связи* требует от начинающих читателей постоянного расширения читательского и в целом культурного кругозора.

Эта единая среда, одновременно обучающая и воспитывающая, естественно интегрирует процессы обучения и воспитания. Вот ее некоторые характеристики:

— достаточный уровень межсубъектной коммуникации членов учебного коллектива (умение и привычка реагировать на высказывание собеседника, обращаться к нему с вопросами; способность независимого суждения; установка на *понимание* собеседника);

— деятельностная природа (включая экспериментирование с текстом и создание *материальных продуктов* — подготовка и издание книжек по материалам собственных творческих работ, спектаклей и проч.);

— культурная насыщенность (организация книжных выставок — с обязательным привлечением книг из детских домашних библиотек; посещение спектаклей, просмотр фильмов по произведениям, которые читаются в школе — и их обсуждение; встречи с писателями, иллюстраторами, актерами, книгоиздателями, библиофилами; организация домашнего чтения, выходящего за пределы школьного курса и др.);

— способность к читательскому сотворчеству.

Подробное описание этой среды требует специального исследования.

Механизм «запуска» единой обучающей и воспитывающей среды заложен в учебниках, рабочих тетрадях и методических рекомендациях для учителей (авторы Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова)²⁴. Впрочем, и сам учитель воплощает и гарантирует это единство, являясь личностью одновременно *обучающей и воспитывающей*.

²⁴ «Мы — читатели!» Учебник для первоклассников (оригинал-макет); Литературное чтение. 1 — 2 класс. Мы и наши игры. Учебник, рабочая тетрадь. М., 2001; Литературное чтение. 1 — 2 класс. Как хорошо уметь читать! Хрестоматия (в 2-х частях). М., 2001; Литературное чтение. 1 — 2 класс. Методическое пособие для учителя. М., 2001; «В гостях у Матушки Гусыни», «Перечитаем вместе» — учебники для 2 класса (оригинал-макет); «Как живешь, сказка?», «Сказки из-за моря», «Когда сказку рассказывает писатель» — учебники для 3 класса (оригинал-макет); «Буратино, Пеппи и другие» — рабочая тетрадь для 3 класса (оригинал-макет); «Как рождается произведение», «Такие непохожие писатели» — учебники для 4 класса (оригинал-макет); Методическое пособие для учителя, 3 — 4 классы (рукопись).

