

Т.С. Троицкая

Письменные творческие работы

Общие замечания и типология

Письменные творческие работы детей занимают одно из центральных мест в структуре учебной деятельности по данной образовательной системе. Традиционный для методической науки тезис «от маленького писателя к большому читателю» не теряет сегодня своей актуальности. По утверждению В.Г. Маранцмана, «литературное творчество учеников самоценно и имеет значение не только для контроля и проверки результатов обучения. Мыслящий человек в школе должен стать говорящим и пишущим»¹.

Обращение к детскому сочинительству в младших классах имеет богатую традицию в истории методической науки. Достаточно упомянуть работу К.Б. Бархина². Широко известна деятельность Л.Н. Толстого, направленная на развитие детского сочинительства³.

Значительное место детскому сочинительству отведено, например, в системе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, нашедших оригинальное решение для развития *позиции автора*, которая, как справедливо замечают авторы, является необходимым компонентом полноценной читательской позиции⁴. Творчески решает эту проблему В.А. Левин, которому принадлежит не только теоретическое осмысление проблемы детского сочинительства, но и интереснейший опыт практического осуществления собственных идей (студийные и учебные занятия с дошкольниками и младшими школьниками)⁵.

¹ Маранцман В.Г. Речевые способности школьников и их развитие в процессе обучения // Русск. яз. в школе. 1994. № 6. С. 63.

² Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М., 1930.

³ См., например, статью «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» // Толстой Л.Н. Собр. соч. В 20 т. Т. 15. М., 1964. С. 10—36.

⁴ См.: Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие. 1 класс. М., 1994. С. 5—37.

⁵ См., например: Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1976; Левин В.А. Хвалилка для котят. Забавные стихи и картинками и заданиями. М., 1998.

Все эти авторы, в отличие от педагогов традиционного направления, видят в письменных работах возможность закрепления в тексте *индивидуального детского* поэтического переживания, наблюдения, аналитического суждения, читательского впечатления. Главное условие для детской работы в позиции «автор—художник», подчеркивают З.Н. Новлянская и Г.Н. Кудина, заключается в том, что «предмет не должен быть освоен эстетически, нести в себе привычную культурную оценку, чтобы непосредственному детскому творчеству не мешали литературные образцы и житейские штампы (например, роза — освоенный литературный предмет, да и в жизни ее принято считать прекрасной). Сочинения, которые создают дети на таких уроках, требуют от маленьких авторов открытия собственного неповторимого видения»⁶.

Мы безусловно разделяем пафос приведенного высказывания и строим систему письменных работ ориентируясь *не на штамп*, соответствующий расхожим представлениям взрослых (эстетический, критический, аналитический), а на фиксацию в тексте *непосредственного, незрелого, индивидуального детского* переживания и наблюдения. Процесс обучения в этом виде деятельности заключается в развитии и углублении того детского видения, которое зафиксировано в исходном детском произведении.

В нашей образовательной системе представлено три типа детских творческих работ:

- работы художественного типа (творческие подражания);
- аналитические работы;
- читательские впечатления.

Работы художественного типа (*творческие подражания*) занимают центральное место в системе письменных творческих работ. Этот вид учебной деятельности вводится уже в 1 классе — первые свои подражательные произведения дети сочиняют устно (записывают их

⁶ Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие. 1 класс. М., 1994. С. 19.

родители или учитель), так как тяготы письма могут оказаться непосильными для юных сочинителей. Этот тип письменных работ актуален на протяжении всего периода обучения (с 1 по 4 классы). Подражательные произведения дети пишут как на уроках литературного развития, так и на уроках формирования читательских позиций.

Аналитические работы проводятся на уроках литературного развития, *читательские впечатления* становятся предметом творческих работ на уроках формирования читательских позиций. Эти типы письменных работ вводятся в 3 классе, когда навык чтения и письма уже достигает необходимого уровня.

Работы художественного типа (творческие подражания)

Ведущая роль работ художественного типа в системе письменных творческих работ определяется психологическими особенностями детей 6 — 10 лет, а также культурным опытом предшествующих эпох.

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.

Подражая взрослым, дети осваивают человеческую речь, воспринимая и без усилий систематизируя сложнейший и разнообразный речевой материал, который их окружает; этот процесс блестяще описан К. Чуковским⁷. В учении Л.С. Выготского понятие «подражание» прочно связано с идеей *зоны ближайшего развития*: «...с помощью подражания ребенок всегда может

⁷ См. раздел «Подражание и творчество» в главе «Детский язык» // Чуковский К.И. От двух до пяти (любое изд.).

сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно»⁸.

Культурным *образцом*, по-своему оправдывающим предлагаемое нами методическое решение, связанное с творческими подражаниями, может служить широко распространенный тип произведений, созданных как подражания популярным литературным произведениям и жанрам и представляющих собой своеобразную *литературную игру* (А.С. Пушкин, «Подражания Корану», «Подражание итальянскому»; М.Ю. Лермонтов, «Песня про царя Ивана Васильевича...» и др.).

Вписывая пропущенные слова, строчки, строфы в детскую считалку, стихотворение Маршака, сказку Чуковского, сочиняя свой мини-рассказ, подходящий для цикла однотипно организованных рассказов Чарушина, дети так или иначе *откликаются* 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*.

Действительно, маленький школьник, не открывший авторства чужого, не может сам оказаться настоящим автором. Не смотря на то, что к моменту прихода в школу он уже слышал в исполнении старших множество авторских произведений, сам факт авторства остается для него пока закрытым, а литература, подобно фольклору, анонимной. Дошкольник смело смотрит на мир сквозь текст, практически не замечая ни его самого, ни его создателя, автора. Дописьменное состояние ребенка, его отношение к литературному произведению как к анонимному роднят его с носителями фольклорного сознания. Путь к открытию чужого авторства мы видим в подражании автору, в интуитивном встраивании в чужую авторскую позицию.

⁸ Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология. М., 1984. С. 263.

Ребенок всегда сначала действует, и лишь потом осознает свое действие. В применении к нашей проблеме это означает, что он сначала может *написать* (сочинить) так, как написал о чем-то другой, и лишь потом *объяснить*, чем отличается письмо или говорение другого от его собственных письма и говорения.

Задания, связанные с творческими подражаниями, встроены в логику учебной программы. Это означает, что дети подражают тем произведениям, жанрам, авторам, с которыми работают на данном этапе обучения. Подражания становятся одним из наиболее продуктивных способов обучения именно потому, что учебный материал отобран с учетом возможностей восприятия младших школьников и организован по принципу постепенного усложнения художественного языка. Л.С. Выготский утверждает: «Подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Так, если я не умею играть в шахматы, то если даже самый лучший шахматист покажет мне, как надо выиграть партию, я не сумею этого сделать... Чтобы подражать, надо иметь *какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, что я не умею* (курсив мой — Т.Т.)»⁹. Эта возможность перехода, о которой пишет Выготский, обеспечивается в нашей образовательной системе, во-первых, доступностью фольклорного или литературного образца для целостного восприятия младших школьников, во-вторых, необходимым уровнем освоенности элементов художественного языка, актуальных для образца подражания.

Так сочинение подражаний народной считалке в конце 1 — начале 2 класса становится возможным по следующим причинам:

— считалки хорошо знакомы младшим школьникам по дошкольному игровому опыту;

— на уроках литературного развития, предшествующих сочинению считалок, дети работают с ритмичкой произведений этого жанра, в частности,

⁹ Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. С. 248.

учатся отображать ритм считалок в виде орнамента, выделять в считалке ритмическую единицу — стопу, находить рифмующиеся слова и т. д.

Именно поэтому создание творческих подражаний в рамках других образовательных систем, опирающихся на произведения «взрослой» литературы и не решающих задачу поэтапного освоения элементов художественного языка, оказалось бы невозможным.

Творческие подражания вводятся на самом первом этапе обучения, когда первоклассники еще не в силах самостоятельно записать свои собственные подражательные тексты (считалки, скороговорки, загадки) и являются, подобно фольклорным сочинителям, *устными творцами* (на первых порах запись текстов осуществляется с помощью старших).

О целесообразности устного сочинительства на ранних этапах обучения писал К.Б. Бархин: «На ранних ступенях школьного обучения преобладающее значение имеют не письменные, а устные сочинения учащихся, так как здесь детям еще приходится иногда отступать перед трудностями письменного изложения: преподаватель чаще всего сам записывает сказанное учеником или составленное всем классом; ведь он обязан оберегать детвору от возможности орфографических «несчастий»... мысль и воображение работают в ребенке куда быстрее, чем идет его выучка искусству письма, и требовать от детей на первых ступенях обучения по интересующим их вопросам письменных ответов — значит обресть их на тяжелое, мучительное молчание»¹⁰. Полностью соглашаясь с К.Б. Бархиным в этом пункте, на первых порах мы предлагаем записать взрослым (учителю, родителям, старшим детям) устные сочинения детей, не внося в них никаких исправлений. Переход к самостоятельной записи происходит постепенно, для каждого ребенка в свой срок.

Подражания помогают начинающим школьникам в адекватной возрасту деятельности освоить законы актуальных для них фольклорных и

¹⁰ Бархин К.Б. Развитие речи и изучение художественных произведений. М., 1930. С. 7.

литературных жанров, а также обнаружить разницу творческих манер знакомых детских писателей и поэтов.

Важно, что творческие подражания помогают на практике познакомиться с *системой выборов*, которой располагает каждый жанр, каждый авторский стиль. Так задание сочинить свою считалку (скороговорку, загадку, небылицу и т.д.) предполагает, что сначала ребенок выбирает определенную разновидность этого жанра в качестве образца. Действительно, считалки *вообще* не существует, это всегда конкретная разновидность считалочного жанра: заумная, сюжетная, с перечислением и т. д.

Подобным образом рассказы, например, Пришвина или Драгунского, располагают значительным числом вариативных компонентов сюжетно-композиционной организации (повествование может вестись от 1-го или от 3-го лица, включать или не включать диалоги, внутренние монологи и т. д.). В процессе подражания автору происходит своего рода интуитивное *перебирание, просматривание* того запаса авторских средств, который открылся маленькому школьнику в период знакомства с произведениями писателя.

Таким образом, характер образца подражания может быть разным. Подражать можно *одному произведению* (вписывая, например, в стихотворение новую строфу¹¹), *целому жанру* (сочиняя считалку, загадку, небылицу и др.), *жанровой разновидности* (если требуется сочинить, например, скороговорку со сложными словами или «заумную» считалку). Ясно, что одно произведение — образец намного более простой, чем целый жанр. В последнем случае дети вынуждены произвести обобщение индивидуальных особенностей отдельных произведений и сформировать представление о жанре как таковом. В случае с жанровой разновидностью

¹¹ Лучший материал для такой работы — многочисленные детские стихи, строфы которых созданы *по одной модели*. Наличие модели служит опорой при сочинении новых строф. См. об этом более подробно в разделе 3.3.4.

происходит формирование представления о той или иной разновидности жанра.

Важно, чтобы после создания детских подражательных сочинений было организовано их обсуждение и *сопоставление с образцом*¹². Это, с одной стороны, поможет ребятам сделать совершенней собственные тексты, с другой — откроет в предмете подражания незамеченные ранее особенности и свойства.

Мы неоднократно наблюдали, как в ходе сверки с образцом собственных работ учащиеся буквально *вычерпывают* образец, замечая в нем тончайшие нюансы, которые были недоступным им в рамках логического анализа. Это происходит потому, что каждая детская работа по-своему *отклоняется* от образца и тем самым высвечивает в нем именно ту черточку, от которой отклонилась. «Непопадания» авторов подражаний в конечном счете значительно углубляют восприятие образца. Усилия, направленные на преодоление «непопаданий», то есть на совершенствование собственных подражательных произведений, не только помогают ребятам понять, как устроен образец, но и *пережить* образец как неповторимое художественное творение. Действительно, ведь автор подражания должен не только объяснить ту особенность образца, которая ему не удалась, но и изменить собственный текст, подражая образцу и как бы *повторяя действия* его создателя.

Подчеркнем: основным аргументом в обсуждении работ является *обращение к образцу*. «Попадания» в образец приводят к удачам подражаний, «непопадания» — повод для замечаний одноклассников.

Нередко работа с творческими подражаниями завершается созданием *книжки-самоделки* (по материалам детских работ). Это может быть книга одного автора, включающая целый ряд его учебных произведений, но чаще в нее входят произведения всех учащихся одного класса, объединенные одним жанром или одной учебной ситуацией. В качестве примера можно назвать

¹² Способы организации обсуждения описаны в главе 3 (см. 3.3.4).

книгу «Глупый мышонок... и первоклассники», созданную первоклассниками московской прогимназии 1755 в процессе работы с известной сказкой Маршака: в нее вошли строфы, сочиненные первоклассниками, рисунки придуманных ими героев и даже рассказ о том, как появилась эта книга. Другой пример — книга «Наш Мюнхаузен», составленная из глав о приключениях барона, которые сочинили второклассники той же школы. Подготовка книжки-самоделки чаще всего выходит за рамки урока и осуществляется как особый проект.

Создание подражаний начинается с вписывания отдельных слов, строк, предложений. Для этой работы особенно удобны стихи, строфы которых строятся *по одной модели*. Таково, например, стихотворение Владимира Орлова «Дружная семья», включенное в учебник для 1 класса «Мы — читатели!». Второклассники создают подражательные произведения в опоре, например, на достаточно замысловатые модели строф Д. Хармса.

Мы видим, что действие по образцу, по аналогии, совсем не исключает живого детского творчества. Произведения профессиональных поэтов служат для юных сочинителей своеобразной *опорой* и помогают им взять у признанных классиков уроки мастерства. Важно также, что эти задания побуждают детей более внимательно присмотреться и прислушаться к миру, который их окружает.

Творческие подражания, как было сказано выше, дети создают как на уроках литературного развития, так и на уроках формирования читательских позиций.

На уроках литературного развития в 1—2 классах идет работа со считалками, скороговорками, загадками, небылицами. Сочинение подражаний знакомым игровым жанрам беспроблемно ведет детей к успеху. И потому приносит детям истинное удовольствие, радость творчества.

От стихов наши ученики переходят к прозе. Сначала читают основанные на незамысловатых диалогах рассказы Н. Носова, чуть позже — сказки В.

Бианки («Кто чем поет», «Лесные домишки», «Как муравьишка домой спешил», «Первая охота»).

Все сказки В. Бианки, с которыми знакомятся второклассники, построены на чередовании однотипно устроенных эпизодов, что облегчает чтение и позволяет «встраиваться» в сказку с сочинениями-подражаниями. Разнообразны и неожиданны подражания учащихся 2—3 класса русской народной сказке «Теремок».

Успех детского сочинительства определяется несколькими обстоятельствами.

Во-первых, детям предлагается доступный и *актуальный* учебный материал. Если бы мы попросили их сочинить в этом возрасте элегию или сонет, на успех нельзя было бы рассчитывать.

Во-вторых, учитель не навязывает детям своих замыслов, представлений, стремясь уловить в детских, подчас бессвязных, репликах то *зернышко*, которое вот-вот начнет прорастать, развиваться, определяя индивидуальную и неповторимую учебную траекторию начинающего ученика. Один из основных талантов учителя — иметь *веру* в своих учеников и *терпение*, чтобы не торопить детей и *уметь ждать* (Шалва Амонашвили).

В-третьих, эти сочинения — результат длительного и кропотливого труда. Эта не та ситуация, когда успешны только те дети, которые выросли в более интеллектуальных семьях, и учитель лишь пожинает плоды родительских усилий. В классе, на уроках, создаются все условия для того, чтобы *каждый* ребенок мог научиться сочинять так.

По мере взросления наших учеников материал подражания усложняется. В 4 классе на уроках литературного развития они пишут, например, *лирические миниатюры* — подражания Михаилу Пришвину; сочиняют басни, подражая Эзопу; с помощью подстрочника выполняют поэтический перевод небольших стихотворений Я. Бжехвы и В. Смита, подражая уже знакомым поэтам-переводчикам Б. Заходеру и Л. Цывьяну; сочиняют шуточные автобиографии в стихах, подражая стихотворению В. Смита в

переводе Б. Заходера «Мистер «Смит», сочиняют новые строфы для стихов Уолтера де ла Мэра и Джеймса Крюса; «дописывают», подражая Ю. Олеше, диалог доктора Гаспара с чиновником и др.

Мы видим, как в процессе создания творческих подражаний происходит то самое *приобщение ребенка к эстетическому опыту человечества*, о важности которого не раз говорил и писал Л.С. Выготский¹³.

Аналитические работы

В 3—4 классах дети пишут также работы аналитического характера. Аналитические работы чаще всего посвящены сравнению двух близких по материалу произведений — двух вариантов или двух литературных обработок народной сказки, двух переводов одного стихотворения, двух стихотворений (рассказов) на близкую тему: «Чем похожи и чем отличаются русская сказка «Колобок» и английская сказка «Джонни-пончик»; «Как М. Пришвин сочинял рассказ Первая стойка» (последняя тема предполагает сравнение чернового наброска и окончательного варианта рассказа) — вот примеры тем для письменных аналитических работ.

Аналитические работы становятся доступными детям к 3 классу не только потому, что к этому времени учащиеся достигают необходимого уровня техники чтения и письма и приобретают определенные учебные и психологические навыки универсального характера (способность удерживать внимание на конкретном объекте, умение сформулировать свою мысль, представить одноклассникам и учителю свое наблюдение и др.). Способность ребенка *написать* аналитическую работу опирается на серьезный опыт *устной* аналитической деятельности, которая осуществляется в диалоге и сотрудничестве с одноклассниками под руководством учителя.

Кроме перехода от устной речи к письменной, в момент введения в учебную деятельность письменных аналитических работ происходит еще

¹³ См., например: Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 270—301.

одно существенное преобразование: переход *от диалогической речи к монологической*. Все наблюдения аналитического характера на уроках литературного развития в 1—2 классах делаются в непосредственном общении со сверстниками. В этих условиях каждый ребенок может сравнить свои наблюдения с мнениями одноклассников; получив поддержку одноклассников и учителя, утвердиться в своих предположениях; обнаружить ошибочность своих предположений, выслушав замечания; углубить и откорректировать свои наблюдения, познакомившись с наблюдениями других детей.

В ситуации письменной работы ребенок оказывается один на один с учебной проблемой. Единственной опорой для него является опыт аналитической деятельности в учебном диалоге, приобретенный на предыдущих этапах обучения. В отдельных случаях «первую помощь» может оказать ребенку учитель (если работа пишется в классе) или родители (в случае домашней работы).

Кроме того, на первых порах своего рода заместителем учебного диалога является система *обсуждения и доработки* детских текстов, хорошо знакомая учащимся 3—4 классов по опыту создания творческих подражаний в 1—2 классах.

Письменные аналитические работы могут решать следующие задачи:

- 1) зафиксировать самостоятельные наблюдения, сделанные детьми дома или в классе (до коллективного обсуждения);
- 2) помочь каждому ребенку «собрать» воедино наблюдения, сделанные в классе в процессе коллективного обсуждения проблемы.

В первом случае работы получатся небольшими по объему, нередко поверхностными. Но они служат *исходным основанием* для коллективного обсуждения учебной проблемы в классе. Необходимость таких работ связана с тем, что младшие школьники с трудом удерживают собственные наблюдения в ходе учебного диалога, легко переключаются на обсуждение

наблюдений одноклассников; так теряются их собственные наблюдения, что существенно обедняет уровень проникновения в учебную проблему.

Во втором случае работы являются *итогом* коллективного обсуждения; дети включают в них как собственные наблюдения, так и наблюдения одноклассников, развитые и углубленные с помощью педагога. Учащиеся 4 класса нередко удерживают авторство наиболее ярких наблюдений («как заметил Андрей...» и проч.).

Сравнивая письменные аналитические работы учащихся 3—4 классов с их устными ответами, с одной стороны, и работами художественного типа (творческими подражаниями), с другой, всякий раз убеждаешься, что по уровню они неизменно *уступают* как устным ответам, так и творческим подражаниям. Причем «отставание» аналитических работ прослеживается как по содержанию — они оказываются достаточно поверхностными — так и по способам речевого воплощения.

«Письменная речь, — пишет Л.С. Выготский, — не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма. В этом случае мы должны были ожидать, что вместе с усвоением механизма письма письменная речь будет так же богата и развита, как устная речь, и походить на нее, как перевод — на оригинал. Но и это не имеет места в развитии письменной речи»¹⁴.

Л.С. Выготский отмечает, что для успешного овладения письменной речью ребенок должен абстрагироваться от целого ряда привычных для него свойств устной речи. Прежде всего, устная речь — это «речь без музыкальной, интонационной, экспрессивной, вообще без всей своей звучащей стороны. Это — речь в мысли, в представлении, но речь, лишенная самого существенного признака устной речи — материального звука»¹⁵. Кроме того, письменная речь — это речь *без собеседника*. «Это — речь-монолог, разговор с белым листом бумаги, с воображаемым или только

¹⁴ Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1966. С. 236.

¹⁵ Там же.

представляемым собеседником, в то время как всякая ситуация устной речи сама по себе без всяких усилий со стороны ребенка есть ситуация разговора»¹⁶.

Далее Л.С. Выготский убедительно показывает, что мотивы, побуждающие человека к письменной речи, у ребенка 8—9 лет еще почти полностью отсутствуют. Кроме того, в ситуации письменной речи человек ведет себя намного более осознанно и произвольно, чем в речи устной, что также создает для младшего школьника существенные затруднения.

Можно также утверждать, что затронутая здесь проблема напрямую связана с проблемой *речевых жанров*¹⁷. Одна из причин отставания аналитических письменных работ младших школьников от уровня аналитических суждений, высказываемых устно в условиях учебного диалога, по всей видимости, заключается в том, что младшие школьники, уже освоившие жанры устной речи, не владеют жанрами речи *письменной*. И здесь заключена серьезная проблема методического характера, поскольку неясно, на какой жанр письменной речи могут быть ориентированы аналитические работы школьников. Жанр школьного сочинения сегодня себя полностью дискредитировал; одна из причин его неуспеха — отсутствие культурных аналогов, образцов, то есть все тех же культурно сложившихся за пределами школьной действительности *письменных жанров*. Между тем не вызывает сомнения необходимость развития письменной речи младших школьников, в том числе на уровне построения связного текста. Совершенно очевидно, что эта сложнейшая методическая задача должна решаться с учетом описанных Выготским объективных трудностей освоения письменной речи детьми этого возраста. Пути решения этой проблемы нужно искать на пересечении предметных областей «художественная словесность» и «русский язык».

¹⁶ Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. С. 237.

¹⁷ См.: Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 237—280; Шмелева Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. Берлин, 1990, №2.

Размышления над относительной слабостью аналитических работ младших школьников приводят к пониманию причин силы и выразительности детских творческих подражаний. Решающим фактором, определяющим успех творческих подражаний, является наличие *актуального образца*; важен также опыт игровой деятельности, помогающий ребенку легко и подчас непроизвольно уловить те «правила игры», которые лежат в основе отдельного произведения или определяют специфику того или иного жанра.

Читательские впечатления

Работы по читательским впечатлениям дети пишут на уроках формирования читательских позиций начиная с 3 класса. Одна из основных задач, которую с их помощью удается решить — зафиксировать исходные индивидуальные читательские реакции школьников.

В рамках учебного диалога дети обмениваются своими читательскими впечатлениями. В тех случаях, когда предварительно выполняется письменная работа, читательские версии школьников оказываются более индивидуальными и разнообразными, а форма их предъявления — более зрелой и удобной для обсуждения. Это происходит оттого, что письменная фиксация не позволяет детям «соскальзывать» со своих читательских впечатлений, поддаваясь воздействию читательских версий одноклассников. Кроме того, в ходе выполнения письменной работы происходит частичное осознание и систематизация исходных читательских реакций.

Детские работы, посвященные читательским впечатлениям, ставят перед нами несколько иные методические проблемы, чем работы аналитического характера. Прежде всего, здесь дают о себе знать наивно-реалистические реакции школьников, практически отсутствующие на этом этапе обучения на уроках литературного образования и с легкостью отсекаемые (в том числе и по инициативе школьников) в учебных диалогах, развертываемых на уроках формирования читательских позиций.

Наивно-реалистические реакции дают о себе знать прежде всего в том, что дети сбиваются на пересказ впечатливших их эпизодов книги или на перечисление качеств Пеппи. Пеппи в детских работах — не героиня книги Астрид Линдгрен, а почти живая девочка, живущая в условной реальности сказки. Лишь в отдельных работах проявляется попытка третьеклассников осмыслить творческий замысел А. Линдгрен (*«Люди соблюдают правила с детства, потому что им в будущем всем нужно будет зарабатывать деньги и кормить себя и семью. Писательница нарочно дала Пеппи чемодан золота, чтобы она могла делать, что хочет. Не ходить в школу, играть и веселиться, дарить подарки» — Л. Гардаш*).

Сделанные в устных обсуждениях наблюдения школьников над тем, как по-разному строит Астрид Линдгрен образы Пеппи и другой героини, Анники, пока не попадают в детские тексты. Впрочем, отчасти погруженность детей в условную сказочную реальность, которую можно наблюдать в детских работах, можно объяснить формулировкой вопроса (*«Какая она, Пеппи?»*), в ответ на который были написаны работы. Для письменных работ, посвященных читательским впечатлениям, как и для аналитических работ, актуальна проблема *образца*, на который дети могли бы ориентировать формальную организацию своих текстов.

Заключая статью, посвященную письменным творческим работам школьников, необходимо констатировать максимальную адекватность возрастным особенностям младших школьников работ художественного типа (творческих подражаний). Методика проведения этих работ может быть признана разработанной адекватно.

Что же касается аналитических работ и читательских впечатлений, дело обстоит не столь благополучно. Вопрос о возрастной адаптации для младших школьников работ этого типа, а также целый ряд методических вопросов остаются сегодня открытыми. Эти вопросы могут быть решены в тесном сотрудничестве со специалистами в области возрастной психологии,

лингвистами и учеными-методистами, разрабатывающими проблемы развития письменной речи.