

Т.С. Троицкая

Глава 3. Технология и программа

3.1. Вводные замечания

«Технология — это система форм, методов и средств решения поставленной задачи... Педагогическая технология является процессуальной подсистемой педагогической системы»¹.

Концепция целеполагания, на которую ориентирована данная образовательная система, а также общая логика достижения поставленных целей изложены в разделе 1.3 «Структура учебной деятельности». Технологический уровень достижения поставленных целей и решения образовательных задач определяется *методами обучения и системой дидактических приемов*. Корректировка достигнутых образовательных результатов осуществляется с помощью заданий *диагностического характера*.

Методы обучения и дидактические приемы находятся в компетенции *авторов* образовательной системы. Они *воплощены* в учебных пособиях в соответствии с принятыми *методическими решениями* и прокомментированы в методических пособиях для учителя². Основная цель комментария — *прояснить* образовательные задачи, решению которых подчинены дидактические приемы, и перевести учителя из позиции *исполнителя* (неустранимой при непонимании смысла тех или иных учебных действий, снимающей с учителя ответственность за учебный результат) в позицию *единомышленника*, посвященного в замысел авторов образовательной системы и несущего свою долю ответственности за ее успех.

«Реализация достижений педагогики в практике обучения и воспитания в значительной мере опосредуется личностью каждого педагога, его взглядами,

¹ Новиков А.М. Методология образования. М., 2002. С. 260—261.

² См., например: Троицкая Т.С., Петухова О.Е. Литературное чтение. 1—2 класс. Методическое пособие для учителя. М., 2001.

стремлениями, профессионализмом», — пишет А.М. Новиков³. Это утверждение бесспорно, но его нельзя абсолютизировать. Расхожее мнение о том, что «все зависит от учителя», является укоренившимся заблуждением. Учитель безусловно *подчинен* той образовательной системе, в которой он работает. Он не волен менять методы обучения, лежащие в основании учебных пособий, или применять собственный набор дидактических приемов — в противном случае он работает *вопреки* избранной образовательной системе и является автором творимого им образовательного подхода (что представляется маловероятным и неоправданным).

Между тем от учителя действительно зависит многое.

Во-первых, важно, чтобы выбор образовательной системы был совершен им осознанно и добровольно, в соответствии с ценностно-мировоззренческой позицией педагога.

Во-вторых, необходимо понимание образовательных установок и замыслов, воплощение которых в ситуации приятия и понимания происходит естественно и продуктивно.

В-третьих, от учителя требуется *методическое сотворчество*. Конкретные формы и способы реализации дидактических приемов находит именно он, применяясь к тем или иным педагогическим и учебным ситуациям.

Ниже представим основные формы организации образовательной среды, методы обучения и дидактические приемы, специфичные для данной образовательной системы.

³ Новиков А.М. Методология образования. М., 2002. С. 44.

3.2. Формы организации образовательной среды

Как было показано в концепции, достижение оптимального образовательного эффекта возможно в результате создания единой обучающей и воспитывающей среды⁴.

Учебные пособия, обеспечивающие данную образовательную систему, являются основным механизмом, с помощью которого происходит формирование обучающей среды. Способы подачи учебного материала в учебниках, рабочих тетрадях и хрестоматии задают основные стратегии обучения и обеспечивают эффективность применения дидактических приемов.

3.2.1. Расположение учебного материала

Важнейшим средством создания обучающей среды является отбор и организация учебного материала, подробно рассмотренные в главе 1⁵. Напомним лишь: учебный материал, вразрез сложившейся в области литературного чтения традиции, расположен *крупными блоками*.

Блоки эти сформированы по следующим принципам:

а) *единство жанра или жанровой разновидности* (раздел «Азбуки в стихах» учебника «Мы — читатели!»; все главы учебника «Мы и наши игры», четыре из пяти глав учебника «В гостях у Матушки Гусыни», учебники «Как живешь, сказка?» и «Сказки из-за моря», глава «В некотором царстве» учебника «Когда сказку рассказывает писатель»; глава «От Эзопа до наших дней» учебника «Как рождается произведение», глава «Про любовь и непогоду» учебника «Такие непохожие писатели»);

б) *единство авторской принадлежности* (все главы учебников «Перечитаем вместе» и «Такие непохожие писатели»; разделы хрестоматии «Как хорошо уметь читать!», посвященные произведениям К. Чуковского, С. Маршака, Б.

⁴ См. 1.8.3; 1.8.4; 1.9.3.

⁵ См. раздел 1.2.

Заходера, В. Бианки, Н. Носова; глава учебника «Как рождается произведение, посвященные произведениям М. Пришвина»);

в) два блока сформированы в связи с обращением к *зарубежной словесности* и освоением явления *поэтического перевода* (глава «Мэри и баран» учебника «В гостях у Матушки Гусыни» и глава «Ремесло и труд переводчика» учебника «Как рождается произведение»);

г) несколько блоков сформировано по *единству мирового сюжета* (разделы главы «Сказочные перекрестки» учебника «Когда сказку рассказывает писатель»; разделы главы «От Эзопа до наших дней» учебника «Как рождается произведение»; разделы главы «Сказки путешествуют по свету» учебника «Сказки из-за моря»).

Такое расположение материала позволяет школьникам *погрузиться* в тот или иной пласт художественной словесности, рассмотреть его во всем разнообразии типов и форм. Важно также, что в процессе работы по блокам материала, организованным по актуальным для художественной словесности принципам, детям открываются *сами идеи авторства, жанра, национальной принадлежности, мирового сюжета*, ранее находившиеся за пределами их актуального интереса.

Расположение материала крупными блоками способствует формированию *осознанного* отношения школьников к учению: они хорошо понимают, чем занимаются в тот или иной период времени. У учителя появляется возможность *заинтересовать* учащихся тем или иным видом учебного материала, а у учащихся — *увлечься*, например, зарубежными или русскими сказками, чтением произведений Паустовского, Ковалю и т. д. Только в случае расположения материала крупными блоками возможно создание культурной среды⁶, а также организация домашнего чтения *как расширение* круга произведений, включенных в учебные пособия.

⁶ См. раздел 1.8.4.

3.2.2. Значки

Принятая в учебных пособиях система значков, сопровождающих задания, *структурирует* и *проясняет* учебное пространство. Значки помогают и детям, и педагогам заметить и осознать основные направления учебной деятельности, соотнести между собой однотипные задания к разным текстам.

В учебнике для 1 класса использованы следующие значки:

- «Прочитай вслух»;
- «Прочитай по ролям»;
- «Прочитай внимательно, поразмышляй над текстом»;
- «Прочитай выразительно — по книге или наизусть»;
- «Расскажи»;
- «Напиши, нарисуй»;
- «Трудный вопрос» (обсуждение, учебный диалог).

Каждый значок является своеобразной эмблемой того или иного *вида учебной деятельности*, запечатлевшей данный вид деятельности в *актуальном для учащихся ракурсе*. Действительно, к примеру, значок «Расскажи» для педагога символизирует задания, направленные на развитие устной монологической речи, ребенку же он предъявлен в соответствии с его уровнем осознания учебных действий. Подобная двойственность свойственна значку «Трудный вопрос»: для педагога он сигнализирует о том, что данный вопрос требует тщательного обсуждения в форме учебного диалога, ребенка же он настраивает на размышления, готовит к слушанию версий одноклассников и формулированию собственного суждения.

В учебниках для 2 класса система значков несколько меняется.

Во-первых, исчезают значки, связанные с освоением навыка чтения «Прочитай вслух», «Прочитай по ролям», «Прочитай выразительно», «Прочитай внимательно», а также значок «Расскажи». Все эти действия становятся к концу 1 класса привычными и на следующих учебных этапах попадают в компетенцию

педагога, в зону его методических выборов, определяемых конкретной учебной ситуацией.

Во-вторых, появляются следующие значки:

- «Найди книгу»;
- «Подсказки мудрой Совы»;
- «Разыграй на сцене».

Новые значки символизируют для школьников новые виды деятельности, за которыми легко различаются свойственные данной образовательной системе *дидактические приемы*: обращение к книгам из домашней и других библиотек (в связи с определенными аспектами учебного материала); работа с внетекстовой (справочной, историко-культурной) информацией; инсценирование.

В учебных пособиях для 3 — 4 классов вводятся значки:

- «Перечитай, поработай с текстом»;
- «Творческое задание».

Введение значка «Перечитай, поработай с текстом» вызвано необходимостью предъявить школьникам тщательную работу с текстом как особую деятельность — раньше работа с текстом была лишь одной из составляющих заданий, связанных с письменными работами, инсценированием и др. «Творческое задание» выделилось из заданий, которые раньше были означены как «нарисуй, напиши» в связи с возрастанием роли творческих подражаний и актуальностью для данного этапа обучения дидактического приема «читательские заметки».

Нетрудно увидеть, что система значков имеет динамический характер и реагирует на принципиальные изменения, происходящие в образовательном пространстве по мере взросления учащихся.

3.2.3. Графические решения⁷

Для того, чтобы представленные на страницах учебных пособий достаточно *разнородные* текстовые материалы (тексты художественных произведений; черновики; фрагменты писем и дневников; биографические сведения и исторические справки; тексты произведений, а также рисунки, необходимые для фокусирования внимания школьников на тех или иных аспектах произведений) легко распознавались школьниками, использованы некоторые графические средства. Подчеркнем: в отличие от значков, графические решения связаны не с формами учебной деятельности, а с *видами учебного материала*.

*Листки из блокнота Совы*⁸, имеющие однотипное графическое решение, являются в учебниках для 3 класса в связи с необходимостью ввести в учебные пособия историко-биографические материалы.

В учебнике «Перечитаем вместе» (2 класс) найдено графическое решение для предъявления *ранней редакции* стихов Маршака из цикла «Детки в клетке»⁹, а также для введения в учебник черновики поэта¹⁰.

Тексты и рисунки, служащие для фокусирования внимания школьников на тех или иных аспектах учебного материала, заключены в «зеркальце» — особую рамку¹¹, символизирующую, во-первых, *внеположенность* помещенных в «зеркальце» материалов логике того или иного учебного блока, во-вторых, факт *отражения* в «зеркальных» текстах или рисунках одного из актуальных аспектов учебного материала.

⁷ В выработке графических решений принимала участие художница А. Киркинская, оформившая большую часть наших учебных пособий.

⁸ Данное графическое решение выбрано в связи с условным героем *Мудрой Совой*, уже знакомой учащимся по специальному значку (см. 4.2.2).

⁹ См. Приложения, 1.1: «Перечитаем вместе». С. 59, 61 и др.

¹⁰ См. Приложения, 1.1: «Перечитаем вместе». С. 74, 76 и др.

¹¹ См., например, учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 8, 11, 15 и др. О «зеркальце» см. раздел 1.8.1 настоящей работы, а также статью Т.С. Троицкой «Зеркальце» и «Сова»: учимся у наших учеников // Троицкая Т.С., Петухова О.Е. Взрослым по секрету. Методическое пособие для учителей и родителей. Новосибирск — Москва, 1999. С. 90—98.

Благодаря этим и некоторым другим (частным, специфичным для конкретного блока материала) графическим решениям удастся *структурировать учебное пространство*: школьники легко различают разнородные материалы и с легкостью ориентируются в учебных пособиях.

3.2.4. Условные герои

Условные герои использованы в построении двух учебников — «Мы и наши игры» и «В гостях у Матушки Гусыни». С помощью этих героев удастся решить несколько задач, связанных с организацией образовательной среды.

Во-первых, условные герои помогают выстроить *типологию учебного материала*. Каждый герой «закрепляется» за определенным жанром детского игрового фольклора: Мишкина книжка содержит *считалки*, книжка Зайчика — *скороговорки*, а книжка Белочки — *загадки*; Шут становится символом *небылиц*, Петрушка — *песенок-диалогов*, Бельчонок Тресси (герой «Сказки про бельчонка Тресси и его хвост» Б. Поттер) закрепляется за зарубежными загадками, Коза — за песенками об уборке урожая, Мульмуля (герой стихотворения С. Миллигана «Поговори с Мульмулей») символизирует переводные произведения¹².

Во-вторых, и это особенно характерно для учебника «Мы и наши игры», условные герои помогают *организовать коммуникативные ситуации*, связанные с учебным материалом: герои оказываются носителями разных мнений, точек зрения, по-разному выполняют задания, спорят и т. д. Такое «поведение» Мишки, Зайчика, Лисички и Белочки позволяет смоделировать аналогичные ситуации в учебном коллективе и рассмотреть учебный материал и учебные проблемы с разных позиций, имеющих разные основания. При поддержке по-разному ведущих себя условных героев детям проще высказать собственное мнение, которое на первых порах они могут отождествить с мнением одного из персонажей учебника.

¹² См. учебник «В гостях у Матушки Гусыни».

Важно также, что условные герои — это, кроме всего прочего, своего рода *детские игрушки*, «проникшие» в учебник из мира дошкольного детства для поддержки психологического комфорта начинающих школьников.

3.3. Методы обучения и дидактические приемы

3.3.1. Методы обучения

Говоря о методах обучения и их соотношении с дидактическими приемами, мы опираемся на позицию И.Я. Лернера, сформулированную им в книге «Дидактические основы методов обучения» (М., 1981) и серию статей (в том числе в соавторстве с М.Н. Скаткиным), вошедших в Российскую педагогическую энциклопедию (т. 1—2, М., 1993).

«Любой метод, — полагает И.Я. Лернер, — представляет собой построение деятельности и ее видов в такой последовательности и такими средствами, которые непременно приводят к достижению намеченной цели»¹³.

«Метод обучения первоначально существует в сознании педагога как обобщенный проект деятельности... Этот проект реализуется на практике как процесс сопряженной деятельности учителя и учащихся, как совокупность конкретных действий, операций или приемов преподавания и учения»¹⁴.

Нам близка также позиция П.Я. Гальперина, разработавшего теорию поэтапного формирования умственных действий¹⁵: «Ранее известные формы обучения, несмотря на внешнее разнообразие, оказались вариантами одного и того же метода, при котором деятельность ученика в процессе овладения новым знанием происходит без достаточного руководства, контролируется главным образом по конечному результату и приходит к нему осязательно. Мы же постави-

¹³ Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. С. 28.

¹⁴ Лернер И.Я. Указ. соч. С. 35.

¹⁵ Данная теория была развита в работах Н.Ф. Талызиной: см., например, ее работу «Педагогическая психология» (М., 1999), а также работу: Талызина Н.Ф., Буткин Г.А. и др. Усвоение научных понятий в школе. М., 1999.

ли перед собой другую задачу: выяснить условия, при наличии которых ученик будет действовать так, «как надо», и неизбежно придет к заранее намеченным результатам»¹⁶. Далее П.Я. Гальперин приводит и подробно комментирует четыре группы условий, обеспечивающих успешность учебных действий: «формирование мотивации действий учащихся», «обеспечение правильного выполнения нового действия», «воспитание желаемых свойств действия», «превращение в умственное действие»¹⁷.

Выбор методов обучения диктуется *содержанием образования*¹⁸.

«В рамках учебного предмета метод обучения представляет собой систему приемов в разном их обоснованном сочетании в зависимости от специфики содержания учебного предмета, конкретных дидактических задач, реальных средств и условий обучения»¹⁹.

«...Приемом является отдельная операция в процессе реализации метода»²⁰.

Таким образом, методы обучения определяются *содержанием образования* (в нашем случае это предметная область «художественная словесность», адаптированная в соответствии с изложенной концепцией начального литературного образования), обеспечивают достижение поставленных *целей* и реализуются в *совместной деятельности* учителя и ученика. Методы обучения реализуются посредством *дидактических приемов*.

Исходя из представленного содержания образования, актуальных для данного образовательного подхода целей и задач, *приоритет* отдается следующим методам обучения:

- Метод аналитического наблюдения;
- Метод экспериментов;
- Целенаправленный поиск;
- Ассоциативный метод;

¹⁶ Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. С. 3—4

¹⁷ Гальперин П.Я. Указ. соч. С. 4.

¹⁸ Лернер И.Я. Указ. соч. С. 35.

¹⁹ Лернер И.Я. Указ. соч. С. 133.

²⁰ Лернер И.Я. Указ. соч. С. 139.

— Культурно-историческое комментирование.

«Методологический анализ сущности методов обучения в отечественной дидактике выявляет их соответствие методам *познания* (*курсив мой — Т.Т.*)», — подчеркивают И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин²¹. В нашем случае, в связи с установкой на развитие читательских позиций, актуально также соответствие методов обучения принципиальным аспектам *восприятия* произведений художественной словесности. И если метод аналитического наблюдения и метод экспериментов можно поставить в соответствие методам познания, то ассоциативный метод и культурно-историческое комментирование связаны с задачами формирования культуры художественного восприятия. Метод целенаправленного поиска соотносится с развитием читательского кругозора и интереса к чтению.

Метод аналитического наблюдения актуализируется в таких дидактических приемах, как *сравнение текстов, близкие по содержанию; деформация текста; иллюстрирование; инсценирование; моделирование; работа с картой; читательские заметки; обсуждение детских работ* (в последнем случае объектом наблюдения становятся одновременно и детские тексты, и подлинные произведения художественной словесности).

Метод экспериментов находит выражение в первую очередь в разного рода деформациях текстов и творческих подражаниях, а также в подготовке книжек-самоделок.

Целенаправленный поиск проявляется в обращении к книгам, в узнавании произведений, в работе со словом и внетекстовой информацией.

Ассоциативный метод реализуется с помощью таких дидактических приемов, как выявление интертекстуальных связей, творческие подражания, узнавание произведений, читательские заметки.

²¹ Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Метод обучения // Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. Т. 1. М., 1993. С. 567.

Культурно-историческое комментирование находит выражение в таких приемах, как введение внетекстовой информации; сравнение текстов, близких по содержанию, обращение к книгам, работа со словом.

Многие дидактические приемы обслуживают не один, а несколько методов²².

Рассмотрим далее основные (принципиальные для данной образовательной системы) дидактические приемы.

3.3.2. Деформация текста

В связи с установкой на формирование интереса и внимания учащихся к художественному тексту как части особой эстетической реальности, а также в соответствии с идеей нерасторжимости художественной формы и воплощенного в ней художественного содержания²³, мы актуализируем художественную форму посредством ее деформации. Суть данного дидактического приема заключается в деформации художественной формы при максимальном сохранении заключенного в ней содержания. По сути дела, мы предлагаем детям своеобразный эксперимент, результатом которого становится выявление той или иной содержательной нагруженности деформируемой художественной формы.

Прием деформации текста подхватывает те эвристические стратегии, которые по собственной инициативе используют младшие школьники, решая те или иные образовательные задачи²⁴; в этом смысле данный прием согласуется с концептуальными установками образовательной системы на развитие и углубление внешкольного опыта (в данном случае мы опираемся на уже освоенные детьми до школы и вне школы познавательные стратегии, направляя их на учебный материал и совершенствуя их).

²² См. об этом: Лернер И.Я. Прием обучения // Российская педагогическая энциклопедия. Т.2 / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1999. С. 189.

²³ См., например: Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970. С. 17—19.

²⁴ См. об этом в разделе 1.5.3.

Работая в 4 классе по рассказу К. Паустовского «Барсучий нос», мы предлагаем детям следующее задание:

*Найди и отметь в тексте **портрет** барсука. Чем необычен этот портрет?*

Почему в рассказе не появилось такое описание:

«Из зарослей вылез маленький барсук. У него был мокрый черный нос, похожий на свиной пяточок, острая морда с черными пронзительными глазками, полосатая шкурка».

Описание барсука в рассказе Паустовского выглядит так:

Через полчаса зверь высунул из травы мокрый чёрный нос, похожий на свиной пяточок. Нос долго нюхал воздух и дрожал от жадности. Потом из травы показалась острая морда с чёрными пронзительными глазками. Наконец показалась полосатая шкурка. Из зарослей вылез маленький барсук.

Сравнив деформированный фрагмент с текстом Паустовского, дети замечают «странность» портрета барсука: зверь описывается «по частям», по мере того, как герои рассказа наблюдают его появление из травы; да и само слово «барсук» появляется только в тот момент, когда герои рассказа догадываются, что это за зверь. Деформированный текст помогает учащимся заметить, что Паустовский описывает не самого барсука, но то, как герои рассказа наблюдают за его появлением и, наконец, догадываются, что перед ними барсук. Так дети учатся наблюдать за самой тканью повествования; в данном случае осваиваются способы изображения *точки зрения героев*.

«Освобождая» деформированный фрагмент от того или иного художественного приема, мы буквально демонстрируем нашим ученикам, как работает данный прием. Вот задание по роману Ю. Олеши «Три Толстяка», направленное на обнаружение метафорической образности:

Сравни этот текст с текстом в твоей книге:

«Он сопел и нагибал голову. Мускулы у него ходили под кожей».

Прислужники принесли гири и бросили их на подмости. Доски чуть не проломились. Взлетели пыль и опилки. Гул пошел по всему рынку.

Силач начал показывать свое искусство. Он взял в каждую руку по гире, легко подкинул гири, поймал и потом с размаху ударил одну о другую... Посыпались искры».

Для чего Олеша использовал метафоры в описании Лапитуна?

Соответствующий фрагмент романа выглядит так:

«Он сопел и нагибал голову по-бычьей. Мускулы у него ходили под кожей, точно кролики, проглоченные удавом. Прислужники принесли гири и бросили их на подмости. Доски чуть не проломились. Пыль и опилки взлетели столбом. Гул пошел по всему рынку.

Силач начал показывать свое искусство. Он взял в каждую руку по гире, легко подкинул гири, как мячики, поймал и потом с размаху ударил одну о другую... Посыпались искры».

В других случаях деформация состоит в мысленном *исключении* из текста отдельных его фрагментов. На это направлено, например, приведенное ниже задание по заключительной части главы 4 романа Олеша «Три толстяка»²⁵:

Найди в тексте слова:

«Но чем же окончились похождения летающего продавца воздушных шаров?

Его унесли из зала — это мы знаем.

Он снова очутился в кондитерской».

Зачем понадобились эти слова? Разве мы узнаем из них что-то новое? Можно ли обойтись без этих слов?

Деформация-исключение актуализирует роль исключенного фрагмента. В данном случае учащиеся обнаруживают пространственный разрыв (действие вновь переносится в кондитерскую), а также разрыв в описании судьбы Продавца воздушных шаров. Фрагмент текста, который предложено мысленно исключить, представляет собой *напоминание повествователя* о тех событиях, ко-

торые до поры до времени были отодвинуты на второй план, и вот теперь появилась необходимость к ним вернуться.

В ряде случаев деформирование текста производят сами дети. Таково, например, следующее задание к четвертой главе сказочной повести А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок»:

Как изменилось бы описание урока чтения, если бы вместо букв «Ё» и «З» речь шла о буквах «Т» и «Ж»?

Дидактическая нагрузка такой деформации состоит в том, что дети, слегка меняя предметный план текста, должны сохранить его художественную логику и стилистическую манеру автора произведения. Это *творческая деформация*, позволяющая учащимся буквально *войти в текст изнутри* и тем самым *прожить* его в адекватной возрасту деятельности.

Подчеркнем — речь идет о *проживании* не событийного ряда произведения, а его художественной логики, самой ткани текста. Действительно, чтобы выполнить задание, дети должны перестроить диалог Пеппи с учительницей²⁶, а значит придумать свои образы для предложенных в задании букв и перестроить реплики героев в связи с новыми образами. Для этого необходимо учесть характеры героев и сложившиеся между ними отношения, их манеру говорить; важно также сохранить общий стилистический строй произведения. Более тонкому встраиванию в ткань произведения способствует письменная форма выполнения подобных заданий.

Еще ярче творческий характер деформации исходного текста проявляется в заданиях, которые можно условно обозначить как «примысливание»:

Представь себе, что Томми и Анника решили поспорить с мамой о вранье.

Что они могли бы сказать в защиту вранья?

²⁵ Рабочая тетрадь «Тайны и превращения чудесной куклы», 4 класс / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова (рукопись).

²⁶ См.: Линдгрэн А. Пеппи Длинныйчулок / Перевод со шведского Л. Лунгиной. Новосибирск, 1990. С. 38.

«Примысливание» вполне может выполняться устно, поскольку здесь актуализируется не текстовый уровень произведения, но по преимуществу *характеры* героев и складывающиеся между ними *отношения*. В данном случае в центр внимания попадает одна из центральных в произведении проблема вымысла (фантазии, выдумки, вранья и т. д.). «Примысливание» ненаписанного Линдгрена спора Томми и Анники с мамой поможет учащимся разобраться в несоответствующих взглядах на эту проблему разных героев сказки. Косвенным эффектом этой работы станет углубление собственных представлений детей о фантазии, выдумке, вранье.

Прием деформации продуктивен не только в процессе освоения художественной системы того или иного произведения, но и в связи с освоением *жанровых закономерностей*.

Так знакомясь с ритмикой считалок, дети сравнивают считалки со стихотворением. Один из вопросов в связи с этой проблематикой выглядит так:

Можно ли посчитаться стихами?

Ответ на этот вопрос рождается из эксперимента — попытки прочитать одно из стихотворений А. Барто из цикла «Игрушки» *как считалку* и даже посчитаться этим стишком. Эксперимент состоит, таким образом, в *деформации стихотворного ритма*, преобразования его в считалочный метро-ритм²⁷. Результатом такого преобразования становится разрушение лирического впечатления, которое дети испытывают, слушая то же стихотворение в естественном исполнении. Так происходит осознание различий между метро-ритмом считалки и ритмом стихотворения — причем не умозрительное, а практическое, достигаемое в процессе экспериментальной деятельности и подкрепленное яркими эмоциональными впечатлениями («*Оксана Валентиновна, посмотрите на себя в зеркало, разве с таким лицом стихи читают?!*») — первоклассница учительнице, прочитавшей стихотворение Барто «Мишка» *как считалку*; «*Стихи — они выражают что-то из настоящей жизни, а считалки — ну это просто:*

²⁷ Использование термина «метро-ритм» по отношению к считалкам обосновано в главе 2, см. раздел 2.1.2.

дора, дора, намидора...» — впечатления второклассницы после ритмической деформации стихотворения Барто «Наша Таня громко плачет»). Соотнесение ритмики считалки и стихотворения приводит к открытию содержательности стихов и содержательной пустоты считалок²⁸.

В процессе знакомства с жанром загадки ставится проблема *происхождения* загадок из табуированной речи²⁹. В целях проживания феномена порождения загадок в связи с речевыми табу используется деформация речевого поведения школьников — налагается запрет на употребление самых частотных в школьном обиходе существительных (пенал, ранец, карандаш, доска и др.). В результате этого эксперимента происходит осознание школьниками одного из возможных путей возникновения загадок; кроме того, дети, *проживающие* этот путь, создают множество загадок, которые становятся учебным материалом для дальнейшей работы.

Работая со стихами, мы обращаемся к *графической* деформации. Изменяя графический облик стихотворения, мы тем самым актуализируем его, помогая детям *оправдать* и даже *защитить* избранную поэтом графическую форму.

Например, стихотворение Т. Белозерова «Летний дождик» всегда печатается с разбивкой строки на отдельные слова:

Барабанит
Дождь
По мне —
По макушке,
По спине.
Я дрожу,
Спешу
Раздеться
И ныряю
В речку —
Греться!

²⁸ См. об этом также в разделе 1.5.2.

²⁹ См. учебник «Мы и наши игры». С. 52—54.

В учебнике предлагается вопрос:

Можно ли стихотворение Т. Белозерова записать так:

Барабанит дождь по мне —

По макушке, по спине.

Я дрожу, спешу раздеться

И ныряю в речку — греться!

В деформированном тексте соблюдены границы стихотворных строк, но нарушено авторское деление строк на отдельные слова, направленное, вероятно, на изображение ритма дождевых капель. Сравнивая деформированный текст с авторским, учащиеся обнаруживают выразительность графического облика стихотворения Белозерова, а также знакомятся с содержательностью графики стихотворения в целом (дальнейший учебный опыт углубит сделанные наблюдения: поэты нередко нарушают границы стихотворных строк, добиваясь выразительности графического облика стихотворения).

Важно, что прием деформации текста легко «приживается» в учебном коллективе: и педагоги, и учащиеся со временем начинают пользоваться всем спектром деформаций *по собственному усмотрению*, в процессе решения тех или иных учебных задач. Этот факт не только лишний раз подтверждает органичность приема деформации для данного возраста, но и позволяет рассчитывать на то, что данная познавательная стратегия, обогащенная опытом учебной деятельности, будет присвоена учащимися и окажется востребованной в учебной перспективе и самостоятельной читательской деятельности.

3.3.3. Сравнение текстов, близких по содержанию

В процессе сравнения текстов, близких по содержанию, внимание учащихся фиксируется не на жизненном материале (содержании) произведений, поскольку жизненный материал оказывается тождественным и потому как бы *выно-*

сится за скобки, а на особенностях художественной формы сравниваемых произведений и заключенных в них смыслах. Такая работа исключает наивно-реалистические реакции и создает благоприятные условия для освоения самых разнообразных явлений художественной словесности.

А) Сравнение вариантов фольклорных произведений

Осваивая способы функционирования фольклорных произведений, в частности, законы фольклорного варьирования, учащиеся сравнивают варианты считалок, загадок, скороговорок, сказок.

Особое внимание уделяется сравнению вариантов *считалок*³⁰ — в связи с тем, что эта работа строится по преимуществу на материале вариантов, носителями которых являются сами учащиеся, и потому способствует осмыслению актуальной для них части художественной словесности.

Сравнение вариантов *сказок* способствует выявлению роли народного исполнителя в жизни фольклорного произведения. На фоне нескольких вариантов каждая сказочная версия приобретает свое лицо; появляется возможность наблюдать творческую индивидуальность исполнителя. Кроме того, сравнение нескольких вариантов одной и той же сказки приводит к выявлению ее *инварианта* как обязательного, неизменного компонента всех версий одной сказки. Учащиеся делают первые шаги в постижении *диалектики традиции и творчества*, свойственной устной словесности. Восхождение к сказочному инварианту способствует также проникновению в смысл сказок, их философию — поскольку именно в инварианте заключены непререкаемые универсальные смыслы сказки.

Б) Сравнение разноязычных фольклорных произведений, созданных на общий (мировой) сюжет

В круг детского чтения входит значительное число сказок разных народов, созданных на общий сюжет. Сравнительное чтение сказок, принадлежащих

³⁰ См. учебник «Мы и наши игры». С. 14—15.

разным национальным культурам и разрабатывающих общий сюжет³¹, позволяет, *во-первых*, выстроить учебное открытие феномена мирового сказочного сюжета; *во-вторых*, выделить инвариантную (наднациональную) основу нескольких сюжетов и тем самым проникнуть в их универсальный общечеловеческий смысл; *в-третьих*, пронаблюдать национальные особенности воплощения мирового сюжета, связанные с природными условиями и жизненным укладом, свойственным тому или иному народу.

Сравнение загадок, посвященных одному предмету и принадлежащих разным народам³², решает аналогичные задачи: на первый план здесь выходит выявление национальной картины мира, связанной с жизненным укладом народа и природными условиями, в которых он живет. Важно также, что школьники наблюдают практически неограниченный спектр художественных решений, которым располагает лаконичный жанр загадки для воплощения, казалось бы, самого обычного незамысловатого предмета (яйцо, дверь, порог и др.).

В) Сравнение литературных произведений с их фольклорными источниками

Как известно, огромный пласт произведений детской литературы ориентируется на художественную систему фольклорных произведений. Причем литературное произведение может быть ориентировано как на тот или иной фольклорный жанр, так и на конкретное произведение. Так авторские загадки или небылицы опираются на художественную систему соответствующего фольклорного жанра; к этой же группе можно отнести стихи для детей, в основе которых несложно распознать характерные признаки считалок и скороговорок. Авторские сказки, напротив, создаются, как правило, на основе конкретного фольклорного произведения. Поэтому авторские загадки и небылицы, а также стихи, подражающие художественной системе считалок и скороговорок, рассматриваются в сравнении с произведениями соответствующих фольклорных

³¹ Литературное чтение. Учебник для 3 класса. Часть 2: Сказки из-за моря / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова.

³² См. учебники «Мы и наши игры» (загадки о небе и звездах, с. 58); «В гостях у Матушки Гусыни» (загадки о яйце, о волке — с. 70—73).

жанров; авторские же сказки сравниваются с конкретными фольклорными произведениями. Исключением являются сказки Киплинга, ориентированные на фольклорный образец сказок о животных, сохранивших этиологические концовки, и потому рассматриваемые в сравнении со сказками этой группы.

Сравнение литературного произведения с его непосредственным фольклорным источником (или источниками) позволяет учащимся обнаружить авторский замысел того или иного произведения, увидеть то новое, что внес автор в разработку фольклорного сюжета. По сути дела, без подобного «отслаивания» фольклорной основы невозможно работать с такого рода произведениями *как с авторскими*, поскольку принадлежащая автору «доля» текста переплетена с фольклорным материалом. Подобная работа организуется на материале сказки А. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», сказки В. Бианки «Теремок» и др.

Постепенно, в результате сравнения целого ряда авторских произведений с фольклорными источниками, обнаруживаются специфические особенности фольклора и литературы как двух пластов художественной словесности.

В отдельных случаях учащиеся сравнивают несколько авторских произведений, созданных на общий фольклорный сюжет — например, сказки В. Бианки «Теремок», М. Михайлова «Лесные хоромы», В. Сутеева «Под грибом» с русской народной сказкой «Теремок». В этих случаях процедура сравнения существенно усложняется: с одной стороны, каждая авторская сказка сравнивается с фольклорным источником, с другой — авторские версии одного фольклорного сюжета сравниваются между собой. В результате у детей складывается представление о разнообразии способов разработки фольклорного сказочного сюжета.

Г) Сравнение литературных произведений с их литературными источниками

Значительное число литературных произведений, вошедших в круг детского чтения, являются творческими переработками существовавших ранее литера-

турных произведений. Такова сказка К. Чуковского «Доктор Айболит», созданная на основе «Истории доктора Дулитла» американского писателя Хью Лофтинга; роман-сказка А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», созданный на основе сказки К. Коллоди «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы»; пьесы Е. Шварца, созданные на основе сказок Андерсена, Перро и др. Чтение этих произведений организуется в сравнении с произведениями-источниками.

В каждом конкретном случае такого рода сравнительное чтение организуется по-своему — в зависимости от характера материала и периода обучения.

Так, работая во 2 классе со сказкой Чуковского «Доктор Айболит», дети *слушают* сказку Лофтинга из уст учителя, и лишь небольшие фрагменты этой сказки мы рекомендуем учителям распечатать для чтения их учащимися. Но даже восприятие произведения-источника на слух существенно меняет характер чтения и уровень восприятия сказки. С жизненного материала произведения, который, как правило, переживается детьми задолго до прихода в школу (во время слушания сказки в исполнении старших, просмотра фильмов и спектаклей и др.), внимание ребят естественно переключается на те изменения, которые внес с сказку Чуковский, то есть на *действия писателя*, его *замысел*, найденные им решения. Почему Чуковский изменил имена героев? Почему некоторых героев Лофтинга *не взял в свою сказку*? Как попали в сказку Чуковского Таня с Ваней? Почему некоторые главы сказки Лофтинга Чуковский объединил в одну? Эти и многие другие вопросы, которые возникают в ходе сравнительного чтения, помогают детям заметить авторский замысел Чуковского и, в конечном счете, значительно углубляют представления детей о писательском труде. Уровень восприятия произведения также значительно повышается: в поле зрения детей входит множество новых деталей и аспектов произведения, *проживание* которых осуществляется с помощью разнообразных дидактических приемов (инсценирование, иллюстрирование и др.).

Роман А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино» и сказку К. Коллоди «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы» третьеклассники читают параллельно³³, наблюдая изменения, которые внес в сказку Толстой и размышляя на причинами этих изменений. Самостоятельное чтение двух книг позволяет сравнить не только сюжетную логику сказок, систему героев и их характеры, особенности художественного времени и пространства двух произведений, но и соотнести саму ткань повествования, обнаружить специфику писательских манер, а также предпринятые Толстым замены художественных деталей и композиционные перестановки. Сравнительное чтение двух книг приводит к открытию третьеклассниками жанровых преобразований сказки под пером Толстого: сказочные *приключения* Пиноккио (каждому приключению посвящена отдельная глава) превращаются в *роман-сказку* со всеми атрибутами свойственной романному жанру *интриги*. Знакомство с романной интригой, таким образом, происходит в процессе сравнительного чтения произведения-источника, лишённого интриги, и романа Толстого, преобразующего сказку с помощью интриги, центральным звеном которой становится золотой ключик. Такой лишённый интриги литературный *фон* способствует более острому *проживанию* интриги третьеклассниками, позволяет пронаблюдать механизм ее создания, а также воздействия на читателя.

Сравнение пьесы Е. Шварца «Красная Шапочка» и сказки Ш. Перро «Красная Шапочка» позволяет пронаблюдать преобразование *родовой принадлежности* сказки: эпическую сказку Шварц превращает в драматическую. Наличие *эпического фона* (его формирует сказка Перро, представленная несколькими пересказами) создает благоприятные условия для знакомства школьников с драматическим родом литературы: буквально бросаются в глаза внесенные в сказку изменения (отказ от речи повествователя; указание действующих лиц, которым принадлежат реплики или монологи; введение новых героев и др.).

³³ «Буратино, Пеппи и другие». Рабочая тетрадь для 3 класса. Глава «Буратино и Пиноккио» (см. Приложения, раздел 1.2).

Сделанные в процессе сравнения сказки Перро и пьесы Шварца наблюдения поддерживаются и развиваются с помощью других дидактических приемов (письменные творческие работы, связанные с преобразованием эпического текста в драматический; инсценирование).

Д) Сравнение нескольких литературных произведений, созданных на общий сюжет

Такое сравнение организуется на материале басен. Как известно, многие басенные сюжеты являются *мировыми*³⁴: на их основе созданы басни представителями разных национальных культур в разные исторические периоды. Первоисточником мировых басенных сюжетов являются басни, приписываемые Эзопу.

Сравнивая басни, созданные на общий сюжет, учащиеся наблюдают развитие исходной сюжетной основы, замены отдельных художественных деталей, перестановки персонажей, изменения, которые претерпевают их характеры, соотнося все эти перемены с эпохой, в которую возникла та или иная басня (работа с лентой времени). В поле зрения учащихся попадают поэтические и прозаические версии одного басенного сюжета. В результате всей этой работы феномен мирового сюжета открывается детям в своем *динамическом* аспекте.

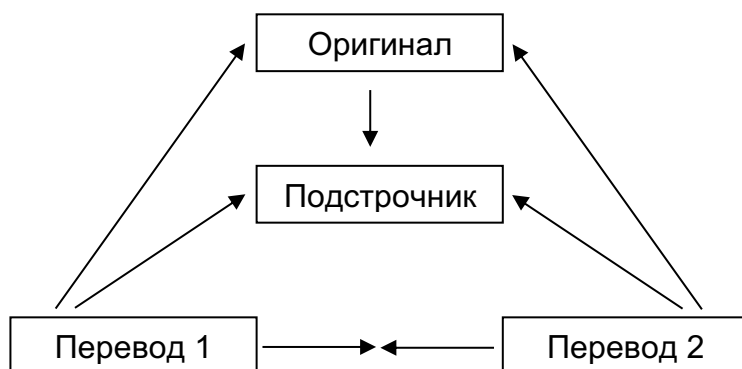
Важно также, что в процессе сравнения текстов, принадлежащих разным эпохам и народам, происходит естественное насыщение учебных действий *внетекстовой информацией*, которая необходима для осмысления тех изменений, которые вносят в басенный сюжет баснописцы (сведения о времени и месте жизни того или иного автора, языке, на котором он писал, авторах переводов и др.).

Е) Сравнение разных переводов иноязычного произведения

Эта работа организуется на материале поэтических произведений (как фольклорных, так и литературных) и начинается с открытия самого явления худо-

³⁴ См., например: Гаспаров М.Л. Античная басня — жанр-перекресток // В кн.: «Античная басня» / Составитель и автор комментариев М.Л. Гаспаров. М., 1991. С. 22.

жественного перевода, осмысления этого явления. Причем в процедуре сравнения участвуют не только сами поэтические переводы, но также иноязычные *оригиналы* и их *подстрочные переводы*. Оригиналы и подстрочники служат основой для сравнения поэтических переводов и позволяют учащимся понять природу тех расхождений, которые они наблюдают в поэтических переводах.



Иноязычный оригинал, недоступный детям для понимания, актуализирует *форму* произведения и позволяет работать с ней в чистом виде, не сбиваясь на содержание. Сравнивая поэтические переводы с оригиналом, дети обращают внимание на количество строк в оригинале и переводах, наличие или отсутствие заголовка, выявляют форму строфы, характер рифмовки и другие свойства, сближающие или различающие оригинал и переводы.

Подстрочный перевод открывает учащимся доступ к *жизненному материалу* и *образной системе* иноязычного произведения. Сравнение поэтических переводов с подстрочником позволяет пронаблюдать, какие изменения претерпели эти аспекты оригинального произведения под пером каждого переводчика.

Таким образом, процедура сравнения в данном случае усложняется и становится двунаправленной: с одной стороны, сравниваются между собой разные поэтические переводы, с другой — поэтические переводы сравниваются с оригиналом (в ряде случаев при посредстве подстрочника).

Сравнение разных переводов одного иноязычного произведения существенно углубляет восприятие детьми каждого участвующего в сравнении перевод-

ного произведения, поскольку позволяет «расслоить» принципиально неоднородное целое перевода, обнаружить в нем то, что принадлежит оригиналу, и то, что привнесено переводчиком. Учащиеся наблюдают разные способы обращения переводчиков с оригиналом: от максимально точного следования оригиналу до вольных переложений поэтических произведений.

Приобретаемый в процессе таких сопоставлений опыт способствует формированию достаточно глубоких представлений школьников о явлении художественного перевода, а также знакомит их с новой гранью творчества знакомых поэтов — авторов поэтических переводов. Важно также, что сравнение позволяет школьникам наблюдать своеобразие творческой манеры разных поэтов-переводчиков.

Ж) Сравнение произведений, созданных на одну тему

Данная разновидность рассматриваемого дидактического приема реализуется на материале поэтических произведений русских и зарубежных авторов (стихи о дожде, грозе, ветре; о любви).

В ходе сравнения произведений на общую тему учащиеся наблюдают разнообразные художественные воплощения одной и той же темы, тщательно работают с несовпадающими элементами художественной формы (характер лирического героя, строфика, звуковые повторы, характер рифмовки, графический образ и др.). Важно также, что такого рода сравнение обнаруживает в каждом лирическом произведении неповторимый лирический подтекст и тот уникальный угол зрения на вечные жизненные вопросы, который выражен исключительно в данном (и ни в каком другом) произведении. Так учащиеся постигают смысл и предназначение поэзии.

Организуя сравнение поэтических произведений, созданных на общую тему, мы помогаем учащимся заметить, что каждое такое произведение говорит нам об *общем* предмете *свое*, неповторимое. Более того, обнаруживается, что сама тема, жизненный материал произведения часто уходят на второй план, на первый же план выходит лирический подтекст и заключенное в нем авторское вы-

сказывание о вечных жизненных вопросах (что есть красота, счастье, любовь и проч.). Пределом «отмены» тематической значимости становятся стихи, лирический подтекст которых практически не связан с их «внешней» тематикой (см., например, стихи Р. Сефа «Странное дело» и «Король»).

Подчеркнем, что сравнение нескольких произведений, посвященных одному предмету, впрочем, как и сравнение произведений, созданных на общий сюжет (см. выше), как правило, предполагает соотнесение детьми *целого ряда* текстов, в то время как более привычной процедурой для них является сравнение *двух* произведений.

3) Сравнение черновых и чистовых вариантов произведений³⁵

Начиная со 2 класса, дети работают с черновиками, а также с ранними редакциями произведений, которые впоследствии были доработаны авторами. Эта разновидность дидактического приема особенно активно представлена в учебниках «Перечитаем вместе» (2 класс)³⁶ и «Как рождается произведение» (4 класс). Уже во 2 классе дети знакомятся с творческими историями таких классических детских произведений, как «Детки в клетке» и «Вот какой рассеянный» С. Маршака, «Путаница» К. Чуковского и др. В 4 классе материал значительно усложняется: это и сравнение ранней и окончательной редакций сказки К. Чуковского «Доктор Айболит», и работа с рассказами и лирическими миниатюрами М. Пришвина, и сравнение басен И.А. Крылова с черновыми материалами.

Эта работа помогает школьникам пронаблюдать, как работают писатели, заметить разные пути рождения произведений, обнаружить развитие авторских замыслов, поразмышлять над тем, почему писатель отдал предпочтение тому или иному слову³⁷.

* * *

³⁵ К этой разновидности мы отнесли также сравнение первоначальных и окончательных редакций произведений.

³⁶ См. Приложение, раздел 1.1.

³⁷ См., например, решение И.А. Крылова заменить слово «висят» словом «горят» в басне «Лисица и виноград» («А кисти сочные как яхонты *горят*») — учебник «Как рождается произведение». 4 класс (рукопись). С. 174.

Важно, что сравнение произведений, близких по жизненному материалу, со временем позволяет детям осмыслить выработанные культурой пути и способы создания литературных произведений, проследить существующие между произведениями художественной словесности связи и отношения. Особо подчеркнем, что произведения русской словесности рассматриваются в данной образовательной системе в контексте словесности мировой. Сравнение русских фольклорных и литературных версий мировых сказочных сюжетов с версиями других национальных культур помогает учащимся заметить своеобразие русских фольклорных и авторских сказок, способствует формированию интереса и уважения к другим национальным культурам.

3.3.4. Творческие подражания

Концептуальное обоснование данного дидактического приема и описание его роли в системе литературного образования младших школьников (в силу его особой значимости для данной образовательной системы) представлены в главе 1³⁸. Опишем основные разновидности данного дидактического приема, использованные в учебных пособиях.

А) Вписывание отдельных слов и строк практикуется на начальном периоде обучения; в особенности этот вид деятельности актуален в связи с освоением ритма и рифмы (на материале считалок).

Вот соответствующие задания из учебника «Мы и наши игры» (2 класс):

Солнце спряталось за горку,

Ветер — в лес, а мышка —

Кто остался на виду —

Убегай, искать!

³⁸ См. 1.6.2.

*Ехал по дороге,
..... колесо на пороге.
Сколько надо гвоздей?
Говори поскорей.*

Во втором случае предложены пары слов для вписывания (на выбор учащихся): *Иван, уронил; купец, потерял; мужик, оторвал*. В ходе проверки этого задания обнаруживается, что любая пара подходит, так как слова в парах имеют одинаковую ритмическую структуру (- — - - —).

Вот аналогичное задание из учебника «В гостях у Матушки Гусыни» (2 класс):

Впиши пропущенные слова так, чтобы получился перевертыш.

*Стучит, бренчит по улице:
Фома едет,
Тимошка —,
По кривой дорожке.*

Б) Сочинение новой строфы для стихотворения (по определенной модели)

В детской поэзии широко распространены стихи, строфы которых созданы по определенной, общей для всего произведения модели. Это своего рода повтор, затрагивающий как содержание стихотворения, так и его форму. В некоторых стихах модель задана очень жестко и в точности воспроизводится из строфы в строфу; таково, например, стихотворение Д. Хармса «Врун». В других стихах модель задана более гибко и может в разной степени варьироваться. Так в стихотворении С. Маршака «Сказка о глупом мышонке» модель, с помощью которой поэт вписывает в стихотворение героев, варьируется менее значительно, чем в стихотворении того же автора «Воробей в зоопарке». «Вписывание» учащимися новых строф в такого рода модельные стихи — как с жесткой, так и с гибкой моделью — помогает им проникнуть в художественную логику произведения, взять у поэтов уроки мастерства, став на какое-то время их учениками

и соавторами. Модель становится для юных сочинителей своеобразной опорой, помогающей преодолеть неизбежные трудности.

Работа с модельными стихами, в том числе сочинение новых строф, организуется в 1—2 классах на материале русской поэзии и в 4 классе на материале поэзии зарубежной. Вот соответствующее задание из учебника «В гостях у Матушки Гусыни»:

Придумай для вруна и его слушателей ещё одну небылицу. Запиши, нарисуй картинку.

— А вы знаете, что ?

А вы знаете, что ?

А вы знаете, что ?

Что

.

.

.

Не ,

Не ,

А !

— Ну! Ну! Ну! Ну!

Врёшь! Врёшь! Врёшь! Врёшь!

Ну ,

Ну ,

Ну ещё туда-сюда,

А —

Это просто ерунда!

В этом задании модель открыто предъявлена учащимся, и точками обозначены места для вписывания³⁹.

³⁹ Творческие работы второклассников по стихотворению Д. Хармса «Врун» см. в Приложениях, раздел 2.1.5.

Уже во 2 классе учащиеся сочиняют строфы, *самостоятельно вычленяя модель*. Но, как правило, это короткие простые строфы (двустихья):

(По стихотворению С. Маршака «Воробей в зоопарке»)

К кому ещё мог залететь воробей? Сочини.

Если стихи, к которым сочинены новые строфы, имеют *сюжет* и не безразличны к порядку строф, мы предлагаем следующее задание:

Найди в стихотворении место, куда бы ты поместил свою строфу.

Поиск подходящего места для сочиненной строфы обнаруживает сюжет и тем самым переводит восприятие стихотворения-образца на новый уровень.

В 4 классе этот вид деятельности значительно усложняется. Теперь учащиеся самостоятельно вычленяют достаточно сложные модели и, следуя им, сочиняют собственные строфы, находят для них подходящее место в стихотворении (таковы, например, задания к стихам Уолтера де ла Мэра, а также к стихотворению Джеймса Крюса). Кроме того, усложнение происходит в связи с сопоставлением нескольких поэтических переводов иноязычного стихотворения. Так завершая работу со стихотворением польского поэта Яна Бжехвы «*Na wyspach Bergamutach*» (оригинал, подстрочник, поэтические переводы Л. Цывьяна и Б. Заходера), учащиеся выполняют следующее задание:

Попробуй себя в роли переводчика! Сочини для одного из переводов новую строфу.

В данном случае модель не предъявлена учащимся; кроме того, модели Цывьяна и Заходера существенно отличаются друг от друга, и дети должны учесть в своих подражательных произведениях не только особенности оригинала, но и характерные черты перевода, выбранного в качестве образца.

В) Сочинение нового фрагмента прозаического произведения

Эта разновидность дидактического приема представляет собой почти полный аналог описанной выше («Сочинение новых строф для стихотворения»), но на *прозаическом* материале. Работа организуется в связи с чтением рассказов и сказок, в которых обнаруживается *повторение однотипно устроенных эпизодов*. По всей видимости, здесь также можно говорить о *модели*, лежащей в основе сюжетного построения произведений.

Данный тип деятельности организуется во 2—3 классах — именно в это время учащиеся осваивают прозаический материал, имеющий подобную сюжетную структуру (отдельные рассказы Е. Чарушина; сказки В. Бианки «Кто чем поет», «Лесные домишки»⁴⁰, «Первая охота», «Муравьишка»; русские народные кумулятивные сказки «Теремок», «Курочка ряба» и др.).

Вот примеры такого рода заданий:

(По рассказу Е. Чарушина «Томкины сны»)

Придумай и напиши ещё одну историю, которая могла произойти с Томкой во сне.

Найди в рассказе то место, куда можно вписать твою историю.

(По русской народной сказке «Теремок» в варианте М.Д. Кривополеновой)

Представь себе, что в кувшине поселился ещё один обитатель. Кто бы это мог быть? Как рассказала бы об этом Мария Дмитриевна Кривополенова? Напиши, нарисуй картинку, найди подходящее место в сказке.

Естественным для данной образовательной системы завершением вписывания строф и эпизодов является *собрание нового подражательного произведения* из сочиненных детьми строф и эпизодов и далее *проигрывание* этого произведения в рамках *проектной деятельности* (подготовка книжки, постановка спектакля).

⁴⁰ Творческие работы учащихся, выполненные по сказке В. Бианки «Лесные домишки», см. Приложения, раздел 2.1.6.

Г) *Вписывание произведения в цикл* — вид творческого подражания, близкий сочинению строф по модели и новых эпизодов для рассказов и сказок. Его своеобразие заключается в большей степени свободы, предоставляемой учащимся. Действительно, произведения, объединенные в цикл, хотя и имеют чаще всего те или иные общие особенности, все же гораздо более разнородны и по форме, и по содержанию по сравнению с разными строфами модельного стихотворения или с однотипно устроенными эпизодами прозаических текстов.

Циклизация произведений широко распространена в детской литературе. По всей видимости, цикл, в особенности поэтический, оказался максимально удобной формой для представления младшим детям однообразно организованных сложных жизненных явлений (цирк, зоопарк и проч.). Действительно, с одной стороны, каждое отдельное произведение цикла миниатюрно и легко доступно детскому восприятию, с другой — оно является частью единого целого и потому представляет свой объект в актуальных взаимосвязях.

Знакомство с поэтическими циклами начинается уже в 1 классе (на материале поэтических азбук⁴¹). Здесь задания, направленные на вписывание собственного произведения в цикл, имеют облегченный характер (в связи с начальным периодом обучения). Первоклассникам предлагается сравнить несколько стихов, посвященных одной букве, и после этого «задумать» свое произведение, придумав собственный образ буквы:

С чем сравнили поэты букву А? С чем сравнил бы ее ты? Нарисуй!

Завершающее задание выглядит так:

Рассмотри буквы З, В, Р. На что они похожи? Посмотри вокруг. Нарисуй.

Есть ли у этих букв песенки? Кто может их спеть?

⁴¹ Совершенно очевидно, что азбуки в стихах — это своеобразные поэтические циклы: стихотворения, посвященные отдельным буквам, с одной стороны, являются самостоятельными произведениями (не случайно они легко извлекаются из циклов и печатаются в детских книжках по отдельности), с другой — их объединяет в цикл сама идея алфавита и общая художественная логика.

А теперь сочини свой стишок про букву!

Таким образом, облегчение задания заключается, *во-первых*, в том, что дети сочиняют стишок для поэтической азбуки *как таковой*, а не для произведения определенного автора (не ставится задача воспроизведения художественной логики конкретного поэтического цикла); *во-вторых*, в заданиях присутствуют своего рода *подсказки*, направляющие действия первоклассников («На что они похожи?», «Есть ли у этих букв песенка?»).

Во 2 классе задания этого типа значительно усложняются. Так, например, завершая работу по стихотворному циклу С. Маршака «Детки в клетке», второклассники сочиняют по приведенному в учебнике рисунку собственное произведение:

В книжке «Детки в клетке» нет стихотворения про лисёнка, а у Е.И. Чарушина есть замечательный рисунок. Попробуй сочинить стихотворение про лисёнка.

Поскольку это задание предлагается на *завершающем этапе* работы с циклом «Детки в клетке», второклассники располагают множеством самостоятельно сделанных наблюдений над художественным своеобразием входящих в него произведений, которое служат для них опорой во время сочинения стихотворения про лисенка. Важно, что, подобно Маршаку, их вдохновляет в этом рисунок Е. Чарушина.

Совершенно аналогично выстроено задание по циклу рассказов самого Е. Чарушина «Большие и маленькие». Завершая работу по этому циклу, уже открывшему второклассникам свои нехитрые секреты (рассказы написаны от лица животных, которые обращаются к своим малышам с советами, поучениями), дети сочиняют для этого цикла свои мини-рассказы:

А как написал бы Чарушин для этой книжки о ежах? Попробуй, напиши!

Итогом этой работы, как и в случае вписывания строф и эпизодов, становится собирание нового цикла-подражания из произведений, сочиненных учащимися.

Д) Сочинение новых глав для крупнообъемных произведений по типу деятельности близко описанной выше разновидности дидактического приема. Отличие состоит в том, что здесь на первый план выходит сюжет произведения, который необходимо учесть при сочинении новой главы. Такая работа практикуется только на материале тех крупнообъемных произведений, главы которых строятся по определенной многократно воспроизводимой сюжетной схеме («Приключения барона Мюнхаузена» Э. Распэ, «Пеппи Длинныйчулок» А. Линдгрена⁴²) и, как правило, организуется на заключительном этапе работы по произведению.

Действительно, только в результате длительных наблюдений над структурой и художественной логикой отдельных глав появляется возможность задумать и написать собственную подражательную главу. С другой стороны, если идея создания собственных глав «вбрасывается» в детский коллектив раньше (а привыкшие к созданию творческих подражаний дети нередко сами иницируют подобную работу), наблюдения над главами книги естественно мотивируются стоящей перед детьми творческой задачей, а действия детей в этом случае становятся более осознанными и целенаправленными.

Е) Сочинение целых произведений

Данный тип творческих подражаний практикуется со 2 класса. В этот период обучения дети сочиняют считалки, скороговорки, загадки, небылицы. В 3 классе учащиеся сочиняют собственные варианты народной сказки «Теремок», а также литературные версии этой сказки. В 4 классе дети пишут подражания лирическим миниатюрам Пришвина⁴³.

⁴² Сочиненные школьниками главы для книги Распэ «Приключения барона Мюнхаузена» и сказочной повести А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок» см. в Приложениях, разделы 2.1.8 и 2.1.10.

⁴³ См. Приложения, разделы 2.1.11.

В целом доля данной разновидности подражаний в общей массе заданий этого типа сравнительно невелика, поскольку по мере усложнения учебного материала от 2 к 4 классу более продуктивными оказываются сочинение фрагментов произведений, вписывание стрóf и др. Наиболее активно данная разновидность применяется во 2 классе — в период работы с *малыми фольклорными жанрами*.

Подчеркнем, что сочинение считалки, скороговорки, загадки организуется не однократно, но в процессе знакомства с *каждой жанровой разновидностью*⁴⁴. Так, работая со скороговорками, второклассники сочиняют скороговорки с однокоренными словами, со сложными словами, симметрично построенные скороговорки. Сочинение *целой* небылицы предваряется заполнением попусков в небылице народной.

Ж) Поэтические переводы

Во 2 и 4 классах (в силу характера расположения материала) дети выполняют собственные поэтические переводы с разных языков (английский, немецкий, французский, польский). Не смотря на то, что, как правило, переводы выполняются с помощью подстрочника⁴⁵, предъявление детям иноязычного оригинала является обязательным. Именно оригинал, не доступный детям для понимания, помогает составить представление о графическом облике иноязычного произведения, а также о характере рифмовки.

Во 2 классе дети работают с фольклорными произведениями (небылицы и загадки), в 4 классе — с литературными (небольшие стихотворения).

Успеху деятельности детей в качестве авторов поэтических переводов способствует, с одной стороны, приобретенный к этому периоду обучения опыт подражательного сочинительства — в том числе в жанрах загадки, небылицы,

⁴⁴ В ходе работы с отдельными жанровыми разновидностями считалок и скороговорок порождение текстов происходит также в результате дописывания отдельных пропущенных строк — см. пункт А: «Вписывание отдельных слов и строк».

⁴⁵ Исключение составляют странички «Для знатоков иностранных языков» в учебнике «В гостях у Матушки Гусыни», рассчитанные на детей, изучающих иностранный язык в начальной школе. Работа по этим страничкам организуется при участии учителя иностранного языка.

стихотворения, с другой — опыт сравнительного анализа переводов, выполненных переводчиками-профессионалами. Собственно, этот вид деятельности мы отнесли к творческим подражаниям потому, что дети берут уроки мастерства у профессиональных переводчиков, подражают им.

* * *

Существует *два способа* организации и проведения письменных творческих работ подражательного характера.

Первый — это *интуитивное встраивание* в логику жанра или отдельного произведения, манеру авторского письма. Дети сочиняют новый куплет для народной песенки, новую строку или строфу для стихотворения, сочиняют новый эпизод для кумулятивной сказки *без предварительного анализа*, интуитивно реагируя на характер образца. Этот способ базируется на природной склонности и способности ребенка интуитивно «схватывать» и воспроизводить (нередко передразнивая, утрируя) особенности образцов различной природы. Анализ происходит *после* создания подражательных произведений. Дети сравнивают подражательные тексты с образцом, исправляют несоответствия и дорабатывают свои произведения.

Второй способ — создание подражаний *после предварительного анализа*. В этом случае сначала дети под руководством учителя тщательно анализируют образец, а после этого сочиняют подражательные произведения. На первое место здесь выходит не интуиция, а логика и аналитическая деятельность. И все же и в этом случае необходимо обсуждение детских работ: сверка их с образцом и корректировка.

Желательно чередование двух описанных способов организации творческих подражаний. Это дает возможность быть успешными как детям с развитым логическим мышлением, так и «художникам» — детям с преобладанием правополушарного типа восприятия, а также создаст благоприятные условия для развития интуиции и аналитической наблюдательности.

Чем младше дети, тем они более склонны к интуитивному способу вхождения в учебный материал, тем более продуктивен для них первый описанный нами способ создания подражательных произведений. Детские подражания «снимают» такие особенности образца, которые оказываются недоступными при логическом анализе.

Именно поэтому мы считаем принципиальным для начального периода литературного образования опыт интуитивного встраивания в чужой текст. Осмысление собственных интуитивных действий по отношению к тексту, закономерностей и свойств образца является для этого возраста факультативным, тем, что может быть восполнено на следующих этапах обучения. *Рефлексия* присутствует здесь *как возможность* и зона ближайшего развития.

3.3.5. Обсуждение детских версий и письменных работ

Всякое принципиальное для того или иного этапа обучения детское произведение, читательская интерпретация, версия, образ, схема, рисунок и проч. становится предметом обсуждения в классе. Обсуждение проводится в форме *учебного диалога*.

Мы рассматриваем обсуждение детских работ и версий *как дидактический прием*, поскольку в процессе обсуждения учащиеся *обучаются* тем способам обращения с материалом, тем исследовательским и творческим стратегиям, которые удалось освоить авторам обсуждаемых работ. В процессе обсуждения достигается *понимание* учащимися открытий и наблюдений, принадлежащих одному (нескольким) членам учебного коллектива, а также их своеобразное *присвоение* или, точнее сказать, *приобщение к коллективному* (но одновременно принадлежащему каждому ученику) *опыту*. Авторы получают импульс для доработки произведений и уточнения (развития) версий. Важно также, что коммуникативное пространство учебного коллектива насыщается содержательными

ми проблемами; благодаря поддержке тщательно формируемой культурной среды⁴⁶ обсуждение учебных проблем выносится за рамки урока.

Методика организации обсуждения *письменных работ* такова. Учитель выбирает две-три (при большом объеме достаточно и одной) работы детей и записывает их на доске, распечатывает и проч., то есть обеспечивает *доступ к этим работам* для всех учащихся. Если выбрана не одна работа, а несколько, их нужно предлагать для обсуждения поочередно. По этическим соображениям обсуждение детской работы в классе может происходить только с согласия автора.

Кроме обсуждаемой работы, дети должны иметь *доступ к образцу*, то есть к текстам, которым они подражали.

Таким образом, для успешного обсуждения необходимы следующие материалы:

- детская работа, подготовленная для коллективного обсуждения (распечатанная для каждого ученика или записанная на доске);
- индивидуальные работы всех участников обсуждения;
- образец, которому подражали.

Заметим: если образцом является тот или иной *жанр* (например, детям нужно сочинить загадку, небылицу и т. д.), необходимо обеспечить доступ ко всему освоенному детьми многообразию жанровых разновидностей, типов произведений этого жанра — в противном случае они будут подражать не жанру, а конкретному произведению этого жанра.

Дети знакомятся с обсуждаемой работой и высказывают свои наблюдения. В первую очередь учитель просит обратить внимание на *удачи* автора. После этого начинается выявление несоответствий образцу. Ребята обращают внимание автора на те особенности образца, которые не заметил или которыми пренебрег автор, а также предлагают варианты поправок. Автор принимает замечания (вносит в текст правку, записывает замечания, чтобы поразмышлять над ними

⁴⁶ См. раздел 1.8.4.

позже) или разъясняет одноклассникам, почему он написал именно так. Все дети обдумывают сделанное автору замечание *применительно к собственным работам*. Если обнаруживают у себя подобную недоработку, вносят необходимые исправления. Обсуждение продолжается. На следующее занятие дети приносят доработанные произведения. В случае необходимости доработанные произведения обсуждаются еще раз.

Итак, вот основные этапы обсуждения:

- знакомство с обсуждаемой работой;
- выявление удач автора;
- замечания автору, предложение вариантов правки;
- корректировка работ в связи с замечаниями автору;
- повторное представление доработанных произведений.

Обсуждение *устных детских версий* организуется несколько иначе.

Чтобы быть понятой, детская версия нуждается в прояснении, *кристаллизации*. Что имел в виду автор? Что потерялось в процессе вербализации детского взгляда на ту или иную точку учебного материала? Как сделать эту версию пригодной для осмысления и обсуждения в классе — вот тот круг проблем, которые приходится решать учителю сразу после того, как детская версия прозвучала. Назовем этот этап *кристаллизацией первой предъявленной детской версии (1)*.

Как достичь очевидной цели этого этапа — прояснения детской версии? Прежде всего, приостановить порождение новых версий и обратить ребят от учебного материала к прозвучавшему высказыванию. *Как вы поняли Алешу? Объясните мне, о чем сейчас сказал А.? Повтори, пожалуйста, что сказал сейчас А.* — подобные обращения к детям стимулируют детские переформулировки и предварительную разработку версии.

(0) Иногда до этапа кристаллизации оказывается необходимым еще один (нулевой) этап — *выявление смыслов*, вложенных ребенком в *расхожее* слово или выражение. Этап этот необходим тогда, когда детский ответ на поставлен-

ный вопрос прозвучал, но *версия не обнаружилась*, осталась скрытой за расхожей формулировкой.

Приведу пример. В конце главы, посвященной небылицам (учебник «В гостях у Матушки Гусыни», 2 класс), поставлен вопрос: «Почему же люди разных времен и народов любят и помнят такие шутки?». Ответ ребенка может прозвучать так: «Просто интересно». Этот ответ в таком виде еще не является версией, поскольку неясно, что стоит за этим «интересно» и что имел в виду автор высказывания. Учителю приходится затрачивать немалые усилия, чтобы «пробиться» через потерявшие ясность слова к смыслам, имевшимся в виду. *А что это значит — интересно? Как это — интересно?* — с такого рода вопросами учитель обращается в таком случае и к автору высказывания, и к его одноклассникам; после этого наступает этап кристаллизации.

(2) Далее удобно зафиксировать проясненную версию на доске (примерно с середины 2 класса дети могут делать это у себя в тетрадях). *Этап фиксации* важен еще и потому, что требует выбора лаконичной и выразительной *формы*, приемлемой для всех членов учебного коллектива; таким образом, это еще один шаг на пути к пониманию и кристаллизации версии. На этом этапе происходит окончательное словесное формулирование версий (вербализация), нередко появляются их схематические интерпретации.

Результатом 1 и 2 этапов является «*посвящение*» всех членов учебного коллектива в тот аспект видения учебной проблемы, который отразился в первой версии (*все знают и понимают, что и почему сказал А., могут это прокомментировать*).

(3) Далее учитель предлагает детям *выразить свое отношение* к сформулированной версии (согласны ли вы с А.? а кто думает по-другому?); часто дети сами переходят к данному *этапу обсуждения* версии. На доске учитель фиксирует принципиальные поправки, дополнения, вопросы, связанные с обсуждаемой версией; все поправки фиксируются как авторские (упоминается имя ребенка, сделавшего то или иное замечание).

На этом этапе происходит *выявление новых детских версий*, которые заявляются детьми, не согласными с первой прозвучавшей версией. Как правило, общее число разных версий не превышает трех — четырех; часто основных, принципиально отличающихся друг от друга позиций оказывается две. По отношению к каждой новой версии организуются этапы кристаллизации, фиксации и обсуждения (в результате разработанности материала эти этапы протекают стремительно). Кристаллизация и фиксация новых версий завершается, как только дети начинают повторять уже звучавшие версии. После этого все дети определяются по отношению к сформулированным версиям («а ты как считаешь? как А. или как Б.?»; в тетрадах дети отмечают версию, которую разделяют).

Таким образом, этап (3) является центральным, кульминационным: обсуждение первой версии «раскалывает» весь учебный коллектив на группы, каждая из которых разделяет ту или иную версию учебной проблемы; происходит стремительная кристаллизация, фиксация и спонтанное обсуждение вновь прозвучавших версий.

Этот этап — самый сложный для учителя; именно в этот момент наступает эмоциональный подъем, дети впадают в познавательный и риторический азарт. Дети «захватывают» инициативу на уроке: сами предлагают записать на доске то или иное дополнение, задают друг другу вопросы, предлагают перечитать тот или иной фрагмент текста и т. д.

С одной стороны, они стремятся убедить одноклассников и учителя в собственной правоте, а потому мощно прорабатывают в этих целях учебный материал; с другой — высказанные одноклассниками трактовки проблемы, не совпадающие с их собственным видением, стимулируют открытие в материале новых граней, свойств, аспектов в процессе проверки «чужих» версий. Здесь место для предъявления версии учителя, а также версий профессионалов, плодотворнейший момент «вбрасывания» и «впитывания» взрослого знания, самой разнообразной информации (в том числе визуальной, аудиальной и проч.).

Эти два противоположно направленных процесса (отстаивание собственных версий и осмысление чужих) нарушают свойственное ребенку эгоцентрическое спокойствие, поскольку обнаруживается откровенная ограниченность и неполнота его исходных представлений. В непростой борьбе с эгоцентрическим видением проблемы происходит мощная перестройка детского видения, которое теперь учитывает и те аспекты учебной проблемы, которые были предъявлены в версиях одноклассников, учителя, ученых-профессионалов, были восприняты из невербальных источников.

Если воспользоваться образом калейдоскопа, то можно сказать, что разноцветные стеклышки образовали теперь новую и более совершенную композицию. Ясно также, что изменение положения одного стеклышка неизбежно привело бы к изменению всей композиции. Возвращаясь к нашей учебной ситуации, подчеркнем, что углубление версии по конкретному учебному вопросу обязательно «заденет» близлежащие аспекты и проблемы учебного материала и приведет к реструктуризации восприятия целого участка предметной области, к порождению множества *новых* вопросов.

Некоторые из этих вопросов будут *тревожить* наших учеников — они начнут задавать их прямо на уроке (и потому урок будет нелегко закончить!), будут обсуждать на перемене, по дороге домой, обязательно зададут их родителям и другим авторитетным взрослым. Тревожащие, не дающие покоя вопросы — мощный стимул для дальнейшего ученья и познания мира.

На этом этапе учитель решает целый ряд задач *педагогического характера*. Он учит детей слушать и слышать чужие версии, уважительно относиться к ним, а также пытаться их понять, то есть искать в учебном материале *основания* для таких трактовок, точек зрения (в педагогической перспективе просматривается внимание и интерес к другому, непохожему на «меня» человеку, интерес к общению с *разными* людьми). Конечно, учителю приходится помогать своим ученикам достойно пережить крушение эгоцентрических интерпретаций, не

выдерживающих столкновения с версиями, сложившимися на иных основаниях. Безусловно, стимулируется познавательная активность учащихся.

(4) Этап *рефлексии и оправдания версий*. После мощного эвристического «прорыва» требуется время для переживания детьми тех изменений, которые с ними произошли, для осознания неполноты представлений и мнений одного «себя». Необходимо все это осмыслить, обсудить, как в рамках предметного содержания, так и в личностном плане (*«Ведь я был уверен, что это так просто, но на уроке оказалось, что мои товарищи смотрят на это по-другому...»*).

Важно, чтобы ребята попытались понять самые далекие и даже непонятные для них высказывания собеседников. Наша цель — не позиционная борьба, а установление взаимопонимания между учениками в процессе углубления видения учебного материала.

Этап рефлексии может проводиться и в письменной форме (*«Почему я теперь по-другому представляю себе работу переводчика», «Почему я согласился с Леной»* и т. д.).

В заключение подчеркнем, что столь тщательная проработка версий уместна лишь в принципиальных точках освоения материала; в других случаях возможны разного рода усеченные модели работы.

В случае регулярного применения предложенный алгоритм легко присваивается детьми, «сокращается» и естественно встраивается в структуру учебной деятельности. Кроме того, происходит перенос данного алгоритма *во внутренний план* и формирование качественно новой для учащихся начальной школы мыслительной стратегии, направленной на осмысление *чужого* мнения, слова, интерпретации⁴⁷.

Конкретные методические решения, связанные с организацией обсуждения, принимает учитель, поскольку материал обсуждения появляется непосред-

⁴⁷ «После систематической отработки действия по всем параметрам и на всех уровнях, после его сокращения (особенно на уровне «внешней речи по себя») умственное действие открывается как «чистая мысль» (Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. С. 8).

ственно в учебных ситуациях и не поддается точному прогнозированию. В Приложениях приведены фрагменты стенограмм уроков, посвященных обсуждению детских творческих работ⁴⁸.

Принципиальные моменты учебного материала, в связи с которыми целесообразно обсуждение детских версий, отмечены в учебных пособиях специальным значком («сундучок») — как правило, отмеченные этим значком вопросы не имеют однозначного ответа. Именно в этих случаях учебный диалог является оптимальной формой включения школьников в ту или иную актуальную для художественной словесности проблему.

Подчеркнем: как и описанные выше дидактические приемы, данный дидактический прием является специфичным для нашей образовательной системы. В абсолютном большинстве учебно-методических комплектов по литературному чтению создание творческой работы или порождение версии (интерпретации) является заключительным звеном цепочки учебных действий.

3.3.6. Обращение к книгам

Начиная с 1 класса, учащиеся постоянно обращаются к неучебным книгам в связи с теми или иными аспектами учебного материала. Привлечение «живых» детских книг связано с целым рядом концептуальных положений данной образовательной системы⁴⁹ и особенно актуально в связи с установками на размыкание границ школьного урока⁵⁰ и формирование культурной среды⁵¹.

Обращение к книгам важно по крайней мере в трех аспектах.

Во-первых, умение и привычка читать книги, размышлять над книгами, обсуждать прочитанное с актуальными собеседниками формируется *здесь и те-*

⁴⁸ См. Приложения, раздел 2.5.

⁴⁹ См. 1.2.4.

⁵⁰ См. 1.8.2

⁵¹ См. 1.8.3.

перь (на школьном уроке, в процессе выполнения домашних заданий), а не откладывается «на потом» и не выносится за рамки ответственности школы.

Во-вторых, с помощью привлечения книг резко расширяется учебный материал.

В-третьих, дети осваивают библиотеку (в том числе домашнюю) как особое культурное пространство, приобретают навык ориентации в нем.

На первых этапах обучения обращение к книгам инициируется заданиями учебника (специальный значок «книжная полка», означающий «найди книгу дома или в библиотеке»). Со временем подобные задания переходят в компетенцию учителя, и лишь в самых принципиальных случаях учебник *напоминает* учителю и детям об этом постепенно входящем в привычку действии. К концу 3 — 4 классов многие дети становятся инициаторами обращения к книге.

Перечислим основные разновидности данного дидактического приема, определяемые спецификой учебного материала:

- поиск произведений, аналогичных учебному материалу по *жанру* или *жанровой разновидности*;
- подбор книг, включающих произведения того или иного *автора*;
- поиск разных *изданий* одного произведения;
- поиск разных *вариантов* одного фольклорного произведения (сказки);
- подбор книг с иллюстрациями определенного *художника*;
- подбор книг, созданных тем или иным *творческим союзом* писателя и художника (К. Чуковский — В. Конашевич; С. Маршак — В. Лебедев; Ю. Коваль — Т. Маврина и др.);
- обращение к книгам в связи с подготовкой книжек-самоделок (изучение способов оформления книги, вариантов книжного дизайна).

В ряде случаев дети обращаются к книгам из домашней и других библиотек и по более *частным* аспектам материала (найти разные загадки об одном и том же предмете; посмотреть, кто переводил то или иное иноязычное произведение в «твоей» книжке и др.).

3.3.7. Инсценирование

Инсценирование (или драматизация) как дидактический прием достаточно широко используется в программах по литературному чтению. В нашей системе этот прием имеет определенную специфику⁵². Напомним, что обращение к этому приему связано в нашей программе с освоением драмы как рода литературы, опирается на дошкольный игровой опыт и нередко предполагает выход в проектную деятельность.

Основные разновидности инсценирования:

А) *Воображаемое инсценирование*, то есть задумывание спектаклей или небольших пьес по фольклорным или литературным произведениям — определение состава действующих лиц, костюмов, декораций, количества антрактов (действий, актов) и проч.

Б) *Разыгрывание* произведений или фрагментов произведений, имеющих форму диалога;

В) *Разыгрывание* произведений, не имеющих форму диалога (определение действующих лиц, сочинение реплик и др.);

Г) *Исполнение* произведений или их фрагментов *от чужого имени* — например, от лица народного сказителя;

Д) Перевод небольших по объему *эпических* текстов в *драматические* и постановка спектаклей (в рамках проектной деятельности).

3.3.8. Введение внетекстовой информации

Несмотря на то, что основное место в учебных пособиях отведено художественным произведениям, а также вопросам и заданиям к ним, мы сочли необходимым сопроводить основной учебный материал внетекстовой информацией. Представим ее основные типы.

⁵² См. раздел 1.8.3.

А) *Словарные материалы*. Прежде всего, это разъяснение непонятных младшим школьникам слов и фразеологизмов (или понятных не в полном объеме) из художественных произведений, которые, не смотря на последовательную ориентацию на круг детского чтения, встречаются в отобранных текстах (при необходимости разъяснения слов сопровождаются иллюстрациями⁵³). Далее, это объяснение значений отдельных слов-терминов, чаще всего через прояснение внутренней формы слова⁵⁴.

Б) *Историко-культурная информация*: сведения о писателях, ученых-фольклористах, сказителях, переводчиках, художниках-иллюстраторах; сведения о времени и обстоятельствах создания литературных произведений; сведения о культурных феноменах, актуальных для включенных в учебные пособия произведений (о куклах-марионетках в связи с чтением сказок К. Коллоди «Пинноккио, или Приключения деревянной куклы» и А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», о цирке в связи с чтением сказочной повести А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок» и др.). Историко-культурная информация во многих случаях сопровождается иллюстрациями, фотографиями, воспроизведениями обложек или титульных листов книг, то есть представлена не только вербальным, но и зрительным рядом. Наиболее концентрированно этот вид внетекстовой информации представлен в коллажах⁵⁵.

В) *Фрагменты дневников, воспоминаний, писем*, имеющие отношение к включенным в учебные пособия произведениям⁵⁶.

Г) *Краткий комментарий к художественным произведениям*, включенным в учебные пособия. Прежде всего, это упоминание автора, сведения о жанре произведения, о времени его создания; в ряде случаев дается информация об авторе иллюстраций. Для иноязычных произведений обязательно упоминание языка

⁵³ См., например, учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 30—31, и др.

⁵⁴ См., например: Литературное чтение. 2 класс. Часть 2: Перечитаем вместе / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. С. 19 и др. (Приложения, раздел 1.1).

⁵⁵ См., например: Литературное чтение. 4 класс. Часть 1: Как рождается произведение / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова (рукопись). С. 60—61, 110—111 и др.

⁵⁶ См., например: Литературное чтение. 2 класс. Часть 2: Перечитаем вместе / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. С. 58, 73 и др. (Приложения, раздел 1.1).

оригинала и автора перевода. Для фольклорных сказок по возможности сообщается место и время записи, данные об исполнителе, авторе записи и обработки. Для фольклорных произведений разных жанров, имеющих иноязычное происхождение, обязательны сообщение о народе, которому принадлежит произведение, информация о языке оригинала и авторе перевода на русский язык.

Внетекстовая информация предназначена не для запоминания и репродукции, но для создания необходимого *культурно-информационного фона*, актуального для осмысления художественных текстов как текстов культуры. Фон этот не только «вычерпывается» школьниками в процессе учебной деятельности, но и служит своего рода *моделью* более широкого культурно-информационного контекста, углубляющего восприятие произведений искусства, в том числе и словесного. Так происходит «открытие» начинающими читателями словарей, справочников, писательских писем и дневников, фотодокументов, мемуарных, биографических и других материалов, которые появляются на уроке сначала по инициативе учителя, а потом и при участии (по инициативе) учащихся. Формируемый культурно-информационный контекст в пределе сливается с *культурной средой*⁵⁷.

Таким образом, введение в учебные пособия внетекстовой информации является не столько способом подачи учебного материала, сколько особым *дидактическим приемом*, существенно влияющим на характер учебного взаимодействия.

Подчеркнем: по мере взросления учащихся внетекстовая информация усложняется; нередко для ее получения требуется участие школьников. Так объяснение непонятных слов в учебниках для 4 класса «отменяется» и способ выяснения значений таких слов переходит в компетенцию учителя (к этому периоду обучения школьники уже осваивают обращение к словарю как привычную читательскую процедуру; кроме того, они могут обратиться за помощью к старшим). В учебниках для 3 класса появляются краткие историко-

⁵⁷ О культурной среде см. раздел 1.8.4.

биографические очерки, посвященные ученым-фольклористам и народным сказителям. В рабочей тетради для 3 класса «Буратино, Пеппи и другие» биографические материалы, посвященные А. Линдгрэн, а также материалы, посвященные искусству цирка, выделены в отдельные главы⁵⁸.

3.3.9. Моделирование

«Моделирование — метод исследования объектов на их моделях — аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности»⁵⁹. В нашем случае имеет место *знаковое (информационное)* моделирование, при котором «моделями служат схемы, чертежи, формулы, предложения в некотором алфавите и т. п.» и с помощью которого «удается свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, то есть сделать любой сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения»⁶⁰.

Выше уже приведены примеры использования моделирования в процессе создания творческих подражаний⁶¹. Данный дидактический прием представлен в нашей образовательной системе несколькими разновидностями.

А) *Схемы*, моделирующие то или иное свойство учебного материала (см., например, «узоры» к считалкам⁶²; схема строф стихотворения Маршака⁶³; схематичные образы перестановок и изменений, внесенных А. Толстым в сказку о деревянном человечке в процессе создания романа-сказки «Золотой ключик, или Приключения Буратино» на основе сказки Коллоди⁶⁴).

Б) Изображения *простых (знакомых) объектов*, выступающих в качестве моделей (образов) определенных свойств *сложных (незнакомых) объектов*.

⁵⁸ См. рабочую тетрадь «Буратино, Пеппи и другие». С. 121—129 (Приложения, раздел 1.2).

⁵⁹ Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. Т. 1. М., 1993. С. 580.

⁶⁰ Там же.

⁶¹ См. раздел 4.3.3, пункт Б.

⁶² Учебник «Мы и наши игры». С. 18—20.

⁶³ Учебник «Перечитаем вместе». С. 60 (Приложения, раздел 1.1).

⁶⁴ Рабочая тетрадь «Буратино, Пеппи и другие». С. 25, 29 (Приложения, раздел 1.2).

Так изображение стоящих *по росту* матрешек, *похожих* одна на другую, приведенное в связи с кумулятивной сказкой «Теремок», моделирует *нарастание* объема однотипно устроенных эпизодов, а изображение пирамидки, стоящей «вверх ногами», обращает внимание на *порядок расположения* эпизодов: сказка начинается меньшим и заканчивается самым объемным эпизодом. Процесс изготовления *разных* игрушек на основе одного *исходного* предмета (железю, шишки, яичной скорлупы и др.), хорошо знакомый детям младшего школьного возраста, становится моделью такого нового для них явления, как *создание разных литературных версий одного фольклорного сюжета*.

В качестве *простых объектов* могут выступать не только изображения знаковых детям предметов, но и *тексты*. Так стихотворение Д. Хармса «Как Володя быстро под гору летел» приведено в качестве модели сюжетной организации сказки «Теремок», поскольку принцип кумуляции представлен в этом стихотворении максимально ярко. Русские народные небылицы приведены в качестве модели к «Путанице» К. Чуковского, и др.

В) Схемы, моделирующие *отношения* между текстами, появляются на заключительном этапе обучения (4 класс). Такова, например, схема отношений между сказкой Хью Лофтинга и двумя редакциями прозаической сказки К. Чуковского «Доктор Айболит»⁶⁵ или схема отношений между баснями Эзопа, Федра, Бабрия и Лафонтена, созданными на мировой басенный сюжет о вороне и лисице⁶⁶: к обеим схемам учащимся предложены вопросы, направленные на уточнение отношений между приведенными текстами.

Перечисленные типы моделей в одних случаях даются как непосредственное сопровождение текстового материала, в других — помещены в «зеркальце»⁶⁷ или «спрятаны» в иллюстрациях⁶⁸. Представленные в учебных пособиях моде-

⁶⁵ Литературное чтение. 4 класс. Учебник. Часть 1: Как рождается произведение / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова (рукопись). С. 44.

⁶⁶ Там же. С. 152.

⁶⁷ См. раздел 2.3.2.

⁶⁸ См., например, изображение головоломки-пазла на шмуцтитуле к главе «Сказочный конструктор» (учебник «Как живешь, сказка?». С. 59), посвященной явлению контаминации сказок (детали конструктора, объединяе-

ли-схемы и модели-образы могут сопровождаться заданиями, а могут просто сопровождать учебный материал, насыщая образовательную среду потенциальными смыслами и оставляя место для детской инициативы.

Важно, что размещенные в учебных пособиях модели легко *присваиваются* школьниками как своеобразные эвристические стратегии: начиная со 2 класса, учащиеся широко пользуются всеми приведенными типами моделей в собственных рассуждениях и читательских дискуссиях⁶⁹.

3.3.10. Иллюстрирование

Предваряя перечень разновидностей данного дидактического приема, необходимо заметить, что на раннем этапе литературного образования моделирование и иллюстрирование нередко сливаются в едином учебном действии: рисование является *заместителем (аналогом) моделирования*. Примером такого замещения может служить рисование орнаментов («узоров») к считалкам — с целью «опредмечивания» считалочного метро-ритма и его исследования⁷⁰. Такое замещение легко объяснить психологическими особенностями младших школьников, на ранних этапах обучения еще не готовых к тому уровню абстрагирования, которого требует создание моделей-схем.

Имея в виду собственно иллюстрирование, можно выделить несколько разновидностей данного дидактического приема.

А) Рисование (дорисовывание, раскрашивание) картинок *в строгом соответствии тексту* с целью выявления предметного плана текста и проникновения в художественный замысел произведения⁷¹. В ходе реализации данного варианта иллюстрирования решаются также проблемы формирования *навыка чтения*: здесь востребуется *осознанное вдумчивое* чтение, а также чтение *про*

мые в единое целое, служат образом-моделью контаминированной сказки, собранной из нескольких моносюжетных сказок). На с. 71 находим другой образ того же явления: лоскутное одеяло, сшиваемое из отдельных кусочков.

⁶⁹ Образцы детских моделей приведены и прокомментированы в Приложениях, разделы 3.1—3.6.

⁷⁰ См. раздел 1.7.3 пункт а): «Рисунок-модель».

себя. Поскольку детские рисунки обязательно обсуждаются в классе (сравниваются между собой, соотносятся с текстом), происходит уточнение представлений детей о предметном плане текста, «вычитывание» незамеченных деталей и нюансов, а также их интерпретация.

Б) Рисование «парных» картинок к нескольким (чаще всего к двум) текстам, близким по содержанию — с целью выявления сходств и различий предметных планов произведений.

Примером такого типа иллюстрирования может служить рисование комиксов к «параллельным» главам сказки Коллоди «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы» и романа-сказки Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»⁷², способствующее выявлению сюжетной линии каждого произведения и их сопоставлению.

В целях облегчения детского труда этот тип иллюстрирования может быть упрощен: каждый ребенок рисует картинку только к одному тексту, и далее проверяет, подходит ли рисунок к другому сравниваемому произведению. В процессе проверки выявляются несоответствия и происходит мысленное (словесное) *перерисовывание* иллюстрации, то есть создание «парной» картинке⁷³. Возможны и другие методические решения, связанные с реализацией данного типа иллюстрирования⁷⁴.

В) *Рисунки-интерпретации* помогают детям не только представить себе, но и воплотить на бумаге образы литературных и фольклорных персонажей, которые во многих произведениях не представлены во всей конкретике, но лишь намечены⁷⁵. Рисунки-интерпретации сообщают процессу обмена читательскими впечатлениями конкретность и наглядность.

⁷¹ См. об этом подробно: раздел 1.7.3, пункт б).

⁷² См. рабочую тетрадь «Буратино, Пеппи и другие». С. 16—17, 26—27 и др. (Приложения, раздел 1.2).

⁷³ См., например, учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 87.

⁷⁴ См., например, учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 10.

⁷⁵ См. об этом подробней: 1.7.3, пункт в). Механизм читательского восприятия, связанный с «дистраиванием» намеченных авторами реалий текста, описан Р. Ингарденом (Исследования по эстетике. М., 1969. С. 62—71).

Г) *Иллюстрирование* подражательных произведений, созданных учащимися⁷⁶.

3.3.11. Выявление интертекстуальных связей

Интертекстуальность — термин, введенный Ю. Кристевой для обозначения спектра межтекстуальных отношений⁷⁷. «В тексте, особенно художественном, всегда присутствуют отсылки, аллюзии, цитаты. Таким образом, текст существует за счет многих других предшествующих текстов»⁷⁸.

Произведения детской литературы не являются в этом смысле исключением. Так в главе «Как Пеппи терпит кораблекрушение» из книги А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок» присутствуют как минимум две интертекстуальные отсылки. *Во-первых*, это дуб, на котором рос лимонад, а по четвергам вырастали шоколадки («Пеппи говорила, что если хорошенько поливать дуб, то на нем начнут расти не только французские булки, но и телячьи отбивные»⁷⁹), вызывающий в памяти множество чудесных деревьев, запечатленных в произведениях детской литературы — достаточно вспомнить «Чудо-дерево» К. Чуковского или чудесную вербу из пересказанного Б. Заходером стихотворения Я. Бжехвы «На горизонтских островах» («Там растут на вербе груши, / Шоколад / И мармелад»)⁸⁰. *Во-вторых*, это игра в робинзонов, которую затевает Пеппи (другой герой сказочной повести, Томми, вспоминает книгу Д. Дефо «Робинзон Крузо»⁸¹).

Типов таких интертекстуальных отсылок в произведениях детской литературы немало. Так К. Чуковский постоянно «переселяет» своих героев из одной сказки в другую (Мойдодыр упоминается в «Телефоне», Бармалей действует в

⁷⁶ Этот тип иллюстрирования подробно описан: 1.7.3, пункт г).

⁷⁷ См., например: Культурология. XX век. Словарь. СПб., 1997. С. 153.

⁷⁸ Там же.

⁷⁹ Линдгрэн А. Пеппи Длинныйчулок. Новосибирск, 1990. С. 163.

⁸⁰ Заходер Б.В. Любимые стихи. М., 1996. С. 121.

⁸¹ Эту же книгу имеет в виду К. Чуковский в прозаической сказке «Доктор Айболит», называя Робинзоном моряка, который дал корабль для поездки в Африку Айболиту и его друзьям.

сказке «Доктор Айболит», а Айболит спасает Таню с Ваней в сказке «Бармалей» и др.), тем самым добиваясь объединения всех сказок в своеобразный сказочный эпос⁸². Для интертекстуальных «намеков» А. Усачева характерна установка на пародирование⁸³, и др.

Умение расслышать существующие в тексте отсылки и аллюзии — существенная составляющая читательского искусства, тем более, что для культуры XXI века интертекстуальность является одним из основополагающих свойств⁸⁴. Данный дидактический прием направлен на формирование чуткости к интертекстуальным переключкам, а также опыта размышлений над их природой и смысловой нагрузкой.

Актуальность интертекстуальной составляющей читательского искусства для детей младшего школьного возраста подтверждается тем фактом, что дети, располагающие минимально достаточным читательским опытом, неизменно реагируют на интертекстуальные переключки⁸⁵, причем их распознавание (а то и установление⁸⁶) доставляет им явное удовольствие.

Выявлению интертекстуальных связей в рамках данной образовательной системы способствует само *расположение учебного материала*: «перекликающиеся» тексты расположены либо рядом⁸⁷, либо в оптимальной для выявления интертекстуальных связей последовательности⁸⁸. Специальные задания и матери-

⁸² См. об этом: Рассадин Ст. Так начинают жить стихом. М., 1967. Здесь же Рассадин демонстрирует ритмические переключки сказки Чуковского «Крокодил» с поэмой Лермонтова «Мцыри», объясняя это явление желанием поэта позабавить взрослых, из уст которых дети узнают сказки Чуковского.

⁸³ См., например, его стихотворение «Вид из окна», перекликающееся со стихотворением Маршака «Вот какой рассеянный».

⁸⁴ См.: Интертекстуальность // Ильин И. Постмодернизм. Словарь терминов. М., 2001. С. 100—105.

⁸⁵ Например, восьминогий заяц из книги о бароне Мюнхгаузене напомнил второклассникам двухголового Тяни-толка из сказки Чуковского «Доктор Айболит», и др.

⁸⁶ См.: Родионова Е.В. Интертекстуальность // Культурология. XX век. Словарь. СПб., 1997. С. 153.

⁸⁷ См., например, стихотворение А. Усачева «Вид из окна», расположенное вслед за блоком материала, связанного со стихотворением Маршака «Вот какой рассеянный» (учебник «Перечитаем вместе». С. 70—78 — Приложения, раздел 1.1). В отдельных случаях тексты, перекликающиеся с классическими произведениями детской литературы и фольклора, помещаются в методических пособиях для учителя: см., например, стихотворение Б. Заходера «Считалия», а также стихотворение В. Берестова «Еще про глупого мышонка (вариации на тему С. Маршака)», приведенное в связи со стихотворением Маршака «Сказка о глупом мышонке» — Троицкая Т.С., Петухова О.Е. Литературное чтение. 1—2 класс. Методическое пособие для учителя. М., 2001. С. 16—18, 74—75.

⁸⁸ Например, читая сказку Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок» и выполняя задание, посвященное образу чудесного дерева («Буратино, Пеппи и другие». С. 106), дети легко вспомнят сказку Чуковского «Чудо-дерево»).

алы фокусируют внимание школьников на интертекстуальных переключках: так, например, в рабочей тетради «Буратино, Пеппи и другие» в связи с главой «Как Пеппи терпит кораблекрушение» воспроизведена обложка книги Дефо «Робинзон Крузо», а в связи с общей для Пеппи и барона Мюнхаузена ролью *самозабвенного вряля* в рабочую тетрадь помещена специальная глава «Пеппи и Мюнхаузен» (здесь же приведен рисунок, изображающий Пеппи в кресле Мюнхаузена и с его знаменитой трубкой)⁸⁹. Представленное здесь задание, направленное на деформацию текста («Выбери одну из историй Пеппи и расскажи ее так, как мог бы рассказать барон Мюнхаузен») помогает школьникам почувствовать разницу между фантазиями Пеппи и историями знаменитого вряля.

Особенно интересны и богаты образовательным потенциалом произведения, содержащие интертекстуальные переключки с целой *группой* произведений. Таковы стихотворение Б. Заходера «Считалия» и рассказ Саши Черного «Люся и дедушка Крылов», фрагмент которого включен в учебник для 4 класса. Стихотворение Заходера содержит множество отсылок к популярным считалкам и задает лирический угол зрения на произведения этого жанра в целом. Рассказ Саши Черного не только переключается с целым рядом басен Крылова, но и содержит своеобразную пародию на *наивное* (детское) прочтение басен.

Важно, что выявление интертекстуальных связей произведений, включенных в учебные пособия, способствует *размыканию* учебника и обращению учащихся к «живым» книгам⁹⁰, с которыми обнаруживается множество переключек; происходит естественное включение в учебную деятельность читательского опыта, приобретаемого в процессе *домашнего чтения*⁹¹. Подчеркнем: включение это не механическое, а содержательное, способствующее установлению определенных отношений между учебным материалом и другими привлекаемыми в связи с ним произведениями.

⁸⁹ Рабочая тетрадь «Буратино, Пеппи и другие». С. 107, 120 (Приложения, раздел 1.2).

⁹⁰ См. об этом подробнее: раздел 1.8.2.

⁹¹ См. раздел 3.5.5.

3.3.12. Работа с картой

Этот дидактический прием реализуется в двух разновидностях:

А) Определение на *географической карте* тех мест (государств, населенных пунктов), представителям которых принадлежат те или иные произведения художественной словесности. Данный вид деятельности организуется в связи с чтением произведений *мировой* художественной словесности (сказки, небылицы, загадки, стихи, басни, пословицы, принадлежащие *разным народам*) и определяется необходимостью пространственного соотнесения территорий, на которых проживают люди, создавшие эти произведения. Немаловажно также формирование общекультурного навыка обращения к карте в связи с упоминанием географических объектов (что создает условия для постепенного освоения отраженного на карте условного пространства земного шара).

Так работая с *мировыми сюжетами* (сказочными и басенными), учащиеся 3 — 4 классов находят на карте мира те географические точки, в которых были созданы те или иные произведения, и это дает им основания размышлять над тем, почему у разных народов появились произведения, разрабатывающие общий сюжет. Своеобразие национальных версий мировых сюжетов нередко оказывается связанным с *природными зонами*, в которых живут определенные народы (появление южных и северных животных в качестве героев сказок и басен, упоминание растений, деталей ландшафта и др.), что также удобно осмыслить при поддержке карты. Такая работа организуется с помощью учебников «Сказки из-за моря», «Когда сказку рассказывает писатель» (3 класс); «Как рождается произведение» (4 класс). Во 2 классе, работая с небылицами разных народов и обращаясь к карте, дети обнаруживают, что произведения этого жанра создавались во всех уголках земного шара — и это дает повод задуматься о

том, «почему люди разных народов с давних времен любят и помнят такие шутки»⁹².

Данная работа предполагает ориентировку школьников в *реальном географическом пространстве*.

Б) Работа с *картой художественного произведения* выстраивается с целью создания оптимальных (адекватных возрасту) условий для наблюдений над *художественным пространством*.

Так знакомясь с русскими народными волшебными сказками, третьеклассники отмечают на условной карте сказки *путь сказочного героя*; в этом случае они *сами* рисуют карту в соответствии с текстом сказки. В других, более сложных, случаях учащиеся работают с *включенными в учебные пособия* картами художественных произведений — так строится, например, работа с художественным пространством романа-сказки А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»⁹³. Читая сказочную повесть А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок», дети работают с «картой вранья»⁹⁴, то есть отмечают на карте мира те места, где якобы происходили события, описанные Пеппи в ее фантазиях (что позволяет увидеть, как фантазии Пеппи буквально «захватывают» оба полушария). Для работы с художественным пространством романа Ю. Олеши «Три толстяка» (4 класс) выбрано несколько иное решение: дети *достраивают карту*, основа которой дана в рабочей тетради, по ходу чтения романа, следя за движением по пространству романа разных его героев. Усложнение способа работы с художественным пространством в данном случае связано с достаточным учебным опытом, которым располагают учащиеся 4 класса.

Во всех случаях обращения к карте художественного произведения дети получают в распоряжение адекватный возрасту инструмент, помогающий им не

⁹² Учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 9.

⁹³ Рабочая тетрадь «Буратино, Пеппи и другие». С. 40—41 (Приложения, раздел 1.2).

⁹⁴ Там же. С. 76—77. См. также задания к отдельным главам: с. 80, 85 и др.

только наблюдать художественное пространство, но и более тонко и глубоко осваивать *мир художественного произведения*⁹⁵.

3.3.13. Работа со словом

Словарная работа — традиционный элемент урока чтения — имеет в нашей системе определенную специфику. Эта работа осмысливается как особый дидактический прием, так как организует деятельность учащихся и способствует формированию читательских стратегий, направленных на полнокровное восприятие слова как элемента не только быденного, но и художественного языка, а также языка научного описания.

А) Работа со *словом-термином*.

Как было показано выше⁹⁶, мы не ставим задачу освоения научных понятий и овладения учащимися терминологией литературоведения. И все же оказывается необходимым *прояснить* нашим ученикам отдельные слова, имеющие терминологическое значение. Это слова-термины, вошедшие в детский обиход еще до школы или находящиеся в зоне их ближайшего развития в силу освоенности того явления, которое отразилось в соответствующем слове (*рифма, небылица, звукоподражание, считалка и др.*). Таким образом, происходит углубление знакомства со словом или *означивание* знакомого, но безымянного для детей явления⁹⁷.

Чаще всего прояснение значение слова-термина происходит в процессе выполнения учащимися соответствующих *заданий*: требуется дополнить *цепочку слов «считалка — считаться, пересчет...»*⁹⁸, объяснить, почему Чуковский

⁹⁵ О роли художественного пространства в произведении искусства см.: Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970. С. 265—279.

⁹⁶ См. 1.5.1.

⁹⁷ Дети одного и того же учебного коллектива практически всегда находятся в разном отношении к словам такого рода, поэтому для одних учащихся происходит углубление знакомства со словом, для других — означивание освоенного до школы явления.

⁹⁸ Учебник «Мы и наши игры». С. 27. Здесь прояснение термина происходит в процессе подбора однокоренных слов, помогающего выявить значение *корня* (что принципиально для понимания термина).

назвал небылицы «перевертышами», а также предложить *свои названия* для произведений такого рода⁹⁹. Подчеркнем: всякий раз работа с термином встраивается в учебную деятельность по разностороннему освоению *соответствующего термину явления*.

В силу того, что к моменту введения термина явление уже вычленено и «прожито» школьниками, в отдельных случаях оказывается достаточным просто *предъявить термин*, по возможности сопроводив его вынятными детям *образами* (зрительными и словесными) или словами-синонимами. Так слово *рифма* сопровождается образом «похожие хвосты», заимствованным из стихотворения Джона Чиарди «Об удивительных птицах» (оно тоже приведено в учебнике), и изображением птиц с похожими хвостами¹⁰⁰. Привлечение образов для прояснения терминов соответствует постоянно демонстрируемому младшими школьниками способу освоения новых для них явлений с помощью образных наименований¹⁰¹. Слово *диалог* вводится с помощью синонимов *беседа, разговор*¹⁰².

В терминах русского происхождения мы стремимся прояснить *внутреннюю форму слова* — так вводится термин *подстрочный перевод*¹⁰³, *звукоподражание* и некоторые другие. Иногда, благодаря прояснению внутренней формы, оказывается возможным предложить учащимся самостоятельно объяснить значение слова¹⁰⁴.

Б) Разъяснение слов из художественных текстов¹⁰⁵.

По сравнению с другими программами по литературному чтению, количество непонятных учащимся слов в произведениях, включенных в учебные по-

⁹⁹ Учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 9. Здесь термин «проясняется» через детские образные номинации («вверх ногами», «перекувыртыши» и др.).

¹⁰⁰ Учебник «Мы и наши игры». С. 14.

¹⁰¹ См. об этом в разделе 1.5.3.

¹⁰² Учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 39.

¹⁰³ Там же. С. 12.

¹⁰⁴ См. учебник «Перечитаем вместе». С. 59 (работа со словом «черновик») — Приложения, раздел 1.2.

¹⁰⁵ Мы намеренно употребляем здесь слово «разъяснение», поскольку речь идет о понимании школьниками *прямых значений* слов художественных произведений. Работа с образными значениями слов и в целом с авторским словом выходит за пределы данного дидактического приема (см. *сравнение текстов, близких по содержанию; деформация текста; творческие подражания; узнавание произведений*).

собия, невелико¹⁰⁶. Это объясняется ориентацией данной образовательной системы на произведения *детской* литературы и фольклора. Важно, чтобы словарная работа была *подчинена* ведущим целям образовательной системы — литературному образованию учащихся и формированию их читательских позиций.

И все же приходится разъяснять немало слов. Прежде всего этого связано с *архаичностью* значительной доли текстов, включенных в учебные пособия, для детей 6—9 лет. Даже в сказках Чуковского, казалось, знакомых детям с двух-трехлетнего возраста, встречаются слова, непонятные многим первоклассникам (*калоши, пуд* — «Телефон», *сито, кочерга, расфуфырили, корыто* — «Федорино горе» и др.) — со времени создания этих сказок прошло без малого 100 лет. Но ведь для восприятия важно не только лексическое значение, но и стилистическая окраска слова (см., например, слово *расфуфырили*). Неизбежно появление архаичной лексики в произведениях XIII—XIX веков, хотя и в незначительном объеме, но все же попавших в учебные пособия (многие басни, сказки Пушкина, Жуковского и др.).

В текстах фольклорного происхождения, кроме архаизмов и историзмов, встречается множество *диалектизмов*, также требующих разъяснения. В произведениях иноязычного происхождения, особенно в зарубежных народных сказках, встречается немало слов, связанных с особенностями природы и быта того или иного народа.

Объяснение слов происходит по-разному. Разъяснить слово может условный герой учебника — *Сова*, часто с помощью рисунков¹⁰⁷. Но нередко дети переводятся в *активную позицию* — им предлагаются разного рода *задания*, направленные на осмысление словарных материалов. Так посвятив целый разворот объяснению с помощью *картинного словаря* непонятных слов из песе-

¹⁰⁶ Нередко уроки чтения в начальной школе почти полностью посвящаются разъяснению непонятных слов: см., например, урок по фрагменту поэмы Пушкина «Руслан и Людмила» (Я иду на урок в начальную школу. Чтение, часть 1. М., 2000. С. 115—122).

¹⁰⁷ См., например, учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 7, 42, 30.

нок-потешек об уборке урожая¹⁰⁸, мы предложили детям вопрос («Как ты думаешь, почему в этих песенках встретилось так много не знакомых тебе слов?»), обсуждение которого помогает им понять, что эти песенки сложились достаточно давно и посвящены трудовому процессу, который сегодня выглядит совсем по-другому.

Постепенно дети учатся сами выполнять работу Совы, осваивая все выработанные культурой способы объяснения непонятных слов — обращение к словарям, к знающим взрослым, самостоятельные размышления над словом (поиски знакомых однокоренных слов, анализ контекста, в котором употреблено слово и др.). Наиболее активно освоение перечисленных стратегий происходит в процессе работы с учебником «Как живешь, сказка?»: включенные в него русские народные сказки изобилуют словами, нуждающимися в разъяснении. Вот несколько характерных заданий:

— *Объясни значение одного из прозвищ: мышь-торочайка, заяц — полевая прикраса, медведь-нагнет. Расспроси старших (по одному из вариантов сказки «Теремок»).*

— *Выпиши из текста все непонятные тебе слова. Попытайся объяснить их сам, с помощью товарищей и учителя. Вместе со старшими обратитесь к толковому словарю Владимира Даля (по одному из вариантов сказки Курочка ряба).*

Иногда работа со словом становится важнейшим звеном в освоении тех или иных явлений, актуальных для художественной словесности. Вот одно из заданий, связанных с освоением позиции ученого-фольклориста, обрабатывающего народную сказку для включения в книгу:

Представь себе, что ты готовишь запись этой сказки для включения в детскую книжку. Какие слова тебе придется изменить, заменить другими?

Запиши эти слова в тетрадь, подбери слова-замены.

Как ты думаешь, почему в тексте этой сказки появились такие необычные слова?

В ходе выполнения подобных заданий происходит вычленение «некнижной» лексики, выясняются ее особенности, осознается причина появления этого рода

¹⁰⁸ Там же. С. 30—31.

слов в сказке. В других случаях дети сами обрабатывают текст фольклорной сказки, вычлняя «некнижную» лексику и размышляя над способами замены не подходящих для книги слов.

Таким образом, разъяснение слов художественных произведений встраивается в систему учебной деятельности и по преимуществу происходит при активном участии школьников.

В) Работа с *детским словом* предполагает внимание к детским наименованиям явлений художественной словесности — как было показано выше¹⁰⁹, это *словесные образы и словотворчество*. Найденное ребенком или непроизвольно использованное им слово, «схватывающее» ту или иную грань актуального на данном учебном этапе явления художественной словесности, становится (при активной поддержке учителя) предметом пристального обсуждения и нередко на определенный срок берет на себя роль *аналога научного термина* для всего учебного коллектива.

3.3.14. Узнавание произведений

Естественным для нашей образовательной системы *упражнением*, завершающим работу по определенному блоку материала, является *узнавание произведений* осваиваемого типа (определенного автора или жанра) среди произведений других жанров и других авторов.

Так второклассники распознают считалки и скороговорки среди произведений других жанров¹¹⁰, а несколько позже находят небылицы в книгах из домашней и других библиотек¹¹¹. Познакомившись с целым рядом переводов Чуковского и Маршака из английской народной поэзии, учащиеся определяют, какой из двух переводов английской песенки принадлежит Чуковскому, а ка-

¹⁰⁹ См. раздел 1.5.3.

¹¹⁰ Учебник «Мы и наши игры». С. 31, 50.

¹¹¹ Так взаимодействуют дидактические приемы «узнавание произведений» и «обращение к книгам».

кой — Маршаку¹¹². Находя среди поэтических фрагментов строки Чуковского, второклассники должны также определить, из каких произведений эти строки¹¹³ — так задания, направленные на литературное развитие школьников, одновременно решают задачи расширения читательского кругозора, опираясь в том числе и на опыт домашнего чтения. Распознавание в авторских стихах приемов, характерных для считалок, скороговорок, загадок¹¹⁴ — задание, которое подводит своеобразный итог двум учебным направлениям, актуальным для учебника «Мы и наши игры» (знакомство с малыми фольклорными жанрами и наблюдения над литературной традицией этих жанров). Показательно также задание, требующее поразмышлять над тем, может ли то или иное произведение принадлежать знакомому автору¹¹⁵.

Данный дидактический прием имеет как обучающее, так и *диагностическое* значение. Обучающий эффект создается за счет обсуждения (и корректировки в процессе обсуждения) детских решений и ответов.

3.3.15. Читательские заметки

Начиная с 3 класса учащиеся способны уже самостоятельно размышлять над текстом, а также записывать свои наблюдения над произведениями. К этому периоду обучения они уже владеют необходимыми для этого навыками и учебными стратегиями.

На первых порах читательские заметки «направляются» заданиями и вопросами — такие задания включены, например, в рабочую тетрадь «Буратино, Пеппи и другие»¹¹⁶. Задания, как правило, определяют *участок текста*, по которому делаются наблюдения, а также ставят *проблему*, в русле которой учащиеся *перечитывают* текст («Поразмышляй над тем, почему Толстой изменил

¹¹² Учебник «В гостях у Матушки Гусыни». С. 92.

¹¹³ Учебник «Перечитаем вместе». С. 27—28 (Приложения, раздел 1.2).

¹¹⁴ Учебник «Мы и наши игры». С. 65—67.

¹¹⁵ Учебник «Перечитаем вместе». С. 56 (Приложения, раздел 1.2).

конец главы»¹¹⁷ и др.). Постепенно задания становятся более свободными: учащиеся уже сами определяют участок текста, актуальный для той или иной проблемы («Как ты думаешь, верит ли писатель Юрий Коваль в то, что вольную птицу можно по-настоящему приручить? — по рассказу «Капитан Клюквин»), или самостоятельно формулируют проблему («Как ты понимаешь концовку рассказа?» и другие подобные вопросы). К концу 4 класса дети размышляют по широко заявленным проблемам на материале крупнообъемных произведений («Согласен ли ты с названием романа — «Три толстяка»? и др.).

Обсуждение детских работ в классе помогает каждому ребенку увидеть множество аспектов проблемы, над которой он размышлял, сравнить собственную трактовку определенного участка текста или целого произведения с версиями одноклассников. Результат такого обсуждения — углубление и развитие исходного видения каждого ученика, а также углубление и содержательное насыщение интереса детей друг к другу.

3.3.16. Подготовка книжек-самоделок

Данный дидактический прием широко используется в нашей образовательной системе — с его помощью школьники осваивают мир книжной культуры, причем не как сторонние наблюдатели, а как авторы в самом широком смысле этого слова. Действительно, дети становятся не только авторами произведений, включенных в книжки, но и художниками-иллюстраторами, дизайнерами, составителями, редакторами. Подготовка книжек-самоделок мотивирует учебные действия школьников (создание, обсуждение и доработку творческих подражаний) и предполагает межпредметное взаимодействие с уроками изобразительного искусства (иллюстрирование) и русского языка (орфографическая и пунктуационная правка текста).

¹¹⁶ Рабочая тетрадь «Буратино, Пеппи и другие». С. 15, 29, 109 и др. (Приложения, раздел 1.2).

¹¹⁷ Там же. С. 15.

В связи с тем, что подготовка книжек-самоделок осуществляется не только на уроках, но и во внеурочное время в рамках проектной деятельности, подробно данный дидактический прием рассмотрен в связи с проблемой организации проектной деятельности¹¹⁸.

3.3.17. Условия эффективности действия дидактических приемов

Подводя итог аналитическому описанию наиболее специфичных для данного образовательного подхода дидактических приемов, отметим, что большинство дидактических приемов представлено несколькими разновидностями. Причем если сами дидактические приемы не зависят от материала и являются универсалиями, определяющими лицо данной технологии, то конкретные *разновидности* дидактических приемов учитывают специфику материала, адаптируют прием к материалу. Кроме того, разновидности дидактических приемов позволяют принять во внимание не столько возраст подрастающих школьников, сколько тот *уровень литературного образования*, которого они достигают к тому или иному этапу обучения.

Представленная здесь система дидактических приемов (во всем многообразии разновидностей) выстраивает *деятельность* школьников *в соответствии с характером учебного материала*, максимально точно и глубоко реагируя на специфику каждого его вида. Поэтому *сами учебные действия* школьников, организованные с помощью данных дидактических приемов, обеспечивают необходимый уровень проникновения в материал, способствуют его освоению.

Я имею в виду, что даже в случае *отсутствия видимого успеха* некоторой части школьников (о чем могут свидетельствовать неудавшиеся подражательные сочинения, отсутствие самостоятельных наблюдений, неточности в иллюстрациях, схемах, пассивность во время устных обсуждений и т. д.) организованная с помощью описанных дидактических приемов учебная деятельность

¹¹⁸ См. раздел 1.8.3.

безусловно обеспечивает освоение принципиальных аспектов учебного материала. Это связано с тем, что сами *действия* школьников, направленные на выполнение заданий (обдумывание вопросов, поиски книг, попытки построения схем, задумывание подражательных произведений, поиски слов для заполнения пропусков, сравнение деформированных и подлинных фрагментов и т. д.), само *направление* и *характер* этих, пусть и не всегда приводящих к видимому результату и быстрому успеху, действий буквально «вскрывают» материал, демонстрируют его свойства. И в конечном счете успешными оказываются *все* ученики — даже те, которые на уроках упорно молчали и в тетрадях которых обычно появлялись лишь робкие попытки размышлений и сочинительства, записи наблюдений одноклассников.

Успех *каждого* ученика обеспечивается еще и тем, что детские произведения, наблюдения, версии становятся предметом пристального обсуждения в учебном коллективе. Благодаря специфике коммуникативного пространства, свойственной данной образовательной системе, в ходе таких обсуждений дети легко и естественно задают вопросы друг другу, а также учителю, дают рекомендации по совершенствованию текстов или наблюдений, обращают внимание одноклассников на те или иные особенности учебного материала, обращаются за помощью к учителю, а также к окружающим их книгам, справочникам и т. д. Во время обсуждений неизменно «дозревают» и преобразуются неудавшиеся тексты и версии, так как менее энергичные и активные дети получают возможность воспользоваться опытом, исследовательскими и творческими стратегиями одноклассников и учителя, нащупать собственные пути решения учебных проблем. Коллективный учебный опыт принадлежит и каждому отдельному ученику, вносящему в общее дело посильный вклад.

В заключение подчеркнем, что достижению максимальных результатов каждого ученика способствует педагогическая позиция учителя, культивирующего в учебном коллективе не установку на быстрый успех и формирование учебной

элиты из отличников и хорошистов, но атмосферу взаимного уважения, интереса и поддержки.

Немалое значение имеет *методическое творчество учителя*. Именно учителю предстоит адаптировать каждый учебный блок — учебный материал с предложенной в учебных пособиях системой дидактических приемов — к конкретной учебной ситуации.

3.4. Диагностика

Специфика диагностики в рамках данной образовательной системы определяется рядом факторов.

А) Двойственный характер системы целеполагания¹¹⁹: учебные задачи, которые должны быть решены на конкретном уроке или в течение ряда уроков, нередко по-разному формулируются для учащихся и учителя. В связи с этим диагностические процедуры приобретают *косвенный* характер и, как правило, не предъявляются детям как диагностические. Реальным продуктом учебной деятельности для школьников чаще всего становятся творческие работы (подражания, читательские размышления, работы аналитического характера), а также подготовленные по материалам творческих работ книжки-самоделки или театральные действия.

Заметим: косвенный характер имеет и диагностика различных аспектов *навыка чтения* (темп, осознанность, выразительность и др.). Это означает, что определение беглости чтения, а также уровня осознанности, грамотности и выразительности происходит в процессе решения детьми тех или иных содержательных задач — это может быть знакомство с новым произведением; представление в классе книги из индивидуального читательского репертуара; чтение с попутными наблюдениями по заданию учителя и др. Внимание детей, в соот-

¹¹⁹ См. раздел 1.3.2.

ветствии с пониманием навыка чтения как технической¹²⁰ составляющей читательских позиций, на диагностике техники чтения не фиксируется.

Б) Диагностические процедуры предполагают *дальнейшую корректировку* полученных результатов; именно поэтому диагностика проводится не на заключительных этапах тех или иных периодов обучения, а систематически встраивается в структуру учебной деятельности. Оптимальной для данной образовательной системы формой диагностики является составление *базы данных* для каждого ученика, в которую выборочно включаются письменные работы всех типов, сведения об индивидуальных читательских репертуарах, заполненные родителями анкеты¹²¹, а также текущие наблюдения учителя. Периодический анализ подобной базы данных позволяет учителю держать в поле зрения весь спектр учебных проблем, которые предстоит решать каждому ученику, а также помогает учителю выбрать оптимальные для каждого ученика педагогические решения.

В) Методы обучения и диагностики *не противопоставлены*: диагностика осуществляется *в процессе обучения*. В целях диагностики чаще всего используются дидактические приемы «узнавание произведений», «творческие подражания» и «читательские заметки».

«Узнавание произведений» и «творческие подражания» помогают определить уровень литературного развития школьников: для успешного выполнения заданий, построенных в русле данных дидактических приемов, требуется умение определять жанры знакомых произведений, их авторов, пользоваться разнообразными художественными приемами, свойственными произведениям определенных жанров, а также умение встраиваться в художественную систему конкретного произведения, воспроизводить творческую манеру знакомых авторов.

«Читательские заметки» позволяют диагностировать уровень сформированности *читательских позиций* школьников, точнее, *уровень интерпретаций*

¹²⁰ См. раздел 1.3.1.

¹²¹ Образец анкеты для родителей см. в Приложениях, раздел 5.1.

(*смысловая составляющая* линии читательской деятельности)¹²². О диагностике *технической* составляющей линии читательской деятельности — навыка чтения — см. выше (пункт А). Диагностика *культурной* составляющей уровня читательской деятельности (читательский кругозор, умение ориентироваться в мире книг) осуществляется с помощью читательских дневников, читательских конференций, конкурсов эрудитов и др. — выбор конкретных методических решений находится в компетенции учителя.

Подчеркнем: диагностика во всех перечисленных вариантах ориентирована не на воспроизведение готового знания, будь то определение актуальных терминов или историко-литературные сведения, а на способность школьников *действовать* в пределах освоенного учебного пространства.

Г) Наиболее удобными для диагностики оказываются дидактические приемы, которые могут быть реализованы в *письменной* форме.

Письменная форма заданий диагностического характера предпочтительна, поскольку позволяет учителю получить необходимую информацию о *каждом* ученике и обратиться к ней в любое удобное время (письменные работы удобны для включения в *базу данных*). Письменная форма естественна для *творческих подражаний* и *читательских впечатлений*. Что касается *узнавания произведений*, то этот дидактический прием реализуется в устной форме, что снижает его эффективность в целях диагностики.

В целях преодоления описанного неудобства используются *тесты*, центральное место в которых отводится узнаванию произведений¹²³.

3.5. Программа

¹²² См. раздел 1.3.1.

¹²³ Образцы тестовых заданий см.: Приложения, раздел 5.2.

Основу настоящей программы составляют произведения *детской* литературы и фольклора, что обеспечивает понимание предметного ряда текстов и актуальность заключенных в них смыслов

Все учебные пособия, обеспечивающие данную программу, содержат *вариативный компонент* — задания повышенной сложности, которые учитель включает в учебную деятельность по своему усмотрению: для индивидуальных заданий, для совместных занятий детей с родителями, в качестве олимпиадных и конкурсных заданий, для факультативной и кружковой работы. Эти материалы отмечены в *методическом пособии для учителя*; здесь же содержатся рекомендации по их использованию. В учебниках и рабочих тетрадях вариативный компонент *не выделен*¹²⁴.

В силу неравномерности уровня подготовленности детей, поступающих в 1 класс (сравните: гимназические классы, в которые нередко принимаются дети только читающие и даже пишущие — и классы коррекции, классы малокомплектных сельских школ и др.) допускается прохождение программы в разном темпе:

- *с опережением*, когда учащиеся более младших классов работают с учебными материалами, предназначенными для следующих этапов обучения, а также с максимальной степенью подробности; в этом случае факультативные материалы могут осваиваться в режиме основных;
- *с отставанием*, когда программа осваивается в более медленном темпе, а часть учебных материалов по усмотрению учителя переводится в разряд факультативных или предлагается для домашнего чтения.

3.5.1. 1 класс

¹²⁴ Задания вариативного компонента являются органическим продолжением основного материала учебников. Специальные отметки в учебнике, сопровождающие эти задания, могли бы оттолкнуть ребенка, создав определенный психологический барьер, в то время как наша задача — увлечь ребенка учебным материалом, в том числе и таким, который требует серьезных размышлений и помощи старших.

Учебный предмет «Литературное чтение» вводится в последней четверти 1 класса, после завершения работы по букварю. В гимназических классах и во всех случаях, когда достаточный уровень техники чтения достигнут до школы (первые классы, сформированные на базе подготовительных и др.), работа в логике этого предмета может начинаться значительно раньше.

Ведущая цель этого периода обучения — формирование навыка чтения, основы которого закладываются в ходе работы по букварю. Пропедевтика литературного развития проводится в этот период на том же материале, что и формирование навыка чтения.

Учебные действия, направленные на литературное образование школьников и формирование навыка чтения, осуществляются в тесном взаимодействии друг с другом. Задания, связанные с литературным развитием, *мотивируют* большинство учебных действий, направленных на формирование навыка: выразительное чтение (с учетом звуковой образности, эмоциональной тональности, характера героев), ориентацию в тексте, осознанность чтения.

Учебная деятельность организуется *по учебнику «Мы — читатели!»*, который поддерживает и углубляет учебный материал букваря.

Литературное развитие на этом учебном этапе мы связываем с первоначальным освоением детьми *звуковой образности и образности формы*. Блестящий материал для этой работы находим в поэтических азбуках, обыгрывающих образность звуков и образность формы букв, а также в стихах детских поэтов. Работа с поэтическими азбуками «подхватывает» материал букваря, переводит только что открытую детьми реальность букв и звуков в новое — эстетическое — измерение.

Стихи и рассказы детских поэтов, посвященные забавным ситуациям, неизбежно возникающим, когда дети учатся говорить, читать, писать, задают *поэтический угол зрения* на собственный опыт детей, связанный с обучением грамоте.

Учебный материал (учебник «Мы — читатели!»):

- детские поэтические азбуки, стихи детских поэтов о буквах (С. Маршака, Г. Сапгира, Е. Благиной, А. Шибеева, Б. Заходера, Ю. Тувима и др.);
- стихи и рассказы детских поэтов и писателей о том, как дети учатся говорить, читать, писать (Б. Заходер «Птичья школа», Е. Чарушин «Как мальчик Женя научился говорить букву «Р», В. Драгунский «Заколдованная буква»; Л. Пантелеев «Буква «ты»);
- поэтические сказки К. Чуковского «Телефон», «Федорино горе», «Муха-Цокотуха», «Тараканище»;
- стихи детских поэтов, обладающие звуковой образностью и образностью формы (А. Барто, В. Орлов, М. Яснов, В. Берестов, Р. Сеф, Ю. Кушак, Л. Николаенко и др.);
- прозаические сказки Г. Цыферова.

Работая по этому учебнику, дети находятся в свойственной им *активной позиции*:

- находят свои образы для букв и предметов окружающего мира;
- иллюстрируют отдельные строфы;
- изображают буквы с помощью собственного тела;
- обсуждают свои наблюдения с одноклассниками;
- читают по ролям;
- инсценируют фрагменты произведений;
- учат стихи наизусть и исполняют их;
- сравнивают ситуации, описанные писателями и поэтами, с собственным опытом;
- работают с книжками из домашней библиотеки;
- дописывают и сочиняют стихотворные строфы.

Развитие речи осуществляется в следующих аспектах:

- формулирование собственного мнения по учебной проблеме в диалоге с одноклассниками (устная диалогическая речь);
- обогащение словарного запаса в процессе знакомства с поэтическими и прозаическими произведениями разных авторов;
- «открытие» переносных (образных) значений слов;
- выразительное чтение как результат наблюдений над текстом;
- создание творческих работ (устно и письменно) — освоение простейших форм поэтической речи;
- воспроизведение сюжета произведения или его фрагментов (устная монологическая речь);
- рассказывание о событиях из собственной жизни, связанных с учебным материалом (устная монологическая речь);
- интерпретация отдельных аспектов произведений, сравнение собственных интерпретаций с интерпретациями одноклассников (устная монологическая и диалогическая речь).

3.5.2. 2 класс

На этом этапе обучения происходит разделение линий литературного образования и читательской деятельности¹²⁵. Возникает потребность в *разных учебных пособиях*, обеспечивающих разные учебные линии.

На уроках *литературного образования* второклассники знакомятся с отдельными элементами художественного языка (ритм, рифма, звуковой повтор, метафора и др.). Лучшим материалом для такой работы являются небольшие по объему художественные произведения, во-первых, не создающие навыков трудностей, во-вторых, содержащие данные элементы художественного языка в изолированном виде. Для уроков формирования читательских позиций, напро-

¹²⁵ См. раздел 1.3.1.

тив, требуются более объемные произведения с развитым сюжетом, стимулирующим интерес к чтению.

Обучение организуется в два потока: уроки литературного образования проводятся по учебнику (часть 1: «Вверх по радуге»¹²⁶; часть 2: «Перечитаем вместе»), а уроки формирования читательских позиций — по хрестоматии («Как хорошо уметь читать», части 1, 2).

Уроки литературного образования

На протяжении всего 2 класса в центре внимания — специфика фольклора и литературы как разных видов художественной словесности. Наблюдения над актуальными для детей фольклорными жанрами (считалки, загадки, скороговорки, небылицы — учебник, часть 1, «Вверх по радуге») сопровождаются работой с литературными произведениями, обыгрывающими основные художественные приемы, свойственные этим жанрам. С другой стороны, в процессе знакомства с творческими историями классических детских произведений («Вот какой рассеянный», «Мороженое» Маршака и др. — учебник, часть 2, «Перечитаем вместе»), обнаруживаются их фольклорные истоки.

В ходе выявления считалочного репертуара детей обнаруживается *механизм функционирования фольклорных произведений*, освоенный детьми в игровой практике до школы (*устная форма передачи, хранение в коллективной памяти, анонимность и подвижность фольклорного текста*). Освоенная в играх *модель четырехстопного хоря со смежной рифмовкой* становится предметом специального наблюдения, тщательно исследуется и осознается. Таким образом, в поле зрения второклассников попадают простейшие образцы *ритмического рисунка, рифмы и способа рифмовки*. Освоенные элементы художественного языка, а также знакомство с механизмом фольклорного варьирования становятся

¹²⁶ Этот учебник, построенный на материале русской и зарубежной народной детской художественной словесности, задуман как объединение уже изданных учебников «Мы и наши игры» и «В гостях у Матушки Гусыни».

опорой в работе с более сложным фольклорным и литературным материалам на новых этапах обучения.

Во 2 классе происходит «открытие» явления *художественного перевода*. Дети знакомятся с оригиналами и подстрочными переводами фольклорных иноязычных поэтических произведений, сравнивают подстрочные переводы с поэтическими, а также поэтические переводы одного произведения, выполненные разными переводчиками; сами выполняют подстрочные и поэтические переводы.

В ходе работы по 2 части учебника («Перечитаем вместе») дети знакомятся с такими явлениями литературного быта, как творческое содружество писателей и художников, соавторство, писательский черновик, псевдоним, дневник писателя; приобретают первоначальный опыт анализа поэтического и прозаического текста.

Учебный материал

— *Учебник, часть 1, «Вверх по радуге»:*

- а) русские и зарубежные считалки, скороговорки, загадки, небылицы, песенки-потешки;
- б) стихи русских и зарубежных поэтов, обыгрывающие приемы фольклорных жанров.

— *Учебник, часть 2, «Перечитаем вместе»:*

- а) сказки К. Чуковского «Чудо-дерево» и «Путаница» (в двух редакциях);
- б) рассказы Е. Чарушина из циклов «Большие и маленькие», «Про Томку», «Никитка и его друзья» и др. (с иллюстрациями автора);
- в) лирический цикл С. Маршака «Детки в клетке» (в двух редакциях),
- г) стихотворения С. Маршака «Вот какой рассеянный» (с черновыми материалами); «Мороженое», «Мяч».

Типы учебных заданий:

- наблюдения над собственным фольклорным репертуаром без письменной фиксации (с целью актуализации *позиции носителя* фольклора, открытия коллективной памяти фольклорного материала, с целью отстранения произвольно освоенных в дошкольном детстве фольклорных произведений);
- фиксация фольклорного текста в тетради с помощью записи или рисунка (с целью освоения *позиции фольклориста*);
- сравнение фольклорного произведения с литературным (с целью выявления специфики фольклорного материала);
- заполнение различного вида пропусков — отдельных слов, строк, групп слов и строк (с целью развития ритмического слуха, а также открытия явлений ритма и рифмы в поэтическом тексте);
- соотнесение ритмического рисунка поэтического текста с ритмом орнамента и музыкального произведения (с целью закрепления и расширения представлений о явлении ритма);
- перевод ритмического рисунка текста в ритмический жест (с целью кинестетического освоения стихотворного ритма);
- иллюстрирование и раскрашивание (с целью выявления особенностей текстов);
- создание собственных авторских текстов в подражание жанрам детского игрового фольклора в устной и письменной форме (с помощью старших — с целью формирования целостного представления об этих жанрах);
- экспериментальное исполнение считалок, скороговорок, загадок (с целью выявления принципиальных жанровых признаков);
- создание книжек-самоделок по материалам собственных сочинений (с целью повышения самооценки, а также освоения основ книжной культуры — самостоятельный выбор формата книги, шрифтов, способа оформления, необходимой справочной информации);

- сравнение русских и зарубежных фольклорных произведений одного жанра;
- сравнение двух переводов на русский язык одного зарубежного фольклорного поэтического произведения с помощью:
 - а) соотнесения графических обликов переводов (объем текстов, наличие / отсутствие заголовков, количество строф и количество строк в строфах, длина строки, наличие / отсутствие заглавных букв и т. д.);
 - б) соотнесения предметных рядов переводов;
 - в) вписывания пропущенных строк, строф в разные переводы;
- сравнение поэтического перевода с подстрочником (с целью выявления принципиального несовпадения подстрочного и художественного переводов одного и того же произведения);
- сравнение поэтического перевода с оригиналом с помощью и без помощи подстрочника (по графическому облику, без знания языка оригинала);
- выполнение собственных переводов по подстрочнику и по оригиналу (вариативный компонент);
- сравнение собственного перевода с переводами одноклассников;
- драматизация;
- чтение по ролям;
- конструирование диафильмов;
- собирание «рассыпанных» текстов (восстановление исходного порядка строк и строф);
- перевод текста из эпического в драматический и наоборот (с целью практического обнаружения родовых разновидностей литературы);
- сравнение произведений разных народов, созданных в одном жанре, посвященных одному и тому же предмету (с целью обнаружения несовпадения национальных картин мира);

- сравнение черновых и окончательных вариантов детских авторских стихов;
- сравнение иллюстраций разных художников к одному и тому же произведению;
- сочинение собственных текстов-подражаний стихам Маршака и мини-рассказам Чарушина (для «вписывания» в циклы, с целью выявления особенностей циклов и интуитивного вхождения в художественный мир авторов).

Уроки формирования читательских позиций

Специфика уроков формирования читательских позиций во 2 классе заключается в том, что уроки эти проводятся по хрестоматии, а не по «живым» детским книгам, как это происходит в 3—4 классах. Связано это с несовершенством навыка чтения второклассников. Ясно, что организовать работу по общей для всех учащихся хрестоматии проще, чем по разным изданиям тех же произведений.

Из трех составляющих линии читательской деятельности приоритет в течение всего 2 класса принадлежит *навыку чтения*. Комфортность преодоления навыкового барьера достигается за счет включения в хрестоматию произведений, знакомых младшим школьникам по дошкольному детству. Они не раз слышали эти произведения в исполнении взрослых, им знакомы спектакли, мюзиклы, мультфильмы, поставленные по большинству из этих произведений. Теперь на этом знакомом материале им предстоит освоить новую для них позицию *читателя*. Многие произведения, включенные в 1 часть хрестоматии, второклассники могут помнить наизусть — в этом случае будет иметь место *чтение-узнавание*, также продуктивное для совершенствования навыка.

Важно также, что большинство произведений, включенных в 1 часть хрестоматии, построены на многочисленных повторах, что служит начинающим читателям своеобразной опорой в преодолении навыковых трудностей. Круп-

нообъемные произведения, вошедшие во 2 часть, разделены на небольшие главки, что помогает ориентироваться в них и легко «дозировать» чтение. Важно также, что это кристальные по ясности изложения тексты, созданные или обработанные замечательным знатоком детства К. Чуковским.

Читательский кругозор и интерес к чтению развиваются в процессе работы с книжными выставками, посвященными тому или иному автору (Маршаку, Заходеру, Бианки, Чуковскому и др.) или отдельным произведениям, включенным в хрестоматию. В круг домашнего чтения постоянно включаются все новые произведения писателей, с которыми идет работа в классе.

Формирование читательских позиций происходит в процессе «вписывания» собственных подражательных эпизодов и отдельных глав в произведения писателей-классиков, в ходе обсуждения с одноклассниками и учителем читательских впечатлений и размышлений.

Учебный материал (хрестоматия «Как хорошо уметь читать!»):

- стихи С. Маршака («Сказка о глупом мышонке», «Багаж», «Почта»);
- стихи Б. Заходера («Кит и кот», «Сказка о добром носороге», «Буква Я»);
- сказки В. Бианки («Кто чем поет», «Лесные домишки», «Первая охота», «Как муравьишка домой спешил»);
- рассказы Н. Носова («Живая шляпа», «Фантазеры», «Мишкина каша», «Метро»);
- сказка К. Чуковского «Приключения доктора Айболита» (по Хью Лофтингу);
- Э. Распэ. Приключения барона Мюнхаузена (в пересказе К. Чуковского).

Типы учебных заданий:

- слежение по тексту за чтением учителя или товарища по классу (с целью приобретения навыка соотнесения звучащего текста с его графическим обликом и совершенствования навыка чтения);
- иллюстрирование (с целью выявления предметного плана текста, системы персонажей, структурных частей произведения и т. д.);
- выборочное перечитывание: нахождение в тексте определенных фрагментов, описаний, отдельных слов в соответствии с заданием учителя (с целью формирования навыка самостоятельной ориентировки в тексте, а также углубления восприятия);
- чтение по ролям (с целью совершенствования навыка ориентировки в тексте, углубления эмоционального отклика на произведения, обнаружения индивидуальных характеров персонажей, требующих выразительного чтения, совершенствования навыка чтения в процессе слежения за чтением товарищей);
- инсценирование (с целью углубления восприятия, в том числе и эмоциональной стороны произведения; создания условий для непроизвольного запоминания);
- исполнение произведения (выразительное чтение) с целью донести до одноклассников собственную интерпретацию текста, сравнить ее с интерпретацией товарищей по классу.

Явления художественной словесности, вводимые в учебную деятельность второклассников: варьирование фольклорного произведения, специфика фольклора и литературы, табу и заумная речь, ритм, стопа, рифма, жанр и жанровые разновидности, звуковая образность, метафора, гипербола, перевод с чужого языка, виды перевода: подстрочный и поэтический, точный и вольный; оригинал, непереводаемость текста, отражение в тексте национальной картины мира, отражение фольклорных традиций в авторской поэзии, эпическая и драматиче-

ская разновидности литературы, авторский черновик и чистовик, промежуточные редакции авторского текста, способы преобразования жизненного материала в художественном произведении, псевдоним, соотношение словесного и изобразительного рядов в книге, сотворчество писателя и художника, циклы поэтические и прозаические, строфа.

С перечисленными явлениями художественной словесности дети сталкиваются в практической деятельности; научные термины в большинстве случаев не вводятся.

3.5.3. 3 класс

Учебный материал 3 класса полностью связан с жанром сказки. На уроках литературного чтения дети работают с основными жанровыми разновидностями народной сказки (кумулятивные, сказки о животных, волшебные), с литературной сказкой (поэтические и прозаические сказки, сказочные повести). Вслед за русскими народными и авторскими сказками дети работают с зарубежными сказками. На материале русских народных сказок происходит знакомство с фигурами народного исполнителя и собирателя сказок, углубляются представления детей о законах бытования фольклорных произведений.

На уроках формирования читательских позиций впервые организуется работа по «живым» детским книгам, а не по учебным пособиям. В силу сформированности к этому периоду обучения первоначального уровня техники чтения, из трех составляющих линии читательской деятельности приоритетной становится *собственно читательская деятельность*.

Уроки литературного образования

В 3 классе на материале сказки продолжается освоение (в сравнительном аспекте) двух разновидностей словесного искусства — *фольклора и литературы*. Все авторские сказки рассматриваются на фоне фольклорных, которые ле-

жат в их основе. Такое расположение материала позволяет не только значительно углубить представления учащихся о специфике фольклора и литературы, но и обнаружить *индивидуальные авторские решения*, связанные с тем или иным сказочным сюжетом.

Сказка рассматривается как жанр, фольклорный по своим истокам, но книжный по современному способу бытования. Записанные на протяжении XIX—XX веков в разных регионах России от разных исполнителей, варианты русских народных сказок помогают сегодня представить себе, как жила сказка в живой фольклорной традиции, которая была прервана письменной фиксацией фольклорных произведений и тиражированием их печатных версий. Именно в этих целях в учебник включены варианты сказок, записанные и обработанные фольклористами, в отличие от тех вариантов, которые печатаются в массовых детских изданиях (обработки детских писателей, обычно нарушающие сказочный *инвариант*). Поэтому знакомые с раннего детства сказки («Теремок», «Курочка ряба», «Гуси-лебеди и др.) не только открываются детям совершенно с новой стороны, но и оказываются незаменимыми для их литературного образования.

Сравнивая варианты одной сказки, дети совершают восхождение к инварианту, проникают к смыслам сказочных сюжетов.

На материале зарубежных сказок дети «открывают» мировые сказочные сюжеты, сравнивают между собой их национальные варианты, знакомятся с литературными версиями этих сюжетов.

Учебный материал:

— учебник, часть I, «Как живешь, сказка?»:

а) русские народные кумулятивные сказки («Теремок», «Курочка Ряба», «Петушок и бобовое зернышко») в разных вариантах;

б) русские народные сказки о животных («Лиса и рак», «Лиса и тетерев», «Лисичка-сестричка и волк», «Звери в яме», «Лисичка со скалочкой», «Заюшкина избушка» и др.);

в) авторские сказки, созданные на основе русских народных кумулятивных сказок (В. Сутеев «Под грибом», М. Михайлов «Лесные хоромы», В. Бианки «Теремок»);

г) сведения о сказителях и собирателях сказок, заметки фольклористов о бытовании сказок.

— *Учебник, часть 2, «Сказки из-за моря»:*

а) русские народные сказки, основанные на мировых сказочных сюжетах;

б) сказки разных народов (кумулятивные и сказки о животных), основанные на мировых сказочных сюжетах (сюжеты о состязании в беге, о неблагодарности, о птенцах и хитрецах);

в) японские народные сказки (о животных, волшебные, бытовые);

г) справочные материалы географического и этнографического характера (карты, представленные в иллюстрациях костюмы и предметы быта и др.), сведения о природных условиях, в которых живут разные народы;

д) пословицы и поговорки разных народов.

— *Учебник, часть 3, «Когда сказку рассказывает писатель»:*

— а) русские и зарубежные авторские волшебные сказки (А.С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», В.А. Жуковский «Спящая красавица», Ш. Перро «Красная шапочка», Е. Шварц «Красная шапочка», К. Паустовский «Стальное колечко», «Теплый хлеб»);

— б) сказки Р. Киплинга «Отчего у верблюда горб», «Откуда у носорога шкура», «Кошка, гулявшая сама по себе»;

- в) русские народные волшебные сказки в обработках для детей («Гуси-лебеди», «Морозко», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Белая уточка», «Крошечка-Хаврошечка», «Иван-царевич и серый волк»);
- г) немецкие народные волшебные сказки в обработке братьев Гримм;
- д) словарные и справочные материалы.

Типы учебных заданий:

- сравнение нескольких вариантов сказки (с привлечением книг из домашней и других библиотек);
- восстановление пропущенных фрагментов кумулятивной сказки;
- создание собственных вариантов народных сказок и фрагментов сказок (устно и письменно);
- сбор и изготовление индивидуальных и коллективных книжек-самodelок по материалам сочиненных детьми вариантов сказок;
- исполнение народных сказок (подражание фольклорным исполнителям);
- драматизация сказок и их фрагментов;
- создание комиксов по сюжетам народных сказок;
- выявление разных типов народной сказки (кумулятивные; сказки о животных, построенные на интриге; волшебные и этиологические сказки);
- конструирование собственных сказочных контаминаций по образцу сказок народных исполнителей;
- сравнение русских народных сказок со сказками других народов, созданных на общий сюжет;
- сравнение нескольких зарубежных сказок, созданных на общий сюжет (с привлечением книг из домашней и других библиотек);
- выявление индивидуальных особенностей национальных вариантов сказок, соотнесение их с природой и жизненным укладом народов;

- сравнение сказок одного народа (японские сказки) с целью выявления их национальной специфики;
- соотнесение смысла сказок с народными пословицами;
- обращение к карте мира, справочным изданиям, словарям;
- иллюстрирование сказок;
- сравнение авторских сказок с их народными источниками.

Уроки формирования читательских позиций

Работа организуется по «живым» детским книгам (разные издания сказочных повестей К. Коллоди «Пиноккио, или Приключения деревянной куклы»; А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»; А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок»). Повесть А. Линдгрена печатается сегодня в двух переводах: Л. Брауде и Е. Лунгиной, поэтому у разных детей в классе могут оказаться *разные переводы*. Это обстоятельство хотя и несколько затрудняет организацию учебной деятельности, тем не менее помогает детям приобрести адекватный опыт чтения переводного произведения (в рабочей тетради есть специальные задания, направленные на сопоставление двух переводов).

Тот факт, что тексты произведений, с которыми ведется работа, находятся не в учебных пособиях, а в массовых детских изданиях, заставляет наших учеников внимательно просмотреть книги в своей *домашней библиотеке*, обратиться в школьную, городскую и другие *публичные библиотеки*. Это также повод родителям задуматься о необходимости формирования детских домашних библиотек, без которых позиция читателя практически не может быть сформирована.

Сравнительное чтение сказки Коллоди и романа-сказки А. Толстого — новый для третьеклассников тип чтения. Он становится возможным благодаря достигнутому уровню техники чтения, а также приобретенному на уроках литературного развития навыку аналитического сопоставления разных произведений, близких по жизненному материалу (разные переводы народных загадок

и небылиц, вариантов считалок, нескольких редакций стихотворений С. Маршака и др.). На уроках литературного образования в 3 классе процедура сравнительного чтения совершенствуется на материале вариантов русских народных сказок; сказок разных народов, созданных на общий сюжет; народных сказок и их авторских версий. В ходе сравнительного чтения русской и итальянской сказок третьеклассникам удастся пронаблюдать, как меняется сказка под пером русского писателя (сюжетные и жанровые преобразования; изменение характера героев и др.).

Чтение детских книг организуется в *актуальном культурном контексте* (культура кукольного театра в связи с книгами о Пинокио и Буратино; культура цирка в связи с книгой о Пеппи). В процессе чтения дети просматривают спектакли, мультфильмы и художественные фильмы, снятые по этим произведениям, сравнивают режиссерские решения с текстом-источником.

На уроках формирования читательских позиций в 3 классе вводится новый вид письменных работ, посвященных *читательским впечатлениям*. Это связано с достижением достаточного уровня техники чтения и письма, а также с тем, что *собственно читательская деятельность*, предполагающая порождение индивидуальных читательских интерпретаций, становится *приоритетной* на данном этапе обучения.

Учебный материал:

- а) А. Толстой. Роман-сказка «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (любые издания без сокращений); К. Коллоди. «Пинокио, или Приключения деревянной куклы» (перевод Э. Казакевича); С. Маршак. Петрушка-иностранец (сказка-пьеса).
- б) А. Линдгрэн. Пеппи Длинныйчулок (перевод Л. Лунгиной); А. Линдгрэн «Пиппи Длинныйчулок» (перевод Л. Брауде и Н. Беляковой).

Работа организуется с помощью рабочей тетради «Буратино, Пеппи и другие».

Типы учебных заданий:

- прогнозирование сюжета книги по содержанию, беглому просмотру иллюстраций (с целью формирования навыка выбора книги в библиотеке);
- сравнение различных изданий одного произведения, критический анализ изданий, определение наиболее удачного и полноценного издания;
- сочинение новых глав;
- сравнительное чтение двух книг (отдельных глав, фрагментов глав), созданных на общий сюжет;
- сравнение спектаклей, мультфильмов, художественных фильмов, мюзиклов с литературными произведениями, по которым они поставлены;
- сравнение знакомых фольклорных произведений с отдельными аспектами книг Коллоди, Толстого, Линдгрена;
- запись читательских наблюдений;
- работа с деформированными фрагментами текста (с целью «открытия» и «оправдания» тех или иных художественных приемов);
- выявление сюжетных расхождений в главах из книг Коллоди и Толстого с помощью рисования комиксов;
- иллюстрирование в соответствии с текстом (с целью обнаружения изменений, внесенных Толстым);
- обсуждение причин, по которым А. Толстой внес в текст те или иные изменения;
- выбор фрагментов глав, по которым можно разыграть кукольное представление;
- чтение по ролям;

- рисование декораций и афиш к предполагаемым сценкам;
- инсценирование;
- работа с картой (пути сказочных героев; «карта вранья» Пеппи);
- решение литературных задач;
- работа с «календарем» произведений (выявление своеобразия художественного времени);
- выбор фрагментов глав из книг Коллоди и Толстого к иллюстрациям в рабочих тетрадях (с целью сравнения);
- сравнение отдельных аспектов произведений с народными сказками;
- рисование схем (с целью осознания художественной системы произведений);
- ролевой пересказ и письмо от имени разных героев (с целью освоения актуальных для текста точек зрения);
- выбор костюма для героя;
- выполнение письменных работ по читательским впечатлениям.

Явления художественной словесности и литературного быта, актуальные для учебной деятельности третьеклассников (осваиваются в практической деятельности, без теоретического осмысления и введения терминов): сюжет, мировой сюжет, фольклорный источник литературного произведения, кумуляция, трикстер (герой-хитрец), сюжетные и внесюжетные элементы текста, отражение в тексте национальной картины мира, контаминация, варьирование текста, жанр сказки и его разновидности (в том числе сказочная повесть), граница фольклора и литературы, точка зрения, главный и второстепенные герои, мир героя и литературного произведения.

3.5.4. 4 класс

Программа 4 класса построена почти исключительно на *литературном материале* и базируется на образовательных наработках первых трех лет обучения. Так знакомство с жанром басни происходит на фоне хорошо знакомого во всей сложности и многообразии жанровых разновидностей сказочного жанра; работа с *переводными авторскими произведениями* опирается на опыт учащихся, приобретенный в ходе занятий, построенных на материале переводных фольклорных произведений; *сравнительное чтение* сказок Лофтинга и Чуковского базируется на навыках, приобретенных в процессе работы над книгами Коллоди — Толстого; чтение *романа* Ю. Олеши «Три толстяка», «заряженное» образовательными задачами, становится продуктивным для школьников, уже знакомых с жанровыми особенностями романа-сказки А. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». На новом этапе обучение происходит *углубление и развитие* детского опыта и представлений, связанных с уже освоенными явлениями художественной словесности и литературного быта.

Общая проблематика уроков литературного чтения в 4 классе — *авторская* (и шире *человеческая*) *индивидуальность* (индивидуальный неповторимый *взгляд на мир*, но также уникальная неповторимая *манера письма*). В центр внимания все чаще попадает *индивидуальный мир литературных героев*, становящийся все более неоднозначным по мере взросления наших учеников и усложнения литературного материала.

Данная образовательная установка согласуется с интересом к читательским индивидуальностям учащихся, которые все сильнее заявляют себя разнообразием читательских интерпретаций, а также особыми читательскими предпочтениями и несовпадающими читательскими репертуарами.

В силу того, что к середине 4 класса навыки трудности в целом оказываются преодоленными, характер учебного материала для уроков литературного образования *по степени сложности и актуальности для учащихся* прибли-

жается к характеру учебного материала для уроков формирования читательских позиций. К концу 4 класса происходит постепенное *сглаживание* принципиальных различий между этими типами уроков и существенное сближение линий литературного образования и читательской деятельности. Не случайно линия литературного образования и формирования читательских позиций завершаются произведениями одного автора, Юрия Коваля, одинаково актуальными и в аспекте литературного образования, и формирования читательских позиций.

Уроки литературного образования

Работа с авторской индивидуальностью на уроках литературного образования осуществляется в двух направлениях:

а) наблюдения над *процессом создания* произведений; знакомство с творческими историями отдельных произведений (учебник, часть 1: «Как рождается произведение»);

б) проникновение в индивидуальный мир автора, осмысление его системы ценностей и взгляда на мир; наблюдения над индивидуальной манерой письма разных авторов (учебник, часть 2: «Такие непохожие писатели»).

Учебный материал:

— учебник, часть 1, «Как рождается произведение»:

а) сказка К. Чуковского «Приключения доктора Айболита» в первоначальной и окончательной редакциях; поэтическая сказка Чуковского «Доктор Айболит» и ее черновые варианты; поэтическая сказка К. Чуковского «Бармалей»; сказка Гью Лофтинга «Приключения доктор Дулитла»;

б) стихи Яна Бжехвы, Вильяма Джеймса Смита, Мориса Карема, Юлиана Тувима, Уолтера де ла Мэра, Джеймса Крюса в оригиналах, под-

строчниках и поэтических переводах разных авторов; стихи Виктора Лунина, Юрия Коринца;

в) басни Эзопа, Федра, Бабрия, Лессинга, Лафонтена (в переводах), А.П. Сумарокова, Л.Н. Толстого, И.А. Крылова — сюжеты «ворона и лисица», «стрекоза и муравей»); басни И.А. Крылова (в черновых и окончательных редакциях); фрагменты жития Эзопа; стихи Э. Успенского и рассказы Саша Черного, обыгрывающие сюжеты басен Крылова;

г) дневниковые записи, лирические миниатюры и рассказы М. Пришвина.

— учебник, часть 2, «Такие непохожие писатели»:

а) рассказы В. Драгунского;

б) рассказы и сказки К. Паустовского;

в) лирические стихи о дожде, грозе, ветре и о любви¹²⁷ М. Бородицкой, Т. Белозерова, В. Друка, И. Токмаковой, В. Берестова, Р. Сефа, В. Орлова, Клода Руа, Людвиг Ежи Керна, А. Усачева и др.; стихи Н. Матвеевой, Н. Ламма, М. Карема, В. Левина;

г) лирические миниатюры, рассказы, циклы рассказов, очерки Ю. Ковалю;

д) фрагменты писем, воспоминаний, дневниковых записей и биографических очерков.

Типы учебных заданий:

— сравнение чернового и чистового вариантов литературного произведения;

— анализ эволюции литературного героя (от замысла и черновых набросков — к окончательным редакциям);

¹²⁷ Традиционные темы лирической поэзии (природа и любовь) удалось включить в учебник для учащихся 4 класса благодаря тому, что эти темы оригинально, с учетом возраста юных читателей, разработаны детскими поэтами-лириками.

- сравнительный анализ нескольких редакций литературного произведения;
- создание собственного наброска, черновика будущего рассказа (подражание дневниковым записям М. Пришвина) по личным впечатлениям и наблюдениям;
- сочинение собственного рассказа (подражание рассказам М. Пришвина) по наброску-черновику;
- обсуждение письменных творческих работ; доработка учебных произведений в процессе и по результатам обсуждения;
- сравнение нескольких произведений, созданных на общий сюжет;
- сравнение нескольких поэтических переводов детского иноязычного стихотворения;
- сравнение подстрочного и поэтического перевода детского иноязычного стихотворения;
- выполнение поэтического перевода небольшого иноязычного стихотворения (по подстрочнику);
- сравнение своего перевода стихотворения с переводами одноклассников и с переводами поэтов-профессионалов;
- знакомство с воспоминаниями писателей, связанных с процессом создания художественных произведений (по материалам учебника и рассказам учителя);
- сравнение произведений разных жанров, принадлежащих одному автору;
- выявление круга художественных задач, свойственных писателю;
- узнавание произведений знакомых авторов среди близких по жанру произведений разных писателей;
- работа с книгами из домашней, школьной и других библиотек;
- подготовка и представление в классе сообщения о своем любимом писателе;

— сравнение нескольких лирических произведений, созданных на одну тему; выявление индивидуальных художественных замыслов и способов их воплощения;

— выполнение письменных творческих работ аналитического и рефлексивного характера, а также работ по читательским впечатлениям.

Уроки формирования читательских позиций

Как и на уроках литературного образования, на уроках формирования читательских позиций в центр внимания попадает *писательская индивидуальность* (индивидуальный взгляд на мир и индивидуальная манера письма). Не случаен в этом смысле сам выбор авторов — Ю. Олеша и Ю. Коваль, подлинники обладатели неповторимых художественных миров. Медленное чтение романа Ю. Олеша «Три толстяка» и сказочной повести Ю. Коваля «Недопесок», сопровождаемое читательскими диалогами и «заряженное» образовательными установками — настоящая кульминация уроков начального литературного чтения.

На этом этапе значительное место в системе письменных творческих работ занимают аналитические работы и работы по читательским впечатлениям.

Учебный материал:

- а) роман Ю. Олеша «Три толстяка»;
- б) сказочная повесть Ю. Коваля «Недопесок».

Учебная деятельность организуется по рабочим тетрадям «Тайны и превращения чудесной куклы» и «Небесный охотник Орион».

Типы учебных заданий:

— анализ (интерпретация) отдельных глав, фрагментов и произведений в целом в опоре на предыдущий учебный опыт;

- сопоставление собственных читательских впечатлений с впечатлениями одноклассников, а также учителя, критиков-профессионалов и других авторитетных взрослых;
- критика неадекватных читательских реакций (через проверку текстом);
- прогнозирование развития сюжета по содержанию, названию книги и отдельных глав, предисловию, эпилогу;
- устное сочинение и обсуждение «ненаписанных глав» (в местах разрыва условной художественной реальности)¹²⁸;
- критика и восстановление деформированных участков текста (по заданиям рабочих тетрадей);
- письменные творческие работы художественного, аналитического и рефлексивного характера; работы по читательским впечатлениям;
- иллюстрирование (в том числе метафорических образов); рисование карикатур;
- драматизация;
- создание замыслов спектаклей по фрагментам произведений;
- составление календаря (наблюдения над художественным временем);
 - работа с картой (анализ художественного пространства);
- знакомство с биографическими материалами, а также с материалами воспоминаний, дневников, переписки;
- организация книжных выставок, посвященных одной книге («Три толстяка», «Недопесок»): разные издания, разные иллюстраторы, портреты и фотоматериалы, фрагменты воспоминаний и др.

Явления художественной словесности и литературного быта, актуальные для учебной деятельности учащихся 4 класса: литературный герой, его «рожде-

¹²⁸ Разъяснение этого вида деятельности учащихся, а также всех других типов учебных заданий дается в Методическом пособии для учителя.

ние» и эволюция; история создания литературного произведения; посвящение произведения какому-то лицу; жанр рассказа и его разновидности; писательский черновик, промежуточные и окончательные редакции произведения; авторский замысел; стиль писателя, авторская индивидуальность; автобиографичность произведения; жанр басни, басня поэтическая и прозаическая, басенная мораль; лирика, художественная задача лирического произведения, художественный образ; роман-сказка, сказочная повесть, художественное время и пространство, главные и второстепенные герои, оригинал, подстрочник и поэтический перевод; позиция переводчика; художественное время; художественное пространство; метафора и метафорический образ; точка зрения (*осваиваются в практической деятельности, чаще всего без введения терминов*).

3.5.5. Домашнее чтение

«Золотая полка — это та, на которую ставятся любимые книги», — пишет Ю.К. Олеша¹²⁹.

Мы надеемся, что за время работы по нашей программе многие дети «поставят» на свои «золотые полки» хотя бы несколько книг. По крайней мере, мы стремились отобрать для школьных уроков лучшее из того, что есть в детской литературе, и помочь детям заглянуть *в глубь* этих произведений.

Но все же этого недостаточно: кроме уроков литературного чтения, необходима система домашнего чтения, поддерживающая школьные занятия литературой и одновременно стимулирующая их. В конечном счете чтение — *частное дело* каждого человека, и совершенно необходимо помочь ребенку перейти от *коллективного и публичного* обучения чтению в классе к *индивидуальному* чтению, *читательству*. Только в этом случае читательские биографии наших учеников, непохожие одна на другую (как не похожи один на другого

¹²⁹ Олеша Ю. Ни дня без строчки. М., 1965. С. 187.

наши ученики), действительно состоятся. И тогда у каждого нашего ученика появится своя «золотая полка».

Домашнее чтение начинается с первого дня ребенка в школе — а точнее, гораздо раньше, чуть ли не с самого момента рождения человека. Другими словами, домашнее чтение младших школьников — это продолжение семейного чтения-слушания, которое начинается задолго до прихода в школу. Со временем подрастающие дети начинают принимать в этом чтении участие — сначала сами предлагают книги для чтения, прочитывая названия книг, заголовки понравившихся рассказов, сказок; чуть позже, сидя рядом с читающим взрослым, привыкают следить за чтением по тексту, сами прочитывают отдельные слова — так многие дети выучиваются читать задолго до прихода в школу. Такие дети чаще всего не испытывают трудностей, связанных с освоением техники чтения, и естественно переходят от чтения-слушания к самостоятельному чтению.

Большинство же младших школьников, освоив самые азы чтения в 1—2 классах, испытывают технические трудности при чтении еще в течение двух и более лет. Самостоятельно прочитать они могут только небольшие по объему и достаточно ясные по языку и жизненному материалу произведения. Основные силы при этом у них уходят не на восприятие произведения, а на преодоление «навыкового барьера».

Между тем еще в дошкольном возрасте дети способны воспринимать в исполнении взрослых достаточно сложные, значительные по объему и художественной ценности произведения: народные и авторские волшебные сказки, сказочные повести, лирические стихотворения и т. д. Налицо *разрыв* между уровнем техники чтения и возможностями восприятия начинающих читателей. Ограничение круга чтения младших школьников произведениями, доступными для их самостоятельного чтения, препятствовало бы развитию их читательского кругозора и привело бы в конечном счете к потере интереса к книге. Именно поэтому с первых дней прихода ребенка в школу необходимо поддержать тра-

дицию семейного чтения, предложив родителям для чтения вслух предпочтительный набор детских произведений.

Принципиально важен и *перенос домашнего чтения в класс*, когда учитель временно берет на себя *роль родителя* и читает вслух любившуюся детям книжку или свои любимые стихи. Такое школьное чтение-слушание способствует преодолению различий между школой и домом, создающих определенный дискомфорт для маленьких школьников. Безусловно, оно полезно только в том случае, если доставляет удовольствие как читающему, так и слушающим.

О пользе чтения-слушания очень убедительно пишет В.А. Левин. Он предлагает критерии для отбора текстов для чтения вслух, а также дает рекомендации педагогам, помогающие организовать коллективное слушание¹³⁰. Е.И. Матвеева включает материал для коллективного слушания непосредственно в учебник для первоклассников (рубрика «Послушай взрослое чтение»)¹³¹. В нашей системе чтение-слушание осмыслено именно как домашнее чтение. Это та ниточка, которая тянется из дошкольного детства, из многолетних традиций семейного воспитания, и которая, по нашему убеждению, и должна оставаться в лоне семьи, вырастая, при поддержке школьных уроков литературного чтения, в богатую и всегда индивидуальную читательскую биографию.

Таким образом, учащиеся 1—2 классов могут и должны *слушать* чтение взрослых. С другой стороны, им необходимо и *самостоятельное* чтение, формирующее привычку к каждодневному читательскому труду и необходимое для совершенствования читательского навыка.

Часть материала для самостоятельного чтения учащихся определяется заданиями учебников, отмеченными специальным значком «книжная полка». Но по заданиям учебника дети не просто читают, а выполняют те или иные учебные действия (сравнивают, знакомятся с именами художников-иллюстраторов,

¹³⁰ Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 91—93.

¹³¹ Матвеева Е.И. Введение в литературное чтение. Учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). М., 2001.

делают выписки и т. д.). Между тем важно, чтобы дети привыкали к *чтению ради чтения*, не зависящему непосредственно от учебного материала.

На первых порах, когда читательские вкусы и предпочтения еще не сформированы, ориентиром для выбора книг как для самостоятельного чтения, так и для чтения-слушания могут быть *книжные выставки*, организуемые в связи с тем или иным учебным материалом, но позволяющие «выйти» далеко за его пределы. Так, например, выставка, посвященная К. Чуковскому (в связи с учебным материалом 1 или 2 классов), может «открыть» детям произведения и для самостоятельного чтения (переводы английских народных песенок, стихи, загадки, сказки в стихах), и для чтения-слушания (переводы и пересказы древнегреческих мифов, произведений зарубежной детской классики — книг Э. Распэ «Приключения барона Мюнхаузена», Д. Дефо «Робинзон Крузо», М. Твена «Приключения Тома Сойера» и др.). Так же может «работать» и выставка, посвященная Б. Заходеру — его весьма лаконичные поэтические произведения (как оригинальные, так и переводные) доступны для самостоятельного чтения учащихся 1—2 классов, в то время как его прозаические произведения («Серая звездочка», «Русачок», «Отшельник и роза») больше подойдут для чтения-слушания.

Важно, чтобы дети с самых первых дней и лет своих читательских биографий имели возможность *выбрать книги для чтения* по своему вкусу. Впрочем, и книги для слушания они тоже *выбирают*, согласуя свой выбор с мнением взрослых. Вот почему книжная выставка, *предоставляющая ребенку свободу выбора*, в нашей системе предпочтительней списка рекомендованной литературы, неизбежно приобретающего статус инструкции.

Кроме того, дать такой список более, чем сложно. Ясно, что это должны быть проверенные временем классические детские произведения. Оказывается, их список не так уж велик. Некоторые из них включены в наши учебники, хрестоматии; шесть великолепных детских книг (К. Чуковский. Приключения доктора Айболита; Э. Распэ. Приключения барона Мюнхаузена; А. Толстой. Золо-

той ключик, или Приключения Буратино; А. Линдгрэн. Пеппи Длинныйчулок; Ю. Олеша. Три Толстяка; Ю. Коваль. Недопесок) наши ученики читают и обсуждают на уроках формирования читательских позиций.

Очень точно эта замкнутость круга безусловной детской классики сформулирована Ю. Олешей. Рассуждая о творчестве любимого им М. Твена, Олеша пишет:

«...Главная ценность творчества Марка Твена, величие этого творчества именно в том, что он написал «Принца и нищего» и эпопею Тома Сойера, то есть создал книги, ставшие знаменитыми книгами для детей, для юношества по впечатлению, произведенному ими на поколения, равные «Робинзону Крузо», «Путешествию Гулливера» и «Дон-Кихоту», романам Жюль Верна, сказкам Андерсена. Не так легко было добавить к этой немноготомной, гордо замкнутой библиотеке новые книги... Марк Твен добавил их, и это делает его фигуру в литературе уникально великолепной»¹³².

Кроме того, крайне сложно (если вообще возможно) более или менее обоснованно распределить эти произведения по возрастам. Достаточно сказать, что многие большие писатели — среди них М.М. Пришвин, Г. Х. Андерсен — *не проводили границ* даже между произведениями для детей и взрослых. А Пушкин *не догадывался*, что его сказки станут читать дети. Дополнительные сложности в распределении чтения по возрастам связаны с тем, что каждый ребенок овладевает техникой чтения в своем индивидуальном темпе; у каждого свой общий уровень развития, жизненный и читательский опыт, напрямую связанный с характером семейного воспитания.

Поэтому приведенный ниже перечень имеет сугубо *приблизительный* характер. Он необходим для общей ориентации учителя и родителей в том многообразии книжной продукции, который окружает нас в повседневной жизни.

Нам было крайне важно указать в этом списке авторов *переводов и пересказов* произведений зарубежной детской литературы. Подчеркнем: это не ори-

¹³² Олеша Ю. Ни дня без строчки. М., 1965. С. 218—219.

ентировочная, а достаточно жесткая информация. Дело в том, что многие произведения мировой детской классики — такие, как книги о Робинзоне Крузо, Гулливере, сказки Туве Янссон о муми-троллях — доступны (и одновременно незаменимы) для чтения детей 8 — 10 лет только в *некоторых* переводах и пересказах; обращение к другим переводам с большой степенью вероятности приведет в этом возрасте к читательским неудачам и надолго отвратит детей от чтения этих книг.

В силу отмеченного выше разрыва между возможностями восприятия и самостоятельного чтения мы предлагаем *разные наборы* произведений для слушания и чтения учащихся данной возрастной группы.

Материал для самостоятельного чтения (1—2 класс):

- Сказки Чуковского (в стихах): «Краденое солнце», «Мойдодыр»; сказка «Приключения Бибигона».
- Стихи и загадки Чуковского, переводы английских народных песенок.
- Стихи Маршака («Пудель», «Усатый-полосатый», «Про все на свете», «Веселое путешествие от А до Я» и др.).
- Стихи Заходера (в том числе «Мохнатая азбука»).
- Рассказы Н. Носова, не включенные в хрестоматию, а также сказочная повесть «Приключения Незнайки и его друзей».
- Рассказы и сказки В. Бианки.
- Сказки Г. Цыферова.
- Стихи В. Берестова, М. Яснова, И. Токмаковой, А. Барто.
- Рассказы и были Л. Толстого (из «Азбуки»).
- Русские народные сказки в обработках писателей.
- Рассказы Е. Чарушина.
- Сказки В. Сутеева.

Хорошо читающие дети с удовольствием читают в это время книгу А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» и ее продолжения, им вполне по силам многие произведения из тех, которые мы предлагаем для чтения вслух.

Материал для чтения вслух (1—2 класс):

- И. Токмакова. Аля, Кляксич и буква «А».
- Сказки А. Пушкина.
- Сказка П. Ершова «Конек-горбунок».
- Сказочные повести А. Линдген («Малыш и Карлсон», «Пеппи Длинныйчулок» и др.).
- Русские и зарубежные народные сказки.
- Рассказы В. Драгунского.
- Сказочные повести Туве Янссон о муми-троллях.
- Прозаические сказки Б. Заходера.
- Сказочная повесть П. Трэверс «Мэри Поппинс».
- Я. Бжехва «Академия пана Кляксы».

По мере взросления детей становится целесообразным взаимодействие самостоятельного чтения и чтения-слушания: дети постепенно включаются в чтение взрослых (читают названия глав, рассказов; практикуется чтение *по главам*, *по абзацам* и даже *по предложениям* — поочередно со взрослыми и т. д.).

Возрастает роль ребенка в выборе книг для чтения; увеличивается роль библиотеки: дети становятся читателями школьных и городских библиотек, появляется необходимость в специальных библиотечных уроках, посвященных знакомству с фондами библиотек, различными отделами библиотек, способами нахождения книг в библиотеке.

Все чаще дети сами проявляют инициативу в выборе книги для чтения, рекомендованный круг чтения начинает *размыкаться*. Формируется и развивается навык самостоятельного чтения про себя (для себя). В классе организуется

обмен индивидуальными читательскими репертуарами (как реальными книгами, так и читательскими впечатлениями).

Крайне важно, чтобы с книгой у ребенка связывались *как можно более приятные* впечатления и переживания — даже если чтение для него пока еще тяжелый труд. Необходимо также создать условия, чтобы ребенок как можно раньше стал бы сам *участвовать в выборе* книги для чтения и слушания. Родители, решая, какую книгу читать ребенку, могут, например, рассмотреть вместе с ним книги из домашней библиотечки, привести его в городскую библиотеку и дать возможность «покопаться» на книжных полках (хорошо бы это делать регулярно!). Можно также, решив купить ребенку книгу, привести его в магазин и позволить поучаствовать в выборе. Все это, безусловно, благоприятно отразится на процессе чтения, а также будет способствовать формированию *читательского вкуса*.

Иногда дети любят читать те книги, по которым поставлены знакомые и любимые ими мультфильмы, театральные спектакли — в этом случае важно обсудить с ними, похожа ли книжка на мультфильм или спектакль. И наоборот — после прочтения книжки полезно побывать на театральной постановке по этому произведению или посмотреть поставленный по его сюжету фильм.

В 3—4 классах технические трудности чтения начинают постепенно отступать. Тем не менее отменять чтение-слушание в этот период было бы преждевременным. И не только потому, что разрыв между возможностями самостоятельного чтения и восприятия на слух по-прежнему сохраняется. Дело еще и в том, что дети этого возраста нуждаются в опытном авторитетном собеседнике-взрослом, дающим, по словам В.А. Левина, «эмоциональный ключ» (настрой) восприятия произведения¹³³.

Вполне естественно, что теперь дети прочитают самостоятельно некоторые из книг, которые раньше учитель или родители читали им вслух (одни дети лю-

¹³³ Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994. С. 91—92.

бят читать знакомые произведения, перечитывая их вновь и вновь, другие — совершенно новые; впрочем, это относится и к взрослым).

Материал для самостоятельного чтения (3—4 классы):

- Сказки А. Линдгрена «Мио, мой Мио!», «Приключения Калле Блюмквиста» и др.
- В. Губарев. Королевство кривых зеркал. Сказочная повесть.
- О. Пройслер. Маленькая Баба-Яга. Маленький Водяной. Маленькое Приведение. Сказки. Пересказал с немецкого Ю. Коринец.
- Ян Экхольм. Тутта Карлсон, первая и единственная, Людвиг Четырнадцатый и др. Сказочная повесть.
- Э. Сетон-Томпсон. Рассказы о животных.
- Кир Булычев. Путешествие Алисы. Фантастическая повесть.
- Дж. Свифт. Путешествие Гулливера в страну лилипутов (в пересказе Т. Габбе).
- Туве Янссон. Муми-тролль и шляпа Чародея. Перевод И. Токмаковой (и др. повести Т. Янссон в переводе И. Токмаковой).
- Л. Кэрролл. Алиса в Стране Чудес. Перевод Б. Заходера или Л. Яхнина.
- П. Трэверс. Мэри Поппинс. Перевод Б. Заходера.
- Ю. Коваль. Приключения Васи Куролесова. Пять похищенных монахов. Недопесок. Шамайка. (Повести). Рассказы.
- Анни Шмидт. Мурли. Сказочная повесть.
- Дж. Родари. Сказочные повести.
- К. Паустовский. Рассказы и сказки.
- В. Драгунский. Рассказы.
- Сент-Экзюпери. Маленький принц (в переводы Норы Галь).
- Сказки разных народов.

— Р. Киплинг. Сказки просто так. Маугли (в переводах К. Чуковского и С. Маршака).

Материал для чтения вслух (3—4 классы):

— Джеймс Крюс. Мой прадедушка, герой и я; Тим Талер, или проданный смех (в переводе Ю. Коринца).

— Э. Рауд. Муфта, Полботинка и Моховая Борода.

— К. Льюис. Хроники Нарнии.

— Джеймс Барри. Питер Пэн.

— Г.Х. Андерсен. Сказки.

— Сельма Лагерлеф. Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями.

Безусловно, возможны перестановки (книги из списка для самостоятельного чтения могут сначала быть прочитаны вслух взрослыми, а потом перечитаны детьми самостоятельно; хорошо читающие дети могут самостоятельно читать произведения, предложенные для чтения-слушания и т. д.).

По мере взросления учащихся домашнее чтение приобретает все более индивидуальный характер. Постепенно каждый ребенок становится читателем с теми или иными предпочтениями; в классе организуется работа, направленная на знакомство ребят с читательскими интересами одноклассников (проведение уроков типа «Книги, которые я люблю читать», «Мои любимые книжки»; письменные творческие работы «Приглашение в книгу» и др.).

3.5.6. Структура учебно-методического комплекта¹³⁴

1 класс

Учебник «Мы — читатели!»

* * *

Методическое пособие для учителя

2 класс

Уроки литературного развития:

Учебник (в 2-х частях):

часть 1: «Вверх по радуге»

часть 2: «Перечитаем вместе»

Уроки формирования читательских позиций:

Хрестоматия (в 2-х частях): «Как хорошо уметь читать!»

* * *

Методическое пособие для учителя

3 класс

Уроки литературного развития:

Учебник (в 3-х частях):

часть 1: «Как живешь, сказка?»

часть 2: «Сказки из-за моря»

часть 3: «Когда сказку рассказывает писатель»

Уроки формирования читательских позиций:

Рабочая тетрадь «Буратино, Пеппи и другие»

* * *

¹³⁴ Здесь представлен *уточненный* вариант структуры учебно-методического комплекта. Изданные в 1999 г. учебные книги «Мы и наши игры» и «В гостях у Матушки Гусыни» (см. также изданные в 2001г. учебник и рабочую тетрадь «Мы и наши игры») будут слиты с некоторыми сокращениями и преобразованы в учебник «Вверх по радуге» (2 класс, часть 1), построенный на материале русского и зарубежного игрового фольклора.

Методическое пособие для учителя

4 класс

Уроки литературного развития:

Учебник (в 2-х частях):

часть 1: «Как рождается произведение»

часть 2: «Такие непохожие писатели»

Уроки формирования читательских позиций:

Рабочие тетради:

«Тайны и превращения чудесной куклы»

«Небесный охотник Орион»

* * *

Методическое пособие для учителя