

УЧЕНЫЕ – ПРАКТИКЕ

С.Г.Макеева

Осуществление воспитательного чтения в современной начальной школе

Особая роль художественной литературы в осуществлении духовной преемственности между людьми, "по-этизации" (К.А.Кедров) их мировосприятия, выстраивании ценностных ориентаций обусловлена личностно окрашенной, эмоционально-образной, диалогической природой искусства (Л.Н.Толстой, М.М.Бахтин, М.С.Каган, Л.Н.Столович, В.А.Симонов) и его "человековедческой", "жизневедческой" функцией в значении не столько "ведения" как знания, сколько "ведения" как регулирования: "Искусство несет в себе, воздействует на людей, передает людям именно самое сильное в регуляции деятельности – смысл. Поэтому искусство не информирует, оно движет людей, подвигает их, в смысле подвига, к жизни"[1].

Общение с книгой, открытие мира художественной литературы приобретает важное значение для младшего школьника в становлении его ценностей, формировании субъективного образа мира и собственного "Я" вследствие ограниченности детского жизненного опыта и авторитетности мнений взрослого писателя, восприимчивости ребенка к поэтической суггестии и опоры его ценностного сознания на наглядно-образные представления, наивно-реалистического восприятия искусства с доверием к изображаемому и активным сопереживанием, подражанием литературным героям.

"Перевод" объективной воспитательной значимости общения с книгой (автором) в субъективную значимость осуществляется через становление у детей положительного отношения к чтению, выражающего сочетание опосредованного (осознание значимости) и непосредственного интереса к нему, развитие его мотивов и целей, определяющих содержание читаемого и характер его восприятия.

Результаты нашего исследования по выявлению влияния программного курса чтения на становление ценностных ориентаций младших школьников (750 учащихся) дали основание для оценки этого влияния как недостаточного, а к числу соответствующих показателей, не снимая самой проблемы эксплицируемости ценностных ориентаций, мы отнесли:

а) проявившуюся ориентацию на литературных героев, их авторов в качестве нравственных образцов всего у 4% опрошенных младших школьников (хотя чья-либо отраженность в саморегуляции ребенка не всегда отчетна ему, развитие самосознания ее предполагает);

б) проявление непосредственного интереса, любви к книге на уровне доминирующего побуждения к чтению только у каждого второго "выпускника" начальной школы и сужение мотивации чтения до самоцельного навыка ("лучше читать") у 20% учеников;

в) размытость детских представлений о значимости чтения ("быть грамотным, все знать") и слабую выраженность в них нравственно-ориентирующего аспекта чтения, проявление недоверия детей к книге ("все врут") и сведение ее роли до справочно-развлекательной, включение в круг "нравящихся" произведений комиксов, "боевиков", "ужасов";

г) снижение в оценках детей "важности" и привлекательности уроков чтения (40% учащихся не включают их в желательное для себя расписание уроков) и входение книги в круг досуговых занятий лишь у 25% младших школьников.

Выявление причин полученных результатов через изучение школьной практики показало, что воспитательный статус уроков литературного чтения в оценке учителей (особенно молодого поколения) снижается, и, в частности, как более воспитательно значимые расцениваются уроки природоведения. Научно-методический анализ проблемы привел, в свою очередь, к выводу о том, что усиление художественно-эстетической направленности литературного чтения начинает отрываться от нравственно-мировоззренческой составляющей его воспитательного потенциала (хотя, как утверждал А.Ф.Лазурский, "идеал красоты, отстоящий от моральных категорий, совершенству художника, нимало не определяет человека").

В методических работах последнего десятилетия на первый план выходит проблема литературного развития учащихся, а вопросы воспитания затрагиваются косвенно и частноаспектно. Требуют большей согласованности в этом отношении методика обучения грамоте, классного и внеклассного чтения.

Изучение проблемы в развитии ее методических решений, в опоре на исследования в области теории общения, литературоведения, психологии художественного восприятия спо-

собствовало обоснованию нами системы положений по осуществлению современного "воспитательного" (Ц.П.Балталон) чтения как лично-развивающего, ценностно-ориентирующего.

Источником воспитательного влияния литературного чтения является рождающееся в процессе восприятия художественного произведения продуктивное переживание, соотношенное с жизненными ситуациями. Соответственно воспитательная эффективность школьного курса чтения определяется тем, в какой мере он активизирует в сознании ребенка диалог "мира, увиденного через текст" (С.Аверинцев), с реальным миром и способствует возвышению последнего под влиянием художественных образов, питающих, по выражению М.А.Рыбниковой, воображение и потому воспитывающих.

Путь к ведению такого внутреннего диалога лежит через общение учащегося как читателя с автором произведения, осуществляется при посредничестве учителя, одноклассников, родителей и выходит в сопрягающее жизненные и художественные впечатления, самообщение детей. Поэтому наряду с овладением учащимися навыком чтения и читательскими умениями основными условиями реализации воспитательного потенциала курса литературного чтения выступают:

1) способность младшего школьника при его уровне развития (включающего в себя и литературно-эстетическую сторону), жизненного опыта к восприятию авторских смыслов произведения в их художественно-образном выражении;

2) непротиворечивость в ценностных ориентациях "собирающего взрослого" - собеседника (авторов произведений, а также учителя, родителей) и добровольность общения с ним ребенка в связи с потребностью в этом общении и возможностью ответного самовыражения;

3) целенаправленная система в осуществлении общения учащихся с книгой, авторами произведений по развитию смыслов чтения: от "осведомления" до "воодушевления" (Н.Н.Рубакин), от эмоционального сопереживания до эстетически-художественного наслаждения, от ориентации в ценностях до духовного преобразования – выстраиваемая учителем в целях, содержания, характере чтения с учетом желаний ученика (что, как, зачем читать) и опирающаяся на чтение «ради удовольствия», привлекаемого из все новых пластов содержания

программного курса.

Выдвигаемые нами теоретико-методические положения по обеспечению данных условий носят разноаспектный характер.

1. Осуществление "воспитательного" чтения не отрывается нами от уровня сформированности у младших школьников навыка чтения и в этой связи их отношения к чтению вообще. Классное чтение, равно как и домашнее, не привлекает плохо читающих детей, и для них, в первую очередь, характерна мотивация вынужденности в чтении, преобладания в нем "технических" смыслов. Исследование проблемы обнаружило ее зарождение уже в период обучения грамоте: 40% первоклассников к его завершению не нравится учиться читать и лишь 22% детей побуждает к этому желание читать книгу. Это является следствием недостаточной индивидуализации и дифференциации методики обучения чтению (в Ярославской области в среднем каждый второй ребенок приходит в школу, умея в какой-то мере читать), слабого учета особенностей детского опыта в общении с книгой и оторванности от нее уроков грамоты.

Не принимая облегченного отношения к обозначенной проблеме как разрешаемой попутно с достижением других задач, мы предлагаем конкретные пути соответствующего совершенствования методики обучения первоначальному чтению:

а) усиление ее вариативности через вмещение элементов различных методов обучения грамоте;

б) "адресность" материалов и заданий в сочетании с подвижностью их рамок, рассчитанных на перспективу продвижения учащихся в зоне взаимодействия;

в) применение методики совместного чтения, учитывающей разноразноуровневость дошкольной подготовки детей и способствующей присваиванию ими друг от друга мотивов чтения, знаний, умений;

д) расширение в добукварный и букварный периоды возможностей учащихся в общении с книгой и в осознании ими значимости этого общения (включая и то, что "книги учат хорошему") через ежеурочное использование книги в обучении грамоте, стимулирование самостоятельного обращения детей к ней на этапе свободной работы;

е) увеличение доли "чтения для удовольствия" (индивидуального по характеру и совместного: друг с другом и с учителем).

2. Ставя проблему целей, принципов от-

бора содержания и построения курса чтения, а также совершенствования методики работы с литературным произведением, мы видим значение реализации художественно-эстетического и литературоведческого принципов (разрабатываемых в начальном обучении чтению В.Г.Горецким, Л.Ф.Климановой, М.В.Головановой, М.П.Воюшиной, В.Левиным, Г.Н.Кудиной, З.Н.Новлянской) в постижении учащимися искусства слова. Это расширяет возможности восприятия детьми "переплавленного" в художественных смыслах ценностного мира писателя. Однако "цементирование" (Л.Н.Толстой) художественно-эстетического замысла нравственным "я" художника с конденсацией оценок окружающего в слиянии эстетического переживания с этическим не приемлет формально-эстетических рамок восприятия литературного произведения и предполагает расширение их до нравственно-мироотношенческих в пространстве времени и культуры, где национальное выступает "внутренней" (В.Г.Белинский) связью.

С другой стороны, воспитательная направленность курса литературного чтения не должна вести к недооценке его познавательной значимости для детей как фактора формирования их отношения не только к "затекстовой реальности" (В.П.Белякин), но и к самому желанию читать. Одной из причин снижения интереса учащихся к урокам чтения является, по результатам нашего исследования, неполная удовлетворенность познавательной потребности младшего школьника содержанием учебного курса, сужающимся до "изящной поэзии".

Наряду с этим существует необходимость учета идейно-художественной значимости произведений для детей в зависимости от их возрастных, социально-культурных, индивидуально-психологических особенностей. Сохраняет актуальность "эволюционный" (Ц.П.Балталон) принцип чтения, требующий соответствия литературного материала возрастным особенностям читателей. Проявляющаяся на сегодня абсолютизация положения об отсутствии возрастных барьеров в понимании произведений искусства слова через "впитывание" детьми художественных образов (без принятия в расчет того, что определяемая возрастом картина мира и образ содержания слова как психический эквивалент его значения сказываются на глубине восприятия текста), принижение роли сознательности чтения в художественном восприятии приводят к завышению планки читательских возможностей младшего школьника. В

результате этого, в подтверждение предостережения Ц.П.Балталона, нередко "вместо живых образов и чувств для юных читателей остаются одни пустые слова и рифмованные строки". Попытки сведения методических решений к форсированию техники поэтического восприятия оборачиваются ее неприятием детьми: "не люблю изучать про рифму и ритму".

Не упрощая обозначенной проблемы, мы допускаем корректирование принципа эволюционности чтения моментом возрастной перспективы, а принципа доступности литературного материала - "феноменом непонимания" (Ю.Лотман) художественного произведения как способом его существования. При этом адекватность восприятия произведения ставится нами в зависимость от субъективной дистанции читателя.

3. Методика "воспитательного" чтения в нашем понимании не является односторонне направленной на концепирование читателя в диалоге с текстом, а воспитательное влияние произведения связывается нами с тем, что в результате извлекается читающим из себя и преобразуется в себе через принятие-непринятие авторского "образа отношения человека в мире" (А.Леонтьев). Поэтому методика чтения как общения с книгой, автором произведения должна совершенствоваться в сторону придания ей гибкости и непринужденности "материнского чтения" (В.П.Шереметьевский): желанного для ребенка и опирающегося на особенности его читательского восприятия, "сочувствующего" и "вникающего" по характеру, способствующего постижению авторского отношения к изображаемому в слиянии видов читательской деятельности (Е.В.Карсалова). Требуют повышенного методического внимания мотивация чтения на этапе подготовки к нему и активизация восприятия произведения при первичном чтении, неформальность этапа выяснения первичного восприятия произведения учащимися как определяющего ход дальнейшего анализа и чувство меры в толковании текста.

4. К числу особенностей диалога "автор - читатель" в младшем школьном возрасте относится, в частности, та, что для ребенка, не без труда распознающего в тексте "лики" автора, последний как языковая личность без своего "вочеловечивания" в притягательном образе не становится "нравственным авторитетом" (Н.Мещерякова) - в лучшем случае это выражается в стихийном складывании наивных представлений о писателях как о "хороших людях"

в противопоставление музыкантам как "плохим". Следует учитывать и возможности пропедевтики понятия народности литературы в начальной школе, что позволяет подводить учащихся к восприятию голоса создателя произведения как "эха русского народа" и становится основой для их ориентации через ценностный мир писателя на общенациональные ценности.

5. Двусторонняя позиция читателя - по отношению к автору произведения и по отношению к его героям - в младшем возрасте смещается в "геройную" сторону. Одной из причин того, что роль образов-персонажей в развитии нравственных ориентаций учащихся не является значительной, выступает литературоведческая логика выстраивания современного курса начального чтения без необходимого внимания к системе и самой методике предъявления в определенных содержательных характеристиках образа положительного героя. Совершенствование этой методики в аспекте общения читателя с литературными героями требует не только проявления оценочного отношения к ним детей через идентификацию с собой, воображаемое "событийствование" (М.Бахтин), но и самооценки на основе возвратно-оценочного взгляда на себя глазами героев, например: "Как ты думаешь, взял бы тебя в дружинники Александр Невский?" Вместе с тем должна усложняться психологическая "палитра" анализируемого образа и повышаться самостоятельность ориентационной деятельности учащихся в механизмах поиска - оценки - выбора "своего" героя.

6. Рассматривая эмоциональную отзывчивость детей на экспрессию слова в качестве необходимого условия восприятия художественного текста и учитывая, что его метафоричность является выражением семантической неоднозначности, мы в то же время не разделяем точки зрения, противопоставляющей художественное сопереживание развитию нравственного сознания как "морализированию", и основываемся в своих рекомендациях по осуществлению "воспитательного чтения" на широком понимании переживания с включением в него интеллектуальной, эмоциональной, действенно-практической сфер личности. Сознательное переживание как взаимосвязь эмоционального воображения и логического мышления, сопровождающегося семантической компрессией, предполагает перевод наглядно-образных представлений и эмоциональных впечатлений в словесно-логическую форму. Хотя образы не

могут быть переведены на язык понятий, они осознаются на этом языке, а развитие высших чувств происходит в обнаружении скрытой на их "дне" идеи. Немаловажно, что во многом благодаря литературному чтению нравственные понятия не превращаются для детей в "общие места" (Л.С.Айзерман), поскольку складываются через разнообразные смысловые варианты, наполненные конкретными, эмоциональными и потому запечатляющимися образами. Особенности младшего школьного возраста способствуют тому, что обобщенное значение слова не отрывается от его образного содержания, а нравственное понятие не абстрагируется от художественного образа.

В методике "воспитательного" чтения необходимо повышенное внимание к восчувствованию книжного слова и преобразованию вызванного им переживания в действительное отношение посредством создания реальных отношенческих ситуаций (созерцательно-оценочных и поведенческо-практических, непосредственно на уроках и в их продолжении за стенами школы).

Наметившемуся в методике литературного чтения отходу от принципа связи чтения с жизнью, вызванному стремлением к преодолению наивно-реалистического восприятия литературы младшими школьниками, мы противопоставляем такую позицию, что эта особенность восприятия искусства слова младшими школьниками является необходимым начальным этапом в литературном развитии, требующим сопряжения реальных и художественных впечатлений (Н.Д.Молдавская), и в сути самоопределения соотносится с этапом нравственного эгоцентризма у старших школьников.

7. Существующее мнение о необходимости предоставления учащемуся полной самостоятельности (без посредничества учителя и коллективного обсуждения) удовлетворять свою потребность в общении с книгой, автором произведения, не разделяется нами до конца, во-первых, потому, что развитие этой потребности происходит как раз в общении со взрослыми и сверстниками на основе чтения. Во-вторых, развитие у ребенка способности к общению с книгой как внутреннему диалогу происходит через участие в диалоге внешнем, а воспитательные возможности общения учащегося с автором преломляются на потенциал общения с учителем, одноклассниками, родителями. Развитию самосознания способствуют те из коммуникативных задач, которые направляют учащихся не только на самовыражение,

но и самоанализ, самоопределение (в чем мое отношение к прочитанному совпадает - не совпадает с отношением других, чья оценка вернее).

Придание уроку чтения характера живого общения, а учителю роли "участливого взрослого" предполагает отказ от отметки "за работу на уроке", рождающей у детей мнение, что учитель спрашивает "не для разговора", побуждающей их к подлаживанию под мнение учительницы: "сама не знает, чего хочет". С другой стороны, следует отказаться от выставления отметки по чтению только по формальным критериям сформированности его навыка, что ведет к развитию у детей "отметочного" мотива чтения.

Негативно сказывается на развитии отношения учащихся к чтению фактическое утрачивание традиций семейного чтения, сохраняющегося только в каждой десятой семье и подрываемого как преимущественной установкой родителей на контроль за детским чтением, так и безразличием к нему. Разработанные нами рекомендации по домашним заданиям "семейного характера" направляются на подключение родителей к ведению совместного с детьми диалога с книгой (ознакомление с новым произведением через "семейное чтение" для выражения детьми в классном обсуждении оценки прочитанного за себя и родителей, коммуникативно-мотивированные домашние задания по прочитанному в классе с отведением родителям роли адресата сообщения, уроки "по семейным заявкам" и пр.).

8. Решение задачи "внутренней переработки" (К.Д.Ушинский) художественных впечатлений, их "организации" со взаимосцеплением, согласованием в сознании (Ц.П.Балталон) связывается нами с наличием в коммуникации "паузы" (М.Мамардашвили), которую следует предусматривать как между чтением разных произведений, так и выделять при знакомстве с отдельным произведением. Методические решения состоят в "отложенном" обсуждении прочитанного, в создании при чтении "свободных пространств" для отклика на воспринятое через лепку, рисование, "думание с письмом в руках" (М.А.Рыбникова), а также для возвращения к прочитанному спустя какое-то время.

"Возвращающееся" чтение как перечитывание произведений через некоторое время в другом литературном окружении способствует развитию у детей положительного отношения к общению с книгой через удовлетворение их

потребности в повторном переживании сюжетов и образов, захвативших воображение. Наряду с этим происходит актуализация ценностно-ориентирующих впечатлений, их углубление и переоценка. Осознание учащимися своего обновленного восприятия читаемого становится основой развития их самосознания.

Реализации этого личностно-развивающего потенциала не способствует существующая методическая установка на многократное чтение текста преимущественно с учебной целью и в рамках лишь "разового" знакомства с произведением, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на формировании младшего школьника как "перечитывателя" (22% учащихся не любят перечитывать, 43% видят в этом лишь возможность совершенствования навыка чтения и предупреждения забывания содержания: "вот спросит учитель, а ты все помнишь"). Выдвигаемое нами методическое положение заключается в том, что уроки "возвращения к прочитанному" должны предусматриваться самим учителем и ориентироваться на запросы детей, выстраиваясь так, чтобы характер чтения и обсуждения произведений задавался детьми. Кроме того организация чтения, включающая "возвращение" к прочитанному, требует переосмысления принципов отбора содержания и построения школьного курса чтения: принципа доступности литературного материала (ориентация на углубление читательского восприятия через осуществление повторных встреч с произведениями), тематического принципа (возвращения к прочитанному с учетом полифоничности, многоцветности произведения для рассмотрения его в другом тематическом ключе, под новым углом зрения, в иной степени обобщения авторского отношения к изображенному) и др.

9. Определяющее значение для достижения воспитательной эффективности курса литературного чтения имеет системный характер расположения литературного материала, структура курса как его внутренняя логика. Мы считаем, что он должен укладываться в спирально-концентрическую структуру, позволяющую «образу отношения человека в мире» (А.А.Леонтьев), представленному в произведениях, расширяться в своем содержании и художественном выражении, обогащаться новыми связями в диалектике образной конкретизации и образного обобщения, переоцениваться в сознании детей через сочетание таких принципов чтения, как проблемно-тематический с элементами монографического и историческо-

го, актуализации проблематики чтения под влиянием жизненных событий. Вместе с тем построение программного курса в содержании и расположении материала не приемлет жесткой заданности и предполагает обеспечение возможности для возвращения к прочитанному и "ситуативного", "заявленного", "свободного" чтения.

10. Выстраивание чтения "от ученика" включает в себя практикование свободного чтения. Отрицательное отношение младших школьников к урокам чтения вызывается тем, что их содержание не отвечает индивидуальным запросам детей, а чтение "по заданию", включая домашнее и внеклассное, не оставляет возможности для самостоятельности детей, их общения со "своей" книгой (25% третьеклассников-четвероклассников, по их утверждениям, "некогда читать"). Свободное чтение предполагает создание условий для самоорганизации чтения, предоставление возможности почитать по выбору, что хочется (учебную хрестоматию, "свою" книгу), сколько хочется (или вообще не читать, а слушать), как хочется (вслух, про себя, выборочно с рассматриванием и пр.) и с кем (не исключая своего уединения с книгой). Методическими формами свободного чтения выступают выделение этапа свободной работы на уроке (вплоть до целого урока свободного чтения), "свободное" домашнее задание, увеличение с первого класса свободных тем для уроков внеклассного чтения.

Литература

1. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избр. психол. произв. в 2 томах. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 239.

С. А. Ширина

Деинтенсификация признака как один из главных художественных приёмов сборника И.А.Анненского "Тихие песни"

Сборник И. А. Анненского "Тихие песни" в литературоведческой традиции принято рассматривать как некое преддверие к "Кипарисовому ларцу". Он, по мнению Л. Я. Гинзбург, "только предсказывал будущий – столь поздний – расцвет поэта". Между тем это само-

стоятельный сборник, имеющий собственную художественную концепцию, в котором нашли выражение все основные особенности миро-восприятия поэта.

Главное содержание сборника – страдания одинокой души, замкнутость человека внутри своего "я" и чувства, сопутствующие этой теме: тоска, скука, отчаяние, страх. Эмоциональная тональность сборника вполне адекватно выражена в словах – номинациях эмоций:

Тупые звуки вспышек газа
Над мёртвой яркостью голов,
И СКУКИ чёрная зараза
От покидаемых столов.
И там, среди зеленолицых,
ТОСКУ привычки затая,
Решать на выцветших страницах
Постылый ребус бытия (*Идеал*).

Однако психологическая углублённость и изысканность, сосредоточенность в собственном "я" не приводят героя к эгоистическому самоутверждению, но обращают к внешнему миру, отношения с которым он переживает остро и напряжённо. Природу Анненский понимает чрезвычайно широко, "считая природой равно: и игру лучей в дождевой пыли, и мраморный обломок на белом фоне версальских песков, и лихорадочный блеск голубых глаз, и всё, что "не я" (из письма А. В. Бородиной). Как отмечает Е. В. Ермилова, "у Анненского свой путь единения с природой – родство в страдании, единение со всем, что страдает. У него противопоставляется почти схематически чётко тому, что он называет "властной красотой", природа и вещи в их слабости, увядании". И "властную силу природной жизни" Анненский отвергает так же, как и всякую горделивую и самодовлеющую в своей успокоенности красоту" (Вяч. Иванов). Это декларируется поэтом в целом ряде стихотворений сборника, в частности в стихотворении "Параллели 2":

Но не надо сердцу алых–
Сердце просит роз поплёклых,
Гиацинтов небывалых,
Лилий, плачущих на стёклах.

Итак, в природном мире поэт избегает ярких красок и громких звуков. Именно поэтому деинтенсификация признака не просто присутствует в текстах произведений Анненского, но является важным конструктивным приёмом, организующим семантическое пространство сборника. В той или иной степени этот приём присутствует почти в каждом стихотворении, и даже если в виде небольшой художественной детали, то детали преобладающей в содержа-