

ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ И УЧЕБНИКОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ 2000-х гг.)

STAGES OF THE CREATION OF LITERARY READING PROGRAM AND TEXTBOOKS
(BASED ON 2000S EXPERIENCE)

Матвеева Е.И.

Доцент кафедры начального образования
Московского института открытого образования,
кандидат педагогических наук

E-mail: matveevaelena@yandex.ru

Matveeva E.I.

Associate Professor at the Department of
Primary Education of the Moscow Institute
of Open Education, Candidate of science
(Education)

E-mail: matveevaelena@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен опыт создания учебника по литературному чтению для начальной ступени образования. Подробно описаны этапы создания учебной книги, охарактеризованы принципы, теоретические концентры программы, критерии отбора содержательного материала в соответствии с целью формирования читательской компетенции.

Annotation. The article presents the experience of creating a textbook for literary reading for primary schools. It gives a detailed account of the stages of the creation process, characterizes the principles, theoretical program cycles, selection criteria for contents in accordance with the goal of forming a competent reader.

Ключевые слова: литературное чтение, формирование компетентного читателя, направленность на диалог, жанрово-видовая специфика, способ синтагматического чтения, критерии выразительного чтения, творчество.

Keywords: literary reading, forming a competent reader, dialogue orientation, genre specifics, syntagmatic reading method, criteria of expressive reading, creativity.

Создание учебника по литературному чтению в 1999 г. было обусловлено рядом обстоятельств, которые стали мотивационными в данном направлении моей педагогической деятельности как автора – создателя нового литературного курса для начальной школы.

В конце 1990-х обновляли программы начального общего образования по различным учебным предметам. Новые цели и задачи повлекли за собой кардинальное изменение в подходах к преподаванию предметных курсов. В связи с этим **Национальный фонд подготовки кадров (НФПК)** объявил конкурс на создание нового поколения учебников – учебников XXI в.

НФПК – это организация, созданная в 1994 г. по решению Правительства Российской Федерации для реализации проектов в сфере образования и подготовки кадров. Проекты НФПК охватывают как общеобразовательную школу, так и все уровни профессионального образования – начальное, среднее и высшее, включая послевузовское и дополнительное образование. В ходе осуществления проектов решается широкий спектр задач, касающихся как самой системы образования (содержания образования, методики обучения, учебного книгоиздания, применения новых информационных технологий, организационных и финансовых механизмов управления образовательными учреждениями и развития инновационной инфраструктуры образовательных учреждений), так и связи системы образования с рынком труда.

Участие в конкурсе стало важным этапом в моей педагогической деятельности. Передо мной стояли задачи, направленные на разработку нового содержания, методических и технологических подходов к преподаванию предметного курса, разработку заданий, блочных смысловых схем.

Поскольку курс задумывался мной в рамках развивающей дидактической системы, авторами которой являются В.В. Давыдов [3] и Д.Б. Эльконин, учебник должен был реализовывать задачи, связанные с формированием субъекта учебной деятельности, способного самостоятельно добывать знания, открывать новые способы действия с предметами – объектами исследования.

На первом этапе создания нового литературного курса были определены его цели и задачи. Важно было выстроить концепцию (программу) литературного образования в целом, учитывающую возрастные особенности читателя – ученика начальной ступени образования.

Литературное чтение – это особый предмет школьной программы первой ступени образования, дающий представление о многообразии литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций. Этот предмет значим для *личностного развития* ребенка, поскольку формирует представление о мире, культуре, этических понятиях, добре и зле, нравственности; создает условия для успешного обучения по всем предметам; вызывает потребность в систематическом чтении.

Литературное чтение предназначено для освоения системы научных знаний в формирующейся учебной и читательской деятельности в условиях новой социальной ситуации, связанной с расширением информационного поля. Чтение является фундаментом для всего последующего обучения читателя, способного самостоятельно добывать знания, обладающего основным умением – *умением учиться*. Этот предмет закладывает основу

формирования учебной деятельности – систему учебно-познавательных мотивов, умение ставить, принимать и реализовывать учебные цели, решать учебные и учебно-практические задачи, планировать, контролировать, оценивать учебные действия, их результат.

* * *

Предметное содержание курса литературного чтения и логика его построения в системе развивающего образования определяются закономерностями формирования учебной деятельности. При этом создаются условия и для решения собственно предметных задач.

В области литературы это задачи, связанные с **формированием читательской компетентности, расширением литературного кругозора, развитием «чувства художественного слова», литературного вкуса**. Очевидно, что предмет «литературное чтение» обладает специфическими средствами решения указанной системообразующей задачи развивающего обучения. Реализация перечисленных внутрипредметных задач литературного чтения в контексте формирования учебной деятельности имеет большие, на данный момент недостаточно раскрытые, перспективы.

В основу новой программы и новых учебников по литературному чтению были положены идеи отечественных и зарубежных исследователей: М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.С. Выготского, Г.-Г. Гадамера, М.М. Гиршмана, Ю.М. Лотмана. В их работах основной акцент делается на **диалогическую «встроенность» сознания** читателя в культурное пространство мира, создаваемого особым подбором изучаемых произведений.

При построении курса литературного чтения я учитывала тот факт, что в отличие от других предметов школьной программы (математики, русского языка, естествознания), литература рассматривает *художественный образ*, которому свойственна не логическая, а конкретно-чувственная и эмоциональная убедительность. В связи с этим предмет «литературное чтение», в первую очередь, обращается к *образной* природе произведений, обладающих эстетической ценностью, являющейся важной составляющей формирующейся личности читателя. Воспитание культуры чтения невозможно без особой организованной деятельности в культурном пространстве урока и вне его.

Культурного человека, способного к саморазвитию, отличает **сформированность самостоятельной читательской позиции**, которая немислима без культуры грамотного, внимательного, «тщательного» чтения, без умения внятно высказывать собственную точку зрения о прочитанном тексте, точно, полно и глубоко раскрывать художественный потенциал произведения, одним словом, «честно читать» (А.П. Скафтымов) [5, с. 8]. А стало быть, очень важно читателю научиться «постоянно настраивать себя на чтение внимательное, сосредоточенное, проникновенное. И послушное! В том смысле, что нужно учиться слушать и понимать автора» [4].

Чтение – это постоянный, непрерывный процесс, сопряженный с предельной концентрацией исследовательской энергии, внимания и соучастия в том, что уже создано другим человеком – автором произведения. А.П. Скафтымов напоминает об «искреннем

вмешательстве души автора» в художественное творение, о его повышенной чуткости к неисчерпаемым эмоционально-смысловым глубинам словесного текста, способного подавать нам весть об общей направленности произведения.

С учетом этих позиций был определен предмет рассмотрения литературного чтения именно как способ чтения, а его объектом является литературный текст.

В итоге была сформулирована цель *учебного предмета «литературное чтение»* – формировать *читательскую компетентность* через решение следующих задач:

- обеспечение интенсивного совершенствования способа синтагматического чтения учащихся, когда слово воспроизводится внутри фразы или ее части;
- освоение «смыслов» литературных текстов разной жанровой специфики;
- открытие разных способов (техник) анализа произведения для развития творческих и коммуникативных способностей ребенка;
- воспитание культуры восприятия текста;
- стимулирование потребности ребенка в **творческом** чтении.

На втором этапе создания программы и учебников, после определения основной цели предмета «литературное чтение» и конкретизации данной цели в задачах, было важно и необходимо учесть психологическую составляющую современного младшего школьника как читателя:

- в подборе литературных источников (текстов) для исследования (анализа и интерпретации);
- в подготовке объединенных смысловых блоков (важно было понять, в какой последовательности компоновать материал для исследования читателями проблем, поднимаемых в текстах);
- в формулировании системы заданий разных уровней сложности, учитывающих все референтные системы учащихся (каналы восприятия, по которым будет приниматься разного рода информация).

Только после этого была дана *общая характеристика предмета* «литературное чтение», что в дальнейшем существенно сказалось на подборе литературного материала для чтения и исследования младшими школьниками.

Литература дает читателю мощный заряд для творчества. Она подсказывает разные способы общения читателя с миром. Чтобы овладеть ими, необходимо, в свою очередь, усвоить основные способы **со-читательской смыслодеятельности**. Восприятие и понимание учащимися текста происходит при условии создания на уроках литературного чтения **атмосферы духовности и творчества**. Такую атмосферу можно создать только при помощи **особого подбора** литературных текстов. Это является основным фактором при формировании подлинной читательской деятельности ребенка, несущей в себе элемент творчества.

Литература представляет собой особый способ видения мира. Усвоение этого способа – главное событие в процессе становления читательской позиции. Непременным условием открытия читателем собственного видения мира сквозь «призму» литературного произведения является **«тщательное» чтение**.

«Тщательное» чтение соотносится с понятием **творчества**. Авторы эстетических курсов уделяют творчеству много внимания, однако понимается оно весьма различно.

На наш взгляд, творчество невозможно без трех оснований: *осознанности творческой позиции; сформированности вкуса; соотнесенности с культурной нормой*. Творчество всегда **диалогично**: оно предполагает позицию «другого». Творчество сопряжено с индивидуальным выражением своего видения мира, своей позиции в ответ на явленную точку зрения «другого». Творческий акт связан с желанием человека вступить в содержательный диалог с читателем, зрителем, слушателем, самим собой.

Исходя из этих позиций было определено, что «тщательное» чтение будет пониматься как собственно творческое чтение, как деятельность, в ходе которой происходит диалог читателя с автором, с читателем-собеседником, с самим собой (автокоммуникация). Итогом такой деятельности становится рождение у читателя нового видения, *преобразование прежней картины мира*.

Результатом **третьего этапа** деятельности по созданию программы и учебников стала ориентация на коммуникативную основу, на диалоговый характер содержательного предметного материала, на совместное творчество читателя и автора определенного текста.

Далее важно было выделить и обозначить теоретические концентры программы и учебников – ведущие литературоведческие *понятия* всего курса литературного чтения и литературы. Эти понятия группируют вокруг себя весь рабочий материал, а учащиеся рассматривают, открывают, исследуют данные понятия в процессе решения учебных задач курса. Понимание, по моему мнению, не просто совокупность ассоциативных связей, усваиваемая с помощью памяти, не автоматический умственный навык, а сложный и подлинный акт мышления, которым нельзя овладеть с помощью простого заучивания, но который требует, чтобы мысль ребенка поднялась в своем внутреннем развитии на высшую ступень, чтобы понятие могло возникнуть в сознании (Л.С. Выготский) [2, с. 345].

Действительно, программа и учебники располагают системой заданий на «открытие» смыслов понятий, которые не даются в готовом виде. Вести работу с системой понятий следует крайне осторожно. В начале ученики лишь *интуитивно* улавливают кодовую систему текста, затем (у каждого ребенка в разное время: у кого-то раньше, у кого-то позже) открывается смысл понятия (эти средства или приемы зачем-то нужны автору). Ученики, работая с текстами, «оформляют» самостоятельно открытый прием, пробуют его применить в творческой работе, а в заключение формулируют и фиксируют его определение в речи. Такой ход видится нам наиболее продуктивным, поскольку ученики не перегружаются механическим запоминанием литературоведческих терминов, не анализируют тексты ради натаскивания, а наоборот, проникая в мастерскую авторов, становятся как бы соучастниками описываемых явлений, событий. Погружаясь в смысл произведений, они исследуют и стилистическую сторону текста, его «ткань».

Термины осмысливаются в процессе совместной исследовательской деятельности, в дальнейшем они «оседают» в сознании ребенка и становятся специфическими формами мышления. Эти понятия, по выражению Н.Д. Тамарченко, будучи средством упорядочивания и осмысления конкретных художественных фактов и впечатлений, постепенно складываются в систему, в привычный и практически полезный научный «язык». Они оказывают обратное формирующее воздействие на рецептивные способности читателя и его эмоциональный мир, обогащая индивидуальный душевный и духовный опыт закрепленным в них

эстетическим опытом многих поколений. С этого момента обучения начинается «сложный процесс движения мышления в пирамиде понятий» (Л.С. Выготский) [2, с. 204].

Стержневой задачей теоретического направления программы является освоение понятия «художественный образ». Учащиеся 1–2 классов в процессе работы с текстом пропедевтически развивают в себе *способности работать с образом, выявлять средства его создания*. В 3 классе их деятельность фокусируется на выстраивании таких теоретических понятий, как *авторская и читательская позиция, внутренний мир героя и автора, средство авторской изобразительности, художественное произведение*, а в 4 классе «достраивается» понятие *художественный образ*.

Четвертый этап в моей работе был самым сложным, поскольку нужно было определиться не только в выборе самих понятий, но и в порядке их подачи в учебниках, а также выборе средств раскрытия их содержания. Очень важно было понимать, как сделать так, чтобы любое новое понятие легко вошло в сознание каждого ученика, стало для него привычным, близким, помогало в дальнейшем освоении предметного содержания. Мне виделось, что постепенное прочтение смыслов, вживание в *образ* позволит читателям (об этом свидетельствует и многолетний опыт работы по моим учебникам) в основной школе лишь доработать подходы к литературоведческому анализу изучаемых произведений. Овладевая таким способом работы с текстом, ученики в старшем возрасте, как правило, не боятся работать с произведениями большого объема, сложной смысловой структуры.

Для того чтобы ученики могли узнать, правильно ли сформулировано то или иное понятие, была предусмотрена работа со *Словариком читателя*, который помогает удостовериться в верности «открытия» ученика, соотнести его понимание с общепринятой нормой. В словарики разъясняются и особенности и тех жанров, с которыми устно знакомится ученик, и тех, в которых он будет работать письменно.

Мы подошли к самому интересному и трудоемкому **пятому этапу** создания программы и учебников – подбору текстового материала в соответствии с поставленной целью и задачами обучения литературному чтению. Все тексты программы были расположены в соответствии с разворачиваемым содержанием курса, который поделен на разделы. Каждый раздел знакомит учеников с набором текстов, посвященных *теме*. Под *темой* понимается не только определение *предмета* (круга событий) повествования в его характерном «повороте» (объект изображения), но и характеристика *специфики* авторских средств – установки или комплекса установок относительно композиционно-речевых форм художественной выразительности, а также *позиции*, занимаемой данным текстом по отношению к другим текстам и явлениям. Каждый блок тем логично представляет тексты для ребенка и для взрослого, а затем завершается рубрикой для самостоятельного дополнительного чтения «Читай, удивляйся, размышляй!»

Такая структура программы сохраняется в учебниках для 1–4 классов. Есть смысл в сохранении предлагаемой структуры до конца 4 класса. Но критерий деления текстов уже к концу третьего класса меняется. Таковым теперь является особый эмоциональный накал чувств, сложность, многоплановость произведения, читаемого учителем.

Чем объясняется структура расположения текстового материала? Речь учителя, взрослого человека, обязательно должна звучать на уроке. Но учитель – это не говорящий

магнитофон. Произведения литературы находят в его сердце эмоциональный отклик, вызывают подлинные чувства, которые дети могут ощутить на уроке. Его чтение не драматизация. Это пример особой технологии выразительного интонирования текста и индивидуального видения смыслов произведения. Учитель должен задавать ту высокую планку, до которой ребенку хочется дорасти. Чтение учителя настраивает учеников на диалог на уроке с целью обсуждения поднимаемых в тексте проблем и организации читательской деятельности.

Все тексты, которые были подобраны для исследования учениками в каждом классе, представляют собой объекты для исследования предметного содержания, объединены системой ценностных ориентиров. Важным аспектом содержания учебного курса является *направленность читателя на учебный диалог*, в ходе которого сталкиваются разные точки зрения. В процессе обмена впечатлениями о прочитанном тексте создаются условия и для развития речевых способностей. Для создания таких учебных ситуаций учащимся предложены тексты, заранее предполагающие неоднозначное восприятие.

Отбор *литературного материала* призван помочь читателю:

- осознать свою творческую позицию;
- формировать вкус;
- соотнести изучаемое произведение с культурной нормой литературного текста (знание эталона и канона).

Программа и учебники ориентируют ребенка в разнообразном читательском пространстве, с помощью *критериев отбора* предлагаемых для чтения литературных текстов: художественности, полифоничности, разнообразия жанрово-видовой специфики произведений, духовности.

Критерий художественности является одним из определяющих. Истинно художественные произведения формируют эстетический вкус читателя, вызывают разнообразные переживания. Большинство из предлагаемых текстов образны. Они подталкивают ребенка к созданию собственных образов того, что описывает или о чем повествует автор; определяют культурное «поле» для разворачивания читательской деятельности. Такие тексты неоднозначно воспринимаются учениками. Этот факт, как показывает практика, важен для ведения разговора о прочитанном, для рефлексии разных уровней восприятия и прочтения текстов. Подобные произведения дают возможность по-разному раскрыть смысл задуманного автором, предусматривают разнообразное толкование творческого замысла. Критерий художественности взаимосвязан с критерием полифоничности.

Критерий полифоничности предоставляет возможности неоднозначного восприятия литературного произведения разными учащимися одного класса и читателями разных возрастов. Ряд предлагаемых текстов имеет «вневозрастной» характер. Такие тексты способны удивлять и мотивировать ребенка продолжать диалог с автором после знакомства с текстом. Данный критерий определяет исследовательскую позицию ребенка, самостоятельно открывающего смыслы словесного образа, созданного в произведении.

Программа представлена широким спектром текстов разных авторов различных эпох, что позволяет ребенку при знакомстве с миром литературы увидеть интересные вариации самовыражения авторов, почувствовать и принять различные видения одного и того же предмета, явления. В дальнейшей работе (в 3 классе) полифонизм помогает выявить

разные подходы к рассматриваемой теме (проблеме) в сочинениях учеников, пробующих создать в письменной речи индивидуальный образ исследуемого объекта.

Критерий жанрово-видовой специфики текстов помогает рассмотреть предлагаемые тексты в своеобразии сочетания их формы и содержания. Жанр, выступая в качестве особого «расширителя» читательского сознания, обеспечивает рост культуры эстетического восприятия. Мы определяем выбор текстов по жанру согласно приоритетам: *предмет* рассмотрения, описания; *эмоционально-ценностный тон*, характеризующий речевые стороны субъекта; особенности *композиционного оформления*.

Программа дает возможность познакомить читателей с художественными произведениями и нехудожественными текстами. Остановимся на распределении видов и жанров литературы в той логической последовательности, в которой они следуют в нашем курсе литературного чтения.

В 1 классе ученики работают с рассказом, волшебной историей, сказкой, лирическим и игровым юмористическим стихотворением. На данном этапе ученикам специально предлагается спектр разных жанров, чтобы они увидели, насколько разнообразен и удивителен мир литературы.

Все тексты в основном имеют небольшой объем, описывают разные жизненные или сказочные ситуации, легко воспроизводятся, подходят для выразительного интонирования и запоминания наизусть. Они подталкивают к размышлению, оригинальны интонационно, разнообразны по темпу, ритмике, тональности, выразительности.. Большинство поэтических текстов дети легко запоминают в ходе беседы на уроке. На данном этапе изучения текстов мы не ставим задачу освоения специфики определенного жанра, чтобы не разрушить целостного восприятия текста, не помешать детям насладиться искусством словесного выражения.

Произведения, изучаемые на данном этапе, имеют прямое или косвенное отношение к одной общей теме: «Что такое чудо? Как и где его можно обнаружить?» Естественно, что не только эта тема обнаруживается в содержании текстов, с которыми знакомятся ученики, но и каждое новое произведение само по себе представлено как некое чудо, созданное талантом автора.

См., например, текст из учебника 1 класса.

Э.Ю. Шим

Весна (отрывок)

Слышите?

Светлые капли вызванивают, струйки плещутся, волны струнами рокочут¹...

Всё громче, всё радостней музыка!

Это я, Весна, еду нынче по лесу. У меня упряжка² из двенадцати самых быстрых ручьёв. Распустили они пенные гривы, мчатся с пригорков, пробивают дорогу в грязных снегах. Ничто их не остановит!

¹ Рокотать – издавать рокот, однообразный раскатистый звук.

² Упряжка – несколько животных, запряженных вместе.

Летите, мои серебряные кони, – эгей, эгей!
 Впереди лежит земля пустынная, заснувшая мёртвым сном. Кто её разбудит, кто к жизни вызовет?
 Я, Весна, это сделаю. У меня полные пригоршни³ живой воды. Я спрысну землю этой водою, и тотчас всё кругом станет оживать...

Во **2 классе** ученики также знакомятся с материалом разных жанров на одну и ту же тему: «Каким бывает слово?» Здесь встретятся лирические и юмористические стихотворения, юмористические рассказы, сказки, притчи, басни, волшебные истории и пословицы.

На *первом этапе* знакомства с разными жанрами ученик проходит путь от обычного слова до создания особого текста о нем. Читателям предлагается выступить в *роли исследователя* смысла *слова* в речи, языке, литературе, обратить внимание на разные способы передачи настроения в текстах. Каждому читателю важно пройти путь осмысления роли *слова* у разных авторов. С этой целью в процессе чтения разножанровых текстов ученики самостоятельно выявляют особенности создания словесного образа слова, знакомятся с его значениями и функциями.

На *втором этапе* применяется иной методический ход, основанный на контрастном восприятии текстов. Если ранее слово представлялось красивым, гармоничным, то теперь предлагается увидеть его иным – невыразительным, невежливым, порой обидным. Для этого в программу включены произведения, наполненные «воспитательным» содержанием, подсказывающие ученикам, что «так говорить нежелательно», потому что речь – показатель культуры человека. В основном эти произведения носят игровой, юмористический характер, они как бы «дорисовывают» картину возможностей человеческого слова и предоставляют ученику право выбора: говорить грамотно, образно, культурно или наоборот.

См., например, текст из учебника 2 класса.

Ю.С. Тимьянский

Рассказ школьного портфеля

Знакомьтесь: Петя. Мой сосед.
 Ему уже двенадцать лет.
 Но говорит он до сих пор
 Не «коридор», а «колидор».
 «Дилектор входит в кабинет...»
 «Закрой мага́зин на обед...»
 «Секёт свеклу...»
 «Пекёт блины...»
 И до меня дошел черёд:
 Портфель он «пóртфелем» зовёт.

³ Пригоршня – ладонь или обе ладони, сложенные вместе.

Но мне не зря «Родную речь»
Судьбой доверено беречь.
И я придумал не шутя:
Пусть и зовут его Петя́.
Петя́! – несётся со двора, –
Тебе домой идти пора!
Не трогай малыша, Петя́,
Ведь ты большой, а он дитя!
«Петя́» обижен на ребят:
Скажите, в чём я виноват?
Я не ругался, не грубил
И никого не оскорбил,
За что же среди бела дня
Отняли имя у меня?

На *третьем этапе* знакомства с видами и жанрами литературы изучаются объединенные согласно жанровым особенностям произведения: русская народная сказка, сказка-притча, авторская (литературная) сказка. Ученики выступают в роли исследователей жанра сказки: рассматривают содержательные, интонационные, структурные и видовые характеристики. «Сказочное» слово, представленное в русском фольклоре и разными авторами, позволяет ребенку почувствовать его иносказательность, иногда – поучительность, образность и др. Ученик знакомится с жанровыми и композиционными характеристиками русской народной сказки, сказки-притчи, авторской (литературной) сказки. Среди русских народных сказок подробно рассматриваются волшебные, бытовые сказки и сказки о животных.

В 3 классе ученики знакомятся с понятием *авторской позиции*.

На *первом этапе* на примере описательных и повествовательных текстов разных жанров школьники исследуют *внутренние миры героя и автора*, а также некоторые авторские приемы (эпитет, сравнение, метафору, олицетворение, звукопись). Ученикам предлагается для ознакомления и сопоставления научно-популярный текст, чтобы понять авторское отношение к предмету описания в разных жанрах и выйти на определение понятия «жанр». Постепенное погружение в особенности создания образа позволяет ученикам углубиться в содержание разных произведений, написанных на одну тему. В произведениях, помещенных в разделы, объединенные одной тематической идеей, дети выделяют портретные характеристики, описания поведения персонажей, знакомятся с понятием *событие*.

На *втором этапе* ученики исследуют особенности и структуру художественных и нехудожественных текстов-посланий, выделяют их признаки, чтобы построить модель жанра. Среди нехудожественных произведений изучаются жанры миниатюры, зарисовки, этюда. Понятие жанра окончательно формируется в конце 3 класса на сопоставлении групп произведений, написанных в одном жанре. Например, текст из учебника для 3 класса помогает решать важные учебно-практические задачи

по определению авторских приемов создания художественного образа в юмористическом стихотворении. В данном случае учащиеся открывают новое изобразительное средство – сравнение.

В.В. Маяковский

Тучкины штучки

Плыли по небу тучки.
 Тучек – четыре штучки:
 от первой до третьей – люди,
 четвёртая была верблюдик.
 К ним, любопытством объятая⁴,
 по дороге пристала пятая,
 от неё в небосинем лоне⁵
 разбежались за слоником слоник.
 И не знаю, спугнула шестая ли,
 Тучки взяли все – и растаяли,
 И следом за ними, гонясь и сжирав,
 солнце погналось – жёлтый жираф.

В 4 классе изучаются произведения, посвященные теме детских впечатлений, переживаний, воспоминаний. Следовательно, помимо рассказов, повестей, стихотворений, басен ученики знакомятся с биографическим, автобиографическим и мемуарным жанрами. Они рассматривают общую для предлагаемых текстов тему на примере произведений повествовательного характера: рассказа, повести, истории. Из нехудожественных произведений рассматриваются жанры отзыва и эссе. В курсе литературного чтения иногда используются отрывки из произведений. В рубрике для дополнительного чтения ученикам предлагается прочитать такие произведения целиком.

Критерий духовности. Среди предлагаемых учащимся текстов представлены в основном произведения, прошедшие проверку временем, классика. Они формируют не только литературный вкус, но и основные нравственные ценности младшего школьника. На начальном этапе литературного образования приоритет должен оставаться за такими текстами, поскольку именно в младшем школьном возрасте и закладываются духовные основы личности.

Курс литературного чтения, наполненный духовным содержанием, безусловно, ориентирует ребенка в мире нравственных ценностей. Ведущая сквозная тема *талантов человека* позволяет добиться того, чтобы эти ценности не воспринимались как навязываемые ученику, не имели назидательного характера.

См., например, текст из учебника 4 класса.

⁴ Объятый – охваченный.

⁵ Лоно – на вольном свежем пространстве.

М.И. Цветаева

Наши царства

(из сборника «Вечерний альбом»)

*Владенья наши царственно-богаты,
Их красоты не рассказать стиху:
В них ручейки, деревья, поле, скаты
И вишни прошлогодние во мху.*

*Мы обе – феи, добрые соседки,
Владенья наши делит тёмный лес.
Лежим в траве и смотрим, как сквозь ветки
Белеет облачко в выси небес.*

*Мы обе – феи, но большие (странно!)
Двух диких девочек лишь видят в нас.
Что ясно нам – для них совсем туманно:
Как и на всё – на фею нужен глаз!*

*Нам хорошо. Пока ещё в постели
Все старшие, и воздух летний свеж,
Бежим к себе. Деревья нам качели,
Беги, танцуй, сражайся, палки режь!..*

*Но день прошёл, и снова феи – дети,
Которых ждут, и шаг которых тих...
Ах, этот мир и счастье быть на свете
Ещё не взрослой передаст ли стих?*

Было бы неправильным обойти вниманием важнейшую задачу литературного чтения на начальном этапе обучения – формирование способа осознанного чтения. Каждый читатель именно потому так называется, что владеет способом чтения, а значит, и способом понимания новой информации, заложенной в тексте тем или иным автором. Формирование способа осмысленного, выразительного, грамотного и темпового чтения является сквозной задачей всего созданного мной курса литературного чтения. В чем же особенности «придумки» автора в данном направлении читательской деятельности? Остановимся на этом подробнее.

Давайте вспомним, как в былые годы нас заставляли упорно, педантично повторять один и тот же текст без конца. И мы, добросовестные ученики, честно читали его до изнеможения, чтобы на следующий день прийти в школу и выполнить норму по технике чтения. Вставал ли тогда вопрос о том, что понимают горе-читатели в тексте, предназначенном для проверки темпа чтения? Кто думал о наших переживаниях по поводу содержания? Замечательный рассказ М.М. Пришвина «Золотой луг» и по сей день является

классическим для проверки того, как быстро научился читать ребенок художественную литературу. Откуда, спрашивается, берется любовь к чтению? Когда она рождается? В какой момент совершается таинство общения автора и читателя?

Нет сомнения в том, что ребенок способен строить диалоговые отношения с автором текста и интерпретировать прочитанное произведение в том случае, если владеет навыком беглого, выразительного, осмысленного чтения, если в его читательском арсенале есть культурные формы освоения любого литературного источника. Поскольку в учебнике было задумано решение важной задачи понимания текста как произведения искусства слова, основным содержательным моментом курса становится **совершенствование навыка синтагматического чтения**.

Положения теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, которые описывают общую закономерность усвоения знаний, умений и навыков, по моему мнению, сохраняют актуальность, жизненность и продуктивность и в отношении обучения чтению в начальной школе. Нельзя научить ребенка «читать в уме» без предварительной подготовки, которая заключается в осуществлении действий чтения, определенных его этапов. В букварный период ученики овладевают не только азбукой в прямом смысле этого слова, но и знакомятся со способом **словесного чтения**. Такой способ особенно эффективен, если учеником осуществлены следующие действия:

- 1) определение слоговой структуры слова на основе его буквенной записи;
- 2) послоговое воспроизведение звуковой структуры слова;
- 3) выделение произношением ударного слога;
- 4) восприятие слова как части целого (высказывания) и, как следствие, снижение акцентированности ударного слога.

Именно на этом этапе и происходит переход к синтагматическому («взрослому») чтению, который становится содержательным концентром нашей программы. Чтобы начинающий читатель смог в дальнейшем совершать сложные мыслительные операции, ему необходимо, в первую очередь, овладеть способом «взрослого» чтения, к чему призывали авторы букваря, разработанного для системы развивающего обучения [1]. Они назвали его синтагматическим.

Рождается особый способ работы со специально написанными дидактическими текстами, на которых дети будут учиться читать «по-взрослому», совершая ряд операций:

1) поделят текст на речевые звенья (синтагмы). Синтагма (речевое звено) – это целостная, смысловая и произносительная единица чтения, которая характеризуется интонационной определенностью и отграничивается от других синтагм паузами. Синтагма чаще всего представляет собой словосочетание, входящее в состав предложения (высказывания). Она может быть равна всему предложению, может состоять из одного слова;

2) чтобы поделить текст на фразы, читателю необходимо поставить **тактовое ударение** в каждой синтагме. Другими словами, следует выделить **ключевые слова** (то есть найти самые важные слова в высказывании – это, как правило, то, о чем говорится и что говорится). Тактовое ударение более сильное, чем словесное. Оно как бы объединяет слова в синтагму (речевое звено), позволяет читать плавно, сливая слова. Словесное слоговое

чтение является написательным, а синтагматическое чтение – произносительным. Такое чтение формирует умение не только бегло читать, но и понимать прочитанный текст.

Чтобы ученики научились хорошо, правильно, бегло читать, они должны не только знать способы чтения, но и практически овладеть ими. Именно для этого обязателен **тренинг по чтению**. Такой тренинг должен быть разумен и осознан ребенком, только в этом случае он будет эффективен и поможет освоить действие чтения. Через тренинг осуществляется переход от «Букваря» к учебнику «Литературное чтение». В статье Букваря «Как читают взрослые», предназначенной не столько для ребенка, сколько для учителя, намечены ориентиры для выделения синтагм и перехода к новому способу чтения.

Данная программа отличается от существующих в современном литературном образовании особым способом работы над совершенствованием навыка чтения на материале **не художественных, не образных, а дидактических (искусственных)** текстов.

Позиция автора статьи имеет под собой такие основания:

1. Обучать ребенка беглому чтению нельзя на художественных текстах, чтобы не разрушить эмоционального восприятия художественного образа, созданного автором. Художественный образ представляет целостную картину, которую читатель создает в своем воображении. Бережное отношение к художественному авторскому произведению – необходимая составляющая культуры читателя. Обучение технике чтения не должно разрушать авторского «видения» предмета описания, то есть художественного образа, который представлен читателю в художественном произведении.

2. Художественное произведение, содержащее «переживательные» моменты, не должно подвергаться «расчленению» на синтагмы (речевые звенья), выделению в них ключевых слов, что болезненно воспринимается читателем. Искусственный текст обладает некоторой отстраненностью, поэтому он удобен для тренинговых заданий, направленных на совершенствование техники чтения.

Дидактический текст планировался в учебнике на каждом уроке с учетом развертывания особых действий, способствующих развитию у ребенка умения самостоятельно работать над ритмическим рисунком, превращающим текст в единое целое. Ребенку легче произносить текст, если он уловит особенности ритма, помогающего создавать в воображении ту картинку, которую «рисует» автор. Чаще всего это какая-либо ситуация, а также отношение к ней, выраженное знаками препинания, повторами и т. д.

Вначале детям будет предложен для чтения текст, в котором расставлены и тактовое ударение, и паузы. Затем предлагаются тексты либо с расставленным ударением, либо с делением на синтагмы. В этом случае ученики самостоятельно выполняют одну из предложенных операций. В следующих текстах учащиеся расставляют и паузы, и ударение. Детям необходимо показать, что такое деление текста способствует более легкому и беглому чтению.

Дидактические тексты я создавала с учетом увеличения количества слов и усложнения структуры высказывания. Эти тексты раскрывают различную тематику, связанную в смысловом отношении с другими текстами урока для детского и взрослого чтения. Например, описание дождя в литературных текстах открывается подобной же темой в искусственном тексте.

Среди дидактических текстов, как и литературных, есть тексты-поучения, тексты-истории, тексты-сказки. В некоторые из них включены элементы монолога и диалога. Практически во всех текстах есть различные по интонации предложения. Каждый текст имеет особый ритмический рисунок, позволяющий ребенку легко интонировать текст при чтении вслух. Для обогащения словарного запаса в каждый текст введено 1-2 «трудных» слова, возможно неизвестных ребятам по смыслу. Их следует расшифровывать – для этого на страницах учебника даются сноски. При разъяснении смысла новых слов педагогу легко выйти на ситуацию успеха, стимулирующую детей к новым открытиям в мире литературы.

Дидактический текст выглядит так (в данном примере с партитурой для более удобного чтения).

*Пригорюнился / маленький цветок / в лесу. // Никто его / не замечает!
// Беленькие колокольчики // тонко звенят. // Жалуется цветок / старой ёлке: //
Ни один прохожий / меня не замечает. //
– А ты головки свои расправь, // стебелёк распрями, // листочки раз-
верни! // Может, / кто-то и приметит! //
Так и сделал / весенний посланник. // Вытянулся вверх. // Поднял / све-
жие колокольчики. / Листочки / к солнышку развернул. // Хорош стал! // Кра-
сив! // И прохожий / тут как тут. // Подошёл, / порадовался цветку. //*

Было сделано предположение, что каждый ученик включится в работу над совершенствованием способа синтагматического чтения (иными словами, над техникой чтения) на определенном этапе урока. Лучше всего это делать вначале, чтобы не разрушать восприятия художественных текстов. Дома же стоит предложить прочитанный в классе текст воспроизвести несколько раз вслух. Можно использовать его и для пересказа. Эти дидактические тексты заявляют тему, проблематизируют два следующих далее в каждом уроке художественных произведения, различающихся объемом, числом героев, глубиной содержания и образов.

Следует учитывать, что в каждом классе не все дети читают одинаково. У них разный уровень техники чтения. Поэтому для плохо читающих детей подходят первые тексты, а для хорошо читающих – вторые (для детского чтения) и третьи (для чтения взрослым). Мы предоставляем детям возможность самим выбирать то, что им нравится, и то, что им полезно: читать побуквенно, по слогам или бегло, целыми синтагмами (речевыми звеньями).

Для того чтобы дети научились оценивать свой уровень чтения, им необходимо научиться формулировать критерии выразительного чтения. Лучше всего такие критерии начинать определять с детьми с первых уроков чтения, но не все сразу, а поэтапно. В первую очередь, дети учатся читать, выделяя голосом ключевые слова более сильным ударением. Значит, одним из критериев обязательно будет умение выделять ключевые слова. Одновременно с выделением ключевых слов ученики делят высказывание на фразы. Следовательно, следующим критерием чтения будет: умение соблюдать паузы между

синтагмами. Так вы работаете с детьми над формулированием каждого критерия, исходя из базовых требований к чтению любого текста, которыми являются *быстрота, выразительность, безошибочность и осмысленность чтения*.

Выразительности можно добиться, если постоянно обращать внимание ребенка на темп, адекватный высказыванию, тон (повышение и понижение), громкость, паузы, ключевые слова, мелодику и ритмический рисунок текста. В то же время работа над выразительностью не должна превращаться в самоцель и восприниматься учителем как отдельная задача. Постарайтесь вместе с детьми исследовать проблему: «*Для чего надо читать так, как читают взрослые?*»

Знакомясь со способом синтагматического чтения, ученики постепенно включаются в работу над открытием «смыслов» текста. Дидактические тексты несут информацию, обычно легко понимаемую детьми. И все-таки подобные тексты рождают много вопросов у ребенка. К этим вопросам стоит отнестись с предельным вниманием, потому что они могут содержать зачатки будущих гипотез, точек зрения. Эти всплески детской мысли можно перенести на другие произведения, а именно художественные, расположенные в книге вслед за дидактическими текстами. Дидактические тексты, на которых отрабатывается способ синтагматического чтения, предназначены и для понимания. Совершенствование навыка чтения продолжается на нехудожественных текстах, но не носит в данном случае целевого характера. Умение читать становится средством читательской деятельности. А работа над выразительностью чтения становится органическим элементом как анализа произведения, так и совершенствования навыка беглого чтения.

Если судить об учебной книге как книге развития личности, познания того, что ранее было неизвестно, то в ней, конечно, должна быть продумана система вопросов и заданий, адресованных читателю определенного возраста. Эти вопросы и задания составляют основу для анализа и интерпретации любого предложенного произведения конкретного жанра. Были придуманы такие вопросы и задания, которые были бы интересны ученикам младшего школьного возраста. От текста к тексту, от класса к классу в каждой новой учебной книге система вопросов и заданий должна углубляться по мере взросления нашего читателя.

Давайте обратимся, например, к вопросам и заданиям, предлагаемым при изучении русской народной сказки «Журавль и цапля». Сказка предполагалась для изучения во 2 классе. В данном случае я предлагаю фрагмент для анализа и интерпретации произведения и мои методические комментарии.

Язык сказки, конечно, интересен для ученика 2 класса. Поэтому ему стоит предложить специальные задания с целью наблюдения за языком сказки. Такие задания учат внимательному, «тщательному» чтению. Остановимся на некоторых из них.

1. Найдите в тексте сказки незнакомые и непонятные слова. Определите значения незнакомых слов по толковому словарю.

2. Выберите из текста сказки устаревшие слова и попробуйте заменить их современными. Зачем в сказке использованы устаревшие слова? Можно ли пересказывать сказку современным языком?

3. Слышите ли вы в словах сказки голос того или иного животного? Как создается эта «слышимость»?

4. Найдите в тексте сказочные повторы. Зачем они используются?

Работа над выразительным чтением, чтением по ролям, инсценированием – это варианты интерпретации сказки.

После разбора содержания и композиционных особенностей сказки ученикам можно предложить задания, которые помогут эмоционально настроиться на интонирование произведения. Эти задания привлекают внимание учеников. Дети становятся активными участниками творческого процесса. Например, чтение по ролям предполагает разбор особенностей интонации персонажей, манеры их поведения. Вот вопросы и задания, которые настроят читателей на интерпретацию сказки.

1. Как в сказке называют того или иного персонажа и почему?

2. Выражает ли характеристика героя отношение к нему сказочника В.И. Даля? Каким образом выражено это отношение?

3. Выделите в сказке части, для которых характерна повествовательная интонация.

4. Где в сказке вы слышите интонацию сожаления? иронии? обиды?

5. Представьте себе образ того или иного героя сказки и, читая его реплики, передайте его характер, поступки при помощи интонации.

6. Передайте с помощью интонации настроение тех эпизодов сказки, в которых показаны «трудности» журавля и цапли.

7. Прочитайте сказку по ролям.

8. Инсценируйте сказку.

Формулирование вопросов и заданий к текстам изучаемых произведений будем считать **шестым важным этапом** при создании программы и учебников по литературному чтению.

Конечно, программа и учебные книги по литературному чтению не «выращивают» будущих писателей и поэтов, но исходя из стремления современных детей к творчеству, их психологических особенности, учебники целенаправленно ведут начинающих читателей к раскрытию собственных талантов, позволяют каждому выступить исследователем предложенного текста, вовлекают в удивительный мир тайн слова, которые так хочется раскрывать.

В заключение констатирую, что по моим учебникам литературного чтения ученики начального общего образования занимаются уже 14 лет. Издательство «Вита-Пресс» дало жизнь моим книгам в тот самый момент, когда проекты будущих учебников были признаны Победителями конкурса Национального фонда подготовки кадров на создание учебников XXI в.

Ниже приведены названия учебников, методических пособий, учебных тетрадей для учащихся начальной ступени образования.

1) учебники для каждого года обучения:

«Литературное чтение. Где прячется чудо?» – 1 класс;

«Литературное чтение. Каким бывает слово?» – 1-я книга. 2 класс;

«Литературное чтение. Слово в сказке» – 2-я книга. 2 класс;

«Литературное чтение. Мир, созданный автором» – 1-я книга. 3 класс;

«Литературное чтение. Секреты рождения образа» – 2-я книга. 3 класс;

«Литературное чтение. Детства чудная страна» – 1-я книга. 4 класс;

«Литературное чтение. Все мы – родом из детства» – 2-я книга. 4 класс;

2) методические пособия для учителя «Обучение литературному чтению» (для каждого класса);

3) рабочие тетради (для каждого класса);

4) проверочные работы (для каждого класса).

Да, новое поколение учебников прочно вошло в систему современного литературного образования нашей страны. Будет ли мой учебник развиваться дальше? Покажет время!

Список литературы:

1. Репкин, В. В. Букварь : программа развивающего обучения / В. В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин. – Томск, 1999.
2. Выготский, Л. С. Психология искусства. Т. 2 / Л. С. Выготский. – Ростов н/Д, 1998.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Прозоров, В. В. Введение в литературоведение : учеб. пособие / В. В. Прозоров, Е. Г. Елина. – М. : Флинта, 2012. – 222 с.
5. Скафтымов, А. П. Поэтика художественного произведения / А. П. Скафтымов. – М. : Высшая школа, 2007. – 535 с. – (Классика литературной науки).

Spisok literatury:

1. Repkin, V. V. Bukvar' : programma razvivajushhego obuchenija / V. V. Repkin, E. V. Vostorgova, V. A. Levin. – Tomsk, 1999.
2. Vygotskij, L. S. Psihologija iskusstva. T. 2 / L. S. Vygotskij. – Rostov n/D, 1998.
3. Davydov, V. V. Teorija razvivajushhego obuchenija / V. V. Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 544 s.
4. Prozorov, V. V. Vvedenie v literaturovedenie : ucheb. posobie / V. V. Prozorov, E. G. Eli-na. – M. : Flinta, 2012. – 222 s.
5. Skaftymov, A. P. Pojetika hudozhestvennogo proizvedenija / A. P. Skaftymov. – M. : Vysshaja shkola, 2007. – 535 s. – (Klassika literaturnoj nauki).