

О. Л. КАБАЧЕК,
зав. отделом изучения проблем детского чтения РГДБ

Программы по чтению и начальному литературному образованию (обзор с пристрастием)

На смену единой, обязательной программе по чтению для начальной школы В.Г.Горецкого, вобравшей в себя опыт и методологические подходы существовавших с конца XIX века программ, ныне пришло более десятка авторских концепций, учебников по чтению и литературному образованию младших школьников. Как в них разобраться?

Типичными программами, воспроизводящими традиционный подход, являются “Родная словесность” Е.Н.Леонovichа и “Живое слово” З.И.Романовской (хотя последняя придерживается системы Л.В.Занкова, которая в пятидесятые-шестидесятые годы, когда создавалась эта программа, была новаторской). Авторы устранили из своих учебников политизированные тексты, сохранив основные принципы составления программ по чтению для начальной школы. Так, в учебниках З.И.Романовской осталось немало чисто описательных произведений, присутствуют, занимая до 1/2 общего объема книги, разделы с адаптированной (и малоинтересной ребенку) научно-популярной литературой. Однако количество заданий на воспроизведение содержания текста уже меньше, чем в прежнем учебнике В.Г.Горецкого, прибавились вопросы, посвященные анализу “формы” (без учета специфики конкретного автора и жанра): Каким изобразил поэт (писатель) предмет? Как автор относится к предмету? Откуда это видно? Какие слова и выражения (“слова-краски”) дают представление о предмете, об отношении к нему автора? Когда и как меняется настроение автора? Почему *ты* так считаешь? Бывало ли с *тобой* так? А как бы *ты* поступил? Какие мысли вызвал этот рассказ? и пр.

Хотя З.И.Романовской декларируется, что слово в художественном произведении

незаменимо, анализу подвергается не слово, язык произведения, а встающие за ними наглядные “образы”. Работа же со словом традиционна: выписать незнакомые и выучить “яркие” слова и выражения. Другие элементы организации художественного текста: ритм, темп, тон и пр. практически выпадают из поля зрения педагога, так как меньше связаны с пресловутыми “картинами”.

Помимо использования пересказа текста по составленному плану и выразительного чтения используется сравнение текстов (в основном одной темы) и составление учащимся рассказа по данной теме “из жизни”. Из творческих заданий у З.И.Романовской встречается требование сочинить (по образцу) мораль к произведению, свою загадку, сказку и т.д.

Е.Н.Леонovich, пытаюсь преодолеть искусственность мотивирования учебных заданий и фрагментарность структуры учебника, вводит персонажей – исторических деятелей и писателей – и рассказчика, дающего справки о произведениях и авторах. Прорывы в творческую педагогику (например, задание придумать и задать друг другу вопросы, связанные с содержанием прочитанного текста), сравнительно редки, зато есть примеры нечуткости к авторской позиции (так, Е.Н.Леонovich совершает типичные, подмеченные В.А.Левиним, просчеты при составлении вопросов к рассказу Л.Толстого “Косточка”: “Сколько плохих поступков совершил Ваня? Как отец сумел высмеять нечестного сына?” и пр.).

Более приятное впечатление производят учебники “Родная речь” под редакцией М.В.Головановой. Даже внешний вид учебников (хорошее полиграфическое исполнение, широкое использование иллюстраций лучших художников детской книги) выгодно отличает их от современных собрать-

ев. Пересмотрен круг детского чтения: вместо скучных статей с упоминанием съездов КПСС — произведения Л.Чарской, А.Ремизова, В.Набокова, И.Шмелева, М.Цветаевой, Б.Зайцева. Авторам-составителям небезразлична мотивация детского чтения: Понравилось ли тебе произведение? Обрадовала ли тебя новая встреча с друзьями-книгами? Что ты выпишешь в свою тетрадь по чтению? Что нового для себя ты открыл в произведении? Более удачно, чем в прежней программе В.Г.Горецкого, дано введение в теорию литературы — через сравнение жанров, авторов, текстов. Больше творческих заданий (придумай свой рассказ по поговорке, свое окончание басни, занимательный рассказ, свою сказку с веселым концом, перескажи так, чтобы было смешно). В этом случае становится обоснованным предложение для чтения детям уже знакомых по дошкольному детству и простых текстов — они выступают как образец для собственного творчества. Все же детское творчество нередко понимается составителями как репродуктивная по сути деятельность по пересказу содержания сказки (предлагаемый ими “Конкурс сказочников” точнее было бы назвать “Конкурсом сказителей”).

Важно, что стиль обращения авторов учебников к ребенку-читателю стал менее авторитарным и задания в конце тем похожи на викторину, а не экзамен. (Правда, часто цель их остается прежней: **проверка знания содержания текстов, но не глубины понимания**). Уже присутствует догадка о специфике использования автором художественных средств, понимание, что определенный прием нужен только в конкретном случае; появляются задания на определение автора данных отрывков (сравнение текстов по стилевым особенностям). Но встречаются и рецидивы старой методической болезни — преувеличение роли “наглядности” (задание найти в учебнике понравившийся рисунок и затем прочитать в тексте “его описание” рождает вопрос: то же в учебнике по чтению первично — литературный текст или его иллюстрация?).

Используется прием экспериментальной деформации текста в исследовательских целях: “Что изменилось бы, если бы из произведения вдруг исчез эпизод...?”, “Если исключить волшебные события и предметы из сказки, то можно ли назвать ее **былью**?” и т.п. Заметно сближение задач и методов традиционного классного чтения

с задачами и методами внеклассного: работа со словарями, работа в библиотеке, более содержательное использование иллюстрации как элемента книги. Лучше, чем в предыдущих учебниках, учитывается специфика художественной коммуникативной ситуации: появляется прием анализа точки зрения рассказчика (когда сам ребенок находится в позиции рассказчика) — при этом задание формулируется как “расскажи текст маме или друзьям”, а не учителю, “расскажи так, чтобы слушателям было интересно” и пр.

Однако эти немаловажные достижения не могут скрыть отсутствия целостной системы введения ребенка в художественную словесность, не могут гарантировать преодоление отчуждения учащегося от чтения.

Помимо традиционных программ по классному чтению “комплексного” типа можно выделить группу авторских разработок, пытающихся формировать читательскую деятельность ребенка в том или ином *контексте*. Старейшая из таких программ — базовая, существующая с 70-х годов, программа по внеклассному чтению Н.Н.Светловской и О.В.Джежелей и др. Со временем авторы осознали необходимость распространить открытые ими принципы на всю систему детского чтения. Положительные черты этого “книговедческого” подхода: поставлена и частично решена задача формирования “читательской самостоятельности”: ориентировки ребенка не только в тексте, но в структуре книги, книг разных типов, в структуре библиотеки. О.В.Джежелей разработана система учебных пособий и хрестоматий для всех стадий овладения ребенком техникой чтения и большинства педагогических ситуаций: чтение *в классе* вместе с учителем и самостоятельно, чтение *дома* вместе с родителями и самостоятельно; учениками Н.Н.Светловской введена диагностика читательского развития, особенностей восприятия художественного произведения.

Спорным является понимание книги как субъекта, то есть подмена автора произведения *книгой* на ранних стадиях обучения чтению ведет к необходимости дальнейшего переучивания; “книговедческий” и “библиотековедческий” принципы пока за ребенку всего разнообразия книг (что само по себе положительно) не отменяют задачу собственно литературного развития, осуществляемого с опорой на ведущий, то есть максимально развивающий, осваивае-

мый на данной стадии развития жанр, тип литературы; предпочтение I-ого, “стихийного” типа обучения (по психологу П.Я.Гальперину) вследствие невыделенности существенных признаков изучаемого явления — книги — приводит к а) примату *знания* конкретных книг и к искусственному сдерживанию читательского развития учащихся (**практика изъятия доступных и интересных ребенку книг**), что противоречит установке разработчиков на широкую ориентировку в мире книжных изданий; б) к упрощению педагогической задачи — формированию “привычки” и даже простого “подражания” взрослому.

Другой контекст — **“краеведческо-этнографический”** — избрали для своих учебных пособий “Родное слово” нижегородские методисты Г.М.Грехнева и К.Е.Коропова. Эта программа, базирующаяся на традиционных принципах составления учебников по чтению: большое количество вопросов по содержанию произведения, тематизм в подборе текстов, синкретизм, неразделенность сообщаемых теоретических сведений (этика, литературоведение, история, этнография и т.д.), имеет, однако, свою специфику: **попытку погружения ребенка-читателя в определенный — народный — образ жизни, которая делает эти особенности оправданными.** По-видимому, именно найденный историко-этнографический контекст и придает целостность дидактическому процессу, переосмысляя и оправдывая старые методические приемы: кропотливую словарную работу, сообщаемые исторические и литературоведческие сведения. В учебниках есть и интересные литературные произведения, не встречающиеся у других составителей, и теоретические сведения о форме художественных произведений разных жанров (особенно хорошо проработаны малые формы фольклора, в том числе редкие в учебниках жанры заклички, молчанки и докучной сказки); немало удачных творческих заданий (**“Попробуй превратить “небывальщину” в “бывальщину”, заменив в каждом предложении лишь одно слово”**), есть и задание сравнить разные точки зрения в тексте и введено понятие “персонаж-рассказчик” — под влиянием программы Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской. Обращение к этнографии, описанию народного образа жизни обеспечивает и более полную проработку коммуникативного аспекта литературно-художественной деятельности: показан

способ бытования текстов разных видов.

“Историко-литературный” контекст избрали для четвертого класса авторы учебного пособия по чтению Е.В. и Р.Н.Бунеевы. (Первая в истории отечественной методики начального образования разработка курса истории русской детской литературы для младших школьников).

Сверхзадача учебных пособий Бунеевых для 1-4 классов, базирующихся на традиционном, комплексном представлении о дидактических задачах — формирование мотивации читательской деятельности, активизация интереса к книге и чтению у школьников. Этому подчинено все: и включение произведений популярной у детей современной детской литературы (70-90 гг.), и разработка приема “эвристической беседы” (диалога юного читателя и автора, скрывающегося за взрослым персонажем), и большое внимание, уделяемое внеклассному чтению. Хотя в книге для первого класса еще много привычного морализаторства, но оно уже нелобовое, апеллирует к веселым, ироническим произведениям (“Вредные советы” Г.Остера и др.). Более разнообразны и виды действий по анализу текстов — чувствуется влияние психологических исследований Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевой, на которые ссылаются Бунеевы. Правда, также как и указанные психологи, Бунеевы не всегда учитывают специфику художественного произведения, отдавая предпочтение общим приемам работы с текстом.

Учителя, работающие по учебным пособиям Бунеевых, — победители объявленного газетой “Первое сентября” конкурса, расширили репертуар рекомендованных методических приемов, открыв новую педагогику чтения (прием синтеза искусств и пр.), которая осталась пока не осмыслена самими авторами (хотя многие приемы в учебники Бунеевых просто “напрашиваются”, например, задание *прослушать* песни бардов 60-80 гг., тексты которых впервые введены в программу начальной школы).

“Культурологическим вариантом” назвали свой курс по чтению и литературе “Русская словесность” Е.П.Бугрий и А.Ф.Мальшевский. Здесь исходными понятиями являются *воображение, фантазия* как одна из трех основных частей структуры художественных способностей по З.Н.Новлянской и А.А.Мелик-Пашаеву, как естественный “мостик”, связь между потребностями, внутренним миром и

жизненным опытом ребенка и миром Литературы. Именно эти качества — воображение и фантазия — определили и порядок открытия ребенку-читателю жанров литературы и выбор художественных произведений авторами-составителями. В ряде поставленных для учащегося вопросов чувствуется влияние программы Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской (вопросы к произведению С.Черного “Дневник Фокса Микки” напоминают разбор купринского “Сапсана”). Несмотря на отдельные недостатки (например, смешение черт народной и литературной сказок), за этот новаторский порыв многое можно простить авторам.

Промежуточное место между комплексными программами с “контекстом” и специализированными литературоведческими программами занимает учебный курс риторики для детей 5-10 лет “Введение во храм Слова” С.Ф.Ивановой. Главная задача его — заложить основы христианского сознания и поведения, а дополнительные — развитие способностей детей к речевому творчеству путем знакомства с речевыми стилями родного языка на высочайших образцах русской классической и духовной литературы.

Сильная сторона этой программы — четко осознанная и проработанная филологическая база учебного курса (автор — методист по риторике): великолепный подбор текстов (“Приложение духовных стихотворений русских поэтов Золотого и Серебряного века”); позиция составителя учебника — собеседник-проповедник, осуществляющий введение ребенка в историю духовной жизни России, а также в законы эстетики. Прекрасно разработана система анализа художественных средств, вводятся и широко используются понятия темп, тон и пр., не встречающиеся у других составителей; в основе классификации типов текстов положен тип коммуникативной ситуации (описание, послание, поучение, текст-инструкция); много творческих заданий — сочинений по образцу разбираемых произведений; осуждены убивающий теплоту авторской интонации пересказ художественного текста и система отметок, большое внимание уделено созданию на занятиях особой душевной и духовной атмосферы. Характерно, что пособие предназначено для христианских гимназий и семьи, а не общеобразовательных школ.

Спорные моменты в программе С.Ф.Ивановой: полное отсутствие детской

литературы в учебнике (а ведь лучшие произведения детской классики способствуют воспитанию высоких “христианских” чувств: милосердия, доброты, совестливости, отзывчивости). Тесно связана с этим “перевзросленность” предлагаемой литературы: проблемы, поднимаемые в произведениях, далеко не всегда понятны маленьким детям; наличие традиционных упрощенных методических ходов (идею сказки предлагается уложить в одну коротенькую поговорку; “образ” — это всего-навсего “персонаж”); “тематизм”: критерием отбора текстов часто являются ключевые слова “Бог”, “храм”, “молюсь”, а не идея произведения; разбор светских художественных произведений, включенных в учебник, “подгоняется” под избранную духовную тематику, что иногда приводит к искажению авторского замысла; навязывание конфессии юному читателю, аргументированное теорией этногенеза Л.Н.Гумилева, и слишком простой критерий определения “добрых людей”: по факту наличия в доме иконы и священных книг.

К группе специализированных “литературно-эстетических” программ можно отнести следующие: Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской, В.А.Левина, Н.Д.Тамарченко и Л.Е.Стрельцовой, Т.С.Троицкой и О.Е.Петуховой, Э.Э.Кац, Л.Н.Таганова и И.Д.Милославской. Программа Г.Н.Кудиной и З.Н.Новлянской, будучи одной из первых альтернативных программ по литературному развитию школьников, оказала заметное влияние на дальнейшие программы по чтению и литературному образованию. Она базируется на представлениях М.М.Бахтина об эстетической деятельности, диалоге читателя и автора. З.Н.Новлянской и Г.Н.Кудиной последовательно разрабатывается понятие *позиция автора*, варианты смены позиций учащихся: “автора”, “критика”, “теоретика”, “историка” в коллективно-распределительной деятельности. Художественное творчество детей получает должный статус: осмысливается как составная часть литературно-художественной деятельности; соответственно, обучение творчеству становится одной из ведущих задач в школьной педагогике чтения.

Программа является примером удачного сочетания традиций и новаторства: авторами переосмыслены и использованы многие традиционные методики преподавания литературы в начальной школе — это делает программу психологически приемлемой

для учителей. Хотя теоретические знания как бы выводятся самими детьми — путем “от общего к частному, и в этом... принципиальное отличие от традиционных программ” /4/, логика разбора произведений малых жанров фольклора продумана и четко выстроена. Удачной представляется внесенное авторами понятие “картина жизни” — как переход от привычного для учителей понятия “картина” к бахтинской (и лотмановской) “модели действительности”.

В работе Г.Н.Кудиной “Диагностика читательской деятельности школьников” приведен анализ результатов обучения по указанной экспериментальной программе. По ряду показателей к 8-ому классу происходит сближение результатов контрольной и экспериментальной групп, а к концу обучения контрольная группа даже *обгоняет* экспериментальную. Г.Н.Кудина признает, что “направленность на поиск авторских оценок формируется с большим трудом”, что в поэтических произведениях дети и даже взрослые-эксперты часто отождествляют автора и лирического героя. Но, может быть, это умение и не должно обязательно входить в *читательскую* (а не *литературоведческую*) компетенцию? Тревожен факт неприятия некоторыми учащимися общего подхода разработчиков программы. Г.Н.Кудина признает, что в экспериментальном обучении не уделялось должного внимания развитию способности к обобщению. Автор художественного произведения нередко понимается разработчиками не как носитель общечеловеческих ценностей и обобщенных моделей действительности, но как некий индивид (и в этом смысле автор — действительно “лирический герой”!). Попытка дать классификацию авторских моделей действительности как обобщенных способов мировидения предпринималась уже Ф.Шиллером, но, видимо, это прошло мимо З.Н.Новлянской и Г.Н.Кудиной. (Конструктивная критика методик данных авторов в сравнении с подходом другого последователя М.М.Бахтина — В.И.Тюпы — содержится в статье В.Б.Носковой /1/).

Программа В.А.Левина — одна из наиболее апробированных: система методик по литературному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста создавалась автором десятки лет. Талантливому педагогу и поэту удалось у всех студийцев развить литературно-художественные способности, открыть детям

красоту и необыкновенность окружающего их мира, и научить выражать это чувство в слове; сформировать потребность в творчестве и чтении, в сопереживании героям и автору, способность воспринимать литературное произведение как живое, одушевленное существо. В.А.Левин один из первых смог достичь сплава высокого уровня аналитического мышления ребенка при разборе текста и эмоциональности восприятия его.

Помимо пособия для учителей “Когда маленький школьник становится большим читателем”, психологически грамотно показывающего различные аспекты работы с художественными текстами разных жанров, методику открытия ребенком законов творчества и законов построения литературного произведения, и учебного пособия для детей “Таинственный сундук”, В.А.Левин создал целую систему хрестоматий по детскому чтению — серию “Моя первая библиотека”, включив туда действительно лучшие произведения.

Наиболее революционной и дискуссионной сегодня представляется программа начального литературного образования Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тамарченко. Достоинства программы: великолепно подобранные первоисточники — шедевры мировой литературы; прекрасная методика работы с малыми жанрами фольклора — в учебнике для 1-ого класса “Мастерская слова”; одна из немногих программ, где преодолен идущий еще от К.Д.Ушинского дидактический подход, сводящий идею, “концепт” художественного произведения к *одной* фразе (из данного произведения или из другого).

Это, пожалуй, единственная программа начального литературного образования, непосильная для *неподготовленных*, не прошедших через нее от начала до конца, в заданной последовательности, детей и взрослых. Следовательно, в программе действительно даны некие научные понятия, без усвоения которых читатель не ответит на вопросы к текстам, ибо житейских представлений здесь недостаточно? Что же это за понятия? Каковы способы ориентировки читателя в разных типах текстов? Увы, Л.Е.Стрельцова и Н.Д.Тамарченко не видят необходимости четко обозначить (до, в ходе или после чтения текстов) *предмет изучения литературы* ни для учащихся, ни для их родителей (которым посвящены многие задания в учебниках и методичес-

кие разъяснения), ни для учителей, полагая, что достаточно *опытного* и *незаметного для себя* открытия закономерностей художественного текста. В связи с потерей предмета изучения, художественная литература снова становится, по известному выражению П.Я.Гальперина, “иллюстрацией” – на этот раз не социологических, исторических или психологических положений, но модных метафизических; а отсутствие четкой схемы ориентировочной основы действия читателя в текстах разных жанров приводит к необходимости запоминать массу фактов (на новом витке развития воспроизводится репродуктивный метод преподавания литературы).

Не всегда высокое качество некоторых переводов классических текстов и широкое использование переложений, пересказов (включение коротких отрывков авторских текстов не спасает положения) приводит к исчезновению ауры произведения и обеднению созданного автором неповторимого образа мира. **Затрудненной оказывается установка читателя на позицию автора: школьник чаще всего вынужден быть критиком-литературоведом, судящим, к тому же, о тексте-дайджесте, а не о подлиннике.** Неполноценным, естественно, оказывается и конечный продукт такого художественного восприятия – целостный образ произведения и те ценности, которыми хотел поделиться автор. Но разработчики и не ставят своей задачей “рассмотрение каждого художественного произведения, как и всей их совокупности, с точки зрения содержащихся в них ценностей, то есть по отношению к истине, добру, красоте и т.п. ... задача конкретизируется и может быть сформулирована следующим образом: научить младшего школьника *читать художественный текст*, т.е. перевести его с позиции слушателя (дошкольный вариант) на *позицию читателя*. Осуществление этого перехода рассматривается нами как особая психолого-педагогическая проблема. Одним из важнейших условий ее решения, с нашей точки зрения, становится *зарождение и развитие отстраненного (дистанцированного) отношения к художественному произведению*” /2/. В силу ослабления коммуникативной функции читательской деятельности, психологического отчуждения читателя от произведения снижается и воздействие последнего на личность ребенка. **Порывая с отечественной традицией преподавания литературы, ко-**

торой придерживаются большинство авторов школьных программ, — традиции признания важности воспитывающего, ценностно-ориентирующего характера художественной литературы, разработчики новаторской программы не считают нужным обсуждать на уроках моральный выбор героев, нравственный смысл их поступков: победа героя объясняется его “избранничеством”. Центральная идея Л.Е.Стрельцовой и Н.Д.Тамарченко — равновесие и борьба мировых сил, имеющих метафизическую природу (архаическая, а впоследствии манихейская модель), а сутью главного события произведения является переход героем границы между нашим и потусторонним миром. Под эту схему старательно подводится анализ практически всех произведений в учебниках для 2-ого и 3-его классов. Однако это не единственный и не самый удачный аспект при рассмотрении мифологических, фольклорных и литературных произведений!

Тем не менее, несмотря на указанные недостатки и спорные положения, программа Л.Е.Стрельцовой и Н.Д.Тамарченко вызывает интерес и уважение. Выбранный авторами порядок знакомства детей с литературными жанрами с первого по одиннадцатый класс, во многом совпадает с этапами читательских предпочтений в онтогенезе, определяемыми, в том числе, и возрастной динамикой потребностей; а поставленная перед детьми проблематика, по-видимому, наиболее значительна на сегодняшний день.

К новаторским программам В.А.Левина, З.Н.Новлянской и Г.Н.Кудиной и хрестоматии для первого класса Л.Е.Стрельцовой примыкает курс начального литературного образования, разработанный новосибирскими учеными лаборатории “Текст” под руководством Т.С.Троицкой, опирающийся на многие достижения отечественной педагогики детского чтения и пытающийся избежать ошибок предшественников.

Основной задачей начальной школы авторы, придерживающиеся эстетических взглядов М.М.Бахтина, видят формирование у детей “полнокровного культурно значимого отношения к художественному тексту”. Так же как и Л.Е.Стрельцова и Н.Д.Тамарченко, составители разграничивают воспитательные и познавательные задачи и задачу приобщения ребенка к эстетической действительности, полагая, что только последняя превращает уроки чте-

ния в уроки литературы. В центре внимания авторов программы — *читательское поведение* ребенка, его основные стратегии: обнаружение авторского присутствия в тексте, вхождение в ситуацию диалога с автором; вычитывание иносказательных смыслов произведения; узнавание цитат и литературных аллюзий; помещение вновь воспринимаемых произведений в литературный контекст; предугадывание дальнейшего развития текста. Большое внимание уделено созданию коммуникативной ситуации на уроке и выбору деятельности детей, адекватной учебному предмету, — видов “квазитворческого сочинительства”: создание подделок и стилизаций, пародирование, реконструкция деформированного текста, критический анализ творческих работ, моделирование новых вариантов фольклорных текстов, сравнение разных переводов одного иноязычного произведения, доработка собственных черновиков и пр. В ходе такого “квазитворчества” дети “встречают сопротивление языка как материала литературы” /3/.

К концу 3-его класса предполагается формирование у детей умений и способностей, обеспечивающих работу не только с завершенными авторскими или фольклорными текстами (узнавание произведения писателя среди других авторов, стилизация “чужого” текста по образцу, определение жанровой принадлежности незнакомого произведения, создание собственной “квазитворческой” работы на заданную тему, различение подстрочного и художественного перевода и пр.), но и с подготовительными материалами — то есть умение проследить путь произведения от его замысла к воплощению.

Заявленная авторами система учебных пособий по начальному литературному образованию представляется одной из наиболее продуманных и последовательных на сегодняшний день: от работы с материалом родного фольклора во второй четверти 1-ого класса — к сравнению его с произведениями зарубежной детской игровой поэзии в третьей четверти, далее — к изучению процесса литературного творчества любимых детских писателей, произведения которых детям знакомы с дошкольного детства. Во 2-ом классе материалом для чтения и изучения являются сказки: сначала детям предлагаются русские народные сказки в наиболее актуальных для детей жанровых разновидностях, затем они сравниваются с ана-

логичными сказками других народов, после чего дети изучают русские и зарубежные литературные сказки, где обнаруживается разнообразие версий одного и того же сюжета. В 3-ем классе учащиеся знакомятся с авторскими произведениями русских и зарубежных писателей, творческой лабораторией писателя, переводчика, поэта.

В отличие от З.Н.Новлянской и Г.Н.Кудиной, авторы отвергают в своей педагогической технологии “сценирование уроков”, делая основной акцент на организацию импровизированного учебного диалога вокруг творческих (не имеющих однозначных ответов) заданий. Учащимся предлагается решение интеллектуальных задач, погруженных в сказочные ситуации, происходящие со сквозными персонажами — лесными зверьями. Подобная опора на игровую и познавательную (исследовательскую) мотивацию делает учебник интересным детям, легко, играючи открывающим закономерности словесной художественной действительности.

В качестве учебного материала специально выбраны хорошо известные детям художественные жанры и произведения. Наличие предшествующего читательского опыта — условие, при котором, по мнению разработчиков программы, складывающиеся детские псевдопонятия-комплексы окажутся несовпадающими, спорящими, усложняющимися, а не разъясняющими предмет. Расширение круга чтения вынесено за рамки школьного урока, “уходит”, по выражению Т.С.Троицкой, в семью. Свободное и *развивающее* чтение, чтение “для себя” и чтение-анализ, чтение как учебная деятельность разведены по принципу “новое, интересное по содержанию — известное, но интересное по форме”. Следовательно, в дальнейшем потребуются организация специальной системы учебных действий с целью слияния приобретенных в школе умений анализировать текст как знаковую реальность, как “план выражения” и спонтанную ориентировку читателя в тексте в “плане содержания”. Вечная проблема связи обучения и развития! Как преодолеть разделение круга чтения и видов деятельности (“чтение-сопереживание” и “чтение-анализ”)?

Попытку создать целостную программу литературного образования, охватывающую все стороны личности ребенка: интеллектуальную, эмоциональную, нравственную, эстетическую, то есть восстановить

отечественную традицию комплексного начального образования/воспитания, приняли в методическом пособии “Под знаком Добра и Красоты” исследователи из г. Иванова Л.Н.Таганов и И.Д.Мило-славская. Авторы стараются не упускать из виду сам предмет изучения, специфику литературы как вида искусства. Программа заявлена как лицейская и охватывает разные пласты и эпохи мировой культуры: изучаются мифы Древней Греции, “Илиада”, Ветхий и Новый завет, русские народные обычаи и фольклор, произведения русских и зарубежных писателей. Она построена, на первый взгляд, традиционно: организует последовательность изучения произведений привычный в начальной школе календарь природы (“тема”); но по мере вхождения в структуру учебника становятся все более очевидны серьезные образовательные цели, поставленные составителями, и тонкие педагогические средства, выбранные для их достижения. Авторы-филологи сумели донести свое трепетное отношение к Слову до лицеистов, используя традиционные приемы работы с текстом и дополняя их развернутой работой по знакомству детей с теми видами деятельности, в которых бытуют фольклорные произведения (или с культурой той страны и эпохи, которая породила изучаемый литературный текст). Сам подход и отдельные методики напоминают принятые в библиотечном деле методы и формы работы с книгой и “вокруг книги”. Созданное авторами методическое пособие вдохновит на педагогические поиски в означенном направлении как учителей (и не только лицеев и гимназий, но и массовых школ), так и детских библиотекарей.

Программа Э.Э. Кац внешне тоже не кажется революционной: преобладает вопросно-ответная форма, классический принцип отбора текстов (всех жанров понемножку). Однако сами названия учебников для 1-5 классов подсказывают, что является “изюминкой” автора-составителя. Это детское творчество как способ постижения секретов мастеров слова. Осуществлена попытка дать алгоритм литературно-творческой деятельности: задана последовательность действий, с помощью которой ребенок может создать свое собственное произведение — сначала устно, а потом в письменном виде. Творческие задания предлагаются ребенку не после, а до чтения произведения и, таким образом, способствуют формированию установки на

сравнение художественного текста с собственным текстом, собственным замыслом или собственным жизненным опытом. Упор сделан на восприятие и анализ *отношения* автора к описываемому, то есть во главу угла поставлена ценностная сторона произведения — будь то собственное творение школьника или чужой текст. Педагогическим достижением является признание вариативности ответов как норматива художественного восприятия: установка на вычерпывание смыслов художественного произведения, побуждение ребенка к размышлению, поиску собственных ответов, поиску противоречия, заставляющему перечитывать текст. Частым является задание школьнику выяснить мнение других людей (друзей, родителей) по поводу произведения или его отдельных элементов. Все вышеперечисленное должно способствовать тому, чтобы читательская деятельность приобрела для ребенка личностный смысл, стала не только “трудом”, но и “творчеством”, по выражению В.Ф. Асмуса.

Внешняя традиционность учебников Э.Э.Кац может привлечь к ним тех педагогов, которые, боясь резко порвать с традицией преподавания чтения в начальной школе, хотели бы совершенствовать свое мастерство. Однако, не осознав принципы педагогики чтения как творчества, учителя легко могут свернуть на традиционный путь, незаметно переиначив вопросы в привычном для себя ключе — и новаторский контекст будет утерян. Выходом могло бы явиться издание методических пособий для учителей, организация конкурса педагогического мастерства для последователей системы Э.Э.Кац.

-
1. Носкова В.Б. Бахтинские тропки к школе // Дискурс. Коммуникация. Образование. Культура. 1997. NN 3-4. С. 143-152.
 2. Стрельцова Л.Е., Тамарченко Н.Д. К вопросу о стратегии учебного предмета (литературное образование в начальной школе) Там же. С. 153-156.
 3. Троицкая Т.С. “А”, “потом”, “и”, “чуть”, “воробей”, третьеклассники и Маршак. Там же. С. 166-174.
 4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методические разработки: 1 кл. — М.: Центр альтернативной педагогики искусства, 1990. — 304 с.