

## К проблеме преподавания литературы в начальной школе\*

М.З. Керимова

Термин «литература», столь популярный и в школьном расписании, и в обиходной речи, возник сравнительно недавно и начал широко употребляться лишь в XVIII в. Этим можно объяснить разные толкования слова «литература» словарями.

Конечно, компонент духовной культуры, образное восприятие младшего школьника формируется и тогда, когда он имеет дело с литературой как совокупностью всех письменных произведений. Так, на уроках природоведения, истории, русского языка и других дети знакомятся с текстами, представляющими научную, публицистическую литературу, которая предполагает включение образного мышления ребенка. Однако в этом случае, как правило, речь идет о предметно-образном, наглядно-образном мышлении, которое свойственно учащимся 6–8-летнего возраста. В этой статье ограничимся рассмотрением значения литературы как словесного вида искусства для формирования духовной культуры ребенка.

Литература как вид искусства в полном объеме в начальной школе не изучается. Традиционно полноценное погружение в мир литературы начинается лишь на второй ступени обучения (за исключением образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, предполагающей постижение литературы как предмета эстетического цикла уже в начальной школе, и программы для гуманитарных классов Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тамарченко).

Авторы самых востребованных сегодня программ и учебников говорят о пропедевтическом изучении литературы (В.Г. Горецкий, М.И. Голованова, Л.Ф. Климанова, Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова, О.В. Кубасова, О.В. Джежелей), о начальном литературном образовании (В.А. Левин, Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Р.Г. Чуракова, В.Ю. Свиридова). Сохранив базисное содержание начального образования, каждый из авторов новой программы отразил свою точку зрения на процесс чтения и литературного образования младших школьников. При этом все авторы взяли за основу именно **литературное чтение**, предусматривающее обращение к истории и теории литературы, анализу текста, обеспечивающее не только смысловое, но и образное восприятие текста как носителя художественно значимой информации.

Создание новых программ и учебников (при всей новизне содержания и дидактических принципов последних) не шло вразрез с педагогической наукой. Авторы опирались на исследования известных литературоведов, методистов и психологов, достижения педагогов-практиков, даже краткий обзор работ которых говорит о традиционном внимании к художественному произведению в отечественной школе.

В 60–80-е годы XX в. в школе преобладали традиции «объяснительного» и «воспитательного» чтения – для младших школьников, «воспитательного» – для средних классов, а в старших классах преподавали тенденциозный историко-литературный курс. Оживленные споры и неоднозначные оценки вызвало движение учителей-новаторов, отстаивавших в первую очередь этико-эстетические взгляды и ратовавших за превращение уроков литературы в уроки «человековедения». В это время основной акцент делался на воспитательное значение произведений классической и современной литера-

\* Тема диссертации «Нравственное воспитание школьников на уроках русского языка и литературы». Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент П.О. Омарова.

туры. Анализ художественного произведения в школьной практике чаще рассматривался как дополнительный способ усиления воспитательного воздействия текста. Однако в эти же годы продолжались серьезные исследования в области школьного анализа художественного текста (З.Я. Рез, В.Г. Маранцман), проблема отслеживалась и активно решалась наукой и педагогической практикой.

Освоение литературного произведения в школе – процесс творческий, сложный. Он соединяет в себе и то, что свойственно природе литературоведческого анализа, с его наиболее общими постоянными законами, и то, что привносит в него конкретная специфическая школьная аудитория.

В этот же период определилась главная задача анализа, обеспечивающего полноценное восприятие и осмысление литературного произведения: анализ – это путь от читательских впечатлений к автору произведения, попытка приблизиться к позиции писателя. Путь к постижению произведения искусства отнюдь не прост: результат зависит от способности вдумываться, вглядываться в текст, ставить перед собой вопросы, находить на них ответы, общаться с автором через текст. Именно в 70–90-е годы прошлого века в результате серьезных исследований было доказано, что умелый анализ не убивает целостность восприятия, а усиливает его, фиксирует главное, дополняет, углубляет наши представления о произведении искусства, полученные при первом знакомстве через непосредственное личностное его восприятие.

Обобщая исследования ученых, педагогов, проведенные во второй половине XX в., можно сделать следующие выводы.

1. Работа с текстом должна отвечать потребностям ребенка разобраться в прочитанном. Вызвать потребность в перечитывании и размышлении над текстом можно с помощью постановки учебной задачи. Учебная задача ставится после выявления качества

первичного восприятия текста, она непосредственно связана с тем, что в литературном тексте прошло мимо внимания ребят, оказалось трудным, непонятным, а значит, непрочувствованным. Необходимо вызвать у учащихся интерес к решению учебной задачи, добиться того, чтобы она была воспринята маленькими читателями.

2. Различные задания, связанные с эмоциональной сферой школьника, направленные на развитие его творческого воображения, постановка проблемных вопросов, вытекающих из столкновения читательских впечатлений после первичного восприятия текста, из различных оценок героев и т.п., могут выполнять роль учебной задачи.

3. Образное восприятие требует многократного перечитывания и внимательного отношения к тексту литературного произведения. Поэтому так важно, какой характер носят вопросы и задания учителя, обеспечивают ли они вычитывание подтекстовой информации, постижение художественной идеи текста. Необходимо, чтобы учащиеся в первую очередь осмыслили авторскую позицию, а не воспроиз-



дили внешнее (фактическое) содержание прочитанного, ведь исследуется изображение, передача внутреннего мира героя, текст произведения, а не жизнь, изображенная в нем.

Серьезные изменения в подходе к литературе, к определению ее места и роли в образовании младших школьников начались в 90-е годы XX в. Процессы демократизации общества и гуманизации образования привели к тому, что исследования ученых-педагогов и опыт учителей оказались востребованными, появилась возможность воплотить в жизнь достижения психологов, психолингвистов, лингвистов в области речевой, учебной, литературно-художественной деятельности.

В процессе освоения художественного произведения читатель воспринимает текст через сигналы, его составляющие, которыми являются слова, словосочетания, предложения и взаимосвязь между ними. Эти сигналы – авторские «вехи» – воздействуют на читателя в процессе чтения. Следовательно, восприятие текста зависит, по мнению Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Концевой, во-первых, от умения читателя воспринимать эти обращенные к нему сигналы, во-вторых, от умения на них реагировать. Согласно концепции М.М. Бахтина, работа любого читателя определяется двумя задачами. Литературное произведение, по М.М. Бахтину, представляет собой художественную «модель» мира, внутри которой всегда присутствуют два «несовпадающих» сознания – героя и автора. Автор, создающий свою «модель», «вживается» в героя, то есть видит окружающую действительность его глазами, и одновременно смотрит на героя своими глазами, так или иначе оценивает его и, оформляя его жизнь в художественном произведении, расставляет в тексте свои «вехи» и «указатели», предназначенные для читателя. Эстетически развитый читатель тоже совершает двуединый акт: «вживаясь» в заданный автором мир, непосредственно сопереживая ге-

рою, он одновременно пытается увидеть все происходящее «глазами автора», ищет соответствующие авторские «вехи» и «указатели», по которым и воссоздает созданную автором «модель». Вместе с тем он выбирает и свою точку зрения и сопоставляет ее с авторской. Этот процесс М.М. Бахтин назвал «сотворчеством понимающих». Эстетически неразвитый (непосредственный) читатель если и вживается в героя и сопереживает ему, то, не замечая авторских «вех» и «указателей», иногда неадекватно понимает героя. Такой читатель вырабатывает только свой взгляд на созданный автором мир, зачастую даже не подозревая о существовании авторской точки зрения. В результате он не понимает автора, не вступает в диалог с ним, «сотворчества понимающих» не происходит.

Итак, исторический обзор подходов к решению вопроса о месте и задачах изучения литературы в школе позволяет определить наши позиции:

1. Литературное произведение строится и живет по законам художественности, и только знание этих законов позволяет школьникам и педагогу полноценно освоить произведение искусства.

2. Мы поддерживаем мысль о важности познавательной и воспитательной функции литературы, однако, вслед за В.П. Острогорским, считаем, что средствами литературы следует воспитывать в первую очередь «эстетический вкус, добрые чувства и живое воображение».

3. Литературное произведение представляет собой целостную модель мира, поэтому его освоение учащимися обогащает не только их эмоциональный, эстетический, но и социальный опыт.

*Мадинат Зубаировна Керимова – директор НОУ «Сафинат», г. Махачкала.*