

Я и прямо, я и боком, с поворотом, и с прискоком, и с разбега, и на месте, и двумя ногами вместе...» Потом школьники читают это стихотворение в учебной хрестоматии¹, сравнивают чтение.

Тембром называют индивидуальную окраску голоса человека (персонажа произведения), на что указывают авторские ремарки, задания учителя: «Читайте таким голосом, чтобы слушатели могли узнать сказочных героев сказки "Теремок"».

Мелодикой речи называют понижение или повышение голоса относительно среднего уровня произнесения в пределах одной фразы². Овладение умением интонировать предложения в соответствии с коммуникативной задачей и знаками препинания — задача начальной школы. Представления о движении голоса в пределах фразы ученик получает из образцовой речи учителя, когда тот демонстрирует прочтение фраз с различной интонацией, например: *Наступила осень? Наступила осень!*

Эмоциональный тон — это эмоциональная окраска речи, которая помогает чтецу передать свои и авторские чувства, мысли, отношение к тому, о чем он читает. Определение тона чтения базируется на понимании содержания произведения. В методическом аппарате книги для чтения даны задания на определение чувств и настроения автора и чтеца, например к стихотворению А. Толстого «Осень». Обсуждается весь наш бедный сад» в учебнике литературного чтения для второго класса даны такие задания: «Сожалеет ли поэт о том, что пришла осень? Выучи стихотворение. Какое настроение ты передашь?»³

В процессе анализа художественного произведения, при перечитывании прямой речи персонажей составляется партитура: текст специально оснащается дополнительными пометами, например обозначаются паузы разной длительности (/, //, ///), подчеркиванием — логические ударения, повышение и понижение голоса обозначается соответствующими стрелками, особенно оговариваются темп и громкость чтения. Такая партитура текста помогает учащимся подготовиться к выразительному чтению отрывка литературного произведения, чтение по ролям. В УМК эта работа планируется в приложении к учебнику литературного чтения — в Рабочих тетрадях.

В работе над выразительным чтением художественного произведения можно выделить ряд **этапов**. На первом этапе происходит выяснение содержания произведения, мотивов поведения героев, освоение когнитивной информации, постижение авторского замысла. На втором этапе производится разметка текста. Важным этапом являются упражнения в чтении до достижения хорошего результата в выразительном чтении. В оценке выразительного чтения ученика могут участвовать его одноклассники. Полезно практиковать и самооценку учеником его собственного чтения, записанного на диктофон.

¹ См.: Литературное чтение: 2 класс : учебник для учащихся общеобразоват. учреждений. в 2 ч. Ч. 1. С. 41–42.

² См.: Русский язык / под ред. Л. Л. Касаткина.

Глава 4

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ И АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

4.1. Литературоведческие и психологические основы методики анализа художественного произведения

Методика обучения литературному чтению опирается на теоретические положения смежных наук — литературоведения и психологии.

Художественная литература принадлежит к особому виду искусства. Как и всякий другой продукт творческой деятельности, литературное произведение воссоздает жизнь. Писатель, изучая, наблюдая, анализируя жизнь, отбирает из окружающей его действительности факты, komponует их особым образом, создавая другую, вторичную действительность, которую можно назвать духовной реальностью мира, который он вообразил!

Условность — это первый закон искусства, в полной мере распространяемый и на литературные произведения². Строительным материалом для художника слова служит реальность, но реальность условная, созданная с помощью творческого вымысла. Даже если искусство имеет жизнеподобный характер, оно всегда возбуждает не прямые эмоциональные реакции, а опосредованные, вызванные художественной условностью.

Художественный образ. Автор предвзвешивает в тексте произведения результат своего понимания окружающей действительности, но в особой — образной — форме, в отличие от понятийно-логической формы, которая больше свойственна научным текстам. Эстетическая деятельность писателя состоит в сотворении новых образов жизни. Художественный образ не существует в первичной реальности, но он существует в воображении писателя, во вторичной реальности — в тексте его художественного произведения.

Художественный образ есть результат осмысления автором какого-либо явления или процесса свойственными ему или иному виду искусства способами. «Он объективирован в форме произведения как целого или его отдельных фрагментов, частей (так, литературное произведение-образ может включать в себя систему персонажей; скульптурная композиция, будучи целостным образом, нередко состоит из галереи пластических образов)»³.

¹ См.: Введение в литературоведение : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. В. Чернец [и др.] ; под ред. Л. В. Чернец. М. : Академия, 2012. С. 14.

Художественный образ, в котором соединены индивидуальные и общие качества предмета, выполняет познавательную функцию. Это роднит его с понятием. Однако если в понятии отражаются объективные данные о предмете, то в художественном образе видение изображаемого явления всегда окрашено авторским отношением, т.е. субъективно. Художественный образ выражает идейно-эмоциональное отношение автора к предмету, он экспрессивен, т.е. обращен не только к уму, но и к чувствам читателей. Понятийное и образное мышление дополняют друг друга в познании действительности, используя при этом разные способы. В. Г. Белинский говорил, что ученый «показывает», а поэт «показывает», «и оба убеждают только один логическими доводами, а другой — картинами»¹.

Художественный образ всегда имеет обобщенное, типическое значение, в нем всегда концентрируются общие, существенные черты, хотя писатель, безусловно, создает уникальный, единственный образ. **Типичность (обобщенность) и единичность** — важные характеристики художественного образа. Для создания образа-персонажа автор отбирает определенные жизненные явления, специально подчеркивает те или иные стороны, для чего он часто использует вымысел, фантазию. Непременным условием создания образа является организация — «отбор и творческое сочетание элементов, отраженных и преобразованных словом... Слова могут остаться неукрашенными, нагими, как говорил Пушкин, но в них должно возникнуть качество художественного образа... в факте... пробуждается эстетическая жизнь; он становится формой, образом, представителем идеи»².

Литература — искусство слова, которое используется в качестве материального носителя, непосредственно воздействующего на человека. В художественном произведении читатель воспринимает не только речь, но и создаваемый с помощью слов предметный мир.

В **предметный мир произведения** входят люди с их внешними и внутренними характеристиками, природа, вещи, созданные человеком и описанные автором, определенным образом организованные. «Мир произведения: персонажи, сюжет как система событий, обстановка действия — явно воплощает его содержание; критики обычно знакомят с романом, повестью, пьесой через комментированный пересказ сюжета»³. Освоение предметного мира произведения приводит к возникновению представления, «чувственно-наглядного образа предметов и явлений действительности»⁴.

Аналитико-синтетическая деятельность по освоению предметного мира художественного произведения является важной читательской компетенцией. Представленные в тексте произведения предметы составляют важную часть материальной культуры человека, освоение ее способствует постижению художественного образа, авторской концепции, пониманию его мировосприятия. Для читателя младшего школьного возраста освоение

материального мира самоценно, помогает ему сформировать временные представления, например: «Это было давно, так люди сейчас не одеваются». Описание одежды, домашней утвари, других объектов материальной культуры человека помогают школьнику в освоении содержания художественного произведения. В текстах детской литературы материальная культура бывает представлена скупо: портрет героя, окружающие его вещи, пейзаж. Обычно чтение таких произведений предполагает учащимися третьих-четвертых классов. Например, это повесть Н. М. Гарина-Михайловского «Детство Темы»¹. Великий русский писатель Л. Н. Толстой сочинял для детей лаконично, почти не выдавая своего авторского отношения. В его произведениях, созданных для дидактических целей, все начинается с действия, а не с описания обстановки или характеристики персонажей: «Хотела Галка пить»; «Шли по лесу два товарища». Такое начало отвечает особенностям восприятия художественного произведения читателями младшего школьного возраста.

Восприятие художественной литературы, как и всякая психическая деятельность, есть аналитико-синтетическая деятельность мозга, это процессы анализа, синтеза, сопоставления и обобщения, которые у читателя имеют форму сознательных умственных операций. Психологом О. И. Никифоровой введены понятия первичной и вторичной непосредственности восприятия. «Воспринимаются непосредственно, в собственном смысле этого слова, лишь буквы текста, образы же литературного произведения воссоздаются на основе текста путем перестройки прошлого опыта человека»². Когда говорят о непосредственности восприятия художественной литературы квалифицированными читателями, имеют в виду процесс быстрого и легкого возникновение в их сознании образов произведения, эмоциональной реакции на эти образы. «Однако такая "непосредственность" восприятия литературных произведений достигается лишь в результате практики в развернутом анализе текстов художественных книг и в развернутом оперировании представлениями, т.е. тоже опосредована сложной мыслительной деятельностью, которая в результате практики как бы "свертывается" и перестает осознаваться читателем... Это значит, что "непосредственность" восприятия литературного произведения по существу "непосредственность" вторичная, выработанная в опыте»³.

Необходимым компонентом процесса восприятия художественной литературы являются процессы воображения, в результате которых воссоздаются образы произведения, возникает эмоционально-эстетическое их переживание. «Здесь центральными, основными становятся процессы избирательной активизации ранее накопленных наглядных элементов в новые наглядные связи»⁴. Диссоциация и ассоциация являются также составными частями процесса переработки воспринятых впечатлений.

¹ Белинский В. Г. Взгляд на русскую литературу 1847 года // Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 10. М., 1956. С. 311.

² Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. Л., 1972. С. 10—11.

³ Введение в литературоведение : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования.

¹ См.: Литературное чтение: 4 класс : учебник для учащихся общеобразоват. учрежд. : в 4 ч. Ч. 2 / авт.-сост. Л. А. Ефросинина, М. И. Оморокова. М. : Вентана-Граф, 2007.

² Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. М. : Книга, 1972.

«Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоит из множества отдельных частей. Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части»¹. За процессом диссоциации следует процесс изменения, преобразования этих диссоциированных элементов в плане внутренней речи. Только в этом случае происходит усвоение внешних впечатлений. Следующим моментом в составе процессов воображения является ассоциация, объединение диссоциированных элементов, которые представляют собой строительный материал для синтеза. У младших школьников процесс воссоздания образов затруднен несовершенством механизма чтения (декодирования буквенных знаков) и ограниченным прошлым опытом. При характеристике психологических особенностей учащихся младшего возраста психологи отмечают малую дифференцированность восприятия, слабую аналитическую функцию. Имеет место глобальное «схватывание» предмета, связанное с его узнаванием, и на этом фоне совершенно случайное восприятие отдельных и часто несущественных деталей. Со временем дошкольного детства учащиеся сохраняют хорошую механическую память, легко запоминают, воспроизводят тексты художественных произведений.

Эмоциональность восприятия младших школьников неоднократно отмечалась в психологической литературе. В первую очередь ими воспринимаются те объекты и их свойства, признаки, особенности, которые вызывают непосредственную эмоциональную реакцию. На воображение читателей этого возраста приемы литературного изображения воздействуют не по их роли в раскрытии того или иного образа, а по степени их полноты и наглядности. Психолог Л. Н. Рожина² отмечает, что читателями младшего школьного возраста легче воспринимаются образы, если автор последовательно описывает все действия, поступки героя. Лакуны (пропуски) могут привести к неверному пониманию образа младшими школьниками. Меньше воздействует на читателей этого возраста описание поступка героя устами другого персонажа. Трудно осваиваются учащимися речевая характеристика, внутренний монолог героя. Почти не воздействует на воображение читателя — младшего школьника название поступка героя, без детализации его действия.

Исследования психологов и практика обучения показывают, что учащиеся начальных классов слабо ориентируются в общем характере произведения, в месте и времени действия, в персонажах. Дети не могут восполнить в своем воображении пропущенные писателем конкретные детали ситуации. Предположения о сюжете у детей этого возраста характеризуются бедностью, излишней прямолинейностью и односторонностью. В своих предположениях о сюжете они не учитывают многих элементов прочитанного текста, особенности характеров героев. Недостаточно обобщенные знания и жизненные впечатления младших школьников отличаются инертностью, поэтому их применение при воссоздании литературных образов затруд-

нено. Обдумывание и обобщение своего жизненного опыта у младших школьников происходит только в процессе правильно организованного анализа художественного произведения.

Младшим школьникам свойственна эмоциональность при восприятии произведений искусства, их захватывает действие, они живо откликаются на поступки героев. Однако условности искусства, законами построения художественного текста дети не осознают, отождествляя порой созданные автором коллизии с действительностью. Эта ступень восприятия в методической науке называется наивным реализмом.

Особенности эмоциональных переживаний детей состоят в том, что, возникшая в смутной форме при чтении начала произведения, она потом почти не контролируется при чтении остального текста произведения. «Возникшее в начале чтения чувство к литературному персонажу разделяет у них истолкование дальнейшего текста. Слабая контролирующая роль чувств у детей и сильное влияние чувства на воображение приводят к некоторой односторонности и недостаточной гибкости восприятия литературных образов. Это выражается в том, что им трудно изменить раз возникшее чувство к герою, так как у них имеется тенденция не замечать в тексте все, что идет вразрез с их чувством к герою»¹. В целом можно сказать, что у читателей младшего школьного возраста операции контроля и оценки развиты чрезвычайно слабо. Из-за того что воображение младших школьников направляется в большей мере их чувствами, которые они испытывают к героям произведений, «их предположения о дальнейшем развертывании сюжета отражают не столько сюжет произведения, сколько их желание хорошей судьбы положительному герою и возмездия отрицательным персонажам»².

Таким образом, работа над художественным произведением в начальной школе должна учитывать особенности психических процессов учеников младшего школьного возраста и специфику произведений художественной литературы.

4.2. Процесс работы над художественным произведением

Чтение представляет собой **коммуникативный процесс**, в котором автор общается с читателем посредством текста художественного произведения. Такова модель коммуникативной деятельности квалифицированного читателя — он знает цель читательской деятельности, обладает необходимыми компетенциями, чтобы достичь этой цели. Чтение младшего школьника имеет существенные отличия — нет мотивов читательской деятельности, слаба техника чтения, пока не сформированы необходимые читательские компетенции.

Для того чтобы у младшего школьника состоялся коммуникативный акт чтения, между читателем и текстом нужен посредник, в роли которого

¹ Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. М.: Учпедгиз, 1959. С. 108.

² Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками. М.: Учпедгиз, 1959. С. 108.

— Познакомьтесь с названием произведения и с иллюстрацией, сделанной к нему. Что вы можете предположить о тематике этого произведения? (Это история не просто о барсуке, а о барсучьем носе.) Рассмотрите иллюстрацию к рассказу в хрестоматии. Вы скажите предположения о месте действия, персонажах, о том, что именно происходит. (Барсук принохивается. Один барсук засунул нос в пень, а другой барсук караулит его.) Вы высказали предположения, версии, а как узнать точно? (Надо прочитать рассказ.)

Цель читательской деятельности сформулировали сами учащиеся. Умение формулировать цель предстоящей деятельности, в данном случае читательской, в целом сказывается на формировании субъектной позиции школьника.

Основная задача **первичного знакомства учащихся с текстом** художественного произведения — обеспечение целостного впечатления, поэтому целесообразно использовать прием чтения текста учителем. Техника чтения у некоторых учащихся достаточно высока, поэтому их можно привлечь к чтению произведения на этапе первичного знакомства с текстом. Учащихся со слабой техникой чтения тоже можно привлечь, но с условием предварительной тренировки, чтобы не нарушать целостного впечатления у остальных учеников. Можно также использовать комбинированное чтение, когда более сложные части (начало текста, отрывки с прямой речью) читает учитель, а остальные части — дети. Многие УМК по литературному чтению имеют в качестве приложения фонохрестоматии, в которых используется чтение мастеров художественного слова. Учитель должен иметь в виду, что артисты нередко предлагают трактовку произведения, не совпадающую с той, которую планирует предъявить учитель.

После знакомства с произведением проводится краткий анализ, направленный на выяснение эмоционального отклика учащихся, усвоение ими фактуальной информации: «Какое настроение вызвало у вас это стихотворение? Кто герои произведения? Где происходят события?» Если перед чтением выдвигались предположения о теме и героях произведения, то при первичном анализе они сопоставляются. Так формируется важная читательская компетенция — контроль и рефлексия читательской деятельности.

Анализ текста художественного произведения занимает значительную часть времени, проводится в форме беседы, предполагает многократное обращение учащихся к тексту — перечитывание текста, выборочное чтение. Так достигается выполнение главной задачи уроков чтения — формирование у учащихся навыка правильного, осознанного, беглого, выразительного чтения. Этап анализа текста литературного произведения имеет несколько задач: установление причинно-следственных связей в развитии сюжета, выявление мотивов поведения действующих лиц и ведущих черт характера персонажей, раскрытие композиции произведения (завязка, развитие действия, кульминация, развязка).

Виды анализа произведения: анализ развития действия, проблемный, художественных образов, в единстве с образной системой произведения

выступает учитель. Он организует освоение текста произведения читателями на уроке чтения, опираясь на специфику художественного произведения и особенности восприятия его учащимися.

Процесс работы над художественным произведением складывается из трех этапов: первичного синтеза, анализа и вторичного синтеза. На первом этапе учащиеся знакомятся с содержанием произведения, сюжетной линией, с героями в процессе чтения или слушания текста произведения, выясняется эмоциональное воздействие литературного произведения.

Подготовка учащихся к восприятию текста художественного произведения предшествует первичному восприятию. Задачи подготовительной работы разнообразны, зависят от возрастных особенностей учащихся, уровня их читательского развития, содержания и художественных особенностей литературного произведения. Одной из важных задач подготовительной работы является актуализация знаний учащихся о явлениях, событиях, изображенных в произведении, а также расширение их представлений в этой области, сообщение новых сведений. Как правило, подготовительная работа происходит в форме беседы, в которой попутно выясняются лексическое значение слов из текста, что и решает задачу обогащения житейского опыта школьников. Поскольку чтение есть акт общения читателя и автора, то полезно познакомить читателей с писателем: сообщить наиболее яркие и интересные детям этого возраста эпизоды из его биографии, показать портрет писателя. Продуктивным оказывается работа с авторской выставкой книги, некоторые из них дети уже могли прочитать. В этом случае автор предстает уже не как новое лицо, а как знакомый по книгам собеседник. С произведениями некоторых писателей дети знакомятся от класса к классу, тогда работу с выставкой книг писателя можно перемежать беседой о тематике и жанровых особенностях творчества автора.

Эмоциональный настрой как необходимый аспект восприятия поэтических произведений могут создать прослушивание музыки, рассматривание иллюстраций и картин, демонстрация фильмов. В современных учебных хрестоматиях соблюдается сезонный принцип подачи учебного материала, поэтому удачной формой подготовки к восприятию пейзажной лирики является экскурсия в осенний лес или парк, что позволит задать детям запас впечатлений, актуализировать их житейский опыт.

Нельзя забывать и о формировании мотивов предстоящей читательской деятельности. Результатом подготовительной работы становится формирование цели предстоящего восприятия текста художественного произведения. В этом смысле эффективной оказывается беседа о заглавии текста художественного произведения, которое вместе с началом текста является сильной его позицией. Это позволяет формировать у детей читательскую компетенцию — умение думать до чтения, прогнозировать предстоящую читательскую деятельность. Рассмотрим подготовительную работу к чтению рассказа К. Г. Паустовского «Барсучий нос»¹.

¹ См.: Кубасова О. В. Любимые страницы. Методические рекомендации по литературному чтению для начальной школы. С. 75.

проводится анализ образительно-выразительных средств языка писателя, который называется **стилистическим анализом**. Он чаще применяется при работе с поэтическими произведениями, направлен на оценку и роль его образительно-выразительных средств. Анализ подвергается сравнения, виды тропов, эпитеты, олицетворения, а также фигуры речи. Например, инверсия, которая часто используется в поэтических произведениях: «*Есть в осени первоначальной / Короткая, но дивная пора...*», «*Закружилась листва золотая*»¹.

Чаще других используется **анализ развития действия** литературного эпического произведения. Он близок младшим школьникам, потому что построен на фактуальной информации, освоение которой не вызывает особой трудности: произведения в учебной хрестоматии невелики по объему и просты по композиции. Такой вид анализа известный методист М. А. Рыбникова назвала разбором «вслед за автором», в основе которого лежит сюжет произведения, а главным звеном является эпизод. Следование за развивающейся мыслью автора позволяет соблюдать естественность порядка разбора, рассмотрение произведения во взаимосвязи формы и содержания. Дети следят за развитием сюжета, выделяют эпизоды, мотивируют поступки героев. Работа над эпизодом формирует у ребенка воссоздающее воображение, понимание деталей в изображении персонажей, что способствует пониманию всего произведения в целом. Этот путь необходим для анализа художественного образа, который является основным элементом произведения.

В детской литературе главным художественным образом является персонаж, поэтому **образный анализ** проводится с опорой на сюжет, авторские ремарки; анализируется речь героя, его взаимоотношения с другими действующими лицами: часто именно это помогает понять причины и мотивы поступков героя. В произведениях встречается характеристика героя другими действующими лицами и прямая авторская характеристика. Этот способ создания художественного образа слабее воздействует на читателя младшего школьного возраста, и если такая характеристика имеется в тексте, то пройти мимо нее нельзя, нужно помочь учащимся увидеть, оценить это художественное средство. Порой писатель вкладывает авторскую оценку в уста рассказчика: «*Что вы смеетесь, глупыши?*» — говорит повествователь ребятам в рассказе М. М. Пришвина «Ребята и утята»².

Образный анализ направлен на создание в воображении детей более или менее адекватного авторскому образу героя. Нужно иметь в виду, что набор оценочных прилагательных у младших школьников весьма невелик; характеристики ими персонажей литературного произведения ограничиваются парами антонимов: *хороший — плохой, добрый — злой*. Насыщение речи младших школьников оценочными словами — важная задача уроков литературного чтения. Приемы данной работы могут быть различными: в первом-втором классах часто учитель называет качества персонажа; в методическом аппарате учебной хрестоматии предлагаются характеристики героя.

Полезным является поиск оценочных слов в тексте произведения (в речи персонажей, авторских ремарках). Эффективен прием сопоставления героев одного произведения, например Лисы и Журавля в русской народной сказке «Лиса и Журавль», Котыки и Павлика в рассказе Н. Носова «Огурцы». Реже используется прием сопоставления героев разных произведений, это можно делать в третьем-четвертом классах, тогда же можно предложить детям самостоятельно назвать два-три качества персонажа.

Методисты рекомендуют использовать на уроках литературного чтения элементы **проблемного анализа**, который предполагает неоднозначные ответы учащихся, различную интерпретацию фактов, героев, множественное толкование авторской точки зрения. Однако не всякий вопрос следует считать элементом проблемного анализа. Для создания проблемной ситуации требуется найти острый вопрос как завязку обсуждения проблемы. Приведем примеры: «Почему артиллерист упал, закрыв лицо руками?» (к рассказу Л. Толстого «Акула»); «Почему старичок увидел только одного сына?» (к рассказу В. Осеевой «Сыновья»). Учитель должен предвидеть, что при ответе на эти вопросы школьники могут руководствоваться собственной логикой: «Дедушка был старенький, не увидел остальных сыновей»; «Два мальчика были дальше от старичка, поэтому он их не увидел».

При организации анализа художественного произведения необходимо иметь в виду, что беседа и перечитывание текста в разных видах должны быть целенаправленными, вопросы — целесообразными, учитель должен понимать, зачем предъявляет учащимся задание. Приемы работы с литературным произведением формируют те или иные читательские компетенции младших школьников: воссоздающего воображения, понимания различных видов информации текста, освоения идейного содержания.

Хорошим приемом формирования читательских компетенций у младших школьников является обучение их постановке вопросов к тексту. Это продуктивный вид деятельности учащихся на уроке чтения. К. Д. Ушинский писал, что правильно поставленный вопрос есть уже половина ответа. Однако учащиеся способны формулировать лишь предельно конкретные и предметные вопросы: «Что сделали ребята с утятами?»; «Кто пришел в дом к мальчикам Шуре и Пете?». Методика обучения постановке вопросов может быть следующей: сначала анализируются готовые вопросы в учебнике; потом выделяют ту часть текста, к которой надо задать вопрос и перечитывают ее, предлагают учащимся подумать над формулировкой вопроса. Надо добиваться, чтобы вопросы учащихся были ориентированы на освоение когнитивной информации, понимание смысла слов, постижение образов героев. С этой целью детей надо ориентировать на формулировку вопросов, которые бы начинались, например, со слов «почему», «зачем». Так учащиеся учатся с помощью вопросов к тексту разговаривать друг с другом по поводу текста, т. е. интерпретировать его.

Не следует забывать о вопросах, выявляющих отношение детей к прочитанному, например: «Что вам хочется сказать об этой сказке?»; «Какие мысли и чувства вызвал у вас этот рассказ?»; «С помощью каких вопросов выстраивается сюжет произведения?»; «Какие отрывки вы запомнили?».

Обобщающая работа над произведением является завершающим этапом работы.

Задачи этого этапа работы:

- обобщение существенных черт персонажей;
 - сопоставление действующих лиц и их оценка;
 - выяснение читательской оценки героев и произведения в целом;
 - выяснение идейной направленности произведения, общая его оценка.
- Обобщающая работа проводится в разных **формах**, например в форме **выразительного чтения**, которое на этапе вторичного синтеза является более подготовленным, чем в начале работы над произведением. Более сложным вариантом этого вида работы является **драматизация**, которую целесообразно проводить при чтении текстов с прямой речью персонажей. Чаще всего в качестве обобщающей работы по произведению используется **пересказ**, который имеет несколько разновидностей — подробный (близкий к тексту), краткий, выборочный, творческий. Методический аппарат учебника чтения ориентирует учащихся на конкретный вид пересказа: предлагаются вопросы и задания по подготовке пересказа, дается план пересказа или задание учащимся составить его, пересказы составляют часть домашнего задания по литературному чтению наряду с чтением текста.

4.3. Особенности работы над произведениями разных родов и жанров

Родо-жанровая принадлежность художественного произведения может уточнять общую схему работы с текстом. В учебниках литературного чтения содержатся произведения разных родов и жанров, фольклорные произведения разных народов.

Произведения устного народного творчества в качестве учебного материала уроков чтения используются со времен К. Д. Ушинского, который первым дал методическую оценку фольклорных произведений разных жанров как учебного материала. К. Д. Ушинский ценил фольклорные произведения за их воспитательный потенциал: «Это первые и блестящие попытки русской народной педагогики»¹. Советовал применять произведения малых жанров для тренировки в технике чтения, «развития в детях чувства к звуковому красотам родного языка»². Именно для этих целей **сковоговорки, потешки, побасенки, забавные стихи** включаются в современные учебные хрестоматии в виде отдельных разделов. Например, в учебнике «Литературное чтение» УМК «Школа России» для учащихся первых и вторых классов тематические разделы перемежаются тренировочными разворотами «Разноцветные страницы» с чистоговорками, скороговорками, короткими стихами. Здесь же есть советы для учащихся: «Прочитай сначала медленно по слогам, а затем быстро целыми словами»³.

Методическая ценность загадки давно замечена педагогами. Загадка — это краткое описание предмета или явления, часто в поэтической форме, в котором используются сравнение и метафора; загадка представляет собой замысловатую задачу в виде явного (прямого) или предполагаемого (скрытого) вопроса. С методической точки зрения загадку можно оценить как удачное средство работы над изобразительно-выразительными средствами языка, как средство формирования познавательной активности учащихся на уроке чтения. К. Д. Ушинский отмечал, что загадка есть картинное описание предмета. Анализ текста загадки, соотнесение текста с соответствующей иллюстрацией помогают учащимся понять метафорический смысл загадки, совершить перенос наименования с одного предмета на другой, освоить алгоритм отгадывания загадок.

Использование пословиц и поговорок — давняя традиция. К. Д. Ушинский писал: «Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме и, во-вторых, по своему содержанию»¹. Пословицы отражают многовековой опыт поколений, содержат глубокий индикаторный смысл, который не всегда бывает понятен читателю младшего школьного возраста. В современных учебниках для уроков литературного чтения пословицы сопровождают тексты других жанров — рассказы, сказки. В этом случае они, с одной стороны, опираются на конкретную жизненную ситуацию, поэтому становятся для учащихся понятнее, с другой — помогают учащимся освоить нравственный смысл произведения, его идейное содержание. В учебнике «Литературное чтение» после рассказа Л. Толстого «Старый дед и внучек» представлена пословица «Кто родителей почитает, тот век не погибает» и задание: «Соотнеси содержание рассказа с пословицей. Обсудите ее смысл с друзьями»². Методические рекомендации к урокам чтения, как правило, советуют использовать пословицу на заключительном этапе работы с текстом художественного произведения. Однако для первого знакомства с пословицами в современных учебниках предлагается обратный путь: смысл пословицы выводится из содержания произведения. Так, в учебнике «Литературное чтение» второклассники читают сказку В. Зотова «За двумя зайцами», содержание которой буквально объясняет смысл соответствующей пословицы, причем сама пословица входит в текст сказки: «С тех пор и говорится в народе: “За двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь”». После чтения текста сказки учащиеся выполняют задание: «Найди и прочитай главную мысль сказки, выраженную в пословице. Приведи свои примеры (вспомни или придумай) к пословице»³.

Методика работы над сказкой складывалась на протяжении многих лет. Сказки по традиции занимают значительное место в учебных хрестоматиях для начальной школы: с одной стороны, повторяющиеся слова и обороты значительно облегчают читателям этого возраста освоение

¹ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 4. С. 62.

² Литературное чтение. 2 класс : учебник для общеобразоват. учреждений : в 2 ч. Ч. 2. С. 110—111.

дать методические выводы: басни лучше читать, заучивать наизусть, читать их выразительно и драматизировать. Особое внимание следует обратить на словарно-лексическую работу: многие басни написаны очень давно, поэтому содержат немало архаичных слов (поклажа, плутовка). Особую трудность представляет работа над моралью, которая в басне может находиться как в конце, так и в начале. Предпочтительнее работать над аллегорическим смыслом басни после анализа текста, это более привычный путь работы для учащихся младшего возраста: от частного к общему. Многие формулировки морали давно уже стали половицами и поговорками, поэтому не возбраняется выучить ее наизусть: «Впредь чужой беде не смейся, голубок»; «Чем кумушек считать трудиться, / Не лучше ль на себя, кума, оборотиться?»

Особого внимания заслуживает **методика работа над лирическим произведением**, в центре которого переживания, ощущения, настроения, построение и эмоциональное состояние человека. Лирика противопоставляется эпосу по способу изображения действительности: если в эпическом произведении изображается внешний по отношению к писателю мир, то в лирическом произведении читатель встречается с непосредственным выражением мыслей и чувств, так или иначе обусловленных этим миром. В лирику включают как стихотворные, так и прозаические произведения, прозаические лирическим мироощущением. В учебные хрестоматии помещают, как правило, стихотворные лирические произведения. Выделяют несколько видов лирики: философскую, гражданскую, психологическую, любовную, пейзажную. Однако в лирическом произведении присутствует медитативное (обдумывающее) начало¹, поэтому при работе над лирическим произведением большое внимание уделяется его анализу, особенно анализу образных средств языка.

В лирических произведениях широко используется язык иносказаний, называемых тропами: сравнения, метафоры, метонимии, эпитеты. Методическая наука свидетельствует о том, что значение тропов, которые построены на употреблении слов, фраз и выражений в переносном, образном смысле, младшими школьниками осознается трудно. Методика работы над образительно-выразительными средствами языка состоит в наблюдении над ними в поэтическом тексте, выделении таких средств, их интерпретации. Как правило, работа по усвоению образных средств на уроке чтения осуществляется с помощью вопросов, например работа с эпитетами стихотворения Ф. И. Тютчева «Есть в осени первоначальной»: «Почему поэт называет борозду *праздной*? Как вы понимаете выражение *отдыхающие поля*?»² Среди тропов сравнение, в котором сопоставляются два предмета или явления по общему признаку, является более предпочтительным для наблюдения на уроке литературного чтения. Логичным является последующее наблюдение за метафорой, которая представляет собой перенос

содержания сказки, с другой — само содержание сказок захватывает их, легко воспринимается и идейная направленность — добро побеждает зло. Персонажи сказок без особого труда делятся учениками на две группы: одни положительные (добрые, умные, трудолюбивые), другие отрицательные (злые, глупые, ленивые). Такое контрастное предьявление материала помогает в его освоении. Эпический характер сказки определяет и характер работы с ней: сказки читаются или рассказываются (сказываются) учителем. Однако здесь следует иметь в виду, что многие сказки уже знакомы детям, поэтому на этапе первичного чтения используется прием чтения самими учащимися. Анализ сказки может быть направлен, во-первых, на формирование образа героя, если он дан в развитии, как, например, образ героини сказки «Гуси-лебеди»; во-вторых, на усвоение формальных признаков сказки. Таковыми являются: особое начало сказки («Жили-были...»), построенное сюжета с помощью формул («Долго ли, коротко ли...»); своеобразное оформление конца сказки («Вот и сказки конец, а кто слушал — молодец»). Особое внимание обращается на значение волшебных чисел сказки, например числа три. Как правило, у отца бывает три сына или три дочери, трижды герой совершает действия, трижды подвергается испытанию (отгадывает загадки, совершает подвиги) и др. В волшебных сказках обычно оцениваются взаимоотношения героев с волшебными предметами: во благо или во зло главному герою действуют эти предметы (живая и мертвая вода, ковер-самолет, сапоги-скороходы). Все эти формальные стороны сказки помогают проследить читателю развитие действия, организуют его внимание, помогают понять логику борьбы добра и зла. Формальная сторона сказки помогает организовать завершающую работу над сказкой: сказки легко пересказываются, что делает этот вид работы весьма привлекательным для учащихся.

Особенности работы над басней диктуются спецификой этого жанра. Басня в качестве учебного материала давно используется в практике уроков чтения, и в современные хрестоматии включены оригинальные и переводные басни Л. Н. Толстого и И. А. Крылова. К сожалению, в практике уроков чтения методика работы с басней напоминает процесс работы над сказкой: чтение и анализ басенного текста, работа с лексическим значением слов, выяснение морали басни, чтение наизусть, инсценировка. Однако, как пишет исследователь методики чтения басни в начальной школе С. Н. Вачкова, нельзя не обратить внимания на то, что в басне совершенно особое соотношение добра и зла. Если в сказочном мире борьба добра и зла рассматривается в логике победы добра и поражения зла, то басенный мир построен по законам зла: в нем, как правило, нет положительных героев, поэтому рассуждать на уроке чтения, кто плох или хорош, нецелесообразно. Учитель должен иметь в виду, что «в басенном мире антагонистические по отношению друг к другу персонажи либо действуют по законам зла, либо принимают эти законы, так как не восстают против них. Этим они в равной мере нехороши»¹. Специфика басенного жанра позволяет сле-

¹ См.: Введение в литературоведение: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. С. 163.

наименования с одного предмета на другой; ее часто называют скрытым сравнением. Отсутствие второго предмета в образной конструкции метафоры затрудняет ее понимание младшими школьниками. Среди фигур речи следует отметить инверсию, которая часто используется в поэтическом тексте для придания ему торжественности: «Люблю я пышно приrody увяданье...» (А. С. Пушкин). Это обстоятельство следует учитывать при заучивании наизусть лирических произведений учащимися.

Особого внимания требует подготовительная работа к восприятию лирического произведения. В силу субъективности изображения основной задачей подготовительной работы перед лирическим произведением является создание необходимого эмоционального настроя, для чего полезно послушать соответствующую музыку. Перед восприятием пейзажной лирики можно организовать экскурсию, которая поможет понять образы поэтического произведения. Первичное чтение лирического стихотворения не следует поручать учащимся, лучше это сделать самому учителю посредством выразительного чтения его наизусть. Итоговой формой работы над поэтическим произведением является, как правило, выразительное чтение его наизусть.

Глава 5 ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ

5.1. Теория становления личности ребенка средствами чтения-общения

Чтение имеет несколько **факторов**. Под фактором понимается существенное обстоятельство, движущая сила в каком-нибудь процессе, явлении¹.

Ценностные факторы чтения сегодня признаются всеми исследователями. Чтение способно открыть читателю богатство и красоту языка, тем самым обогатить его коммуникативный потенциал: человек получает больше возможностей для самовыражения, становится коммуникативно более успешным, что в современном социуме особенно ценится. С помощью чтения человек может открыть для себя «возможные миры», с которыми сам он познакомиться не может. Здесь имеется в виду не только достижения науки и техники, но продукты творчества, фантазии и воображения авторов. «В результате, чтение художественной литературы дает личный опыт и ценностную ориентацию... Вот почему читатель художественной литературы, образно говоря, "проживает" жизнь вместе с героями книг, сопереживая им...»² Наконец, чтение формирует в сознании, в силу своего содержания и ценностной ориентации, определенные социальные модели: человеческих характеров, образцов поведения и действия, поведенческих реакций на разнообразие ситуационные вызовы. Часто эти модели имеют для читающего человека не временное, а универсальное значение. Чтение способствует распространению ценностей, важных для общества: помощь, сочувствие, поддержка, внимание к человеку, попавшему в трудную ситуацию.

Социальные факторы чтения. Современный человек существенную часть своих знаний получает через непрерывное образование и посредством чтения книг, т.е. очевидна связь чтения и познавательных процессов. Потребность в чтении возникает в условиях дефицита информации, в поисках оптимизации путей достижения намеченных целей. Чтение способно удовлетворять культурные и ценностные интересы читателей. Наконец, чтение является средством самореализации человека, который включен сегодня в различные группы и сообщества: профессиональные, досуговые,

¹ См.: Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. М.: Эксмо, 2006. С. 838.

² Тондл Л. Семипотгические проблемы чтения // Человек читающий. Homo legens — 4.