**Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений**

 |  | 

Методика преподавания литературы. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности 2101 «Рус. яз. и литература» / Под ред. З. Я. Рез. М., 1977. С. 84-105.

Основные этапы литературного развития школьников

Нельзя понять специфику литературы как предмета школьного преподавания без знания того, что собой представляет ученик на разных этапах литературного образования.

В истории методики встречались периоды, когда основное внимание обращалось на изучаемый материал, а возрастные особенности школьников и их личностные реакции на произведения искусства почти не учитывались. Но затем среди методистов-исследователей интерес к ученику вспыхивал с новой силой, крепло их убеждение, что школьник на уроках литературы является активным действующим лицом, а не только «обучаемым объектом». Ученые, преподаватели-практики стремились больше знать об ученике. Изучением восприятия школьников стали заниматься различные науки: педагогика, психология, социология, методика и т. д.

Сейчас уже многое известно о школьнике как о читателе, о закономерностях его литературного развития, о зависимости уровня его читательской культуры от характера обучения, о качественном изменении его отношения к искусству в связи с возрастными сдвигами и т. д. 1 В данной главе использованы некоторые выводы о характере литературного развития учащихся IV—X классов, сделанные в докторской диссертации 3. Я. Рез «Методика изучения лирики в школе» (Л., 1970) и в книге Н. Д. Молдавской «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (М., 1976).

По наблюдениям психологов, ученик в своем развитии проходит ряд стадий: младший (ранний) подростковый возраст (10—12 лет), старший (зрелый) подростковый возраст (13— 14 лет) и период ранней юности (15—17 лет). Таким образом, возрастные этапы развития ребенка примерно совпадают с обучением его в определенных классах: младший подростковый возраст — IV—VIклассы, старший подростковый возраст — VII—VIII классы; пора ранней юности — два старших класса — IX и X. Хотя литературное и общее умственное развитие школьников формируется по разным законам и не совпадает друг с другом, связь между ними глубока и очевидна. Поэтому в науке принято считать, что границы основных этапов литературного развития в своих общих чертах совпадают с типичными возрастными группами.

По наблюдениям психологов, ученик в своем развитии проходит ряд стадий, которым соответствует уровень анализа литературного произведения:

Младший подростковый возраст (10—12 лет, 5-6 классы) — «наивный реализм».

Старший (зрелый) подростковый возраст (13—14 лет, 7-8 классы) — «нравственный эгоцентризм».

Период ранней юности (15—17 лет, 9-11 классы) — «эпоха связей, осознания причин и следствий».

Деление подростков на возрастные группы в известной мере условно, так как развитие человека протекает неравномерно. Интенсивность его внутреннего роста зависит от разных факторов — не только от возраста, но и от социального, бытового, психологического микроклимата, в котором он воспитывается, и, конечно, от индивидуальных особенностей его личности. В одной и той же возрастной группе можно встретить учеников с очень различными уровнями литературного развития: некоторые ребята опережают своих сверстников на один-два года, другие, наоборот, отстают от товарищей. Например, в VIII классе можно встретить школьников, которые своей начитанности и кругозору не поднялись выше, чем, скажем, шестиклассник. И все же такой восьмиклассник не просто с запозданием повторяет путь своих сверстников, но и значительно отклоняется от него, ибо его жизненный опыт и личностные ориентации не совпадут с интересами и ориентации ученика, который младше его на два-три года.

При всей относительности возрастных характеристик, пестроте и даже противоречивости общей картины развития учащихся одной возрастной группы у школьников одного возраста и одного классе есть и много общего. Об этих общих тенденциях в литературном развитии учащихся различных возрастных групп мы и расскажем в этой главе.

МЛАДШИЙ ПОДРОСТОК КАК ЧИТАТЕЛЬ

Подростковый возраст — это годы, когда человек открывает для себя новый мир переживаний, побуждений, влечений. Внутренний мир подростка по сравнению с младшим школьным возрастом бесконечно усложняется, усложняются и отношения подростка с окружающей средой. «Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка...» психологи считают «возникновение у него представления о том, что он уже не ребенок...». 1 Возрастная и педагогическая психология. М., 1973, с. 106.

И хотя в его поведении сохраняется много детского, он сам стремится быть и считает себя взрослым.

Чувство взрослости накладывает своеобразный отпечаток на отношение подростка ко всему окружающему, в том числе и к искусству. Не случайно подростковый возраст считается переходным, переломным, трудным. Неустойчивость подростка — он уже не ребенок, но еще и не взрослый — находит выражение в его повышенной эмоциональности (по наблюдениям психологов, критические периоды в жизни человека особенно богаты эмоциональными реакциями, жизнью сердца). Общеизвестно, как легко возбудимы, как подвижны ученики IV—VI классов и как подчас трудно бывает ввести бурное море их чувств в русло урока. Но именно в возбудимости подростков, в их способности сконцентрировать все свои внутреннее силы (пускай даже на короткий срок) заключаются огромные возможности для творчества. Причем, по наблюдениям Л. С. Выготского, творческие способности десяти-двенадцатилетних детей наиболее полно проявляются именно в области литературы.

Несмотря на бедность жизненного опыта и известную неразвитость сознания подростка, его эмоциональность, возбудимость, а также отсутствие повышенной критичности к результатам своего творчества (столь характерной, скажем, для юноши, не говоря уже о взрослом) приводит к тому, что большинство детей оказывается «художниками». Они легко заражаются авторским чувством, живо представляют себе созданные писателем картины, тонко чувствуют поэтическое слово. Интеллектуальный тип мышления в раннем подростковом возрасте встречается только как исключение.

У подростка появляется повышенный интерес к искусству в целом, причем литература и кино становятся самыми любимыми видами искусства1. 1 См. данные комплексного исследования художественных интересов учащихся, предпринятого Институтом художественного воспитания АПН СССР, в сб.: «Исследование художественных интересов школьников» (М., 1974).

Происходит и переоценка прежних вкусов и симпатий. Десяти-, двенадцатилетний школьник увлечен подвигом, героикой, приключениями, а его любимыми героями становятся люди сильных и ярких страстей. Полет мечты, фантазии столь силен у подростка, что он способен жить параллельно и реальной, и созданной его воображением жизнью, подчас не разграничивая действительности и результатов своей фантазии. В чтении книг многие ребята как раз и находят выход своим мечтам, но, с другой стороны, и книга властно входит в их жизнь и воспринимается как сама жизнь.

Однако открыто фантастические произведения, например сказки, часто отвергаются школьниками этого возраста, как «неправдоподобные», предназначенные для детей. Правда, критицизм младшего подростка не столь силен. Так, четвероклассник быстро забывает свою критику и охотно изучает сказку. А через несколько лет те же ребята, кто «не принимал» сказки, признаются:

«Когда я читала сказки, то забывала все на свете, фантазировала, представляла себя на месте принцесс, горячо переживала за судьбы героев, попавших в беду, и искренне радовалась счастливому концу. Сказки учили меня: делай добро, и ты будешь счастливым, жизнерадостным, никогда не унывающим человеком. Добро может быть рождено только добром — другого исхода нет. И это было очень хорошо...» — говорит одна из школьниц.

Тяга в подростковом возрасте к искусству и особенно к книге во многом обусловлена стремлением растущего ребенка расширить свои знания о жизни. Книга в эти годы воспринимается как сама жизнь, а книжный опыт у многих оказывается шире, чем реальный, а главное — он воспринимается как реальный.

Оставаясь в пределах наивно-реалистического отношения к искусству, ученики IV—VI классов не чужды эстетическим переживаниям. Чтение книги доставляет им искреннее удовольствие, а непосредственность, живость восприятия десяти-, двенадцатилетних детей компенсирует в какой-то степени неадекватность их переживаний авторским. И хотя, конечно, трудно говорить о том, что чувства и мысли художника в их диалектической сложности восприняты подростком, произведение способно заразить его своим настроением, подчинить себе, пробудить воображение и априорно дать наглядно-чувственный опыт. Дети, например, никогда не видевшие моря, могут довольно ярко представить себе и даже описать картину, созданную поэтом или писателем. Они легко «включаются» в произведение, чувствуют себя сопричастными происходящим в книге событиям. Отсюда их бурная реакция во время чтения (вскакивают, выкрикивают и т. д.), их стремление активно вмешаться в повествование, и этим же вызвана счастливая способность детей легко перестраивать свое первоначальное неверное мнение о произведении.

«Когда я прочла роман Сервантеса, — пишет, например, шестиклассница, — мне показался он смешным, но малоинтересным произведением. А сейчас мне очень нравится Дон Кихот своей добротой, отзывчивостью и благородством Души. Если бы он попал в наше время и на нем был бы одет современный костюм, то я бы не отличила его от сотен добрых людей-мечтателей. Он по-детски наивен, и эта наивность притягивает к нему, но она как раз и мешает ему в жизни. Мне было очень горько, когда Дон Кихот умирает. Если бы я написала этот роман, то Дон Кихот жил бы вечно» (подчеркнуто нами. — Н. С.).

«Исправляя» писателя, младшие подростки, однако, совсем не обеспокоены художественностью произведения; они просто стремятся снять горькие, печальные моменты (многие даже не любят книг с грустным концом), хотят, чтобы непременно восторжествовала справедливость.

К оценке литературных героев ученик IV—VI класса тоже подходит только с нравственными критериями: все доброе, сильное, смелое им принимается, а злое — отвергается. И говорят в этом возрасте даже самые лучшие ученики о героях произведений как о своих добрых знакомых или как о своих врагах.

«Когда я вспоминаю Тимура, — пишет четвероклассник, — мне всегда становится весело и радостно. Какой он смелый, честный, добрый!.. И еще какой он выдумщик! Кто додумается помогать людям, да еще тайно, чтобы всем было интересно. Таких совсем не много! В нашем классе нет никого такого... Особенно мне понравилось, как он привез Женю в Москву. И еще здорово он в дураках оставил Квакина».

Но как ни привлекательны детская непосредственность, наивность, нравственный максимализм, имеют они и оборотную сторону и выливаются подчас в безоговорочное утверждение или отрицание. Подросток не любит полутонов, ему все нужно решить определенно и немедленно — отсюда и категоричность. По утверждению В. Сухомлинского, истоки категоричности подростка — в его стремлении убедиться в справедливости своих слов (в старших классах появляется подчас другая причина: желание вопреки всему утвердить свою точку зрения).

Ученик IV—VI класса редко критикует произведение или писателя, но в оценке поступков героев бывает часто беспощадным и прямолинейным. Сложные и противоречивые герои вообще отвергаются младшими подростками. Так, после самостоятельного чтения «Дон Кихота» (детское издание) большинство шестиклассников воспринимает героя романа Сервантеса как нелепого, смешного, выжившего из ума старика.

Такая категоричность сохраняется подчас надолго, чуть ли не до поры юности, и бывает поддержана не только затянувшейся инфантильностью ученика, но и неумелым преподаванием литературы в школе. Широко известны, например, «обвинительные» речи и даже литературные «суды», которые устраивались в ряде школ над Онегиным, Печориным, Базаровым и другими литературными героями. Подобный «нелитературный», сугубо бытовой взгляд на произведение искусства, конечно, тормозит развитие старшеклассников.

В младшем же школьном возрасте наивно-реалистическое восприятие произведения является естественным. «Конкретность детского мышления, — пишет психолог Божович, — не случайна: она связана с его общей направленностью на окружающий мир, с его потребностью, как можно шире и полнее ознакомиться с явлениями действительности, приобрести достаточное количество фактических знаний и навыков». Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 145.

Но это, конечно, не значит, что не следует совершенствовать читательскую культуру младших подростков. Необходимо всемерно развивать их эстетическую восприимчивость, воссоздающее воображение, логическую мысль, память, ассоциативное мышление, т. е. надо учить их мыслить литературно. Целенаправленная и кропотливая работа в этом направлении дает свои результаты.

ОСОБЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ

СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

По единодушному утверждению ученых, в VII—VIII классах происходит значительный сдвиг в литературном развитии учащихся. Отношение школьника к искусству в основном определяется, и он складывается как читатель. Именно в VII—VIII классах ученик от чисто нравственных критериев в оценке литературных произведений начинает переходить к эстетическим, его отношение к искусству постепенно приобретает осознанный Эстетический характер, а книга воспринимается не только в своей познавательной сущности, но и как художественная ценность.

Однако достижения в литературном развитии школьников старшего подросткового возраста проходят подчас не без потерь. Т. В. Драгунова, занимавшаяся выяснением психологии детей 10—15 лет, отмечает, что в 10—12 лет они еще «мало думают о себе... размышления о себе не приобретают в этом возрасте самостоятельного внутреннего процесса, а возникают эпизодически в связи с конкретными обстоятельствами». Драгунова Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка.— В кн.: Вопросы психологии личности школьника. М., 1961, с. 135.

Взгляд младшего подростка обращен на мир, и это позволяет ему при всей наивности все же подходить к произведению как к объективной ценности. Другое дело старший подросток: он часто сосредоточен на своем внутреннем мире и ищет в произведении только созвучные ему мотивы, а книга начинает рассматриваться учеником VII—VIII класса только как источник собственных радостей или горестей и оценивается прежде всего в зависимости от того, насколько она совпадает с его личными переживаниями.

Потребность в самовыражении у некоторых школьников оказывается настолько сильной, что анализ произведения подменяется анализом собственных переживаний или рассуждениями на интересующие их темы. Так, разговор о подвиге молодогвардейцев вытесняется размышлениями о подвиге вообще, а выявление истоков трагедии Печорина — бытовыми рассуждениями о цели жизни. Характерно, что у восьмиклассников появляется даже желание теоретически обосновать такой подход к произведениям искусства. «Если ты читаешь какую-то книгу, — пишет, например, восьмиклассник, — смотришь картину или скульптуру и вместе с героями произведения переживаешь события, описанные или изображенные; если произведение наводит тебя на какие-то мысли (конечно, не на мысли о потерянном времени); если ты сочувствуешь или ненавидишь, если тебе хочется плакать или смеяться, словом, если произведение не оставляет тебя равнодушным, ты можешь сказать, что это настоящее произведение».

Разумеется, такое субъективное отношение к искусству проявляется не у всех учеников в равной- мере: у некоторых оно ощутимо очень резко, у других — слабее, наконец, у третьих оно заметно весьма смутно. И все же эту тенденцию необходимо учитывать в преподавании литературы в VII—VIII классах и искать такие формы анализа, где бы органически соединялись личностные оценки, стремление учащихся к самовыражению с выработкой у них объективного взгляда на произведение. А воспитание читательских качеств у старших подростков гораздо в большей мере, чем у младших, должно включать формирование теоретико-литературных знаний и прежде всего объективных критериев подхода к произведению.

В VII—VIII классах даже при одинаковых педагогических условиях начинается довольно резкая дифференциация среди учащихся. И в IV—VI классах можно, конечно, выделить группу малоначитанных ребят, слабо владеющих письменной и устной речью, и школьников с продвинутым литературным развитием. Но в целом младшие подростки по своим возможностям не очень резко отличаются друг от друга. А ответы и сочинения среднеуспевающих учеников часто оказываются даже более интересными, чем у отличников. Существенно также, что в младшем подростковом возрасте у подавляющего большинства ребят воссоздающее воображение и эмоциональная отзывчивость выражены более ярко, чем мыслительная активность. Поэтому в данном возрасте индивидуальные и типологические характеристики весьма относительны. В практике бывает так, что последующее развитие учащихся нередко разрушает все прогнозы: выявляются скрытые возможности развития личности.

Другое дело VII—VIII классы. Большое влияние на восприятие искусства начинает оказывать индивидуальный склад личности ученика, заметно обнаруживаются различия в зависимости от начитанности учащихся, их знаний, ценностных ориентации, заинтересованности предметом и т. д. Поэтому в VII—VIII классах фронтальная работа со всем классом сильно затруднена и соответственно резко увеличивается значение индивидуального подхода к разным группам школьников. Одним ученикам надо помочь вникнуть в объективный смысл произведения, не разрушая при этом их интереса к собственным переживаниям; у других, наоборот, надо развивать личностный подход к литературе; у третьих важно не дать угаснуть способности мыслить образами, а иногда прежде всего нужно воспитывать культуру речи учеников.

Кстати, эту потребность в руководстве со стороны преподавателя очень остро ощущают сами ученики. Если они встречают в учителе умного руководителя, то они охотно идут ему навстречу, и наоборот, сразу замыкаются, даже становятся грубыми, если вместо знаний и доброжелательности встречают со стороны педагога раздражительность или мелочную опеку.

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

VII—VIII классы нередко называют переломными в отношении к урокам литературы. И действительно, в этом возрасте ученики оказываются гораздо более требовательными к учителю, чем в младших классах. Школьники IV—VI классов часто не замечают пробелов учителя, отсутствия у него глубоких знаний и педагогической культуры, а при хорошей организации урока охотно выполняют даже однообразные задания. Семиклассники же способны уже довольно верно оценить педагога, и свое недовольство уроками литературы они выражают бурно и недвусмысленно. В период же наступления ранней юности (IX—X классы) внешне все может выглядеть несколько иначе, более благопристойно: сидят тихо, слушают (или делают вид, что слушают), говорят и пишут не всегда то, что чувствуют и думают, а то, что от них хотят услышать. Если уроки литературы не затрагивают юношей и девушек, то, даже вежливо присутствуя на них, они фактически отсутствуют, уходят от учителя. При этом старшеклассники могут любить и ценить искусство, но никак не соотносить его с тем, что делается на уроках литературы. В таких случаях литературное развитие учеников становится неуправляемым именно в тот момент, когда они более всего нуждаются в умелом и тактичном руководстве.

Ранняя юность — пора духовного и физического расцвета человека, период, когда особенно интенсивно формируется мировоззрение, складывается система взглядов, убеждений. Нередко именно в юности приходит впервые чувство любви. Пора прилива внутренних сил, пора, когда у человека складываются критерии подхода к себе и к окружающей действительности, естественно, отражается на его отношении к искусству. Несмотря на менее интенсивный, чем в VIII классе, рост литературного развития (сказывается значительное сокращение у учеников IX—X классов бюджета времени), интерес старшеклассников к искусству делается более глубоким и постоянным. Наряду с литературой любимым видом искусства становится музыка, растет интерес к театру, особенно драматическому (опера и балет пользуются заметно меньшей любовью учащихся). А чтение для многих является потребностью, хотя из-за недостатка времени школьники IX—X классов читают меньше, чем, скажем, семиклассники.

В ранней юности закрепляется эстетическое отношение к искусству в целом и литературе в частности. Читая, старшеклассники осознают, «что движущиеся в поле зрения образы — образы жизни, и понимают, что это не сама жизнь, а только ее художественное отображение». Асмус В. Ф. Вопросы теории и истории эстетики, с. 57.

Качественно новый этап в литературном развитии старшеклассников сказывается и в том, что вIX—X классах крайне редки случаи (или даже совсем отсутствуют), когда произведение служит лишь толчком для выражения собственных мыслей и чувств. Конечно, литература по-прежнему как бы проясняет собственные переживания и размышления ученика, но теперь стремление заявить себя не приобретает самодовлеющего характера. Оно становится сдержаннее, и главное — самовыражение «не вытесняет» авторской мысли, а выливается либо в «лирических отступлениях», либо в преимущественном внимании учеников не ко всему произведению, а к отдельной интересующей его стороне книги.

Такой поворот к объективному восприятию искусства психологи объясняют изменением направленности личности при переходе от подросткового возраста к юности.

«В отличие от подростка, который в значительной степени обращен на познание самого себя, своих переживаний, — пишет Л. И. Божович, — в отличие от младшего школьника, который целиком поглощен вниманием к внешнему миру, учащиеся старших классов школы стремятся познать этот внешний мир в целях нахождения в нем своего места, а также для того, чтобы получить опору для формирующихся у них взглядов и убеждении». Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 384.

Стремление «познать внешний мир» и найти в нем свое место сказывается на литературном вкусе старшеклассника. Его уже не удовлетворяет острый сюжет без глубокой мысли, его влечет серьезная высокохудожественная литература.

Старшеклассники способны воспринимать разнообразные формы художественной условности, сложные социально-психологические коллизии, трудные композиционные и стилевые решения. Одним словом, в выпускном классе литературное развитие ученика поднимается на новую ступень, он подготовлен для самостоятельного чтения сложных произведений.

Однако все эти возможности реализуются не вами по себе, не стихийно. Чтобы возможное стало действительностью, необходима целенаправленная система литературного образования, начиная с младших классов. Довольно широко бытует мнение, что для полноценного восприятия искусства не нужна специальная подготовка, что если ученик начитан и развит, то он самостоятельно может овладеть культурой чтения.

Между тем это не так. На заключительном этапе литературного образования как раз особенно отчетливо проявляются недостатки преподавания литературы всех предшествующих лет, а уровень литературного развития учеников различных IX—X классов подчас существенно отличается друг от друга.

Если в предшествующие годы преподавание литературы носило в основном сообщающий характер, то работы школьников IX—X классов страдают сухостью, схематичностью. Индивидуальную неповторимость художественного образа большинство старшеклассников не передают, они, как правило, стремятся сформулировать идею произведения, свести все богатствo, всю многомерность художественного произведения к логическому выводу. А отдельные ученики даже пытаются трактовать художественный образ как аллегорию. Эта тенденция особенно ощутима при анализе лирики. Н. Д. Молдавская, например, рассказывает, что некоторые десятиклассники «расшифровывают» стихотворение «Хорошее отношение к лошадям» Маяковского наподобие басни, считая, что «в образе лошади Маяковский показал человека, рабочего...».Молдавская Н. Д. Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения. М., 1964. С. 106.

При продуманном педагогическом руководстве со стороны педагога сведение произведения к грубой аллегории у старшеклассников не встречается. Однако вербально-логический подход к искусству у какой-то группы старшеклассников все же появляется. Вызвано это разными причинами: формальным характером знаний учащихся, сложностью изучаемых произведений, общей интеллектуализацией преподавания литературы в старших классах, не поддержанной в достаточной степени развитой эмоциональной отзывчивостью учеников, и т. д. С другой стороны, эмоциональная открытость и достаточно высокий уровень развития воссоздающего воображения без глубокой и сильной Мысли в старших классах тоже не дают возможности достаточно серьезно прочесть произведение, а неразвитость абстрактного и логического мышления является существенным тормозом в литературном развитии ряда старшеклассников. В целом эмоционально-образные переживания в старшем школьном возрасте ослабляются, непосредственность и эмоциональность в восприятии искусства несколько теряются. Сложность программных произведений, их насыщенность философскими, нравственными, эстетическими проблемами приводит к увеличению в старших классах нагрузки на мысль. Развитие абстрактного мышления в эти годы идет особенно интенсивно и иногда подавляет эмоции и образное видение школьника. Однако если интеллектуальности восприятия сопутствует хотя бы немного эмоциональности и эстетического чувства, то это приводит к более глубокому постижению авторского замысла и идейно-художественного содержания произведения.

Если в средних классах ученики с логическим складом мышления явно проигрывают открыто эмоциональным школьникам, то о старших классах этого сказать нельзя. Первые подходят к чувству через размышление, через освоение авторский мысли, которая рождает у них эмоции, позволяя воспринять красоту художественного произведения, а у эмоционально отзывчивых школьников, наоборот, переживание, эстетическое удовольствие пробуждают мысль.

Анализируя эмоциональные отклики учащихся на художественные произведения, П. М. Якобсон отмечает, что для одних учащихся характерна «градация удовольствия», для других — «затронутость нравственного сознания». Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.

И действительно, у одних старшеклассников общение с искусством рождает прежде всего удовольствие, возрастающее до способности испытать эстетическое наслаждение (у этих учеников обострено «чувство формы»), другие предпочитают произведения нравственно философского характера, а нравственные переживания у них оказываются сильнее, чем чисто художественные. Однако если читательская «квалификация» учеников разных типов достаточно высока, то они каждый своим путем включаются в произведение, постигая его мысль, заражаясь его настроением.

В старших классах значительно усиливается начавшаяся еще в VII классе дифференциация учеников внутри одного класса. Литературное развитие учащихся во всех классах идет неровно, и теперь в старших классах эта разница становится особенно ощутимой. Наиболее интенсивен в выпускном классе рост школьников с развитым мышлением, общей начитанностью и ярко выраженным интересом к предмету. Другие же ученики развиваются медленнее, набирают они силы постепенно. Для третьих характерны взлеты и падения. Наконец, четвертые обладают скрытым периодом развития; создается впечатление, что они не движутся вперед, и даже подчас кажется, что, теряя живость и непосредственность при восприятии произведений, столь характерную для учеников IV—VI классов, они ничего не приобретают взамен. И только через длительное время (иногда уже за, пределами школы) заложенное учителем дает свои результаты... Такая неравномерность литературного развития учеников одного и того же класса приводит к тому, что то, что оказывается доступным и интересным для одних, непосильно и трудно другим.

Положение осложняется еще и тем, что старшеклассник стремится заявить себя как личность, а не у всех эти личные притязания совпадают с их возможностями. Ученик хочет выразить себя, он хочет участвовать в обсуждении прочитанного и не может этого сделать либо в силу своей неподготовленности, либо из-за недостаточной трудоспособности.

От учителя старших классов требуется и большая литературоведческая культура, и большое педагогическое мастерство. Высокая культура анализа, дифференцированный подход к разным группам учащихся, тактичность, умение щадить юношеское самолюбие и одновременно желание воспитать у них самооценку и пробуждать любовь к искусству — это путь, который помогает педагогу преодолеть возникающие трудности и максимально развивать возможности, заложенные в юношеском возрасте.

Учителю важно знать, какие психологические особенности характерны для учеников IV—VI, VII—VIII и старших классов. Это позволит ему гибко, тактично, умело руководить нравственным, «человеческим» развитием своих питомцев в процессе преподавания литературы.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.

Исследование художественных интересов школьников. М., 1974.

Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.

Молдавская Н. Д. Воспитание читателя. М., 1968.

Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. М., 1961.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСА

Учителю-словеснику необходимо знать, что ребенок, начинающий изучать в IV классе литературу как специальный предмет, уже имеет начальный читательский опыт и получил некоторые элементарные сведения об искусстве слова. Опыт и научные исследования убеждают, что развитие человека в детском возрасте имеет огромное, решающее значение для всего его последующего развития.

Еще до школы ребенок делает свои первые шаги как слушатель, а иногда и как читатель. Если же он воспитывается в детском саду, то его приобщение к искусству слова осуществляется по специальной программе. Здесь имеются разделы: «Развитие речи», «Художественная литература». В работе с подготовительной группой (дети от 6 до 7 лет, готовящиеся к школе) решаются такие задачи, как воспитание у детей любви к книге, способности понимать и чувствовать образный язык сказок, рассказов, стихотворений. Проводится также обучение выразительному чтению наизусть и рассказыванию. В «Хрестоматии для маленьких» широко представлены произведения народного творчества, писателей прошлого и современности. Как правило, произведения даются целиком, а не в отрывках и подобраны со вкусом, с точным учетом возможно­стей детей. Хрестоматия для маленьких. Сост. Е.Н. Елисеева. М., 1972.

Программа I—III классов школы содержит серьезные тре­бования к читательской культуре и речи учащихся; она предусматривает и первые навыки аналитической работы с худо­жественным произведением. Так, ученик III класса должен уметь самостоятельно составить план прочитанного текста, подобрать материал для высказывания о действующих лицах, оценить их поступки, выразить к ним свое отношение, соста­вить рассказ о литературном герое и т. д. Произведения подби­раются и группируются по темам: «Жизнь и дела пионеров», «Всем народам нужен мир», «Лето», «Осень», «Зима», «Весна», «Быть настоящим человеком», «О смелых и умелых людях во время крепостной неволи» и т д. В этих тематических рубри­ках объединяются художественные произведения, научно-попу­лярные статьи и очерки. Учителя начальных классов много делают для воспитания художественного вкуса и читательской культуры детей. Но преподавателю-словеснику надо учиты­вать, что ученики, приходящие в IV класс, иногда привыкают подходить к произведению только с одной точки зрения «про что» написано.

Опираясь на все ценное, что сделано в курсе русского язы­ка и чтения начальной школы (навыки чтения и речи, элемен­ты читательской культуры); словеснику необходимо с первых шагов особое внимание обратить на воспитание художествен­ной восприимчивости, эстетических чувств и реакций. Это предусматривают уже самые первые темы IV класса. См. об этом в главе «Изучение теоретико-литературных понятий».

Курс IV—VII классов дает элементарные основы литературной об­разованности, включает широкий круг произведений различ­ных жанров, ряд литературоведческих понятий, сведений о писателях. Он предусматривает историзм в подходе к каждому отдельному произведению. Но общей историко-литературной по­следовательности от IV к VII классу нет, поскольку учащиеся по возрасту и развитию еще не готовы к изучению литературы на таком уровне.

Имея самостоятельное значение, курс IV—VII классов вместе с тем готовит учащихся к освоению программы VIII—X классов, которая строится в историко-литературной последовательности в соответствии с ленинской периодизацией освободительного движения в России.

Основу литературного образования в школах РСФСР со­ставляет чтение и изучение русской литературы. В программу входят также произведения литературы народов СССР и зару­бежной литературы. В курсе литературы представлены произведения высокого идейно-художественного уровня. Они отбираются с учетом доступности учащимся того или иного возра­ста. Однако доступность следует понимать как результат на­пряженной работы учителя и учащихся. Творение высокого ис­кусства неисчерпаемо, и каждому возрасту оно может открыть­ся с большей или меньшей полнотой и глубиной.

Художественные произведения, входящие в курс литерату­ры IV—X классов, распределяются по трем разделам.

Первый раздел — это произведения для обстоятельного изучения (или, как говорят, для текстуального анализа) в классе. Они вынесены в заголовки программных тем.

Второй раздел — это произведения для дополнительного чтения, также указанные в программе. Они расширяют пред­ставление учащихся о творчестве писателя, позволяют беседо­вать о направленности и проблематике его творчества, о твор­ческом пути. Чтение этих произведений обязательно, а харак­тер анализа определяется учителем в зависимости от плана изучения темы.

Третий раздел — произведения для самостоятельного вне­классного чтения. Он год от года меняется, пополняется в соответствии с развитием литературы. Сведения об этом регулярно публикует журнал «Литература в школе», сопровождая методическими рекомендациями

Для того чтобы напра­вить самостоятельное чтение учащихся, в IV—VII классах предусмотрены специальные уроки по внеклассному чтению, в VIII—IX классах — часы на беседы по советской литературе, а в X классе — обзорные темы по современной советской и за­рубежной литературе.

В программе каждая тема имеет краткое пояснение, наме­чающее направление работы и основные теоретические поня­тия, которые должны быть усвоены в работе над темой.

Работа по развитию речи определяется специальной про­граммой для IV—VIII и IX—X классов, связанной как с кур­сом русского языка, так и с курсом литературы. Для работы по развитию речи предусмотрены специальные уроки. Они ис­пользуются преимущественно для подготовки и проведения устных и письменных работ на литературном материале (вы­разительное чтение, сообщения и доклады, сочинения и т. д.). Следует помнить, что речь школьников должна развиваться на всех уроках и в связи со всеми видами занятий по литера­туре.

К основному курсу литературы в классах примыкают фа­культативы — существенное звено общего литературного обра­зования. См об этом подробнее в главе, посвященной факультативам.

Надо также учитывать, что существенные сведения о лите­ратуре, а также знания, умения и навыки, необходимые для изучения литературы, включают в себя, программы других предметов. Так, развитие речи — это участок работы учителя-словесника, относящийся в равной степени и к русскому язы­ку, и к литературе. Работа над речью учащихся на уроках ли­тературы, проведение бесед, диспутов, сочинений — все это требует постоянного обращения к курсу грамматики. Грамматика, особенно синтаксис, важна и для обучения школьников выразительному чтению, потому что речевая ме­лодия во многом зависит от структуры предложения и речи в целом. Вместе с тем знания по лексике, этимологии, морфоло­гии, синтаксису требуются в аналитической работе над произ­ведением.

Курс русской истории построен так, чтобы он везде, где возможно, хронологически предшествовал курсу литера­туры.

Так, в IV классе дети ранее знакомятся с рассказами о крепостном праве, о Бородинском бое, а несколько позднее изучают рассказ Тургенева «Муму» и стихотворение Лермон­това «Бородино». Рассказы о Великой Октябрьской социалисти­ческой революции и гражданской войне в IV классе идут по программе одновременно с изучением рассказа Фадеева «Метелица».

Учащиеся получают сведения об античном мире (V класс) до знакомства с отрывками из гомеровской «Одиссеи», а сведе­ния об экономике и культуре Европы эпохи Возрождения (VI класс)— до изучения романа Сервантеса «Дон Кихот».

Знания по истории России от древности до конца XVIII в., получаемые школьниками в VIIклассе, помогают им в нача­ле курса старших классов, когда изучается «Слово о полку Игореве» и литература XVIII в. Начиная со второго полугодия VIII класса, сведения по истории постоянно предшествуют изу­чению соответствующего периода литературной жизни.

Некоторые писатели, например Радищев, Герцен, Чернышев­ский, характеризуются в курсе истории, поскольку являются крупнейшими революционными деятелями. В курсе истории есть и специальные темы, посвященные культуре; предусматриваю­щие знакомство, хотя бы общее и краткое, с отдельными пи­сателями. Например, курс истории характеризует влияние революционно-демократических идей В. Г. Белинского и А. И. Герцена на развитие передовой культуры.

В курсе обществоведения (X класс) есть много вопросов, важных для изучения литературы: например, первичность ма­терии и вторичность сознания, всеобщая связь и взаимообус­ловленность явлений мира, познаваемость мира, общественное бытие и общественное сознание, роль труда в возникновении и прогрессе человеческого общества, роль классовой борьбы в социальном развитии, историческая необходимость и созна­тельная деятельность людей, роль личности и роль трудящих­ся масс в истории и т. д.

Учителю-словеснику желательно знать и программы по изобразительному искусству, по пению и музыке; в школе ши­роко применяются связи между предметами эстетического цикла. Примеры таких связей можно найти в главах об изучении художест­венного произведения, о факультативныхзанятиях, внеклассной работе.

Для объяснения литературных произведений словеснику подчас приходится привлекать сведения из области естество­знания (например, при изучении «Отцов и детей» Тургенева), географии (при изучении «Слова о полку Игореве» или «Капи­танской дочки» и т. д.).

Таким образом, курс литературы представляет собой весь­ма сложную систему. А если учитывать первоначальное зна­комство детей с литературой в детском саду и начальной школе и сведения, важные для изучения литературы, содержащиеся в программах ряда школьных предметов, то процесс лите­ратурного образования школьника предстает еще более слож­ным. К тому же время от первого знакомства с книгой до завершения литературного образования — это время стремитель­ных и глубоких перемен в организме, в духовной жизни расту­щего человека, в его познавательной деятельности, в его отно­шении к действительности, к людям, к школе. Тем необходимее в этой сложности, динамике, многообразии видеть целостность и единство.

Занятия литературой, как и любым школьным предметом, предполагают активность личности учащегося в целом, но активность специфическую, обусловленную природой искусства.

Все, что делает школьник в процессе литературного обра­зования, должно формировать и совершенствовать его способ­ность к восприятию искусства слова. Только художественные произведения, эстетически пережитые читателем, способны от­крывать ему свое объективное идейно-художественное содер­жание, воздействовать на его мышление и эмоции, взгляды и убеждения. Читатель-школьник может ничего этого не осозна­вать (что естественно в младшем и подростковом возрасте). Но если живые читательские реакции при встрече с тем или иным произведением у читателя отсутствуют и их не удается пробудить, усилить, развить обучением, значит, произведение утрачивает для такого читателя познавательное и воспитатель­ное значение. Более того. В таких случаях возникает опасность превратить изучение произведения искусства в объект неос­мысленных, механических упражнений и тем самым невольно внушить равнодушие или негативное отношение к литературе.

Поэтому неизменная забота учителя на всех этапах обуче­ния — развивать читательскую восприимчивость школьников. А для этого нужно прежде всего учить живо представлять себе томногообразие человеческой жизни, которое писатель передает словом.

Уловить значение слова в художественном тексте, обычно складывающееся из нескольких или многих оттенков, услышать его интонацию, увидеть и почувствовать то, что отразилось в слове,— вот первое умение, которое должно формироваться в процессе изучения литературы. А это создает базу для сложного комплекса умений, необходимых культурному читателю: заметить и оценить «сигналы» жанра, авторского имени и стиля, настроить себя на восприятие, соединяя доверие к автору с активностью собственного критического сознания, прочитать текст как целое, с его многообразными внешними и внутренними связями, подойти к произведению с точки зрения тех законов, по которым оно создано, понять авторское отношение к изображаемому, представить себе людей и события, войдя вслед за автором в эпоху, им изображенную, помня при этом и о времени, когда произведение было написано, и о сегодняшнем дне, и т. д.

Развитие читательской восприимчивости — тот узел, в котором сходятся все линии литературного образования. Целенаправленное расширение круга чтения, освоение важнейших положений науки о литературе, обогащение речи — все эти основные компоненты литературного образования опираются на читательскую восприимчивость, одновременно помогая ее формированию и тем самым обеспечивая, коммунистическое воспитание школьников средствами литературы.

КУРС IV—VII КЛАССОВ

В IV класс приходят дети 10 лет, VII класс оканчивают подростки 14 лет. Это период настолько интенсивного развития, что его иногда называют вторым рождением. О возрастных изменениях школьников см.: Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971.

Особенно резкие перемены происходят в конце периода, когда детство сменяется отрочеством. Читателя-ребенка (т. е. в возрасте от 6—7 до 11—12 лет) обычно считают наивным реалистом, имея в виду, что он еще не осознает литературное произведение как творение искусства. Однако это не значит, что ученик просто отождествляет литературное произведение с описанием жизненных фактов. Наивный реализм — состояние сложное, меняющееся на протяжении детства. Не понимая еще, что такое искусство, ребенок постепенно осваивает особые художественные реакции, особое поведение в общении с искусством. К этому его готовят игра и речь, условность которых он без осознания, чисто практически осваивает в раннем детстве. Все эти виды условности — язык, игра, словесное искусство — воспринимаются ребенком в единстве. Он превращает сказку в игру, а игру — в сказку, придумывает всякие истории, свободно пользуясь вымыслом, с помощью фантазии он убеждается в реальности мира и познает его законы. См. об этом: Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 1956; Беленькая Л. И. Ребенок и книга. М., 1969.

Ребенок способен необычайно искренне и бурно воспринимать доступное ему литературное произведение, чаще всего как бы перевоплощаясь при этом в любимых героев. Может показаться, что он начисто забыл об окружающей действительности. Но его читательские реакции отличаются от реакций на жизненные факты: это внутренние переживания и их внешнее выражение с помощью жеста, мимики, возгласа, но не действия и поступки, характерные для реального быта 2. См.: Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. М. 1964.

Эти особенности читателя-ребенка необходимо учитывать, знакомя его с литературой: надо бережно сохранять и поддерживать искренность читательских переживаний ученика, постепенно, тактично внося в его сознание понятие о литературном произведении как творении писателя, как искусстве, создаваемом по особым законам. Для этого курс литературы, начиная с первых тем IVкласса, предоставляет прекрасные возможности. Каждая новая тема знакомит четвероклассников с народом-художником, создавшим сказки, загадки, пословицы, поговорки; с писателями — Пушкиным, Андерсеном, Толстым, Фадеевым, Твардовским, Гайдаром. В хрестоматиях есть статьи, рассказы, воспоминания о писателях. Программа предусматривает знакомство учащихся с приемами художественного изображения в фольклоре и литературе.

К 11—12 годам при нормальном развитии школьник все яснее осознает свое отношение к произведению, способен не только сопереживать героям произведения, как бы непосредственно участвуя в событиях, но и смотреть на произведение в целом, замечать и оценивать некоторые особенности эстетической формы, радоваться мастерству писателя — меткости и точности его слова, знанию человека и природы, юмору (который особенно любят дети-читатели). В VI—VIIклассах, когда школьники становятся подростками, у них значительно возрастает способность к обобщениям, к освоению более сложной системы понятий.

Эти возрастные особенности учтены в школьной программе. Курс IV—VII классов носит пропедевтический (предварительный) характер, он готовит школьника к восприятию литературы как искусства в ее специфике, в ее своеобразной общественной роли.

В каждом из IV—VI классов программа строится в основном однотипно: произведения устного народного творчества; произведения русских классиков, советских, зарубежных писателей (в VIклассе фольклорные произведения не изучаются). Главная задача — углубление в содержание произведения. Этому должен помочь анализ его идейно-художественных особенностей. От класса к классу возрастают объем и сложность произведений. Так, в IV классе изучается пушкинская «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», в V классе — повесть «Дубровский». Программа для VIIкласса сохраняет общие принципы курса IV—VI классов, но в ней появляется много нового.

Литература в VII классе — это связующее звено между пропедевтическим курсом и систематическим курсом старших классов. В VII классе предусматривается вводное занятие, посвященное проблеме специфики художественной литературы. Далее в хронологической последовательности изучаются произведения дореволюционных и советских писателей — от Пушкина до Твардовского. Изучение теории литературы в VII классе строится как развитие и обобщение отдельных понятий, дававшихся ранее, в IV—VI классах.

Сопоставим темы, посвященные творчеству М. Ю. Лермонтова в VI и VII классах. В VI классе изучаются стихотворения «Тучи», «Прощай, немытая Россия», в VII классе — «Песня про купца Калашникова», поэма «Мцыри». Лермонтовская тема в VI классе рассчитана на то, чтобы ученики прочли с возможной в их возрасте глубиной трудный текст, в котором многое им не открывается сразу из-за исторического расстояния, недостатка жизненного и читательского опыта.

В VII классе ученикам нужно не только разобраться в тексте и понять образы лермонтовских произведений, но и осмыслить в процессе анализа ряд важных особенностей художественной литературы, с которыми они ранее лишь попутно знакомились: связь литературного произведения с фольклором, обстоятельства, в которых раскрывается характер героя (это подготовка к освоению понятий о романтизме и реализме), роль различных компонентов в художественном целом (вступление, лирический монолог, пейзаж). Кроме того, особо выделяется понятие о теме и идее произведения, которое должно быть выведено из конкретного анализа и сформулировано как обобщающее.

КУРС VIII—X КЛАССОВ

В 14—15 лет совершается переход от подросткового к юношескому возрасту. В период юности у школьников в процессе формирования мировоззрения складывается и определенная система взглядов на литературу; читательские пристрастия получают обоснование, превращаются в прочные убеждения.См. об этом в кн.: Исследование художественных интересов школьников. Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., 1974.

В этот период проявляются расхождения в суждениях школьников о литературе, вспыхивают споры, часто резкие и непримиримые, потому что ребята все яснее понимают неотделимость эстетических взглядов от нравственных и социальных.

Очень важно, чтобы формирование осознанной литературной позиции старшеклассников шло под влиянием той диалектико-материалистической концепции словесного искусства, которая составляет основу курса старших классов, и сопровождалось прогрессом их читательской культуры.

Но в практике иногда бывает по-иному, когда литературная теория, изучаемая школьниками, остается чуждой их реальной читательской деятельности, и она вместе с другими формально воспринятыми истинами отправляется в кладовые памяти. В таких случаях старшеклассники проявляют нередко запоздалый наивный реализм, уже неплодотворный в этом возрасте, лишенный искренности и непосредственности детства. Они отождествляют жизненный факт и художественное изображение, мнение автора и мнение персонажа, видят в художественной условности искажение жизни, зато доверчиво принимают за правду самые невероятные вещи, поданные иногда под видом документальности.См. об этом в кн.: Книга и чтение в жизни небольших городов. М., 1973.

В этот период огромное значение для литературного развития школьников приобретает самосознание, обеспечивающее формирование и единство личности. См.: Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.

Дело в том, что литературоведческие положения, изучаемые школьниками, преобразуются в литературные убеждения не прямо, а опосредованно — как осмысление и переработка собственной читательской позиции, постепенно складывающейся в читательском и учебном труде. Старшеклассники, не способные анализировать свою читательскую деятельность, убеждены, что их мнения и вкусы — нечто самоочевидное. При благоприятном ходе литературного образования школьники учатся критически осмысливать и оценивать свой читательский уровень, способны ставить перед собою задачи личного литературного развития, осознавать свою причастность к художественной деятельности народа, необходимость своего читательского участия в жизни литературы и свою ответственность перед литературой. Для старшеклассников характерно стремление угадать свое предназначение, найти свое место в жизни. Духовные искания писателей могут им стать особенно близкими.

Курс литературы старших классов пронизан идеями патриотизма и гражданственности, раскрывает развитие литературы в ее устремленности к осуществлению самых светлых и высоких человеческих идеалов, в ее нерасторжимой связи с освободительным движением в России.

Элементы историко-литературного подхода имеются и в курсе IV—VII классов. Уже там школьники учатся понимать, что литературные произведения связаны с историческими событиями, отражают жизнь и рисуют образы людей различных эпох.

В VIII—X классах историко-литературный принцип является главным в построении курса. Он достигается не полнотой изложения истории литературы, но последовательным применением принципа историзма. История словесного искусства в школе изучается по необходимости фрагментарно. О русской литературе до XIX в. даются самые краткие сведения. Из древнерусской литературы рассматривается только «Слово о полку Игореве» (XII в.). Далее следует сразу литература XVIII в., но из этого периода учащиеся знакомятся очень кратко только с произведениями Ломоносова, Державина, Фонвизина, Радищева. Скупо представлена в программе литература начала XIX в.: программа включает лишь две темы (по одному часу), посвященные Жуковскому и Рылееву. То же можно сказать и о литературе конца XIX — начала XX в.: лишь в обзорной теме X класса упоминаются Короленко и Куприн.

Вообще в программе старших классов отсутствуют имена многих крупных писателей: Карамзина, Баратынского, Тютчева, Фета, Гончарова, Глеба и Николая Успенских, Гаршина и др.

Но учителю надо помнить, что неполнота рассмотрения отнюдь не означает отказа от научности в изучении литературы. В соответствии с требованиями советского литературоведения искусство слова изучается как художественное отражение жизни в ее историческом движении, как художественная деятельность народа, как форма его самосознания и вместе с тем как специфическое средство исследования и переустройства жизни в духе идеалов и чаяний народа.

Художественные произведения рассматриваются как порождение и отражение определенной эпохи с ее социальными, нравственными, эстетическими проблемами — и это позволяет воспринять их как художественные ценности, которые не потеряют своего значения и в отдаленном будущем.

Писатель выступает как живое лицо со своей неповторимой биографией и вместе с тем как сын народа, выразитель его идеалов и чаяний; мы видим в нем черты его времени и вместе с тем понимаем, что он участник сегодняшней жизни, воздействующий на духовный мир все новых и новых читательских поколений.

Программные темы VIII—X классов отчетливо делятся на два типа: обзорные и монографические.

Обзорные темы освещают ведущие проблемы курса (например, в VIII классе — «Русская литература как художественное отражение жизни с древнейших времен до наших дней»), основные периоды развития русской литературы (например, в X классе — «Третий период русского освободительного движения. Возникновение литературы социалистического реализма») или развитие литературы на определенном отрезке истории («Советская литература 20-х годов», «Литература Великой Отечественной войны», «Современная зарубежная литература»).

Главная задача обзорных тем — показать преемственность и внутренние линии развития литературного процесса, чтобы школьный курс не превратился в изучение отдельных, не связанных между собою произведений.

Главная задача монографических тем — создать реальную основу для понимания специфики литературы и законов ее развития.

Обзорные и монографические темы во взаимосвязи должны постепенно расширять историко-литературную базу курса, формировать основополагающие научные понятия, проходящие через все темы (литература и освободительное движение, художественная специфика литературы, художественный метод, народность литературы и др.).

Курс старших классов требует постоянного обращения к материалу IV—VII классов, установления связей известного с новым. Это важно не только для того, чтобы создать опору для движения учащихся вперед, но и для того, чтобы укрепить и развить в их сознании исторический подход к явлениям искусства и жизни. Так, уже в первой теме VIII класса они сталкиваются с очень трудными задачами: надо представить себе литературу в ее историческом развитии, в связи с общественной борьбой, надо освоить новые понятия — о единстве формы и содержания в художественном произведении, об идейности, познавательном и воспитательном значении литературы. На каком материале можно это сделать? Материал есть. Надо только вновь обратиться к нему, взглянуть на него новыми глазами, включить в новые связи. Школьники знают народные сказки и летописную повесть о Евпатии Коловрате, былины, изучали басни Крылова, произведения Пушкина, Лермонтова, Гоголя, на уроках по истории знакомились со «Словом о полку Игореве», с живописью Андрея Рублева, с научной деятельностью Ломоносова, с подвигом Радищева и многими явлениями русского искусства и литературы. В курсе IV—VII классов они узнали и некоторые научные понятия (тема и идея произведения, обобщающее значение художественного образа), которые теперь войдут как составные части в усвоение более сложных понятий.

**Художественная литература** – одно из важнейших средств всестороннего развития личности дошкольника. Она будит мысль ребёнка, помогает ему ориентироваться в окружающей действительности. Дошкольник начинает видеть в знакомых предметах и явлениях новые, ранее не замечаемые им качества, воспринимает предметы и явления в их внутренней связи.

Содержание художественного произведения расширяет кругозор ребёнка, выводит его за рамки личных наблюдений, открывает перед ним социальную действительность: рассказывает о труде и жизни людей, о больших делах и подвигах, о событиях из мира детских игр, забав и т.д.

Раскрывая внутренний мир человека, показывая характеры, чувства, мотивы поступков, а также выражая отношение автора к изображаемым явлениям, произведения художественной литературы заставляют дошкольника волноваться, сочувствовать героям или осуждать их. Они помогают формировать у детей нравственные оценки, оказывают влияние на поведение ребят, их взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Художественное слово создаёт подлинную красоту языка, эмоционально окрашивает произведение, обостряет мысли и чувства, воздействует, убеждает, воспитывает.

**Главной задачей педагогов является привитие детям любви к художественному слову**, уважения к книге, развитие стремления общаться с ней, т.е. всего того, что составляет фундамент воспитания будущего «талантливого читателя».

Воспитание будущего читателя невозможно без опоры на те мысли, переживания, настроения, которые вызывает книга у ребёнка. Поэтому педагог должен знать особенности восприятия детьми художественной литературы.

Сила впечатления, получаемого детьми при слушании литературного произведения, зависит от уровня развития их эстетического восприятия, т.е. от способности воспринимать художественную литературу в неразрывном единстве её содержания и формы.

Существуют разные т.з. на процесс развития эстетического восприятия. Одни психологи считают, что основное значение в этом процессе имеет появление эмоционального предпочтения определённого рода ощущений или их сочетаний. Отсюда они делают вывод, что у новорождённого уже имеется эстетическое восприятие действительности. Согласно этой точки зрения эстетическое восприятие – факт врождённый, биологический, обнаруживающийся независимо от общественных условий развития и характера воспитания ребёнка.

Другие психологи считают, что эстетическое восприятие появляется тогда, когда ребёнок, отвлекаясь от содержания, начинает судить о форме художественного произведения как таковой. Однако подобный анализ представляет трудности не только для маленького ребёнка, но и для взрослого, поэтому исследователи приходят к выводу, что не только дошкольник, но и младший школьник лишены эстетического восприятия [47].

Несмотря на внешнюю противоположность, эти точки зрения существенно сходны: и те, и другие психологи сводят эстетическое восприятие к формальным особенностям произведения и игнорируют роль художественного воспитания в эстетическом развитии ребёнка. Если ребёнку присуще эстетическое отношение к действительности от рождения, то воспитание бесполезно. Если же эстетическое восприятие появляется у него лишь тогда, когда созревает его абстрактное мышление, то художественное воспитание, по крайней мере в младшем возрасте, бессильно что-либо сделать.

Существует ещё одна точка зрения, сторонниками которой являются отечественные психологи А.В.Запорожец, Б.М.Теплов, Л.С. Славина и др. Под эстетическим восприятием действительности они понимают «сложную психическую деятельность, своеобразно сочетающую в себе как интеллектуальные, так и эмоционально-волевые моменты». По их мнению, « **эстетическое отношение** к **окружающему формируется в процессе жизни детей, в связи с общим ходом** их**психологического развития, под определяющим влиянием воспитания»[**Там же].

**Развитие эстетического восприятия проходит несколько стадий в процессе жизни ребёнка.** Глубокие изменения в этом отношении наблюдаются у ребёнка дошкольного возраста. Об этом свидетельствуют исследования Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, Е.А. Флёриной, Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, М.М.Кониной, Л.М. Гурович и др.

Ограниченный личный опыт, недостаточно глубокое понимание существенных связей и отношений подчас мешают детям понять некоторые моменты сюжета, идейного содержания книги и отдельные образные выражения. Но если при чтении у ребёнка возникает эмоциональная заинтересованность, личностное отношение к героям и ситуациям книги, он может глубоко и правильно воспринять прочитанное. (С.185. – Н.А.Стародубова)

Повышенная эмоциональность является побудителем внутренней активности ребёнка при восприятии литературного художественного образа. Например, как показала в своём исследовании О.М. Концевая, такой художественный приём, как метафора, взятый отдельно, вне контекста, обычно остаётся непонятным для детей. Если же ребёнок увлечён тем, что ему читают, он, как правило, верно воспринимает и понимает метафору.

Дошкольник, как правило, ещё не может отделить свои переживания от внешних обстоятельств, изображённых в книге. Его переживания во время слушания, его эмоциональное отношение к героям и событиям часто не соответствует изображаемому событию. Ребёнок не может вырваться из «плена» художественного произведения, что связано с неумением осознавать свои эмоции и управлять ими. **Восприятие литературного произведения невозможно без активной работы воображения.** Ребёнок младшего дошкольного возраста, слушая рассказ или сказку, «содействует» с героем; ребёнок постарше «соучаствует» с героем, и это соучастие проявляется в его внешней деятельности. А.В.Запорожец приводит интересный (С. 185) эпизод с пятилетней девочкой, которая на картине, изображающей прикованного Прометея, выскребла пальцами цепи, чтобы освободить героя. Таким образом, «движимый состраданием к герою, ребёнок пытается непосредственно практически воздействовать на произведение искусства, вместо того чтобы перенести своё отношение на действительность, в нём изображённую» [47 – С. 242]. Дети старшего дошкольного возраста уже могут переживать в воображении. «Содействие», «соучастие» при восприятии художественного произведения сменяются у них «сопереживанием». Эта способность переживать в воображении и является одной из существенных особенностей маленького читателя.

Общеизвестна способность детей дошкольного возраста к фантазированию, «примысливанию». При чтении книги важно, чтобы воображение не уводило читателя от текста, а включалось в эстетическое восприятие, направляло и углубляло его. Но здесь возникают трудности: слушая, ребёнок не всегда может подчинить воображение тексту. Так, пятилетнему ребёнку прочитали рассказ Л.Н. Толстого «Филиппок». Он слушал с огромным интересом, переживал, смеялся. Его спросили, каким бы он нарисовал Филиппка: «Он такой, в шапке большой… Я бы хотел нарисовать чёрные глаза и белые ресницы… (Увлекаясь.) И бороду! И ёлку нарисовать!» – «Что ты! это же Филиппок, мальчик, как ты» – «Ну и что же! Он будет такой маленький Дед Мороз!»[10]. Чтобы фантазия не уводила ребёнка от текста, взрослому достаточно только направить её, и тогда он всецело включится в восприятие книги.

**В процессе слушания у детей возникают ассоциации с явлениями действительности,** которые они воспринимали в жизни. По мере того как у дошкольников образуются связи между конкретными явлениями окружающего мира и словами, их обозначающими, те и другие начинают выступать в их сознании как единое целое. У ребят складываются наглядные представления об изображаемых словами жизненных фактах, которые принимают конкретные формы в том случае, если опираются на непосредственный личный опыт слушателей. Например, детям читали рассказ Е.Чарушина «Как Томка научился плавать». Услышав его название, один ребёнок сразу задал вопрос: «Кто это, Томка?», так как это имя не вызывало в его представлении конкретного образа персонажа (щенка). После слов «видно он (Томка) дышать в воде вздумал, вода и попала ему в нос и в рот» тот же ребёнок продолжил фразу «и он (щенок) захлебнулся». Высказывания мальчика свидетельствуют о том, что он внимательно следит за действиями персонажа и объясняет их, используя свой личный жизненный опыт[53].

Восприятие литературных произведений зависит от развития отдельных психических функций и свойств личности, но не определяется только ими. (С.187) Весь психический склад личности ребёнка, обусловленный всем комплексом взаимоотношений с окружающей его средой, влияет на процесс восприятия произведения искусства. А.В.Запорожец писал: «Ребёнок проходит длительный путь развития отношения к художественному произведению: от непосредственного наивного участия в изображаемых событиях до более сложных форм эстетического восприятия, которые для правильной оценки явления требуют умения занять позицию вне, как их, глядя на них как бы со стороны»[47. – С.242]. Эта способность ребёнка определяет особенности его восприятия книги.

При восприятии литературного произведения ребёнок невольно выделяет в нём конкретные детали, эпизоды. И уже от них идёт к более глубокому восприятию ситуации, произведения в целом. Часто, передавая свои впечатления о прочитанном, дошкольник пропускает в своём рассказе существенные моменты содержания, но никогда не забывает несущественные детали. Особое удовольствие дети испытывают от комической детали (в манере поведения, облике, даже имени героя), которая влияет на оценку героя.

Дошкольники острее воспринимают поступки и действия героя, чем мотивы их действий. В то же время, как показало исследование Л.М.Гурович, **дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию мотивов поведения героя. Это зависит от самого художественного произведения**, от того, как автор раскрывает мотивы поведения, причины переживаний, ситуации, в которых действует персонаж, а также от того, как педагог направляет внимание детей к чувствам, мыслям и переживаниям героя [35].

Чтобы художественное произведение вызывало у детей образы знакомого им реального мира и вместе с тем расширяло их знания о нём, **необходимо учитывать особенности восприятия книги,** которыми отличаются дети того или иного возраста, обозначенные в трудах Е.А.Флёриной [134], Н.С.Карпинской [53], Л.М.Гурович, Л.Б.Береговой, В.И.Логиновой [35] и др.

Для **младших дошкольни**ков характерны следующие моменты:

– тесная зависимость понимания художественного произведения от непосредственного личного опыта ребёнка;

– детей интересует прежде всего фабула ( цепь связанных между собой событий);

– установление наиболее легко осознаваемых связей, когда события чётко следует друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего;

– способность некоторое время сосредоточенно слушать, не отвлекаясь;

– в центре внимания детей – главный персонаж; (С.188)

– эмоциональное отношение к героям ярко выражено;

– ребёнок прежде всего видит действия и поступки персонажа, но не понимает мотивов его поведения;

– тяга к ритмической структуре речи, рифме (дети повторяют слова, которые в тексте ритмически чередуются, качают головой, хлопают в ладоши и пр.);

– открытое непосредственное выражение эмоций (улыбка, смех, радостные восклицания, выразительная мимика).

Дети **среднего дошкольного возраста:**

– способны глубже вникать в содержание произведения, осваивать в известной мере возникающие у них чувства и, руководствуясь ими, определять своё отношение к событиям, героям;

– уже в состоянии не просто слушать, но и вслушиваться в звучание художественной речи, отличать присущие ей особенности;

– легко устанавливают простые причинные связи в сюжете;

– характеризуя героев, чаще всего высказывают правильные суждения об их поступках, опираясь при этом на свои представления о нормах поведения и личный опыт;

– проявляют ярко выраженную реакцию на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать.

**Совершенствование восприятия** у **старших дошкольнико**в идёт по линии всё бо́льшего осмысления прослушанных литературных произведений и обогащения чувств. Для детей этой группы характерно следующее:

– пристальный интерес к содержанию произведения, к установлению многообразных связей;

– формирование умения воспринимать литературное произведение в единстве содержания и формы;

– рост внимания к выразительным средствам языка;

– герои произведения становятся им ближе и понятнее;

– сочувствие персонажам, волнение за их судьбу приобретают осознанный характер;

– понимание сложных скрытых мотивов поведения героев;

– чувства и переживания детей при слушании произведений уже достаточно глубоки и устойчивы, разнообразны и способы их выражения: в одних случаях ребята улыбаются, громко смеются, откидываются на спинку стула, поворачиваются друг к другу, в других же – их внешняя активность тормозится (они затихают, сидят неподвижно, напряжённо слушают читающего);

– способность к элементарному анализу литературных произведений.

Таким образом, **активное восприятие литературного произведения формируется постепенно на протяжении дошкольного детства.**

**3.6.2. Принципы отбора литературных произведений для детей (**С.189)

Открытию перед детьми мира «словесного искусства» помогает правильный отбор литературных произведений, в основе которого лежат педагогические принципы, разработанные Р.И. Жуковской, О.И. Соловьёвой, Н.С. Карпинской, М.М.Кониной. Л.М.Гурович и др.:

1) литература должна отвечать задачам воспитания (умственного, эстетического, нравственного) детей, иначе она теряет свою педагогическую ценность. Книга призвана в конкретных образах раскрывать перед дошкольниками идеалы добра, справедливости, мужества, формировать правильное отношение к людям, самому себе, своим поступкам;

2) необходимо учитывать возрастные особенности детей. По мнению С.Я. Маршака, возрастная специфика должна выражаться не в упрощенчестве, сюсюканье, а в учёте особенностей психики ребёнка, в частности конкретности мышления, впечатлительности, ранимости;

3) книга должна быть занимательной. Занимательность определяется не темой, не новизной материала, а открытием нового в знакомом и знакомого в новом;

4) в книге должна быть чётко выражена позиция автора. С. Я. Маршак писал, что если автор является не равнодушным регистратором событий, а сторонником одних героев повести и врагом других, это значит, что книга написана на настоящем детском языке;

5) книги должны отличаться композиционной облегчённостью, т.е. иметь одну сюжетную линию. Художественный образ или система образов должны раскрывать одну мысль, все действия героев должны быть подчинены передаче этой мысли. Однако при отборе книг нельзя отдавать предпочтение только небольшим и простым произведениям. Необходимо учитывать, что возможности восприятия детей растут. По мнению А.С. Макаренко, художественная книга должна идти впереди возрастного комплекса психики ребёнка, быть немного «навырост».

6) Принципы отбора дают возможность определить круг детского чтения, в который входят: произведения фольклора (песенки, потешки, пословицы, поговорки, небылицы, перевёртыши, сказки); произведения русской и зарубежной классики (А.С. Пушкина, К.Д. Ушинского, Н.А. Некрасова, Л.Н.Толстого, Ф.И. Тютчева, Г.Х. Андерсена, Ш. Перро и др.); произведения современной отечественной литературы (В.В. Маяковского, С.Я.Маршака, К.И.Чуковского, С.В. Михалкова, М.М. Пришвина, С.Я. Чарушина, В.В.Бианки, Е.Благининой, З. Александровой и др.).

В круг детского чтения включаются произведения разных жанров (рассказы, повести, поэмы, сказки в прозе и стихах, лирические и шуточные стихи, загадки), разной тематики (детская жизнь: игры, забавы, игрушки, шалости; события общественной жизни, труд людей; картины природы, экологические проблемы), народов других стран.

Каждый год издаются новые книги для детей. Воспитатели должны следить за выходящей литературой и пополнять круг детского чтения.

**3.6.3. Воспитание будущего читателя в дошкольном учреждении (**С.190)

Воспитатель детского сада является посредником между писателем и детьми дошкольного возраста, так как они выступают в основном в роли слушателей, а не читателей. Именно от него зависит то, как дети воспримут художественное произведение. В связи с этим к воспитателю предъявляются повышенные требования в отношении качества исполнения для детей литературных произведений. **Педагог должен стремиться донести до детей не только сюжет, но и идею произведения, его смысловую сущность, передать художественную природу произведения, творческие приёмы автора. Поэтому воспитатель должен владет**ь искусством художественного выразительного чтения.

А.М. Горький писал, что воспитательное значение литературы огромно потому, что она действует одновременно и одинаково на мысль и чувства. Художественное исполнение литературных произведений усиливает это воздействие на слушателя.

В детском саду воспитатель знакомит детей с литературными произведениями, читая их по книге, наизусть или рассказывая. Во всех случаях **донесение до слушателей смысла художественного текста достигается в первую очередь грамотным чтением. Воспитатель не может и не должен оставаться равнодушны**м к тому, что он читает или рассказывает детям, потому что этим он их воспитывает, оказывает на них влияние, Следовательно, воспитателю необходимо провести***предварительную подгото***вку, целью которой является обеспечение полноценного восприятия детьми литературного произведения.

Подготовка воспитателя предполагает обоснованный выбор книги, её разбор (о чём говорится в произведении, какова его идея, характер героев, их взаимоотношения, мотивы поступков, художественные средства, с помощью которых реализуется замысел автора).

После того как педагог познакомится с произведением, он готовится к его анализу вместе с детьми.

Существует мнение, что анализировать прочитанное не нужно, так как это отвращает детей от произведения. Так ли это? Способность к образному анализу художественного текста сама собою не формируется. (С.191) А если она отсутствует, то читатель воспринимает лишь поступки героев, следит за ходом сюжета и пропускает в произведении всё, что ему не интересно. Такой способ чтения закрепляется у детей и сохраняется даже в зрелом возрасте. Вот почему **нужно учить детей «обдумывающему» восприятию, умению размышлять над книгой. Анализ произведения должен быть совместным раздумьем педагога и** детей вслух, что со временем приведёт к развитию у ребёнка естественной потребности самому разобраться в прочитанном. Это то звено, которое соединяет эстетическое восприятие ребёнка и художественный образ книги. От способности педагога к такому анализу зависит эффективность методов и приёмов, которыми он направляет и развивает эстетическое восприятие ребёнка.

К **анализу литературных произведений предъявляются следующие требования**

**1) он должен** быть **целенаправленным – каждый из вопросов воспитателя должен преследовать определённую цель;**

**2)** он должен проводиться только после целостного, непосредственного, эмоционального восприятия произведения;

**3)** он должен опираться на возрастные и индивидуальные особенности восприятия детей;

4) анализу подлежит не жизненная ситуация, изображённая в произведении, а изображение этой ситуации автором;

**5)** он должен быть избирательным – обсуждаются не все элементы произведения, а

те, которые наиболее ярко выражают идею ( в одном случае анализ композиции, в другом – поступков персонажей и т.д. При чтении рассказов, основу которых составляет одно событие, ярко раскрывающее их характеры (В.А.Осеева «Сыновья», «Три товарища», Л.Н. Толстой «Акула», «Прыжок» и др.), анализировать композицию нецелесообразно;

**6)** анализ должен способствовать литературному развитию детей, т.е.формировать начальные литературоведческие представления и читательские умения:

– умения осваивать идею произведения;

– умение воссоздавать в воображении картины жизни, изображённые автором;

– умение устанавливать причинно-следственные связи;

– умение видеть авторскую позицию (отношение, оценку);

– умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка.

**Чтобы грамотно провести анализ, воспитатель намечает вопросы к тексту, которые будут предложены детям.** Исследователи (Н.С. Карпинская, О.И. Соловьёва, Э.П. Короткова, Л.М. Гурович) условно разделили вопросы по направленности на следующие группы: (С.192)

**1)**вопросы, направленные **на выявление основного замысла**произведения, его проблемы: «О чём этот рассказ (сказка)?», «Почему автор так назвал свой рассказ?», «Какое главное событие рассказа (сказки)?». Постановка таких вопросов поможет воспитателю увидеть, насколько дети поняли содержание произведения;

**2)**вопросы **на воспроизведение** содержания. Например, после чтения сказки «Теремок» детям можно задавать вопросы: «Кто первый прибежал к теремку», «Кто потом прискакал к теремку?» и т.д. Отвечая на эти вопросы, дети вспоминают описанные в сказке факты в их последовательности, образы персонажей (мышки-норушки, лягушки-квакушки и др.) Называя персонажей сказки, их действия, дети усваивают её содержание;

**3)**вопросы, **связанные с образом** героя:

**а)** вопросы, позволяющие узнать эмоциональное отношение к герою: «Кто понравился? Почему?», «Кто больше всех понравился? Почему?»

**б)** вопросы, обращающие внимание на мотивы поступков: «За что все так любили дядю Стёпу?» («Дядя Стёпа» С. Михалкова), «Почему все засмеялись, а Ваня заплакал?» («Косточка» Л.Н. Толстого). Подобные вопросы заставляют детей размышлять о причинах и следствиях поступков, замечать логическую закономерность событий;

**в)** вопросы, позволяющие понять настроение героя, его эмоциональное состояние: «Почему ему было страшно? «Почему им было весело?»;

**г)** вопросы на сравнение действующих лиц: «Чем похожи герои?», «Чем они различаются?»;

**д)** вопросы, обращающие внимание на внешний облик, портрет героя: «Каким ты его себе представляешь?»;

**е)** вопросы на сравнение поведения, характера героя со знакомыми детям явлениями жизни: «А вы встречали кого-нибудь, похожего на Фому?» (стихотворение С.Михалкова «Про упрямого Фому»);

**4)** вопросы, позволяющие ввести детей в ситуацию произведения, сделать их участниками событий: «Что бы вы сделали на месте…?», «Что бы вы посоветовали…?» Однако злоупотреблять такими вопросами нельзя. Иначе легко перейти ту грань, когда ненавязчивые аналогии могут превратиться в назидательный «урок», разрушающий эстетическую целостность произведения;

**5)** вопросы, обращающие внимание на языковые средства выразительности: «Как автор описывает…?», «С чем автор сравнивает…?» и «Какие слова вам показались интересными (волшебными)?» и т.д. Эти вопросы способствуют повышению интереса детей к наблюдению над языком, над его образным строем;

**6)** вопросы, обращающие внимание на особенности жанра: «Что я вам прочитала (рассказала), рассказ или сказку?», «Почему вы так думаете?», «Как начинается сказка, как заканчивается?», «Какие повторы вы заметили?» и т.д. (С.193)

Указанные вопросы – опорные в беседе. Но по ходу беседы часто возникает необходимость в дополнительных вопросах, помогающих детям осмыслить содержание произведения.

**Варианты беседы могут быть разнообразными**. Это зависит от уровня развития детей, от того, насколько дошкольники ориентируются в тех фактах, явлениях, которые служат предметом беседы, в какой степени они близки жизненному опыту детей.

**Следующим этапом подготовки является работа над выразительностью** передачи мысли: расстановка логических ударений и пауз как внутри предложения, так и между отдельными частями произведения; выработка ясного и правильного произношения, овладение разнообразными интонациями. Читая произведение, следует помнить об особенностях возраста детей. При чтении текста ***младшимдошкольникам***используются чёткие, определённые интонации; выразительное подчёркивание ярких, характеризующих образ определений; контрастное сочетание темпов и ритмов в зависимости от содержания и формы исполняемого произведения. ***Старшие дошкольники*** способны различать более тонкие оттенки интонации, постепенный переход от одних интонаций к другим в связи с развёртыванием сюжета и сменой настроений. Детям этого возраста доступны эмоциональное восприятие так называемых психологических пауз и другие средства выразительности, используемые при чтении [53].

**Задача педагога – добиться такого исполнения произведения, которое позволило бы донести до слушателей** его идейно-художественные достоинства, возбудило бы интерес к произведению, вызвало у детей эмоциональное отношение к изображаемым в нём событиям и героям.

Предварительная работа педагога влияет на качество проведения занятий. В **структуре занятий по литературным произведениям выделяется три части.**

**основная цель первой части** занятия – ознакомление детей с произведением, обеспечение полноценного первичного восприятия текста.

**Подготовка**дошкольников может быть организована по-разному. Выбор приёма подготовки зависит от имеющегося у детей личного опыта,

уровня их литературной подготовки, характера произведения и других факторов.

**При подготовке детей к восприятию литературного произведения используются :**

**– рассматривание книги; (С.194)**

– вводная беседа – необходимо, чтобы в беседе присутствовал вопрос, на который большинство детей не знают ответа. В этом случае возникает проблема, разрешить которую можно будет в процессе работы над литературным произведением;

– рассказ педагога (о писателе, о фактах и явлениях, которые послужили сюжетом произведения);

– рассматривание рисунков, картин, связанных с содержанием произведения;

– прослушивание музыкальных произведений;

– организация наблюдений во время прогулок для углубления конкретных знаний детей, без которых восприятие произведения будет затруднено;

– объяснение и уточнение значения незнакомых, непонятных слов. Существуют следующие приёмы объяснения:

– показ предмета, явления или действия в естественных условиях; показ картины, рисунка; подбор синонимов и антонимов; замена слова описательным оборотом; вопрос к детям о значении слова.

Вместе с тем следует помнить, что не все слова следует объяснять, особенно если они не затрудняют восприятие текста.

**Важным моментом в подготовке детей к восприятию текста является установка,** позволяющая организовать целенаправленное слушание художественного произведения. **Установка** даётся в форме вопроса или задания Например: «Подумайте, почему рассказ (сказка) так называется? Подумайте, какое настроение было у писателя (поэта) при написании этого рассказа (стихотворения)?

Подготовив детей к восприятию художественного произведения, **воспитатель выразительно читает текст**.

Во ***второй части заня*тия проводится беседа о прочитанном. Вопросы должны быть**целенаправленными и ставиться в определённой **последовательности.**Их не должно быть много, они должны побуждать детей к размышлению, помогать увидеть скрытое художественное содержание. По мнению

Е.Н.Ильина, вопросы не надо ставить, задавать, ими лучше разговаривать. Беседа не должна состоять из одних вопросов, они должны сопровождаться интересными репликами и высказываниями педагога. Очень важно, чтобы в беседе принимали участие все дети. Н.С. Карпинская обращает внимание на то, что дошкольникам не безразлично отношение воспитателя к их ответам во время беседы, его заинтересованность их мыслями и суждениями. Когда дети видят, что их ответы и высказываемые мысли интересуют воспитателя, что удачные, правильные суждения вызывают его поощрения, они мобилизуются, подтягиваются, стараются как можно лучше выполнить то, что от них требуется, и, если это удаётся, испытывают большое удовлетворение [53].

**В третьей части занятия**, чтобы в памяти детей остался сам рассказ (сказка), а не беседа «по поводу» [34], **организуется повторное чтение произведения (если** оно невелико по объёму) или чтение понравившихся детям эпизодов.(С.195)

Для детей младшего дошкольного возраста отдельные места читаемых произведений повторяют для того, чтобы они запомнили содержание, те слова, которыми оно выражено, интонацию. Например, читая во второй младшей группе сказку «Колобок», надо постараться, чтобы ребята запомнили песенку колобка, и для этого повторить её. В средней группе, читая сказку «Гуси-лебеди», можно повторить диалоги девочки с печкой, речкой, яблонькой, а в старшей группе следует фиксировать внимание на повторах в сказке, помогая тем самым непроизвольному запоминанию. Например, после чтения сказки «Хаврошечка» дети должны запомнить и жалобу обиженной девушки своей кровушке, и ответы коровушки.

Знакомство дошкольников с художественной литературой не заканчивается занятиями. **Педагогу необходимо стремиться активно использовать свободное** время, чтобы, с одной стороны, значительно расширить литературный багаж детей, а с другой – повторно прочитать произведения, с которыми их уже знакомили на занятиях.

Вне занятий хорошо читать с продолжением объёмные книжки: «Золотой ключик» А.Толстого, «Приключения Незнайки и его друзей» Н. Носова, «Что я видел» Б.Житкова и пр. **Чтение с продолжением** развивает у детей привычку слушать книгу, формирует устойчивый интерес к художественной литературе. **Чтение таких книг следует прерывать неожиданно, в напряжённом месте, а перед тем как продолжить чтение, попросить детей** вспомнить, где остановились в прошлый раз, предложить пересказать какой-нибудь эпизод.

Для слушания дети рассаживаются поближе к воспитателю на ковре или на стульчиках вокруг него. Воспитателю нужно сесть так, чтобы видеть и тех, кто играет, и тех, кто его слушает.

При чтении литературных произведений вне занятий необходимо помнить следующее:

– в течение дня не следует читать детям больше одного раза;

– нельзя читать или рассказывать детям между делом, на ходу, например в ожидании еды, умывания и т.п.;

– нельзя читать детям перед сном. Образы книг возбуждают деятельность воображения, приводят в волнение чувства детей, и они после чтения долго не засыпают;

– в каждой возрастной группе есть дети, которые любят слушать книги и предпочитают это занятие всякому другому, но есть и такие, которым слушание художественных произведений представляется непосильным и скучным делом. Обязательность слушания порой вызывает у них негативную реакцию. Заставить такого ребёнка(С.196) слушать текст – значит окончательно отбить интерес к книге**. Задача педагога – найти подход к дошкольнику, выбрать такую книгу**, которая затронула бы его эмоции и оказалась бы ему интересной;

– если дети приносят книги из дома и просят почитать, надо удовлетворить их желание, предварительно ознакомившись с её содержанием [34. – С.41 – 44].