

**Федеральная целевая программа «Русский язык»
на 2016–2020 годы**

**Концепция возрождения
отечественной традиции
детского чтения**

**Федеральная целевая программа «Русский язык»
на 2016–2020 годы**

И.Н. Арзамасцева, И.В. Баданина, Г.Ю. Богданович,
А.Н. Веракса, Е.Ю. Зубарева, О.А. Карабанова, Т.В. Кортава,
Т.Г. Кучина, А.В. Леденев, Г.И. Магомедов,
Р.Ф. Мухаметшина, О.С. Октябрьская, Н.А. Сегал,
Л.А. Трахтенберг, Л.В. Фарисенкова

Концепция возрождения отечественной традиции детского чтения

Издательство Московского университета

2017

*Печатается по постановлению
Редакционно-издательского совета
филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова*

Рецензенты:

Н.М. Солнцева – доктор филол. наук, профессор
(филологический факультет, МГУ имени М.В. Ломоносова)
Е.А. Демиденко – кандидат филол. наук (ГБОУ СОШ № 67)

**А79 Арзамасцева И.Н., Баданина И.В. Богданович Г.Ю.,
Верaksa А.Н., Зубарева Е.Ю., Карабанова О.А., Кортава Т.В.,
Кучина Т.Г., Леденев А.В., Магомедов Г.И., Мухаметшина Р.Ф.,
Октябрьская О.С., Сегал Н.А., Трахтенберг Л.А., Фарисенкова Л.В.**

**Концепция возрождения отечественной традиции детского
чтения** / Науч. ред.: проф., член-корр. РАО Т.В. Кортава. – М.:
Издательство Московского университета, 2017. – 143 с.
ISBN 978-5-19-011243-6

Представленная в книге Концепция разработана в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы. В Концепции изложены предпосылки возрождения отечественной традиции детского чтения; определены методологические принципы воспитания и обучения ребенка, его духовно-нравственной ориентации на основе детской книги; охарактеризованы возрастные и психологические особенности, языковые и речевые возможности детей в возрасте до 10 лет; предложены принципы отбора литературы для детского чтения; концептуально обоснованы списки рекомендуемой литературы для детей в возрасте от 0 до 10 лет; представлена методика обучения чтению и развитию речи с целевыми установками, актуальными для детей разных возрастных групп и гендерных особенностей с учетом литературных параллелей (в русской детской литературе и национальных литературах на русском языке), в том числе с использованием новых образовательных технологий. Издание адресовано учителям русской словесности, работникам детских библиотек, специалистам в области дошкольного и начального школьного образования, а также всем, кто интересуется проблемами детского чтения.

© Коллектив авторов, 2017
© Филологический факультет
МГУ имени М.В. Ломоносова, 2017
ISBN 978-5-19-011243-6

Содержание

Введение	4
Раздел I. Предпосылки и актуальность возрождения отечественной традиции детского чтения, формирования читательской культуры детей в возрасте от 0 до 10 лет и разработки методики обучения русскому языку на основе детской книги	10
Раздел II. Цели, задачи и методологические принципы возрождения отечественной традиции детского чтения, направленные на воспитание характера ребенка, обучение, развитие его способностей и умений, духовно-нравственную ориентацию с учетом возрастных и психологических особенностей.....	34
Раздел III. Параметрическое описание контингентов детей в возрасте до 10 лет, включающее характеристику их возрастных и психологических особенностей, языковых и речевых возможностей	49
Раздел IV. Принципы отбора литературы для детского чтения, направленной на формирование поликультурной личности ребенка, на его развитие и духовно-нравственное воспитание	84
Раздел V. Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы для детей в возрасте от 0 до 10 лет.....	94
Раздел VI. Методика использования списков рекомендуемой литературы для детей в возрасте до 10 лет.....	111
Раздел VII. Концептуальное обоснование общей методики обучения чтению и развитию речи с целевыми установками, актуальными для детей разных возрастных групп и гендерных особенностей с учетом параллелей (в русской литературе и национальных литературах на русском языке).....	116
Раздел VIII. Направления совершенствования методик обучения русскому языку посредством возрождения культуры детского чтения на основе новых образовательных технологий.....	123
Раздел IX. Ожидаемые результаты реализации концепции возрождения отечественной традиции детского чтения, направленной на воспитание характера ребенка, обучение, развитие его способностей и умений, духовно-нравственную ориентацию с учетом возрастных и психологических особенностей	135

Введение

Возрождение отечественных традиций детского чтения осознается сообществами педагогов и ответственных родителей как актуальная перспектива развития образовательно-воспитательной системы в России. Именно в чтении открывается важнейший путь преодоления кризисных тенденций в долгом и многомерном процессе социализации подрастающего поколения (прежде всего так называемых поколений Y, рожденных в «цифровую» эпоху и получивших иные, в сравнении с прежними поколениями, коммуникативные компетенции). Среди кризисных тенденций выделим те, с которыми можно справиться посредством чтения:

- недостаточное для современного темпа научно-технологического прогресса развитие воображения ребенка, что в перспективе не позволяет ему постичь принципы действия высокотехнологичных объектов и развить инженерное мышление, оставшись на уровне простого потребителя их;

- недостаточная эмпатия ребенка (подростка) к удаленным, неизвестным или воображаемым субъектам действий и, как следствие, духовно-нравственная недостаточность;

- недоразвитие творческих способностей из-за груза электронной коммуникации с ее готовыми к потреблению формами;

- дисбаланс эгоизма и альтруизма;

- невысокая личная мотивация в самообразовании и саморазвитии,

- переоценивание готового знания и недооценивание познания и др.

Благодаря новейшим технологиям многократно расширилась сфера потребления, включая детское потребление; чтобы предотвратить обращение высокотехнологичных продуктов, согласно законам экономики потребления, в «хищные вещи века», то есть в деструкты, требуется дальнейшее качественное преобразование

общественных отношений на уровне детства, а также технологий, системы производства согласно принципам гуманизма.

Воспитать поколение, читающее больше и лучше поколения родителей, – такова стратегическая цель, объединяющая семью, общество и государственные учреждения, работающие на ювенильные группы населения.

Данная цель обусловила разработку Концепции возрождения отечественной традиции детского чтения, направленной на воспитание характера ребенка, обучение, развитие его способностей и умений, духовно-нравственную ориентацию с учетом возрастных и психологических особенностей (далее – Концепция).

В дошкольном и начальном школьном образовании закладывается основа интеллектуального и личностного развития подрастающего поколения. Основные предпосылки такой постановки общественного запроса – глобальные социокультурные, технологические и экономические сдвиги, произошедшие в жизни всего человечества в конце XX в. и повлекшие за собой в XXI в. быстрые и необратимые изменения в мышлении всякого современного ребенка. В этих условиях неизбежны изменения в базовом (образовательном) круге детского чтения, баланс классических и современных текстов должен быть сдвинут в сторону таких образцов, которые в образном виде представляют законы и принципы действия новой информационно-коммуникативной среды. Набор ключевых читательских навыков расширяется за счет большей индивидуализации письменно-печатной коммуникации. От методики обучения чтению и письму на уровне дошкольного и младшего школьного образования, методики литературного чтения должно ждать акцентов не столько на нормативно-классифицируемых моментах художественного текста (например, ямба и хорей, портрет и пейзаж), сколько на читательских навыках творческого порядка: дополнить изображенный мир в своем воображении, сопереживать персонажам и автору, по своей воле проявлять внимание к тем или иным моментам произведения.

Чтение – важнейшее достижение мировой культуры, оно не только обусловило всемирный социально-экономический и научно-технологический прогресс, способствовало многомерному развитию художественной культуры, но и обеспечило нынешний переход к цифровым технологиям коммуникации.

Кроме того, чтение – один из двух главных путей обучения родному языку, причем в России XX в. (и особенно в СССР) значимость чтения в культурной практике и внутренней политике была даже более высокой, чем в подавляющем большинстве других стран мира. Формула А.А. Григорьева «Пушкин – наше всё...» метонимически отразила центральное положение литературы и во многом сформировала определенный комплекс ценностей. Поскольку путь к постижению литературы лежал через обучение чтению, именно приобщение к чтению рассматривалось как фундаментальное условие развития образованности и духовности.

Умение читать и чтить книгу, а также степень интеллектуальной развитости личности повышали культурный статус ребенка в глазах его ровесников. Корпус текстов, с которых начиналось для ребенка приобщение к мировой и национальной культуре, несколько обновляясь, оставался тем не менее во многом стабильным, что, в свою очередь, гарантировало ясность в этнокультурной самоидентификации юных читателей, облегчало их социализацию.

Книга была для большинства российских детей не просто «учебником жизни» – она обеспечивала условия для формирования индивидуальных вкусов, склонностей и способностей, потому что давала свободу в выборе темпа чтения, способа погружения в текст и последующего его осмысления (чтение вслух, «про себя», индивидуальное или групповое и т. д.).

Чтение (даже коллективное) открывало простор визуальному и акустическому воображению участников процесса, предполагало их внутреннюю собранность, соблюдение тишины. Своего рода «сенсорный минимализм» (понижение громкости голоса, исключение излишней яркости освещения, блокирование иных внешних раздражителей, в частности, соматических) обеспечивал чтению

максимально результативный эффект информационного воздействия, «продленной» смысловой «реверберации» в сознании юного читателя (слушателя). Художественное слово не только увлекало и развлекало, но и заставляло задуматься, пробуждало широкий спектр чувств, тем самым развивая не только воображение и интеллект, но и способности к эмпатии, сопереживанию.

Объективный признак устойчивой соотнесенности читательских умений с прочими интеллектуальными, духовно-нравственными и эстетическими способностями человека – многократное отражение этой связи в русской художественной классике: нередко круг чтения персонажа и специфика его реакции на прочитанное в русской литературе XIX–XX вв. становились важнейшими приемами его характеристики. Целенаправленно учиться чтению, много читать и думать над прочитанным в системе ценностей россиянина значило двигаться к истине, добру и красоте в процессе самосовершенствования.

Закономерно, что детское чтение на протяжении длительного периода истории России было в центре внимания педагогов и писательской общественности, поэтому фигура ребенка с книгой в руках стала одной из устойчивых (а порой и шаблонно сентиментальных) визуальных эмблем культурно-социального блага и общественно-семейной гармонии, знаком прогрессивного движения общества.

Однако нельзя не признать, что функции первого «окна в культуру» для ребенка все чаще и чаще выполняет не книга, а электронные носители информации (в том числе и текстовой). А если на месте пользователя оказывается ребенок, особенно дошкольного возраста, встает и более острый вопрос: в какой мере электронные носители способствуют интеллектуальному развитию, а в какой осложняют процесс получения информации о мире? Необходимо найти разумное соотношение между художественным текстом и возможностью и необходимостью его воспроизведения на экране гаджета или в бумажном варианте. Разумеется, эта проблема прямо связана и с приобретением первоначальных навыков чтения, с

освоением базовых правил родного языка, с поиском побудительных импульсов к общению с письменным текстом вообще.

Освоив родной язык сначала изустно, ребенок входит в культурное пространство, гораздо большее, чем его первый маленький мир, и в этом расширившемся пространстве родной язык предстает ему в виде книги, которую он учится читать. Таково овсянное веками базовое понимание связи печатного слова и родного слова. Появление нового носителя информации (электронный экран) ставит под вопрос фундаментальность связи родного слова с печатным словом, электронный носитель воспринимается как оппозиция родному языку, хотя на деле все обстоит не столь драматично.

Проблема «кризиса чтения» (и в первую очередь – детского) широко обсуждается педагогами и психологами уже более тридцати лет. И это не случайно: широкий доступ к новым технологиям в корне изменил характер и интенсивность игровой деятельности ребенка, которая должна быть направлена не только на его развлечение, но и на образование. Данное обстоятельство заставляет педагогов переосмыслить традиционные формы и методы обучения дошкольников и учеников начальной школы чтению, грамоте, активному речевому общению.

Действительно, компьютерную революцию по ее воздействию на жизнь общества часто ставят в один ряд с влиянием книгопечатания на развитие культуры и образования. Такое сравнение лишь отчасти можно признать правомерным: и книга (в ее традиционной форме), и многие обучающие интерактивные программы транслируют национальный культурный опыт, оказывают воспитательное воздействие на умы и души детей, с успехом выполняют учебные функции – в том числе и в области родного языка. В то же время именно легкий (а часто – бесконтрольный) доступ детей к компьютеру во многом провоцирует падение престижа чтения и снижение времени, уделяемого индивидуальному чтению как форме проведения досуга в семье и семейному чтению в целом, что оказывает негативное влияние на формирование ребенка, на развитие его духовности и нравственности. В школу приходит ребенок,

у которого не сформирован интерес к чтению и потребность в этом виде деятельности.

Педагоги и психологи отмечают, что роль книги в жизни ребенка изменилась кардинально. Если ранее книга реализовывала образовательную, познавательную и воспитательную функции, то ныне познавательная функция практически полностью «отошла» к интерактивным средствам обучения, образовательная функция в значительной мере реализуется ими же, и только воспитательная в полном объеме остается сферой ответственности традиционной книги. Более того, именно традиционная книга становится фильтром, препятствующим деструктивному воздействию на ребенка определенных интернет-ресурсов.

Данные обстоятельства в первую очередь обуславливают актуальность для нашей страны возрождения традиций семейного чтения и формирования в процессе школьного обучения их читательской культуры. Условием и предпосылкой для возрождения отечественной традиции детского чтения является высокий художественный уровень и огромный воспитательный потенциал отечественной (в том числе и современной) литературы, высокий уровень преподавательского мастерства и профессиональная мотивированность российских учителей-словесников и авторов учебников литературы.

Раздел I. Предпосылки и актуальность возрождения отечественной традиции детского чтения, формирования читательской культуры детей в возрасте от 0 до 10 лет и разработки методики обучения русскому языку на основе детской книги

Литература принадлежит к числу основных ценностей русской культуры. Формируясь в контексте отечественной истории и культурной традиции на протяжении нескольких столетий, классическая художественная литература досталась в наследие нынешнему поколению как духовный монолит, не только хранящий в себе эстетический эталон, но и представляющий собой национальный символ. Отечественную духовную парадигму всегда было принято считать литературоцентристской, что определяло как специфику ее этического потенциала, так и те скрепы, которые обеспечивали общность духовных ориентиров в таком многонациональном и многоконфессиональном государстве, как Россия.

Самоопределение личности в кругу семьи, среди ровесников, в определенных сферах социума, внутри человеческого сообщества в целом, в диалоге с природой и Космосом – процесс, начинающийся в раннем детстве. Источником представлений человека об окружающем мире на начальном этапе его формирования являются не столько собственные впечатления, которые расширяют картину жизни сначала весьма медленно в силу некоторой хаотичности и неопределенности восприятия, сколько чужой опыт, позволяющий эти впечатления структурировать. Подобный опыт может доноситься до младенца, ребенка, а затем и подростка в дидактических формах, с помощью моделей и образцов, порожденных социумом и нацеленных на выработку определенных стратегий поведения, а может усваиваться на подсознательном уровне благодаря освоению нравственных траекторий родителей и людей, входящих в ближний круг. Но есть и еще одна форма освоения накопленного человечеством опыта, представляющая собой постижение ду-

ховного и, в частности, культурного кода многих поколений, – это общение с книгой. Оно на протяжении дальнейшей жизни человека становится неотъемлемой частью процесса самопознания и постижения противоречивых проявлений бытия. Литература (художественный текст) в значительной степени стимулирует этот процесс, создавая объемный и сложный образ мира в разных его конфигурациях.

Детское чтение играет в формировании представлений о литературе ведущую роль. На первых этапах его развития в ходе становления его личности складывается то видение литературы как искусства слова, которое в дальнейшем предопределяет ее понимание. Читая детские книги, ребенок впервые испытывает эстетическое переживание, которое составляет основу и сущность восприятия литературы как искусства слова. На примере книг, читаемых в детстве, он учится воспринимать литературу как художественный феномен.

Детский возраст – время установления нравственных правил, и именно опыт чтения традиционно ему способствует. Моральная роль литературы находит основание в ее художественной природе: сила эстетического впечатления определяет прочность сформированных ею этических убеждений.

Чтение воспитывает разум. Оно открывает духовное измерение личностного бытия. Читатель обретает опыт самоанализа. И, несмотря на то что в произведениях для детей интеллектуальный потенциал литературы реализован лишь в незначительной мере, у ребенка возникают навыки понимания художественного языка, постижения искусства слова, они готовят его к восприятию этих смыслов.

Литература расширяет эмоциональное пространство личности, гуманизирует сознание и поведение детей. Она способна воздействовать на них всесторонне, расширяя их жизненные горизонты. Изображая изнутри иной, нежели собственный, опыт переживания чувства, литература учит понимать другого человека, может пробуждать в ребенке человечность, сострадание. Чтение худо-

жественного произведения позволяет развить у юных читателей способность соизмерять свой внутренний мир с духовным миром персонажей литературных произведений, раскрыть разнообразие человеческих чувств, что позволяет находить в книге поддержку в решении жизненных и психологических проблем.

Книга служит образцом организации речи. В литературе язык проявляет все богатство своих выразительных средств, она сохраняет значение языкового эталона, выступая как ориентир в формировании речевой культуры.

Таким образом, художественная литература в структуре воспитания личности выполняет пять основных функций: эстетическую, этическую, интеллектуальную, эмоциональную и языковую. В детском чтении и его педагогической поддержке они реализуются в разных соотношениях и формах в зависимости от исторического и социального контекста. В XVIII – первой половине XIX в. книга служила воспитанию лишь ограниченного круга образованного общества. Во второй половине XIX – начале XX в. этот круг существенно расширился. И, что особенно важно, в этот период перед детской литературой встала задача приобщения к чтению той части общества (в частности, крестьянства), которая воспитывалась в традициях устной культуры. В послереволюционный период всеобщая грамотность стала основой просвещения и в то же время средством идеологической индоктринации; детская литература использовалась как один из инструментов пропаганды, хотя не утратила прочих присущих ей функций. На рубеже 1980–1990-х гг. эта установка утратила свою актуальность. В силу особенностей изменения политической конфигурации российского государства и неоднократной смены его идеологических ориентиров проблема детского чтения исчезла из ряда государственно значимых, перестав осознаваться как социально и экзистенциально важная, вследствие чего детское книгоиздание осталось лишь в сфере внимания коммерчески заинтересованных в нем лиц и организаций.

В начале XXI в. отношение к детской литературе и вообще к социальному статусу чтения стало меняться. Детское чтение не

раз становилось предметом общественного обсуждения. Так, например, в 2001 г. в Москве прошел Всероссийский конгресс в поддержку чтения. В 2002 г. в Москве состоялось всероссийское совещание «Читающие дети – читающая нация», а в Санкт-Петербурге прошла международная конференция «Читающий мир и мир чтения»¹. В 2006 г. была принята «Национальная программа поддержки и развития чтения», которая должна быть окончательно реализована к 2020 г. В ноябре 2013 г. состоялась Международная научная конференция по проблемам детского чтения «Чтение на просторах детства: опыт России и мира», организованная Научным советом по проблемам чтения РАО (под руководством профессора Ю.П. Мелентьевой).

Детскому чтению было уделено внимание и в ходе мероприятий Года литературы, объявленного в России в 2015 г. В частности, 12 ноября 2015 г. Общественная палата Владимирской области организовала круглый стол «Возрождение ценностей чтения в Год литературы как инструмент создания в регионе качественной культурной среды»².

Интерес к проблеме детского чтения не был утрачен в российском обществе и после окончания Года литературы. Так, 20–21 апреля 2017 г. в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования прошла международная научно-практическая конференция «Чтение детей и взрослых: развитие интереса к чтению как часть национальной культурной политики»³. А 3

¹ Пенская Е.Н. Детское чтение: локальные и глобальные проблемы // Вопросы образования. 2008. № 1.С. 283.

² Общественная палата Владимирской области. 13/11. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.palatavo.ru/news/view/1249/>, свободный. Загл. с экрана. Дата обращения: 01.08.2017.

³ В Петербурге обсудили вопросы возрождения интереса к чтению // Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.spbappo.ru/lenta-novostey/v-peterburge-obsudili-voprosi-vozrozhdeniya-interesa-k-chteniiu>, свободный. Загл. с экрана. Дата обращения: 01.08.2017.

июня 2017 г. Председателем Правительства Д.А. Медведевым подписана «Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации». Тенденция к актуализации проблемы детского чтения характерна не только для России: сходные явления наблюдаются и в культуре многих зарубежных стран¹.

Внимание общества к детскому чтению на ранних этапах становления юной личности исключительно важно. Оно свидетельствует о том, что литература в общественном сознании сохраняет традиционный для русской культуры ценностный статус. Стремление гражданского общества поддерживать эту культурную традицию является важнейшей предпосылкой ее сохранения. Возрождение отечественной традиции детского чтения соответствует и задачам, сформулированным в «Основах государственной культурной политики», утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 24.12.2014 (№ 808).

Однако положение чтения в культурной парадигме детства сегодня вызывает опасения. Они связаны, прежде всего, с тем, что современный ребенок, как правило, ориентирован на использование возможностей новых медиа (в первую очередь Интернета, перед которым отступает даже телевидение), интерес к которым обуславливает изменение его познавательных приоритетов. Книга в силу своего традиционализма отступает перед достаточно агрессивной политикой освоения гуманитарного пространства разного рода масс-медиа, использующих более привлекательные для молодого поколения и технологически современные информационные ресурсы и формы презентации самой информации.

В то же время проведенные в последние годы социологические исследования детского чтения показывают, что молодое поколение все же не отказывается от книг². Многие дети по-прежнему читают.

¹ Грисволд В., Мак-Доннел Т., Райт Н. Чтение и класс читателей в XXI веке // Новое литературное обозрение. 2010. № 2. С. 273.

² Безрогов В., Иванченко Г. Детское чтение: от начала к концу XX века // Новое литературное обозрение. 2010. № 2. С. 288–299; Колосова Е.А. Детское чтение в современной России: социальные функции, структура и практики: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2011; Чтение москов-

Интернет не только составляет альтернативу книге, но и становится средством доступа к ней, а также средой ее обсуждения¹.

Однако структура детского чтения действительно принципиально меняется по сравнению с той моделью, которая существовала еще два-три десятилетия назад. На первое место в сфере интересов детей выходит не художественная литература, а познавательная. При этом в основном дети читают книги, необходимые им для учебы. Книга становится для читателя-ребенка скорее источником информации, чем феноменом искусства. И это явление трудно назвать благоприятным, так как именно эстетический опыт чтения художественной литературы не находит замены ни в каких других культурных практиках, в том числе и в освоении познавательных книг.

Связанная с обучением в школе все возрастающая нагрузка, прежде всего увеличивающиеся домашние задания, очевидно, не позволяет детям уделять время досугу, в том числе и чтению. Это обуславливает сокращение времени на чтение, а нередко и преобладание чтения поверхностного. В ходе социологического исследования, проведенного специалистами Российской государственной детской библиотеки в 2011–2012 гг., более половины опрошенных школьников (51%) сообщили, что хотя они любят читать, но не имеют на это времени. Такой ответ чаще встречается в 5 и 8 классах, чем в 6 и 7, что, вероятно, следует объяснять распределением учебной нагрузки². И хотя данное исследование охватывало лишь учащихся среднего звена школы, оно отражает неблагоприятное

ских подростков в реальной и электронной среде: Материалы социологического исследования / Сост. В.П. Чудинова. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. 144 с.; Колосова Е.А., Губанова А.Ю. Чтение и медиапотребление детей и подростков: результаты социологических исследований РГДБ // Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования. Вып. 1 / Российская государственная детская библиотека; сост. О.Л. Кабачек; ред. О.Л. Кабачек, М.В. Карданова, Е.А. Колосова. Москва, 2013. С. 85–100.

¹ Самохина М.М. Молодые читатели в Интернете (Наблюдения социолога) // Новое литературное обозрение. 2010. № 2. С. 300–307.

² Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. С. 19–20.

положение дел в сфере детского чтения в целом, результатом чего становится изменение познавательных возможностей подрастающего поколения.

Падают и интерес к чтению классики, не только взрослой, но и детской литературы. Историческая дистанция, отделяющая сегодняшнего юного читателя от времени создания книг, составляющих корпус детской «классики», кардинальное изменение социокультурной и информационной ситуации, семейных традиций ставят современного ребенка в принципиально иное положение по отношению к этим произведениям по сравнению не только с читателем – современником автора, но и с читателем, детство которого пришлось на 1970-е – первую половину 1980-х гг. Например, если из произведений Ж. Верна читатель его эпохи мог почерпнуть сведения о географии, об актуальном состоянии науки и техники, а читатель второй половины прошлого века воспринимал эти произведения как историческую разновидность фантастики, то сегодня изображаемое воспринимается как анахронизм. Не менее очевидно и то, что опыт, описанный Л. Кассилем в повести «Кондуит и Швамбрания», который хотя бы для взрослых его современников был памятным и понятным, сегодняшними детьми без дополнительного комментария воспринимается как совершенно чужой и чуждый.

Без необходимого комментария, выявления общечеловеческого потенциала текста и универсальности его содержания классика детской литературы нередко представляет для современного ребенка только исторический интерес: из нее он может почерпнуть сведения о культуре прошлого¹. Восприятие таких произведений современными детьми осложняется во многом по тем же причинам, что и чтение классической «взрослой литературы» (эти трудности уже давно отмечают педагоги в связи с освоением школьной программы)².

¹ При правильном методическом подходе историко-культурный потенциал данных произведений может стать основой создания новых образовательных технологий (в частности, в межпредметной сфере).

² См., например: *Елисеев Н.Л., Золотоносов М.Н., Николаев О.Р., Казакова Е.И., Черняк М.А., Федоров С.В.* Классика и детское чтение // *Детские чтения*. 2014. № 1(005). С. 9–30.

Трансформация структуры чтения влияет и на репертуар художественных произведений, которые привлекают внимание детей. Их состав заметно меняется. Складывавшийся на протяжении XIX–XX вв. канон детской литературы, включавшей в себя произведения как русских писателей (например, С. Аксакова, А. Толстого, В. Каверина, К. Паустовского, Л. Кассиля, К. Булычева, А. Волкова и др.), так и зарубежных авторов (Г.Х. Андерсена, Л.Ф. Баума, Ч. Диккенса, Р. Киплинга, Дж.Ф. Купера, Р.Л. Стивенсона, С. Лагерлёф, А. Линдгрен, Дж. Родари и др.), сегодня разрушается: дети предпочитают другие произведения, созданные уже в иную эпоху. В значительной мере это трансформация жанровая: неоднократно отмечался интерес современных детей к фантастике и особенно фэнтези. Эту тенденцию многие педагоги считают опасной, указывая на то, что некоторые из подобных произведений могут нанести вред психике ребенка¹. Современная критика фэнтези находит соответствия в суждениях о вреде сказки в детском чтении, высказывавшихся во второй половине XIX и в первые десятилетия XX в.²

В процессе развития методики преподавания литературы отношение к функции сказок в структуре детского чтения изменилось. Сказка рассматривается как одна из лучших форм подготовки ребенка к чтению классической детской литературы (тем более что преемственность проявляется внутри самого жанра, при переходе от сказки народной к сказке литературной, авторской). Данный жанр, способствуя развитию воображения у маленького читателя,

¹ См., например: *Лезина О.М.* Руководство детским чтением в начальной школе // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: Издательство АСГАРД, 2016. С. 163–165.

² *Маслова С.А.* Pro et contra: споры о сказке в детском чтении в 20-е годы XX в. // Мировая словесность для детей и о детях. XIX Всероссийская научно-практическая конференция. Ярославль: Литера, 2014. С. 105–113. Впрочем, у прежних критиков доводы были другими. В 1920-е гг. одним из ключевых аргументов был тот, что сказка, повествуя о волшебстве, приучает детей к мысли о возможности без труда добиться желаемого, тогда как следует воспитывать в детях трудолюбие.

понятнее всего для детского сознания раскрывает идеалы добра в его противостоянии со злом. Очевидно, что опасения методистов прошлых веков были напрасны.

Вероятно, не стоит демонизировать и фэнтези. Однако недооценивать его роль в изменении отношения детей к чтению тоже не стоит. Проблема состоит в том, что в такого рода произведениях во главу угла ставятся перипетии сюжета, за которыми нередко скрывается искажение фактов (искусствоведческих и исторических), игнорируются или подвергаются сомнению духовные основы человеческого бытия (в соответствии с представлениями авторов или в целях основанного на провокации привлечения читательского внимания). Это представляет опасность для сознания ребенка (особенно дошкольника или младшего школьника). Кроме того, вред может быть нанесен и некачественным переводом. У ребенка формируется неадекватное отношение и к поданной в книге информации, и к нормам литературного языка.

Упомянутые выше новые медиа если и не вытесняют чтение за пределы сферы интересов детей, то могут существенно изменять его характер. В последнее время в отечественной культурологии и педагогике получило распространение понятие клипового мышления¹, восходящее к концепциям Э. Тоффлера² и М. Маклюэна³. Оно указывает на новый тип восприятия информации, характерный для современного общества, развитию которого способствовали но-

¹ См., например: *Фрумкин К.Г.* Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // *Ineternum*. 2010. Т. 1. С. 26–36; *Казначеева Н.Н.* Информационная социализация и детское чтение: проблемы и педагогический инструментарий // *Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию Института дошкольного воспитания и 110-летию со дня рождения А.В. Запорожца*. М.: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2016. С. 137–144.

² *Тоффлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 1999. С. 277–281.

³ *Мак-Люэн М.* Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003. 432 с. (Серия «Сдвиг парадигмы»; Вып. 1).

вые медиа (вначале телевидение, а затем и Интернет). Сущность этого типа мышления состоит в дискретизации информации, ее дроблении: человек воспринимает ее мелкими фрагментами, число которых может быть значительным, но связный текст большого объема ему воспринять трудно. Этот тип мышления предполагает также преимущество нелинейной модели восприятия информации перед линейной и множественность используемых каналов связи, аудиальных и визуальных, а не только текстовых. Неоднократно отмечалось, что, хотя понятие клипового мышления обычно характеризуется пейоративной коннотацией, такой тип восприятия в то же время обладает и достоинствами, актуальными в современном обществе¹. Но есть все основания полагать, что он затрудняет восприятие художественной литературы, поскольку она построена по принципиально иным законам.

Дело не столько в том, в каком формате предпочтительно первоначальное знакомство ребенка с читаемым произведением (сказкой, рассказом, басней или стихотворением) – в «книгопечатном» или, условно говоря, «компьютерном». В этом отношении современная электронная книга («reader») и традиционная печатная продукция для детей успешно конкурируют друг с другом; свои преимущества и удобства есть и у «гаджета», и у книжки-тетрадки. Более важна последовательность знакомства с собственно текстом произведения и его «медийными» версиями (например, с мультфильмами).

Как показывают наблюдения и обобщения педагогов, воспитателей, родителей и специалистов по раннему развитию детей, в последние десятилетия существовавший прежде баланс между собственно текстом произведения для детей (лишенным «обязательных» визуальных и акустических иллюстраций) и его внеш-

¹ Характерно, что современные родители осознают одновременно как вред, так и пользу, которые может принести их детям Интернет. Именно такой сбалансированный ответ дали в ходе социологического опроса 73,6% респондентов. Еще 4,7% видят только пользу Интернета, тогда как 17,8% – только вред. См.: *Усольцева И.В.* Информационные детерминанты социальной ситуации развития современных детей // Культурное наследие России. 2015. № 2. С. 68.

ними «оформительскими» эффектами оказался существенно сдвинут в сторону последних. Раннее приобщение детей к визуальной массовой культуре и экспансия индустрии развлечений оттесняет чтение на второй план. На первый план в иерархии детских развлекательно-познавательных предпочтений вышли мультфильмы и компьютерные игры (в том числе сюжетные, соотносимые с той или иной историей мифологического или литературного происхождения).

Хотя экранизации, инсценировки и мультипликационные версии тех или иных классических «детских» текстов широко использовались в практике воспитания ребенка (особенно раннего и дошкольного возраста) уже с середины прошлого века, как правило, с визуальной версией произведения ребенок знакомился после его прочтения или параллельно с ним. Сегодня гораздо чаще первым опытом знакомства с персонажами сказок или детских развлекательных историй становятся мультфильмы или комиксы. Именно в этом формате в сознании ребенка поселяются образы Колобка, Винни-Пуха и других сказочных персонажей. Первое впечатление, как правило, оказывается самым запоминающимся, но особенно важно, что оно нередко блокирует возможность полноценного восприятия литературного источника. Как показывают многочисленные наблюдения, «экранный» Винни-Пух осмысливается детьми младшего возраста как «настоящий», а попытка родителя или воспитателя прочесть вместе с ребенком текст сказки Милна наталкивается на упорное сопротивление детского сознания.

Подобный процесс нельзя рассматривать как случайный и психологически нейтральный. Реверберация книжного сюжета зеркально отражает и реверберацию реальной повседневной жизни в сознании современных детей, особенно тех из них, у кого зависимость от компьютера становится необратимой, требует вмешательства психологов, а иногда и психиатров. Какой бы опасной ни казалась в прошлом всепоглощенность ребенка, читавшего все подряд, чтением, породившая определение «запойное чтение», она не могла деформировать личность юного читателя в отличие от ком-

пьютерной зависимости, влекущей за собой изменение структуры сознания, когнитивных возможностей еще не сформировавшегося существа, биоритмов мозга и т. п. Речь в данном случае идет не об экстраполивании ситуации с консервативных позиций возвращения к прежним формам образовательной и воспитательной деятельности, а о разумном использовании обновленных классических форм приобщения ребенка к духовному опыту цивилизации и отечественной культуры в новых социокультурных условиях.

Таким образом, **актуальность** возрождения отечественной традиции детского чтения объясняется особенностями отечественной образовательной парадигмы, культурным кодом, своеобразием общенациональных интересов и аксиологических приоритетов, социокультурной ситуацией в обществе в целом и в детской среде в частности, заботой о духовном и психическом здоровье молодого поколения. Специфика детского чтения на современном этапе в его отличиях от этапов предшествующих определяется следующими характеристиками.

1. Падение интереса к художественной литературе. Если традиционно основу детского чтения составляла художественная литература, то теперь дети уделяют ей меньше внимания. В связи с этим осложняется восприятие ими художественной литературы. Они, возможно, не будут испытывать эстетического впечатления там, где переживали его их сверстники несколько десятилетий назад. А это значит, что по мере взросления им будет трудно воспринимать более сложную и эстетически совершенную художественную литературу. Иными словами, связанный с нею круг чувств и идей, составлявших фундамент культурного опыта предшествующих поколений, окажется им чуждым.

2. Сужение круга чтения. Литература, традиционно входившая в сферу детского чтения, для современного ребенка становится все более сложной и все менее интересной. Этот процесс захватывает и собственно детскую литературу, и литературу «для взрослых», традиционно считавшуюся доступной детям.

3. Методически и психологически не мотивированное расширение круга чтения. В то же время репертуар детского чтения теперь включает произведения новейшей литературы, еще не ставшие предметом педагогического осмысления.

4. Трансформация когнитивных моделей. Под влиянием информационной среды, образованной новыми медиа, дети приобретают навыки мышления, отличные от тех, которые сформировали классическую литературную культуру. Эти навыки могут быть полезны для их самоидентификации в современных условиях и социализации в современном обществе, но они также могут существенно изменять и, вероятно, затруднять восприятие литературы.

В качестве **предпосылок**, определяющих возможность разрешения поставленной задачи, выступают традиции отечественной литературы и педагогики. Здесь должны быть названы следующие группы источников.

1. Классика детской литературы, как русской, так и зарубежной, давно уже ставшей частью отечественной педагогической традиции. Хотя ее восприятие связано с отмеченными выше трудностями, едва ли верно, что она должна навсегда уйти в прошлое. Ведь большинство ее образцов в действительности уже давно приобрело по преимуществу историческое значение. Теперь именно в этом заключается ее историко-культурная роль. Эти произведения приобщают читателя-ребенка к культуре прошлого, тем самым готовя его к восприятию «взрослой» классики. Так дети приобщаются к сформировавшимся в прошлом, но сохраняющим актуальность традициям мировой культуры.

2. Новейшая детская литература. Ее роль в развитии современного ребенка-читателя, конечно, нельзя недооценивать. Помощь детям в ее выборе требует от родителей, педагогов и библиотечарей осторожности и внимания, так как в этой сфере тот отбор образцов, который сформировал классическую традицию детского чтения, еще не произведен. Тем более ответственной и важной представляется эта задача.

3. Классика русской и зарубежной литературы, не принадлежащая исключительно к сфере детского чтения, то есть адресованная взрослым, но доступная и детям. На начальных стадиях нравственного созревания человека «взрослая» классическая литература в основном, за исключением некоторых ее образцов, в силу возраста еще недоступна для его восприятия. Однако при условии отбора произведений с учетом возрастных возможностей ребенка она может и, вероятно, должна, как и прежде, занять достойное место в круге чтения детей.

В отечественной культуре традиция рассматривать именно литературу для взрослых, при условии должного отбора, как основу детского чтения восходит к В.Г. Белинскому¹. В его критических статьях этот принцип принимал крайнюю форму: литературу, создаваемую специально для детей, он отвергал вовсе. Столь же, если не более радикальную позицию впоследствии занимал идейный последователь Белинского Д.И. Писарев². Но уже во второй половине XIX – начале XX в. русские педагоги решили задачу синтеза «взрослой» и специально детской книги³ в круге детского чтения. Конечно, состав текстов, входящих в этот круг, по мере развития литературы и педагогики менялся, отражая процесс становления классического канона (и будучи ключевым фактором этого процес-

¹ Белинский В.Г. Елка. Подарок на Рождество <...> // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 8: Статьи, рецензии и заметки. Сентябрь 1845 – март 1848. М.: Худ. лит., 1982. С. 476–481; *Он же*. Новая библиотека для воспитания, издаваемая Петром Редкиным <...> // Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 8: Статьи, рецензии и заметки. Сентябрь 1845 – март 1848. М.: Худ. лит., 1982. С. 543–551.

² Писарев Д.И. Школа и жизнь // Писарев Д.И. Сочинения: Полн. собр.[соч.]: В 6 т. Т. 3–4 (1-я половина). СПб.: Тип. В.Г. Авсеенко, 1894. Стб. 515–598.

³ См.: Острогорский В.П. Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу. 3-е изд., знач. доп. М.: Тов. скороп. А.А. Левенсон, 1891. XII, 340 с.; Лучкина О.А. Литературный канон для детей в свете педагогических идей (1863–1885 гг.) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 1. № 3. С. 23–30; *Она же*. Raison d'être русской классики: поэты-педагоги и писатели-воспитатели // Детские чтения. 2015. Т. 8. № 2. С. 30–51.

са¹). Но основной аргумент в пользу классики как основы детского чтения остался неизменным: это ее эстетическое совершенство, которое означает способность произвести на читателя наиболее сильное и полное художественное впечатление. А именно это впечатление составляет центр того опыта, который приобретает читатель, в том числе и ребенок, в общении с книгой.

Не следует забывать и другой аргумент в непрекращающемся в последние тридцать лет споре о востребованности / архаичности литературной классики в образовательном процессе: именно классическая литература отразила особенности национальной ментальности в разных ее модификациях и соотношениях, социально-исторической психологии, понимание которых является залогом успешности современных социальных стратегий развития общества и государства. Поэтому, говоря о необходимости использования классической литературы в образовательном процессе, следует подчеркнуть универсальность самого определения «классика», объединяющего произведения русской литературы и классических образцов литератур народов, населяющих многонациональную Россию. Именно литературная классика национальных литератур (ее проблематика и поэтика) свидетельствует об органической связи национальных культур и аксиологических систем в пределах общенационального пространства. Одним из основных аргументов в непрекращающемся в последние тридцать лет споре о востребованности / архаичности литературной классики в образовательном процессе является тот факт, что именно классическая литература отразила особенности национальной ментальности в разных ее модификациях и соотношениях, социальной-исторической психологии, понимание которых является залогом успешности современных социальных стратегий развития общества и государства.

1. Труды ученых-педагогов. Отечественная педагогическая традиция накопила большой опыт руководства детским чтением, выработала основанные на нем методики обучения и воспитания.

¹ Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX в. и поэтический канон. Тарту, 2013. (Acta Slavica Estonica IV. Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение IX).

Фундамент этой традиции был заложен еще в дореволюционный период, и через советскую эпоху современная педагогика сохраняет преемственность с классическими трудами. Отечественная педагогика формировалась в то время, когда культурная ценность литературы не подвергалась сомнению, развивалась одновременно с литературной классикой и во взаимодействии с ней. Поэтому закрепленное в ней понимание литературы отмечено плодотворной причастностью ее культурному бытию.

В отечественной педагогической традиции особое значение приобретает присущее ей гуманистическое начало. Человеческая личность осмыслена ею как высшая ценность. Литературу, прежде всего литературную классику, она воспринимает как выражение эстетического совершенства и этического императива. Это те традиции, сохранение которых обогатит настоящее и будущее русской культуры.

Основная задача программы возрождения отечественной традиции чтения – это повышение статуса чтения, читательской активности, формирования у подрастающего поколения высоких гражданских и духовно-нравственных ориентиров. Все существующие проблемы в области детского чтения на современном этапе можно решить только общими усилиями педагогов, родителей, библиотекарей. Что касается государства, то его роль велика прежде всего в подготовке специалистов, способных правильно учить детей чтению. Как известно, в воспитании ребенка колоссальную роль играет детская литература, которая является богатейшим источником познания жизни. Первый речевой опыт малыш получает, повторяя не только те слова, которые говорят ему родители и другие члены семьи, но и те фрагменты текста, которые он воспринимает на слух, когда ему читают первые детские книжки. Этап речевого воспроизведения книжного текста проходит практически каждый ребенок, часть своего лексикона почерпнувший именно из книги.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) основной целью обучения литературному чтению является «формирование читательской компетенции

младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания»¹.

Исходя из этого, задача обучения литературному чтению дошкольника и младшего школьника, наряду с обучением и совершенствованием техники чтения и воспроизведения содержания прочитанного, заключается в формировании у ребенка умения анализировать художественное произведение, в результате чего младшие школьники овладевают творческими читательскими принципами².

Дошкольники и особенно учащиеся начальных классов общеобразовательных школ должны научиться общаться на русском языке в жизненно важных для них сферах, прежде всего в бытовой и учебной, и овладеть основными видами речевой деятельности: слушанием, говорением, чтением и письмом. Это особенно важно в условиях существования такого многонационального и многоконфессионального государства, как Россия, где русский язык и русская литература играют структурообразующую, объединяющую роль в духовной жизни общества. Поскольку именно чтение открывает учащимся непосредственный доступ к духовному богатству народа, школьники одновременно получают элементарные знания о реалиях духовной и материальной культуры российского общества.

Методика преподавания литературы дошкольникам и младшим школьникам должна в этой связи решить новые, весьма сложные задачи, а именно:

¹ Примерные программы начального общего образования (Стандарты второго поколения): В 2 ч. Ч. 1. 2-е изд. М.: Просвещение, 2009. С. 96.

² Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. Обучение русскому языку и чтению в 4 классе дагестанской общеобразовательной школы: В 2 ч. Ч. 2. Литературное чтение. Махачкала, 2010. 100 с.

- изучение современного ученика-читателя, живущего в информационном обществе в условиях рыночной экономики;
- поиск новых путей развития личности ребенка средствами искусства;
- разработка диагностики качества литературного образования в школе при наличии вариативных программ;
- создание методики изучения литературы в контексте культуры, стимулирующей становление культурного поля ребенка¹.

Методические подходы к обучению чтению младших школьников нуждаются сегодня в серьезной коррекции и обновлении. В целях возрождения и развития отечественной традиции детского чтения следует отбирать и пропагандировать новые перспективные методические решения в данной области, организовывать переподготовку учителей литературы для работы в новых образовательных условиях. Так, известный методист М.С. Соловейчик предлагает осознать, какие препятствия стоят на пути ребенка к успеху, и создать условия для их преодоления. Методист приходит к выводу: «Ребенку читать не хочется, когда у него отсутствуют либо достаточно привлекательный стимул для занятия этой деятельностью, либо важные читательские умения, либо то и другое»² (с. 270). Это правомерное утверждение сразу же вызывает новые вопросы: «... что может стать непреходящим стимулом читательской деятельности для современных детей и каких важных читательских умений им может не хватать, чтобы этот стимул реализовать?»³

Заметим, что всякий раз новые образовательные условия ставят перед учителем литературы новые методические задачи, требующие порой серьезной перестройки всего учебного процесса. Сказанное полностью относится к дню сегодняшнему. Что же может сегодня служить стимулом к чтению для современного ребенка? Многие методисты считают, что таким стимулом является дефи-

¹ См.: Методика обучения литературе в начальной школе / Под ред. М.П. Воюшиной. М., 2010. С. 10.

² Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. 3-е изд. М., 1997. С. 270.

³ Там же.

чит общения, который он испытывает. Как полагает М.С. Соловейчик, для дошкольника и младшего школьника партнером по общению еще не может стать автор литературного произведения. Для ребенка, еще только приобщающегося к чтению, авторы-собеседники материализуются первоначально не в тексте, а в самой книге, где напечатан текст. Чтение как вид речевой деятельности реализуется с интересом, добровольно и полноценно только в условиях, когда обучение начинается знакомством с миром книг и созданием специальных учебных ситуаций, приучающих детей воспринимать книгу как потенциального собеседника и оценивать с этой точки зрения его и себя¹.

Мотивом чтения-деятельности выступает естественное для ребенка желание решать своеобразные головоломки – осмыслить комплексы буквенных знаков, преодолеть трудности, проявить себя, заслужить похвалу учителя, самоутвердиться. Процесс обучения чтению дошкольников и младших школьников неразрывно связан с обучением грамоте. Это двуединый процесс. Более того, обучение грамоте должно ими осознаваться как подлинный мотив обучения чтению.

Одновременно с обретением навыков раскодирования текста дети должны познакомиться с широким кругом книг, привыкнуть самостоятельно ориентироваться в нем, научиться со временем различать собеседников – авторов книг, выбирать для себя тех из них, с кем именно сейчас хочется «поговорить». Если такой привычки у детей не вырабатывать сразу, у них неизбежно возникнут другие привычки (в частности, равнодушные к собеседнику).

Многие методисты выделяли и описывали качества, которые характеризуют квалифицированное чтение: беглость, правильность, осознанность и выразительность. Заметим, что отечественная методическая традиция уделяла им серьезное внимание. В анализируемой нами методике речь идет о новом подходе к их формированию. Ее автор считает, что с первых шагов обучения чтению учитель должен приучать видеть за книгой собеседника, а за тек-

¹ Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. С. 271.
28

стом – «чужую» речь. В противном случае раскодирование текста не наступит.

Чтобы способствовать решению методических задач при обучении русскому языку содержание литературного чтения в начальных классах должно обеспечить:

1) орфоэпически и интонационно верное прочтение предложений при смысловом понимании разных по виду и по типу текстов (соблюдение правильного произношения, словесного и логического ударений, правильной интонации);

2) определение темы текста, главной мысли текста, деление текста на смысловые части, их озаглавливание (с помощью учителя);

3) составление плана в виде самостоятельно сформулированного высказывания, в виде назывных предложений и в виде вопросов;

4) ответы на вопросы по содержанию прочитанного, умение ставить вопросы к отдельным частям прочитанного;

5) пересказ прочитанного по вопросам и без вопросов; подробный, краткий и выборочный пересказ текстов;

6) высказывание своего отношения к художественному произведению; характеристика героя произведения, нахождение в тексте слов и выражений, характеризующих героя и события;

7) анализ (с помощью учителя) причины поступка персонажа; сопоставление героев по аналогии или по контрасту;

8) выявление авторского отношения к герою; оценивание поступка героя с опорой на личный опыт;

9) восприятие изобразительно-выразительных средств языка в соответствии с их функцией в художественном произведении¹.

Литературное чтение – один из основных предметов в системе начальной школы. Наряду с русским языком он формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка.

¹ Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. Обучение русскому языку и чтению в 4 классе дагестанской общеобразовательной школы: В 2 ч. Ч. 2. Литературное чтение. Махачкала, 2010. 100 с.

Процесс обучения чтению в начальных классах решает следующие задачи:

1) собственно обучение чтению, которое строится на формировании и совершенствовании навыка чтения, обучении чтению и восприятию художественного текста;

2) получение детьми младшего школьного возраста литературного знания (литературное образование и литературное развитие).

При этом специфика школы с преподаванием русского языка как неродного определяет необходимость осуществления связи работы над художественным текстом с развитием речевой деятельности учащихся, с коммуникативностью обучения.

Основой коммуникативных умений является формирование навыка чтения. Навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста предполагает осознание содержания изучаемого произведения и выработку собственного отношения к чтению. Наряду с термином «навык – чтения» употребляется термин «техника чтения». Под техникой чтения в методике понимается восприятие буквенных знаков, озвучивание (произношение) того, что ими обозначено, осмысление прочитанного.

Проблема детского чтения особенно актуальна для субъектов России, где функционируют различные типы школ: школа с русским (родным), родным (нерусским), русским (неродным). Формирование умений чтения как вида речевой деятельности осуществляется в условиях изучения государственного языка Российской Федерации, а также в условиях законодательно установленного двуязычия¹. В этих субъектах русский язык должен изучаться по особым учебным планам, программам, учебникам, учебным пособиям, созданным с учетом уровня владения русским языком обучающимися.

¹ Филологическое образование на начальном этапе обучения в двуязычной образовательной среде: Монография / Под общей ред. О.И. Артеменко. М.: ИНПО, 2009. С. 376.; Магомедов Г.И., Судакова О.Я., Шурпаева М.И. Программы по русскому языку и литературному чтению для начальных классов дагестанской национальной школы. Махачкала, 2009.

Проблемы детского чтения и изучения русского языка взаимосвязаны. Фактически русский язык является во всех субъектах Российской Федерации основным средством познания жизни, так как в абсолютно большинстве субъектов обучение осуществляется с 1 класса на русском языке, а родной язык изучается как предмет. В ряде республик родной язык служит средством обучения в начальной и основной школе, а русский язык изучают как предмет. Особый интерес в этом отношении представляют многонациональные республики, в которых обучение осуществляется на государственном языке Российской Федерации – русском, на государственном языке субъекта, а также изучается родной язык (один из языков народов России).

Например, в Дагестане в условиях поликультурности и отсутствия второго государственного языка республики процесс обучения осуществляется на русском языке с одновременным изучением одного из 14 письменных языков, которые, в свою очередь, также являются государственными¹.

Если в некоторых других республиках школьники изучают государственный язык субъекта и один из родных языков, то в Дагестане изучают два языка: русский и родной. Исходя из этого концептуально важно, чтобы каждый субъект Российской Федерации имел свою Программу поддержки и развития детского чтения, охватывающую детей от рождения до 10-летнего возраста, что обусловлено разным уровнем знания русского языка у детей, проживающих в разных субъектах РФ. В каждом субъекте есть дети, не охваченные детскими садами, не живущие в русской среде, не общающиеся с носителями русского языка и поступающие в школу с полным незнанием или слабым знанием русского языка. Поэтому в ряде субъектов РФ с учетом социальных и национальных условий необходимо дифференцировать разделы программ, ориентированные на

¹ Закон Республики Дагестан «Об образовании в Республике Дагестан» (2014 г., ст. 10 п. 4)». Некоторые ошибочно полагают, что «дагестанские языки в региональном законодательстве не определяются как государственные» (см.: Филологическое образование на начальном этапе обучения в двуязычной образовательной среде: Монография / Под общей ред. О.И. Артеменко. М.:ИНПО, 2009. С. 376).

сельских и городских детей. Около 70% общего количества школ России (в Дагестане их 85%) являются сельскими, куда, как правило, поступают дети из семьи (без прохождения этапа пребывания в детском саду), которые нередко даже не слышали живой русской речи. Эти обстоятельства обуславливают необходимость использования дифференцированного подхода при реализации Программы детского чтения в различных субъектах РФ в зависимости от уровня владения детьми русским языком.

Для успешной реализации Программы детского чтения государству необходимо решить ряд социальных проблем, прежде всего обеспечить стопроцентный охват детей дошкольными учреждениями. Данная проблема актуальна еще и потому, что после принятия в 2012 г. Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование вошло в систему общего образования и, естественно, обучение детей в одном классе при различных стартовых условиях (без получения дошкольного образования) может рассматриваться как нарушение законодательства. К сожалению, в настоящее время все дети сельских и городских школ, независимо от различных стартовых условий, обучаются по одним и тем же программам, учебникам русского языка, и аттестуют их по одним и тем же контрольно-измерительным материалам (КИМам), в том числе и на ЕГЭ.

В связи с этим важнейшим этапом успешной реализации Программы детского чтения станет создание учебников, учебно-методических комплектов и другой литературы с учетом особенностей функционирования в России разных типов школ: с русским языком обучения и с русским неродным языком обучения.

Для этого государству необходимо обратить внимание на подготовку в вузах и ссузах специалистов, способных создавать на всех этапах непрерывного образования соответствующую учебно-методическую базу для обучающихся с учетом языковых, национальных, региональных и других особенностей. Особенно это касается дошкольного и начального общего образования.

В связи с этим считаем необходимым пересмотреть существующий порядок формирования федерального списка учебников и перечня организаций, осуществляющих издание учебных пособий для общеобразовательных организаций.

И, наконец, программа по поддержке и развитию детского чтения призвана способствовать успешной реализации российской целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг. Кроме того, выполнение программы «Русский язык» было бы немыслимо без развития детского чтения, помогающего овладеть русским языком и русской культурой, которые определяют самобытность (идентичность) российского народа. Эта мысль сформулирована в Концепции Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.: «Возрождение интереса к чтению, повышение языковой культуры и уровня грамотности призваны обеспечить предусмотренные Программой меры, направленные на повышение качества обучения за счет развития кадрового потенциала, совершенствования учебных программ по русскому языку и литературе, модернизации методического обеспечения, широкого использования современных педагогических технологий...»¹.

Таким образом, государство и общество в целом должны уделять особое внимание реализации Программы детского чтения с учетом того, что оно является базовым компонентом воспитания, образования и развития культуры, источником повышения качества обучения русскому языку. Формирование читательской культуры детей находится сегодня в центре внимания педагогического сообщества. Синтез отечественной методической традиции и новых подходов к преподаванию литературы в начальной школе – поле исследовательской деятельности для авторов учебников и учителей-практиков.

¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 декабря 2014 года № 2647-р «Об утверждении «Концепции федеральной целевой «Русский язык» на 2016–2020 гг.

Раздел II. Цели, задачи и методологические принципы возрождения отечественной традиции детского чтения, направленные на воспитание характера ребенка, обучение, развитие его способностей и умений, духовно-нравственную ориентацию с учетом возрастных и психологических особенностей

Чтобы сформулировать цели и задачи детского чтения, необходимо определить структуру читательского репертуара или круга чтения. Она определяется задачами, которые стоят перед родителями, подбирающими литературу для своих детей, или перед самими детьми, которые уже приобрели навыки чтения. Если речь идет о так называемом деловом чтении, то в поле зрения взрослых или детей оказывается образовательная литература, если же идет поиск литературы для досугового чтения, то выбор книг будет обусловлен субъективными представлениями родителей или ребенка. Диапазон в данном случае достаточно широк: от каких-либо разнообразностей обучающей литературы (чаще с преобладанием игровых форм подачи материала) до разных жанров литературы развлекательной, в которой визуальный компонент преобладает над компонентом содержательным и познавательным.

Значительное место в структуре детского круга чтения традиционно в течение десятилетий занимала художественная литература. И хотя к настоящему моменту она в значительной степени уступила свои позиции другим формам и жанрам текстов, полностью из круга детского чтения она, безусловно, не исчезла. Более того, в силу активного участия взрослых в формировании репертуара детского чтения (родители, учителя начальных классов) художественная литература в большей степени сохранилась на книжных полках именно дошкольников и младших школьников (в средней школе она существует прежде всего в связи с требованиями делового чтения, а не досугового, что во многом обусловлено протестным поведением подростков, которое может нивелироваться

только традициями семейного чтения). Сохранение классических произведений в структуре читательского репертуара дошкольников и школьников 7–10 лет позволяет утверждать, что восприятие детской книги по-прежнему может иметь эстетический характер. Ее воздействие на читателя, интеллектуальное или эмоциональное, происходит постольку, поскольку она воспринимается как эстетический феномен. Из этого следует, что природа детской литературы, по существу, та же, что и литературы для взрослых, даже с учетом принципиальных отличий круга чтения, обусловленных особенностями детского восприятия текстов. Поэтому педагогические цели детского чтения в своей основе совпадают с целями литературного образования как такового.

Магистральная линия программы возрождения отечественной традиции детского чтения, направленная на поддержку и развитие детского чтения, определяет ее основные цели. Таковыми являются следующие цели.

1. *Повышение статуса детской книги, детского чтения*, что предполагает рост читательской активности, улучшение качества чтения, развитие культурной и читательской компетентности подрастающего поколения. Чтение может и должно содействовать формированию гармонически цельной, духовно развитой личности, закладывая основы представлений о сложности и объемности картины мира, о взаимоотношениях людей в социуме. Детская книга объясняет пока еще в очень общих и часто игровых, но, главное, нравственно позитивных формах особенности человеческого бытия и быта, показывает положительные и отрицательные примеры человеческого поведения и настраивает юного читателя на определенную эмоциональную волну, вызывая в нем желание сделать выбор, описывает или иллюстрирует ситуации, которые ребенок наблюдает в реальной жизни. Тем самым лучшие образцы произведений для детей готовят основу для формирования навыков самопознания и самосовершенствования. Этому в значительной мере может способствовать семейное чтение.

2. Создание условий для популяризации чтения классических и новейших образцов отечественной и зарубежной литературы, приобщающей маленького читателя к общечеловеческим ценностям, воспитывающей в нем чувство сопричастности чужой беде и боли, ответственности за собственные поступки, пробуждающей ощущение причастности к жизни своей семьи, а на этапе младшего школьного возраста и к жизни малой родины. Таким образом, в юном человеке изначально с помощью книги при участии взрослых будет закладываться нравственный стержень, личностные нравственные приоритеты.

3. Воспитание подрастающего поколения в соответствии с ноосферными идеями, в основе которых лежит представление о тесном взаимодействии человека / общества и природы. Величие и уникальность существующего мира основывается на его многогранности, разнообразии и в то же время целостности. Задача педагога и родителей подготовить ребенка к восприятию этих идей на самых разных уровнях (личностном, общественном, государственном) на принципах гуманизма, добрососедства, свободы выбора. Книга даст ребенку представление о многоликости природного мира, об органической связи его обитателей и человека.

4. Развитие в процессе чтения творческих и интеллектуальных способностей ребенка. Процесс чтения призван актуализировать природные способности как малыша, так и младшего школьника. Чужой художественный опыт может быть стимулом к возникновению первых поэтических или прозаических (сказки и т. п.) опытов маленького читателя, его артистического дарования.

5. Формирование культуры чтения, то есть обучение пониманию художественной литературы и воспитание ее эстетического восприятия. Среди всех целей литературного образования эта занимает особое, центральное положение, так как именно она отражает природу предмета обучения и преподавания – искусства слова. Эта цель может быть достигнута лишь в процессе получения личного эстетического опыта

читателя-ребенка, а затем в подростковый, юношеский периоды, на всех этапах взросления, так как в восприятии искусства человек на протяжении всей жизни продолжает совершенствоваться сам, без всякого педагогического воздействия. Задача педагога – направить ребенка по пути восприятия и постижения литературы, общения с книгой и помочь ему осознать и диверсифицировать этот опыт. Это значит, во-первых, предложить произведения, ему психологически доступные, и, во-вторых, передать ему (путем рассказа, беседы и т. д.) тот опыт их понимания, который сформирован культурной традицией.

6. Приобщение к отечественной и мировой культурной традиции, создание условий для освоения культурного кода предшествующих поколений. Литература является важнейшим средством передачи традиций народа и человечества. Первая и главная задача педагога в этом отношении – выбор произведений, которые можно предложить детям. Вторая задача – подготовка историко-культурного комментария к текстам, адресованного как непосредственно детям, так и учителям, родителям. Чем меньше у ребенка опыта (как читательского, так и житейского) и чем дальше от него произведение (это относится, в первую очередь, к исторической дистанции, которая всегда разделяет литературную классику, в том числе детскую, и ее сегодняшнего читателя), тем труднее понимание и тем важнее снять эти трудности, выработав верный педагогический подход к презентации материала.

7. Развитие речи. Литература способна выступить в качестве естественного образца правильной речи, а также (что очень важно на раннем этапе развития ребенка) в функции орфографического и пунктуационного эталона и в роли ресурса для расширения лексического запаса ребенка. И здесь задача педагога – выбрать такие тексты, которые смогут выполнить все эти функции, то есть прежде всего правильные с точки зрения языка.

К достижению поставленных целей должно вести решение ряда задач, важнейшими из которых являются следующие.

1. Определение корпуса литературных произведений, рекомендованных для детского чтения. Эта задача, безусловно, является основной. Она предполагает решение следующих задач.

СОСТАВЛЕНИЕ СПИСКОВ ЛИТЕРАТУРЫ

Список литературы – важнейшая форма педагогической работы. Он должен служить ориентиром не только для педагогов, но и для родителей. Благодаря своей компактности он прост для понимания и удобен в использовании.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СПИСКОВ ЛИТЕРАТУРЫ
В СООТВЕТСТВИИ С ВОЗРАСТОМ ЮНОГО ЧИТАТЕЛЯ

Необходима тематическая дифференциация списков, которая предполагает включение в список произведений, оказывающих эстетическое воздействие на ребенка и вместе с тем решающих ряд прикладных, в том числе воспитательных задач; к наиболее важным следует отнести:

- создание корпуса книг, способствующих не только развитию у дошкольников и младших школьников образного мышления и воображения, эмоциональной сферы личности, но и постепенному расширению их кругозора, актуализации их интереса к отечественной, зарубежной литературе и литературе народов России (на данном этапе в лучших художественных образах, предназначенных для детей);

- включение в круг детского чтения соответствующих возрасту произведений, отражающих гармоничное сочетание национальных и общекультурных ценностей, которые могут способствовать воспитанию у юных читателей национальной и культурной толерантности.

РАЗРАБОТКА РЕКОМЕНДАТЕЛЬНОГО
БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО УКАЗАТЕЛЯ

Особенностью списков рекомендованной для детского чтения литературы является их компактность, что означает, что они включают лишь минимальный объем информации, как в отношении количества учтенных произведений, так и в отношении подробности

их характеристики. Поэтому списки литературы следует дополнить рекомендательным библиографическим указателем.

Традиция составления таких указателей в отечественной литературе восходит еще к дореволюционной эпохе, когда было создано несколько авторитетных работ в этом жанре¹. Составители указателей ставили перед собой задачу предложить как педагогам, так и читателям, занимающимся самообразованием, в том числе юным, выбор литературы в соответствии с их интересами, но в то же время облегчить для них задачу поиска в корпусе всех имеющихся книг. В основу композиции таких указателей был положен, как правило, систематический принцип, причем они включали как художественную литературу, так и познавательную. Предлагалось полное

¹ См., например: *Толль Ф.Г.* Наша детская литература: Опыт библиографии современной отечественной детской литературы, преимущественно в воспитательном отношении. СПб.: Тип. Э. Веймара, 1862. [2], 332 с.; Систематический обзор русской народно-учебной литературы: Составлен по поручению Комитета грамотности, состоящего при Императорском Вольном экономическом обществе, специальной комиссией из членов: С.И. Миропольского, М.И. Соколова, В.П. Острогорского [и др.]. СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1878. XXXII, 744 с.; Что читать народу? Критический указатель книг для народного и детского чтения / Сост. учительницами Харьковской частной женской воскресной школы Х.Д. Алчевскою, Е.Д. Гордеевой, А.П. Грищенко [и др.]. Т. [1]–3. СПб.: Тип. т-ва «Обществ. польза», 1884–1906; О детских книгах: Критико-библиографический указатель книг, вышедших до 1 января 1907 г., рекомендуемых для чтения детям в возрасте от 7 до 16 лет / Составлен кружком преподавателей и писателей под ред. А. Анненской, В. Герда, Н. Лихаревой, С. Порецкого, Е. Репьевой, Е. Соломина и О. Флоровской; Издание книжного магазина С. Скирмунта «Труд». М.: Типо-лит. Т-ва И.В. Кушнерев и Ко, 1908. Библиография детской литературы характеризуется в современных пособиях: *Рыбина Е.Ф.* Библиография литературы для детей и юношества: учебник для библиотечных факультетов вузов культуры, университетов и педагогических институтов. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1994. 238, [1] с.; *Она же.* Библиография литературы для детей и юношества: Учебное пособие. М.: Либерея, 2004 (Раменское, Моск. обл.): ГУП Рамен. тип.). 216 с. (Библиотекарь и время: 100 вып.; № 8).

библиографическое описание, которое снабжалось развернутой аннотацией. Аннотации носили оценочный характер: в них составители указателей высказывали свое суждение о том, будет ли полезно начинающему читателю знакомство с той или иной книгой. В них нередко давался краткий пересказ содержания, а иногда, для наиболее важных произведений, вокруг которых сложилась традиция критического осмысления, – также обзор критики. Особый интерес представляют приведенные в некоторых указателях отзывы читателей, собранные в ходе педагогической и библиотечной работы.

Составление такого указателя – исключительно трудная задача, но не случайно за ее решение бралось в разное время несколько авторских коллективов: потребность в таких справочных пособиях была очевидной. Эту традицию отечественной педагогики можно было бы возродить. Детская литература на современном этапе отличается большим многообразием, чем литература для подрастающего поколения дореволюционной эпохи. Это, с одной стороны, существенно усложняет задачу, но, с другой, делает ее еще более важной, так как самостоятельно сориентироваться в разнообразии детских книг современным родителям трудно, и в этом важнейшем для воспитания детей деле им была бы полезна помощь.

В то же время техническая сторона задачи сегодня по сравнению с положением дел, существовавшим в XIX–XX вв., многократно облегчена развитием компьютерной техники. На современном этапе рекомендательный указатель литературы должен иметь форму не книги, а информационной системы, размещенной в открытом доступе в сети Интернет. Такая форма позволит, во-первых, публиковать материалы постепенно, по мере их создания (учитывая масштабы задачи, ее решение, несомненно, потребует нескольких лет и труда большого авторского коллектива; а поскольку детская литература продолжает развиваться, указатель будет нуждаться в постоянном расширении и обновлении). Во-вторых, при должной организации база данных даст возможность поиска по нескольким параметрам, что обеспечит ей преимущество перед реализованным в печатных библиографических указателях линейным способом расположения материала. И, нако-

нец, главное: электронная форма публикации позволит существенно сократить издержки на распространение, при этом обеспечив предельно широкую доступность результатов работы.

2. Разработка инновационных методик обучения чтению, способствующих формированию у дошкольников и младших школьников навыков восприятия, осмысления, понимания и объяснения (предваряющего анализ текста) художественного произведения.

3. Популяризация авторских методик обучения детскому чтению.

4. Разработка системы мер по развитию такого направления отечественной критики, как «критика детской литературы», по расширению филологических исследований в области детской литературы (включая комментирование произведений для детей). Отечественная культура накопила большой опыт такой критики: уже во второй половине XIX – начале XX в. создавались даже особые журналы, основное содержание которых составляла критика детской литературы. Критика детской литературы может найти себе место в прессе, на радио и телевидении и особенно в Интернете, где она будет наиболее доступна родителям и педагогам. Поддержка критики детской литературы может также войти в состав уже сложившегося комплекса мероприятий, направленных на поддержку отечественной журналистики, в частности литературных журналов.

5. Государственная поддержка детского книгоиздания и книгораспространения, улучшение качества книжной продукции, предназначенной для детей. Сегодня с традиционной бумажной книгой конкурируют новые формы бытования литературных текстов в виртуальном пространстве. В отношении распространения литературы в обществе это явление скорее полезно, чем вредно, так как благодаря ему книги стали более доступны читателям. Однако бумажная книга сохраняет значение культурного символа, и важность ее в этой роли нельзя недооценивать. Кроме того, что еще важнее, для детей бумажная книга,

должным образом изданная, в гигиеническом отношении полезнее, чем экран компьютера (и тем более мобильного телефона), поскольку создает хотя и значительную, но, по-видимому, существенно меньшую, чем технические средства, нагрузку на органы зрения. Имеются медицинские исследования, подтверждающие опасность использования подобной техники вообще и в детском возрасте в особенности¹. Поэтому следует поддерживать издание книг средствами полиграфии и, что очень важно, их закупку библиотеками.

6. Государственная поддержка детских библиотек (включая школьные). В современных социальных и экономических условиях принципиально значима сохранность уже имеющихся в библиотеках фондов. Важно помнить, что принцип равенства возможностей имеет в педагогике первоочередное значение. Доступ к чтению должны иметь все дети, в том числе воспитывающиеся в малообеспеченных семьях, которым материальное положение не позволяет приобретать книги.

Основу педагогической работы с детской книгой должны составлять предлагаемые **методологические принципы**.

1. Принципы эстетической ценности детского чтения, синтеза художественного и нравственного начал. С момента возникновения особой детской литературы ее развитие определяется конфликтом эстетической и дидактической функций². Господство дидактического элемента над эстетическим нередко означало художественную неубедительность адресованных детям произведений. Именно это приводило многих критиков, и в первую очередь В.Г. Белинского, к радикальному отрицанию

¹ Савичева Н.М., Григорьев О.А. Влияние технических средств передачи и обработки информации персонального использования на формирование образа жизни и состояние здоровья школьников // Санитарный врач. 2013. № 2. С. 028–039; Катцов В.А. Дейнего В.Н., Уласюк В.Н., Социн Н.П. Гигиеническая безопасность устройств отображения информации // Безопасность и охрана труда. 2017. № 1(70). С. 53–55.

² Костюхина М.С. Золотое зеркало: Русская литература для детей XVIII–XIX веков. М.: ОГИ, 2008. 224 с, [16] с. ил. (Нация и культура / Исследования по культуре детства).

всей детской литературы. Художественно неубедительные произведения не только не помогут, но мешают детям приобрести подлинный эстетический опыт. А это значит, что и дидактические цели, скорее всего, не будут достигнуты. Прямолинейный дидактизм, присущий многим образцам детской литературы и нередко свойственный их педагогическим интерпретациям, может оказать на ребенка действие, противоположное ожидаемому, то есть вызвать отторжение и протест.

Вместе с тем нравственное влияние литературы на читателя, особенно ребенка, не подлежит сомнению. Природа этого влияния заключается прежде всего в самостоятельном размышлении о прочитанном, которое тем более напряженно, чем более близок данный текст для конкретного читателя и чем этот текст интереснее эстетически. Поэтому материалом для детского чтения должны быть произведения, обладающие эстетической ценностью и способные заинтересовать ребенка и оказать на него благотворное нравственное воздействие.

2. Принцип преемственности чтения от детства до зрелости. Этот принцип отражает представление о сущностном единстве литературы, включая как детскую, так и адресованную взрослым, и, соответственно, о единстве знаний и умений, необходимых читателю. Это значит, что детское чтение должно прежде всего подготовить ребенка к восприятию высокой, классической литературы, помочь ему, пусть на начальном уровне, приобрести знания и выработать умения, необходимые для этого.

Так, одной из главных проблем детского чтения дошкольников является развитие устной речи, предполагающее создание коммуникативной основы для общения на элементарном уровне в пределах тематики, сфер и ситуации, предусмотренных на этапе дошкольного образования.

Цель речевого общения дошкольников состоит в овладении речью как средством общения и приобщения к культуре в различных видах деятельности.

В субъектах Российской Федерации, где изучаются государственный язык Российской Федерации и второй государственный язык субъекта (или изучается один из родных языков России), функционируют два типа дошкольных образовательных организаций. Первый тип – образовательные организации с многонациональным составом детей, у которых образовательная деятельность осуществляется на русском языке. Второй тип – образовательные организации с мононациональным составом детей, у которых образовательная деятельность осуществляется на их родном языке. В этом случае родной язык является одновременно и показателем развития ребенка и тем фактором, который способствует этому развитию.

Однако процесс обучения русскому чтению как неродному в каждом типе этих организаций имеет свою специфику. Необходимо создать в ДОО условия для формирования первоначальных учений и навыков практического владения русским языком в устной форме, распознавания русской речи на слух (речь воспитателя) и продуцирования ее простейших образцов; формировать у детей устойчивый интерес и положительное отношение к изучению русского языка, желание учиться; развивать познавательные и языковые способности детей, их память, внимание, воображение, речевую реакцию, наблюдательность по отношению к языковым явлениям, навыки речевого самоконтроля.

Образовательные задачи детского чтения в ДОО связаны с усвоением конкретного языкового материала по русскому языку, овладением определенными речевыми умениями.

Необходимо помнить, что дети дошкольного возраста, изучающие русский язык как неродной, осваивают его в условиях искусственно созданной языковой среды, которая должна иметь развивающий характер. Детское чтение, как и обучение русскому языку как неродному, осуществляется на основе учета следующих принципов.

1. Возрастные особенности. Ребенок с пяти лет начинает осваивать простейшие формы учебной деятельности: он понимает поставленную воспитателем задачу, может выполнять его указания. Дети стремятся отображать взаимоотношения между людьми.

При обучении чтению следует учитывать психофизиологические особенности дошкольников.

2. Этапы, содержание и формы работы в процессе детского чтения зависят от онтогенеза, то есть от последовательности появления форм и функций речи в процессе развития ребенка.

3. Процесс детского чтения осуществляется преимущественно в игровой деятельности. В ходе обучения русскому языку игра как источник речевой мотивации и средство решения развивающих задач выступает основным методическим приемом, позволяющим дошкольникам овладеть изучаемым материалом с наименьшими трудностями. При проведении различных игр они легко переоплощаются во взрослых. Восприятие детей приобретает более целенаправленный характер.

4. В условиях обучения русскому языку в детских садах формирование и расширение представления ребенка об окружающем его мире происходят с помощью русского и родного языков. Родной язык является опорой, самым кратчайшим путем к пониманию сущности различных явлений. Такой подход ускоряет умственное развитие ребенка и облегчает усвоение русского языка.

В процессе организации детского чтения необходимо учитывать индивидуальный подход к детям, нацеленный на раскрытие собственного потенциала каждого из них.

Литературное чтение является одним из основных предметов в системе начального общего образования, который формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка.

Литературное чтение в начальных классах решает следующие задачи:

1) собственно обучение чтению, которое строится на формировании и совершенствовании навыка чтения;

2) получение детьми младшего школьного возраста литературного знания (литературное образование и литературное развитие).

Одной из важных задач литературного чтения является формирование и развитие правильного, сознательного и выразительного

чтения, овладение элементарными умениями понимать содержание прочитанного.

Техника чтения должна совершенствоваться из класса в класс. В 1 классе формируется умение читать сочетание букв в составе слогов (слоговое чтение), которое постепенно переходит в умение плавно читать целыми словами с выделением ударного слога, интонационно объединять слова в словосочетания и предложения. Во 2 классе совершенствуется умение плавного чтения целыми словами и словосочетаниями с соблюдением словесного ударения (с элементами слогового чтения трудных слов). В 3 классе завершается формирование навыка чтения целыми словами. В 4 классе у учащихся расширяется «поле» зрения и на этой основе постепенно формируются умения читать группами и вырабатываются навыки беглого и выразительного чтения.

Правильность чтения определяется наличием или отсутствием замены, пропусков, перестановок, добавлением букв и слогов, искажением слов в читаемом тексте. Правильность чтения связана и со степенью овладения нормами русского литературного произношения и ударения.

Выразительность как компонент навыка чтения включает умение пользоваться паузами, интонацией, логическими ударениями для передачи смысла читаемого текста¹.

При организации детского чтения необходимо учитывать особенности умственного и физического развития детей, а также психофизические особенности дошкольников (ограниченность работоспособности, наглядно-образный характер мышления и др.).

¹ Магомедов Г.И., Шурпаева М.И., Судакова Н.Я. Программы по русскому языку и литературному чтению для начальных классов национальной школы. Махачкала: ООО «Издательство НИИ педагогики», 2009. 124 с. (см. об этом подробно: Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. «Обучение русскому языку и чтению в 4 классе в дагестанской общеобразовательной школы»: В 2 ч. Ч. 1. Русский язык. Махачкала, 2008. 216 с.; Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. Обучение русскому языку и чтению в 4 классе в дагестанской общеобразовательной школы: В 2 ч. Ч. 2. Литературное чтение. Махачкала, 2010. 100 с.).

Важную роль при пробуждении и развитии интереса, любви к чтению играют библиотеки. Очень важно при этом, чтобы в библиотеках работали квалифицированные специалисты своего дела, способные повысить образовательный и познавательный уровень детей через чтение. **Основная цель** библиотек, занимающихся обслуживанием детей, – содействие успешной социализации подрастающего поколения путем предоставления широкого спектра качественных информационно-библиотечных ресурсов и услуг, соответствующих возрастным особенностям и потребностям детей.

Семья во все времена руководила чтением детей, родители были для детей авторитетом в выборе книг для чтения, в оценке прочитанного.

Приобщение детей к книге, чтению начинается в раннем возрасте и требует поддержки на всех этапах взросления.

3. Принцип сохранения культурной традиции. Литература – базовый элемент культурного континуума. Среди форм культуры, позволяющих сохранить преемственность по отношению к историческому прошлому и поддерживающих национальную самоидентификацию, литература занимает, безусловно, одно из центральных мест. Это особенно важно для русской культуры с ее литературоцентризмом. Знакомство с литературой означает приобщение к наследию отечественной и мировой культуры.

4. Принцип возрастной дифференциации. Развитие ребенка происходит исключительно быстро. Те методические приемы, которые используются в работе с детьми младшего возраста, старшими могут отвергаться или могут обнаруживать свою неэффективность. Методики, хорошо себя зарекомендовавшие в средней и старшей школе, для младшей могут оказаться слишком сложными, профессионально несостоятельными. Поэтому при подборе литературы для детского чтения соответствие возрастным возможностям ребенка является важнейшим фактором.

5. Принцип индивидуализации. В современной педагогике этот принцип уже не подвергается сомнению, но применительно к педагогике литературной он нуждается в расширенном

толковании. Если сведения точных наук могут быть универсальны, то эстетический опыт индивидуален (хотя не произволен, так как обусловлен культурным опытом). Индивидуальные различия в восприятии одного и того же текста естественны, полезны и необходимы; они обогащают личность каждого из воспринимающих, а в общем плане – и культуру в целом. Поэтому принцип индивидуализации означает как поиск индивидуального подхода к обучению каждого ребенка в соответствии с его способностями и склонностями, так и признание права ребенка-читателя на индивидуальное толкование текста.

6. Принцип диалога. Постижение литературы прежде всего индивидуальный, но также и коллективный культурный опыт. Для выработки взаимопонимания, даже в условиях разногласий, многовариантность толкований художественной литературы открывает широкие возможности. Если педагог сможет достигнуть взаимопонимания с учениками, это поможет им усвоить тот опыт, который учитель может им передать. Если обсуждение литературы поможет ученикам достичь взаимопонимания друг с другом, каждому из них легче будет выработать в себе способность к признанию личности другого в ее сложности, нередко противоречивости и, главное, в комплексе ее отличительных черт.

Таким образом, детское чтение играет ключевую роль в воспитании и образовании подрастающего поколения, в становлении и развитии личности, повышении качества жизни. Задача государства, всех слоев общества состоит в том, чтоб сделать детское чтение приоритетным направлением своей деятельности.

Раздел III. Параметрическое описание контингентов детей в возрасте до 10 лет, включающее характеристику их возрастных и психологических особенностей, языковых и речевых возможностей

В отечественной психологии психика рассматривается как особая форма отражения, возникающая в процессе деятельности и передающая в первую очередь культурные свойства объектов и явлений (Л.С. Выготский). С точки зрения А.Н. Леонтьева, максимальное освоение культурных образцов, средств протекает в ходе ведущей деятельности, то есть деятельности, которая оказывает решающее влияние на развитие психики в том или ином возрасте. В младенческом возрасте в качестве ведущей деятельности выступает *общение* ребенка со взрослым, *мотивом которого становится* ближайший взрослый; в раннем возрасте – предметная деятельность, мотив которой – окружающие ребенка предметы с их культурными свойствами; в дошкольном возрасте – игровая деятельность, мотивом которой является сама игра; в младшем школьном – учебная деятельность, мотивом которой выступает стремление ребенка овладеть знанием. Переход от одного возрастного периода к другому стал рассматриваться содержательно как переход от одной ведущей деятельности к другой, что и определяло характер отношений между ребенком и взрослым. Наличие ведущей деятельности не означает, что роль других видов деятельности нивелируется, наоборот, согласно концепции А.В. Запорожца амплификация (обогащение) максимально возможными детскими видами деятельности способствует наиболее гармоничному развитию ребенка. С этих позиций очевидно, что чтение, с одной стороны, выступает как самостоятельный вид деятельности, направленный на освоение культурного опыта, а с другой – он встроен в систему деятельностей ребенка в каждом конкретном возрастном периоде.

Не менее важным является развитие психических процессов в детском возрасте, которое также носит неравномерный характер:

если ранний возраст является сензитивным к развитию восприятия, то дошкольный возраст наиболее чувствителен к становлению памяти ребенка. В зависимости от возраста ребенка необходимо рассматривать чтение не только как процесс, влияющий на общее развитие ребенка и разворачивающийся в рамках особой, специфичной для конкретного возраста структуры психических функций ребенка (речь, мышление, внимание, память, воображение), но и как процесс, неразрывно связанный со всем многообразием психического развития ребенка, затрагивающий и когнитивные, и эмоциональные его стороны.

От рождения до года

В отечественной психологии младенчество рассматривается как особый возраст, в котором устанавливается эмоционально-личностное общение ребенка со взрослым. Всё в жизни младенца: появление предметов, передвижение, изменение положения тела, кормление, купание и т. д. — обеспечивается взрослым. Следовательно, ребенок испытывает максимальную нужду в нем, но при этом у него практически отсутствуют средства воздействия на взрослого, который является предметом его деятельности. Первые формы воздействия ребенка на взрослого представляют собой крик или плач. Общение взрослого с младенцем рассматривается как ведущая деятельность для данного возраста. Это означает, что для младенца чрезвычайно важно, чтобы общение было максимально эмоционально насыщенным и вызывало у него положительный эмоциональный отклик, что послужит в дальнейшем фундаментом для построения его уверенности (Дж. Боулби).

Период младенчества состоит из двух микропериодов: первый охватывает возраст от рождения до 6 месяцев, второй — от 6 месяцев до года. В первом микропериоде максимально развиваются сенсорные системы. В исследованиях психологов (А. Гезелл, Ж. Пиаже, Т. Бауэр и др.) показано, что дети способны к различению внешних воздействий. Это говорит о том, что, с одной стороны, младенец очень чуток к изменениям окружающей обстановки, а с другой — у него еще нет достаточных средств для того,

чтобы адекватно на них реагировать. Именно поэтому нужно не только обогащать окружение ребенка, но и обеспечивать постоянный положительный эмоциональный контакт со взрослым, чтобы у младенца развивались адекватные формы реагирования на него: гуление, лепет и другие эмоциональные реакции. Второй микропериод характеризуется развитием хватательных движений, которые осуществляются под контролем зрения (зрение следует за рукой).

В младенческом возрасте появляются элементы мышления, которое носит наглядно-действенный характер. Их появление связано с развитием акта хватания, благодаря чему ребенок оказывается способен удерживать небольшие предметы в руке. В возрасте примерно 7–10 месяцев ребенок может не только удерживать предмет, но и манипулировать им; например, встряхивать, извлекая таким образом звуки, или ударять им по другому предмету. Манипуляции с предметами (в присутствии взрослого) дают ребенку дополнительную информацию о свойствах предметов и подготавливают развитие мышления.

Как известно, мышление возникает в процессе решения проблемных ситуаций. Первые проблемные ситуации появляются у детей в возрасте примерно 8 месяцев, что связано с развитием ползания. Умение выделить предмет среди других и усовершенствование хватания может ставить младенца перед ситуацией, в которой он стремится достичь объекта, находящегося от него на некотором расстоянии, или может быть загорожен другими предметами. Преодоление препятствий в достижении объекта указывает на возникновение первых простейших проблемных ситуаций.

Память младенца также очень ограничена. В основном она связана с образами близких взрослых. Эта особенность памяти позволяет взрослому управлять состояниями ребенка, отвлекая, например, от нежелательных действий. Достаточно взять ребенка на руки, поднести его к окну – и сознание малыша оказывается погруженным в новые впечатления. Кроме того, в этот период ребенок не только реагирует на слова и реплики взрослых, но способен запомнить и воспроизвести простейшие действия при неоднократном воспро-

изведении родителем определенных фраз и сопровождающих их действий. К примеру, при произнесении потешки «Ладушки» ребенок, услышав слова «Домой полетели, На головку сели» дотрагивается до своей головы, а на словах «ладушки» хлопает в ладоши. К концу первого года жизни ситуация кардинально меняется в связи с появлением так называемых мотивированных представлений. К этому возрасту у младенца формируются образы эмоционально привлекательных для него предметов (в качестве таковых могут быть, например, различные игрушки), что резко затрудняет взрослому управление поведением ребенка. Возникновение таких представлений говорит о том, что ребенок переходит на новый этап психического развития, где в качестве ведущей деятельности выступает деятельность предметная. Как говорил Д.Б. Эльконин, если раньше взрослый сам был предметом деятельности, то теперь таковыми становятся различные объекты, а взрослый помогает малышу раскрыть их свойства и правила их употребления.

На десятом месяце обнаруживаются первые случаи употребления ребенком простейших орудий и появляются первые слова. Данные формы детской активности указывают на начало критического периода развития.

Младенчество заканчивается кризисом одного года. Всякий критический период с позиции культурно-исторической психологии характеризуется двумя особенностями. Во-первых, он является переходным от одного этапа развития к другому. Во-вторых, в ходе кризиса возникает новообразование, которое преодолевается в ходе дальнейшего развития. Прежде всего обращает на себя внимание ходьба ребенка. Она явно носит переходный характер, поскольку ребенок уже ходит, но делает это с большим трудом. Процесс становления ходьбы и есть одно из содержаний кризиса. Второй момент связан с особенностями детской речи. Речь ребенка периода кризиса одного года явно носит переходный характер. Бывает трудно понять, говорит ли уже ребенок или еще нет. Третий момент связан с особенностями аффективной жизни ребенка. Впервые у ребенка появляются аффективные акты протеста. Они

возникают в тех случаях, когда взрослый отказывает в чем-либо ребенку. Особенность подобных проявлений состоит в том, что они по своему виду представляют более ранние формы поведения, а по смыслу – более поздние, что и указывает на их двойственный, переходный характер.

Основное противоречие социальной ситуации развития в младенчестве состоит в несоответствии между предельной социальнойностью ребенка и отсутствием соответствующего способа общения – то есть речевого общения с помощью слов родного языка. Одним из способов преодоления этого несоответствия является появление указательного жеста, который включается в систему общения ребенка и взрослого. Однако общение младенца с помощью жестов и выразительных движений весьма ограничено в сравнении с речевым общением.

Переход от безъязычного общения к языковому совершается с помощью так называемой автономной речи. Автономная речь возникает при активном участии ребенка и обладает рядом особенностей. Во-первых, внешний, звуковой состав слов автономной речи не совпадает с речью взрослого. Звучание слов автономной речи может быть похоже на фрагменты слов, произносимых взрослыми, но чаще оно отличается. Во-вторых, как отмечает Л.С. Выготский, что более существенно, слова автономной речи весьма отличаются от слов взрослых по значению. Одно и то же слово может иметь разные значения, охватывая целый комплекс совершенно разных вещей. Значение слова будет зависеть от контекста той ситуации, в которой находятся ребенок и взрослый. В-третьих, с помощью автономной речи ребенок может контактировать только с ближайшими взрослыми, которые понимают значения его слов. Наконец, в-четвертых, связь между словами автономной речи также отличается от речи взрослых. Если слова взрослых могут замещать ситуацию, то слова автономной речи не имеют сигнификативной функции, они только указывают на что-то существенное в конкретной ситуации. Поэтому автономная речь носит скорее аффективно окрашенный характер.

Автономная детская речь определяет и особенности мышления малыша. Он не может мыслить вне наглядной ситуации, так как слово приобретает свое значение через нее. Поэтому мышление ребенка подчинено восприятию. Более того, поскольку автономная речь передает аффективное содержание и не отделена от восприятия, то и само детское мышление скорее констатирует, чем умозаключает. Возникновение и окончание автономной речи определяет границы кризиса одного года.

От года до трех лет

В раннем детстве (от года до трех) на первый план выходит становление предметной деятельности, которая осуществляется совместно со взрослым. Одна из основных задач развития – научение разнообразным предметным действиям, в том числе нормативным (есть с помощью ложки, правильно пользоваться чашкой и кружкой, застегивать пуговицы, завязывать шнурки), а также специфически детским (пользоваться ведерком, лопаткой, совком и т. п.). Взаимодействие взрослого с ребенком осуществляется прежде всего по поводу предметных действий, поэтому на первый план выходит описание предметных действий и предметов, что предполагает использование книг, допускающих различные моторные действия ребенка с ними.

Своеобразие действий ребенка второго года жизни с предметами в сравнении с младенцем состоит в том, что если младенец просто манипулировал с объектами, то для ребенка раннего возраста объекты выступают в ином качестве, как предметы человеческой культуры. Каждая вещь в этом случае обладает своим, особым свойством, отличным от свойств других вещей. Задача, которая встает перед ребенком, заключается в том, чтобы узнать это свойство и научиться действовать с предметом по культурным правилам. Эти свойства не видны ребенку. Даже такой простой и хорошо знакомый всем предмет, как ложка, для ребенка первоначально выступает как некий материальный объект, которым можно стучать, ударять по другим объектам. Но сколько бы ребенок не стучал и не бросал, он не увидит в результатах таких манипуляций культурных

свойств ложки, ее предназначения. Здесь становится очевидной решающая роль взрослого, который на соответствующих примерах должен раскрыть ребенку культурные образцы действий.

Благодаря тому что ребенок осваивает предметные действия, раскрывающие способы использования предметов, сами предметы приобретают постоянные свойства, вследствие чего принципиально меняется отношение ребенка к предмету. Если раньше предмет целиком воспринимался в контексте возникающей ситуации (например, ребенок брал предмет и начинал им манипулировать), то теперь независимо от ситуации предмет воспринимается ребенком как имеющий постоянное значение, которое не совпадает с сиюминутным побуждением ребенка (например, ребенок, увидев лопатку, не станет ею стучать, как это могло бы быть раньше, а начнет искать такую ситуацию, в которой этот предмет может быть использован по назначению). Таким образом, появление системы устойчивых значений предметов создает условия для освоения речи. Происходит интенсивное развитие словарного запаса ребенка.

Ранний возраст – это период не только овладения предметными действиями, но и развития наглядно-действенного мышления, для чего важно создать развивающую среду как определенным образом структурированное пространство, насыщенное различными предметами (в том числе игрушками), позволяющими совершать различные формы активности, как иницилируемые взрослым и происходящие при его непосредственном участии и контроле, так и самостоятельные. Эти формы активности носят в основном познавательный характер. Совершая их, ребенок может устанавливать скрытые связи и отношения между различными частями объектов или предметами. Для развития наглядно-действенного мышления желательно предоставлять ребенку различный материал для экспериментирования и получения нового опыта. Именно в этом возрасте популярно использование в ходе чтения с ребенком книг, предусматривающих тактильный контакт и разнообразие поверхностей.

Развитие восприятия является одной из главных линий когнитивного развития на втором году жизни. Дело в том, что образы объектов для ребенка не выступают в своей целостности и своеобразии. Ребенок подмечает в них какие-то отдельные фрагменты, которые выступают в качестве основы ориентировки в окружающем мире. Дети могут, например, узнавать взрослого на фотографии, но такое узнавание будет основано не на целостном образе человека, а на каких-то деталях: очках, шапке на голове, кармане на одежде и т. д. Для того чтобы ребенок мог построить адекватный целостный образ объекта, должны быть сформированы специальные действия, характеризующие процесс восприятия. Восприятие объекта ребенком – это процесс отделения одних свойств объекта от других свойств, то есть решение перцептивной задачи. В этом возрасте средствами решения таких задач выступают предэталонны – образы знакомых ребенку предметов (круглый, как вишенка, зеленый, как трава, и т. д.). Ознакомление ребенка с текстом в связи с этим должно опираться на подобные образы, а речь должна носить образный характер.

Речевое развитие ребенка в этом возрасте совершается по двум основным направлениям: первое связано с пониманием речи взрослого, а второе – с использованием слов в процессе собственной активной речи. Развитие активной речи на втором году жизни ограничивается 30–40 словами. После полутора лет наблюдается увеличение словаря и к концу второго года ребенок может употреблять до 300 слов. Речь в этом возрасте может отличаться особенностями произношения и употребления отдельных слов, что стало основанием для выделения так называемой автономной речи. Характерным ее проявлением является употребление таких слов, которые не используются во взрослом сообществе. Например, ребенок может говорить вместо привет «пе», вместо хорошо «хо» и т. д. Возникновение автономной речи имеет несколько причин. Одна из них связана с тем, что у маленьких детей фонематический слух и звуковая артикуляция недостаточно развиты. По этой причине возникают искажения в произнесении слов. Помимо этого, сами взрослые очень

часто охотно поддерживают неправильно произнесенные детьми слова или намеренно упрощают и изменяют обычные слова (например, вместо «кушать» говорят «ням-ням», вместо «собака» – «ава», вместо «плохой» – «бьяка»). Подобного рода поощрение автономной речи может привести к тому, что она будет довольно долго существовать в общении ребенка. Если же автономная речь не поддерживается, то она быстро уходит и малыш переходит к нормальной взрослой речи.

Особая роль отводится изобразительной деятельности детей. Ее развитие начинается с рисования каракулей, которые постепенно трансформируются в более четкие изображения. Этот процесс можно регулировать, создавая необходимые условия для перевода так называемой изобразительной активности в собственно изобразительную деятельность, в том числе предлагать ребенку различные варианты дорисовывания, например, веревочек к воздушным шарикам, морских волн и т. д. В этом возрасте графический образ еще только начинает возникать, поэтому дети изображают то, что они знают, и их рисунок в целом отражает эмоциональный фон. Оценка рисунков детей этого возраста не должна быть категоричной. Следует позитивно оценивать их и поощрять стремление к изобразительной деятельности.

На речевое развитие позитивно влияют и совместное со взрослым рассматривание картинок, и стимулирование ребенка к называнию изображенных объектов. Нужно создавать такие речевые ситуации, в которые вводятся новые для детей слова или разыгрывается непонимание взрослым обращения ребенка (ребенок называет какую-то необходимую ему вещь, но не совсем правильно – взрослый делает вид, что не понимает, тем самым побуждая его правильно называть объекты).

Овладение речью ведет к перестройке всей структуры детского сознания. В частности, становится осмысленным восприятие окружающего мира. Осмысленность восприятия достигается не только за счет перцептивного структурирования видимого мира, но и за счет интеллектуальных структур, которые возникают благодаря

освоению речи и развитию детских обобщений. Это приводит к тому, что ребенок начинает воспринимать предметы не только как принадлежащие ситуации, но и как входящие в обобщение, стоящее за словом. Проявляется осмысленность восприятия в том, что ребенок начинает задавать вопрос «Что это?». У ребенка строится устойчивая картина мира, в которой вещи приобретают известное значение. Поскольку этот мир только возникает, ребенок задает вопросы, направленные на раскрытие значений видимых объектов. Таким образом, благодаря речи в раннем детстве возникает осмысленное и системное строение сознания.

Системное строение определяется отношением отдельных функций друг к другу. Например, память проявляется в узнавании того, что видит ребенок. Мышление выступает как наглядно-практическое переструктурирование видимого поля. Системное строение сознания проявляется в характере детских обобщений. Ребенок конца раннего возраста мыслит обобщенными восприятиями. Обобщенным восприятием предметов и характеризуется значение слова. Ребенок начинает освобождаться от власти видимой им ситуации. Но продолжает быть связанным с образами предметов, через которые передается значение слов. Данная связь выступает в словах, усваиваемых ребенком: «мазелин», вместо вазелин, «мокрес», вместо компресс и т. п. Значения этих слов определяются через образы предметов. Речь ребенка при этом оказывается неосознанной. Но хотя ребенок и не видит самого слова, однако предметы группируются в соответствии с его значением. Данное обстоятельство говорит о том, что благодаря слову ребенок может переструктурировать воспринимаемую ситуацию на основе сложившегося обобщения. Возникновение системного строения сознания, обусловленного определенной структурой психических функций, в центре которой стоит восприятие, представляет собой основное новообразование раннего возраста.

Ранний возраст завершается так называемым кризисом трех лет. Суть его заключается в том, что у ребенка формируется образ Я. Он переходит от называния себя в третьем лице к называнию в

первом лице, при этом стремится утвердиться в разных сферах, в том числе и в повседневных действиях. Ребенок старается сделать многие вещи самостоятельно (Я сам!). Очень часто взрослый сталкивается с такими проявлениями детского поведения, как упрямство и негативизм. Обычно они адресованы тем взрослым, которые непосредственно взаимодействуют с ребенком. За этими проявлениями стоит стремление ребенка отделиться от взрослого, что достигается за счет противопоставления ребенка взрослому. В эти моменты особенно важно не вступать в чрезмерные конфликтные отношения с ребенком, проявлять терпение, спокойно и позитивно взаимодействовать с ним, несмотря на его негативные проявления.

От трех до пяти лет

Своеобразие развития в дошкольном возрасте состоит в том, что ребенок уже понимает, что есть он и есть другие взрослые. Он определенным образом относится к ним, а они – к нему. Поскольку взрослый выступает для ребенка как носитель социальных отношений, ребенок начинает подражать взрослому. Так как ребенок не может точно воспроизвести социальные отношения в силу ограниченных возможностей, у дошкольников развивается игра. Л.С. Выготский неоднократно подчеркивает, что маленький ребенок не может подражать неживым объектам – он подражает только взрослым.

Главная характеристика игры определяется наличием мнимой ситуации. Мнимая ситуация предполагает, что ребенок переносит значение одних предметов на другие. Например, ребенок может считать куклу дочкой, стул лошадью и т. п. Однако, играя, ребенок не теряет и реальных значений вещей. Здесь фактически отмечается сложный характер психических процессов, сопровождающих игровую деятельность дошкольников. Как показал Л.С. Выготский, несмотря на кажущееся богатство воображения ребенка, оно опирается на его опыт, а значит, богатство и разнообразие ситуаций, которые будут положены в основу детской игры, будет зависеть и от содержания совместного с ребенком чтения.

В качестве фундаментального психологического компонента в процессе чтения выступает внимание. Исследования второй половины прошлого века убедительно показали различия между вниманием детей дошкольного и младшего школьного возраста: параметры движения глаз детей 4–5 лет, 6–7 лет и 10–11 лет существенно различаются: если в дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер, то в младшем школьном оно становится произвольным¹.

Вопрос формирования внимания подвергся существенному изучению с обращением к концепции «совместного внимания» – способности следить за направлением взгляда, поворотом головы и жестами других людей, использовать взгляд и жесты для спонтанного обращения к другому, для получения от него помощи. Предполагается, что эти компоненты совместного внимания тесно связаны с социальной компетентностью – проявлением интереса к другому, способностью координировать свое поведение с поведением другого человека и способность управлять вниманием и эмоциональными реакциями. Под руководством П. Мунди² было проведено длительное лонгитюдное исследование совместного внимания. Результаты показали, что то, как часто и насколько правильно ребенок прослеживает взгляд взрослого (то есть смотрит на тот же объект, что и он), и то, как часто он устанавливает со взрослым контакт глазами, использует указательный жест для привлечения его внимания, показывает взрослому объекты, поднося их к его лицу, в большей степени позволяет ему демонстрировать предикторы языкового развития. Оказалось, что чем больше взрос-

¹ *Vurpillot E.* The Development of Scanning Strategies and Their Relation to Visual Differentiation // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1968. № 6; *Vandenberg B.* Developmental Features of Exploration // *Developmental Psychology*. 1984. № 20.

² *Mundy P., Block J., Delgado C., Pomares Y., Van Hecke A., Parlade M.* Individual Differences and the Development of Joint Attention in Infancy // *Child Development*. 2007. № 3; *Vaughan A., Mundy P., Block J., Burnette C., Delgado C., Gomez Y., Meyer J., Neal A., Pomares Y.* Child, Caregiver, and Temperament Contributions to Infant Joint Attention // *Infancy*. 2003. № 4.

лый поддерживал активное поведение, тем интенсивнее младенцы инициировали взаимодействие с ним (устанавливали глазной контакт, привлекали его внимание). Все это подчеркивает важность раннего вовлечения взрослого в становления речевого развития и чтения.

В настоящее время в современной научной литературе внимание в широком смысле (регуляторные функции) рассматривается как универсальная способность, которая прогнозирует успешность детей в том числе и в чтении. В связи с этим особую важность приобретают вопросы формирования внимания, необходимого для обучения чтению.

Оригинальную теорию внимания разработал отечественный психолог П.Я. Гальперин. Он полагал, что психологическая природа внимания может быть проинтерпретирована как действие контроля. При этом действия контроля являются единицами различных деятельности. Первоначально они выполняются во внешнем, материальном плане, затем проходят процесс интериоризации и превращаются в ориентировочные действия, обеспечивающие функцию контроля за деятельностью. На этом этапе они выступают субъективно как процессы внимания.

Д.Б. Эльконин отмечал, что действия контроля формируются у дошкольников в игровой деятельности: «Ребенок в игре выполняет одновременно как бы две функции; с одной стороны, он выполняет свою роль, а с другой – контролирует свое поведение... Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается»¹.

Для формирования распределения внимания дети в течение специально организованных занятий выполняли задачи, требовавшие одновременного учета двух критериев. Так, например, в одной серии к игрушечному персонажу в гости попадали только те, у кого с собой была и ложка, и вилка, а не попадали те, у кого

¹ Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. С. 287.

не было обоих предметов (были вилка и тарелка или нож и ложка и т. д.). Результаты повторно проведенной диагностики показали, что при невербальном (наглядном) предъявлении ключевых признаков в формирующих сериях все дети значительно улучшили показатель распределения внимания.

Авторы сделали вывод, подтверждающий теорию П.Я. Гальперина. Внимание дошкольника выступило не самостоятельной психологической функцией, а, скорее, особым компонентом деятельности. При этом произвольное внимание осуществлялось, по их мнению, не за счет использования дополнительных средств, а за счет включения в деятельность новых компонентов и ее последующей перестройки.

Если в раннем детстве выделяется и проходит основной путь развития восприятие ребенка, то в дошкольном возрасте развивается память. Память дошкольника носит непосредственный характер. Это означает, что дошкольник не использует различных приемов и средств для запоминания. Именно память является тем центром, вокруг которого группируются другие функции. Например, воспринимать для дошкольника означает узнавать, а мыслить – вспоминать. Память проявляется особенно ярко в первой половине дошкольного возраста в том случае, когда взрослый, читая ребенку знакомый текст, намеренно или случайно пропускает его фрагменты. Как правило, дети трех-пяти лет настаивают на дословном воспроизведении текста. Современные представления о развитии детской памяти складываются преимущественно под влиянием исследований, проводимых в когнитивной психологии (Р. Аткинсон, У. Найссер, Р. Солсо и др.). В них память представляется как системное взаимодействие трех блоков: мгновенной памяти (сенсорный регистр), кратковременной или рабочей памяти и долговременной памяти. Мгновенная память определяется процессами переработки информации в пределах одной секунды. Кратковременная память обеспечивает удержание информации в течение нескольких секунд, минут и более, то есть в пределах времени, необходимого для достижения какой-либо цели. Долговре-

менная память связана с длительным хранением информации в таких интервалах времени, как час, день, неделя, месяц, год и более.

Исследования с детьми 3–5 лет показали, что дошкольники не испытывают сложностей, связанных с кодированием изображений, названия которых различались по длине. Так, дошкольнику сложнее запомнить объекты, которые имеют много схожих физических характеристик (например, ручка, вилка, ключ). Непохожие объекты (например, кукла, стол, колесо) дошкольник запоминает гораздо легче. Младшие школьники не демонстрируют такой чувствительности к физическим характеристикам, однако при запоминании длинных слов («полицейский», «кенгуру» и т. д.) они испытывают значительные сложности. Это обстоятельство еще раз указывает на тот факт, что примерно с 7 лет над визуальным начинает доминировать фонологическое кодирование.

Долговременная память связана с запоминанием событий, которые произошли несколько часов, дней, месяцев или лет назад. При этом долговременная память отличается от обучения, поскольку относится не к повторяющимся, а к «разовым» событиям. Результаты исследований показывают, что с 7 лет память детей менее связана с ситуацией, в которой происходило действие, в то время как у детей младше семи лет память носит ситуативный характер¹.

В контексте теории Ж. Пиаже ставился вопрос и о механизмах припоминания. Он утверждает, что дошкольники путают воспоминания о реальных и воображаемых действиях, выдавая свои мысли за реальные события. Это подтверждают и результаты современных исследований². Здесь необходимо оговориться, что нет ничего удивительного в том, что в целом дети более подвержены внушению со стороны взрослого как лица авторитетного, чем, например, со стороны сверстника. С самого рождения дети учатся слушать взрослого и усваивают простое правило: если задается вопрос, то на него должен последовать ответ (даже если вопрос задан некор-

¹ Farrar M.J., Goodman G.S. Developmental Changes in Event Memory // Child Development. 1991. № 63.

² Leichtman M.D., Ceci S.J. The Effects of Stereotypes and Suggestions on Preschoolers' Reports // Developmental Psychology. 1995. № 4.

ректно и дети не понимают его). Однако это обстоятельство важно учитывать при организации совместного чтения и выборе соответствующей детской литературы.

В исследовании Ф. МакГуиган и К. Салмон¹ изучалось влияние общения ребенка со взрослым на эффективность долговременного запоминания. В эксперименте приняли участие 128 детей 3–6 лет. Каждому ребенку говорилось о том, что он посетит «воображаемый зоопарк». В «зоопарке» находились четыре животных (большие игрушки жирафа, льва, коалы и обезьяны) и двадцать шесть небольших предметов (термометр, рубашка, бутылка и др.). Дети выполняли различные действия с животными: становились на время служителями зоопарка (надевали форму, слушали правила работы), чистили жирафа с помощью щетки и специальной тряпки, кормили льва из бутылки и миски, присматривали за коалой (измеряли температуру, давали лекарство, вытирали нос), готовили подарок для обезьяны (рисовали картинку и складывали ее в коробку). При этом дети были в случайном порядке разделены на четыре группы. С первой группой детей во время игры взрослый минимально использовал описание действий, его целей и объектов: «Это первое животное, которое нам предстоит посетить. Сначала мы сделаем это. Потом вот это. Теперь попробуй ты. Хорошо. Теперь нужно положить это вот сюда. Давай попросимся с ним». Со второй группой детей предварительно (за 2–3 дня до «посещения зоопарка») проводилась подробная беседа о зоопарке, в которой взрослый рассказывал о предстоящих действиях: «Первое животное, с которым мы познакомимся, будет Жираф. Мы скажем ему: “Привет Жираф!” Нам надо будет помыть Жирафа. Тебе придется почистить его щеткой. Потом надо будет начистить тряпкой копыта. Думаю, ты сделаешь так, что они будут просто блестеть на солнце. После того, как мы его почистим, надо будет попроситься с Жирафом». Во время посещения зоопарка взрослый комментировал действия ребенка по аналогии с беседой в первой

¹ *McGuigan F., Salmon K. The Time to Talk: The Influence of the Timing of Adult-Child Talk on Children's Event Memory // Child Development. 2004. № 3.*
64

группе. С третьей группой подобная беседа проводилась во время игры: «Это первое животное, которое мы посетим, – Жираф. “Привет Жираф!” Пока мы здесь, надо его почистить. Тебе нужно почистить его щеткой. Вот так. Отлично. Теперь надо начистить тряпкой копыта. У тебя хорошо получается, как блестят копыта. Теперь Жираф чистый, давай прощаемся с ним». С четвертой группой подробная беседа проводилась через 2–3 дня после «посещения зоопарка» (во время игры беседы была аналогична той, что проводилась с детьми в первой группе): «Первым животным, которое мы с тобой увидели в зоопарке, был Жираф, и мы сказали ему “Привет Жираф!”. Потом ты здорово почистил его щеткой. А затем начистил его копыта так, что они блестели. Ты здорово поработал и помахал Жирафу на прощанье».

При сравнении через 12–18 дней воспоминаний детей о событиях в «зоопарке» оказалось, что наибольшее количество действий и объектов вспомнила группа детей, в которой беседа состоялась через 2–3 дня после событий. При этом значительные сдвиги показали даже дети в возрасте трех лет, а дети пяти лет продемонстрировали результаты в два раза лучше в сравнении с остальными группами сверстников. Этот эксперимент убедительно показывает роль, которую играет взрослый при общении с ребенком. В случае так называемой «пустой беседы», когда экспериментатор практически не ориентировал дошкольника, дети не смогли вспомнить происходившее, поскольку были лишены возможности вербального кодирования; предварительная беседа также была непродуктивна, поскольку дошкольник не может «связать» вербальную информацию с последующим событием. При детальной беседе, происходящей во время и после события, возможность ее интеграции с визуальной информацией позволяет резко повысить эффективность мнемической деятельности.

Подобные эксперименты позволили поставить вопрос о роли общения ребенка и взрослого в когнитивном развитии дошкольников. Так, в работе Дж. Хадсон было показано, что можно выделить два типа родителей в зависимости от того, каким стилем общения

они руководствуются в беседе с ребенком о случившихся ранее тех или иных событиях: повествовательным или прагматичным. Взрослые, использующие повествовательный стиль, задают ребенку много вопросов, достаточно детально рассказывают о прошедших событиях, подробно отвечают на вопросы самого ребенка. В этом случае дошкольник вовлекается в совместное построение запоминания, уделяется внимание и временной и причинной связи того, где, почему и как произошло то или иное событие. При доминировании прагматичного стиля родители тяготеют к повторению аналогичных вопросов, не предоставляя при этом необходимую ребенку информацию («Где ты оставил свою игрушку?») или «Как называлось кафе, в которое мы ходили?»). Здесь родитель больше сосредоточен на том, что происходило и кто в этом участвовал.

Лонгитюдные исследования показывают, что дети родителей с повествовательным стилем общения демонстрируют более подробное и связанное изложение происходящих с ними событий в сравнении со сверстниками, чьи близкие предпочитают повторяющийся стиль общения. Было показано, что если дети четвертого года жизни при переживании какого-либо события (например, похода в естественно-научный музей) будут лишь получать ответы на свои вопросы, то они запомнят это событие гораздо хуже, чем если родители будут рассказывать ребенку о том, что они вместе с ребенком видят вокруг¹.

Не вызывает сомнений, что развитие чтения тесно связано с речевым развитием детей. Исследование освоения языка ребенком со всей очевидностью ставило вопрос о том, какова роль взрослых в этом процессе. Важность взаимодействия ребенка и взрослого для речевого развития была ярко продемонстрирована в следующем исследовании². Для него были отобраны две группы детей в возрасте шестнадцати месяцев. Обе группы характеризовались

¹ Подробнее см.: *Nelson K. Events, Narratives, Memory: What Develops? // Memory and Affect in Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology. 1993. № 26.*

² *Harris M., Barrett M., Jones D., Brookes S. Linguistic Input and Early Word Meaning // Journal of Child Language. 1988. № 15.*

одинаковым уровнем речевого развития. Однако в одной группе матери строили свои высказывания с учетом объекта, на который обращал внимание их ребенок (в 78% случаев), а в другой группе матери руководствовались этим принципом значительно реже (лишь в 49% случаев). Дети второй группы в два года показали отставание в речевом развитии (они произносили лишь отдельные слова и имели достаточно бедный словарный запас). Это исследование показало, что речь взрослого оказывает сильное влияние на языковое развитие ребенка.

В исследовании К. Нельсон¹ изучалось влияние взрослого на появление новых синтаксических структур у детей 2,5 лет. Для эксперимента были отобраны дети, которые не использовали в своей речи следующие две синтаксические формы: сложноподчиненные вопросы и сложноподчиненные предложения. Целью эксперимента было освоение вопросов, содержащих отрицание («Я поменял их местами, разве не так?», «Думаешь, это не подойдет?», «Неужели тебе так не больно?»), и сложноподчиненных предложений, содержащих два времени («Он мог мне помочь», «Мы будем бегать и прыгать»). Дети были разделены на две группы; с одной проводились занятия на усвоение вопросов, а с другой – на усвоение глаголов. Всего было проведено пять занятий продолжительностью в один час с каждым ребенком в течение двух месяцев. При этом в ходе занятия взрослый просто переформулировал то, что говорил ребенок, в соответствующей форме. Если ребенок говорил, что «ослик побежал», то экспериментатор вторил ему: «ослик побежал и прыгнул»; если ребенок говорил «ты девочка», то взрослый отвечал: «да, я девочка, а разве ты не маленькая девочка?». В результате обучения все дети из группы, в которой проводились занятия по отработке вопросов, освоили эту синтаксическую форму, и все дети из группы, обучавшейся сложноподчиненным предложениям, свободно пользовались предложениями с двумя глаголами, связанными с настоящим или будущим временем. В то же время менее

¹ Nelson K.E. Facilitating Children's Syntax Acquisition // Developmental Psychology. 1977. № 2.

15% детей из первой группы усвоили употребление сложноподчиненных предложений и менее 15% детей из второй усвоили употребление сложных вопросов. Анализ записей разговоров детей с родителями показал, что в ежедневной речи взрослые используют сложноподчиненные предложения и вопросы, однако делают это редко и несистематично. Экспериментатор же, изменяя другие синтаксические формы в одну из тех, на которую было направлено обучение, фактически привлекал к ней внимание ребенка и только за счет этого добивался заметного успеха.

Описанное выше исследование не укладывается в рамки теории Н. Хомского. Скорее оно свидетельствует о том, что взрослый выступает в качестве модели, которой ребенок спонтанно подражает в своем речевом поведении, как это утверждал А. Бандура. В работе Г. Уайтхерста и М. Вальдез-Менчаки¹ 20 американских и 20 мексиканских детей в возрасте двух-трех лет участвовали в следующем эксперименте. Дети разбивались на пары, и с ними проводились следующие занятия: взрослый предъявлял малышам 10 игрушек и их названия на иностранном языке несколько раз (испанский для англоговорящих детей и английский для мексиканских детей). Половине детей разрешалось взять привлекательную новую игрушку только в том случае, если она называлась на иностранном языке, а половине детей она давалась при любом проявлении ребенком желания ее получить (при обращении на родном языке, на иностранном языке, даже в случае, когда ребенок просто тянулся к ней или показывал на нее пальцем). При этом взрослый общался с детьми лишь на иностранном языке (правда, использовал в качестве существительных лишь названия игрушек). После проведения девяти занятий детям индивидуально давалось следующее контрольное задание. Второй экспериментатор показывал ребенку несколько игрушек. Среди них была одна из десяти, название которых на протяжении занятий произносил первый экспериментатор. Второй экспериментатор уже на родном языке просил ребенка указать на ту

¹ Whitehurst G.J., Valdez-Menchaca M.C. What Is the Role of Reinforcement in Early Language Acquisition? // Child Development. 1988. № 59.

игрушку, название которой ранее на иностранном языке произносил первый экспериментатор. Результаты подтвердили предположение авторов о том, что в группе, в которой подкреплялось произнесение иностранных слов, дети лучше справились с заданием, чем дети из группы, в которой игрушка могла быть получена любым способом. В то же время во второй группе дети смогли правильно указать в среднем на семь игрушек (против восьми в первой группе). Данный пример показывает, что языковое развитие может происходить и без соответствующего подкрепления в результате лишь наблюдения. Правда, спонтанное употребление иностранных слов в первой группе было в среднем в три раза выше, чем во второй, что указывает на целесообразность подкрепления как эффективной стратегии, поддерживающей использование иностранного языка.

В работе Ш. Пеннер¹ изучались особенности реагирования родителей на грамматически правильные и ошибочные высказывания детей. В исследовании приняли участие 20 пар детей двух-трех лет с близким взрослым. Экспериментаторов интересовали наиболее частые высказывания родителей, которые следовали за выражениями ребенка. Родители гораздо чаще поправляли ребенка в случае ошибочного построения им высказывания и редко повторяли его ответ, а чаще оставляли его без внимания, если ребенок правильно формулировал свои мысли. Высказывания взрослого, направленные на развитие темы, чаще следовали за правильным выражением ребенка (в случае ошибочного высказывания родитель сначала обращал на него внимание ребенка). Эти данные, с одной стороны, говорят о том, что языковое развитие не может пониматься только через действие механизма подкрепления правильных речевых форм со стороны окружения ребенка (поскольку родители не поощряли безошибочные высказывания детей, а просто продолжали общение с ними), а с другой, указывают на то обстоятельство, что высказывания родителей не являются однородными (нейтральными) в отношении высказывания детей.

¹ Penner S.G. Parental Responses to Grammatical and Ungrammatical Child Utterances // Child Development. 1987. № 58.

Дж. Брунер исходил из теории социального взаимодействия в вопросе освоения ребенком речи. По его мнению, и в теории научения, и в теории Н. Хомского и его последователей справедливо отмечается, что и врожденные навыки, и языковое окружение влияют на развитие речи. Однако в первую очередь речь необходима для коммуникации, а потому она развивается в ходе общения. Родители передают ребенку эффективные способы взаимодействия, находясь при этом на том уровне, который доступен подрастающему малышу.

С его точки зрения, первые слова ребенка ориентированы именно на совместное с кем-либо выполнение действия. Дж. Брунер в качестве примера приводит следующие семь отношений, появляющихся на самой ранней стадии усвоения речи¹.

Типы отношений, выражаемые в речи	Произносимое слово	Ситуация, в которой слово произносится
Вокатив	Мама	Требую что-либо
Действие, выполняемое агентом	Ушла	Когда мать покидает ребенка
Объект требования	Молоко	Когда тянется за ним
Неодушевленный объект действия	Ложка	Когда мать достает ложку
Действие неодушевленного объекта	Ушла	Когда мать говорит «Пластинка наверху»
Человек, подвергающийся действию	Мама	Давая ей что-либо
Агент действия	Мама	Передавая матери нож после безуспешной попытки резать этим ножом

Как отмечает Дж. Брунер, после того, как внимание приобретает совместную направленность, мать начинает комментировать свои действия и действия ребенка вполне определенным образом. «Благодаря ей формируется ожидание порядка типа: локус – признак, или объект – действие»². Такой порядок в действии фактически параллелен порядку элементов в языке. Фактически Дж. Брунер

¹ См.: Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика: Сборник статей. М., 1984. С. 30.

² Брунер Дж. Онтогенез речевых актов. С. 34

утверждал, что структуры языка и структуры взаимодействия ребенка и взрослого соответствуют друг другу, что подтверждает его точку зрения на языковое развитие как совместную коммуникацию.

Одним из наиболее показательных был эксперимент, проведенный под руководством Г. Уайтхерста¹. В нем часть родителей трех-, четырехлетних детей в течение часа обучалась диалоговому чтению. Взрослых учили задавать малышам различные вопросы по поводу поведения персонажей, возможного развития сюжета и т. д. Затем они должны были читать своим детям книжки в соответствии с предложенной методикой. Другая часть родителей также читала своим детям книжки с картинками, но не вносила в обычную для них процедуру каких-либо изменений. Спустя четыре недели исследователи проанализировали, насколько дети продвинулись в речевом развитии. Оказалось, что в первой группе малыши продвинулись в освоении слов намного дальше своих сверстников. Более того, эти существенные различия в речевом развитии сохранились и через 9 месяцев, когда было проведено повторное тестирование детей. Этот эксперимент показал, что стратегия взаимодействия с ребенком при чтении оказывает весьма существенное влияние на речевое развитие детей.

От пяти до семи лет

Исследователи языкового развития детей не могли не обратить внимания на своеобразие речи ребенка в сравнении с речью взрослого. Одной из ярких особенностей детской речи является словотворчество. Специально этот вопрос исследовался в работах, выполненных под руководством Ф.А. Сохина. Он обнаружил, что в дошкольном возрасте существуют два критических периода: первый период характеризовался всплеском словотворчества у дошкольников пятого года жизни, а второй – его угасанием на седьмом году жизни. Объясняя появление в речи дошкольников

¹ Подробнее см.: *Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Menchaca M.C., Caufield M. Accelerating Language Development Through Picture Book Reading // Developmental Psychology. 1988. № 4.*

неологизмов и факта скачкообразного повышения интенсивности словотворчества, Ф.А. Сохин подчеркивал, что обнаруженные феномены «не могут быть удовлетворительно объяснены как следствие только генерализации, смешения форм внутри одного семантического типа... здесь имеет место движение в направлении от общего к частному, от общего понимания характера семантических сдвигов в наименованиях к усвоению конкретных формальных средств выражения этих сдвигов»¹.

Подтверждение этой мысли мы находим у К.И. Чуковского. Он писал: «Среди многих методов, при помощи которых ребенком усваивается общенародная речь, смысловая систематизация слов занимает не последнее место. По представлению ребенка, многие слова живут парами; у каждого из этих слов есть двойник, чаще всего являющийся его антитезой. Узнав одно какое-нибудь слово, дети уже на третьем году начинают отыскивать то, которое связано с ними по контрасту»².

Как показывает приведенная цитата, появление новых слов и словосочетаний возникает не в результате генерализации, а благодаря более сложному смысловому процессу.

Под руководством Ф.А. Сохина было проведено исследование динамики словотворчества у дошкольников³. Детям задавались вопросы, побуждавшие образовывать от заданных слов производные с помощью суффиксов: «Как называются люди, которые продают мороженое?» Кроме того, дошкольников просили объяснить значение производных: «Кто такой подметальщик?» На основании полученных данных были выделены три способа решения словообразовательных задач: нормативный, ситуативный и словотворческий. Нормативный способ связан с учетом языковой нормы (продают мороженое мороженщики). Ситуативный способ опирается на ассоциации: продают мороженое тети, мамы. Словотворческий

¹ Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2002. С. 142.

² Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1970. С. 297–298.

³ Подробнее см.: Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1981.

способ предполагает создание словотворческих новообразований (подметальщик, молольщик и т. д.). Если в 4 года доминирует ситуативный способ, то в 5 лет в 3 раза возрастает роль нормативного и словотворческого способа и в 4 раза снижается использование ситуативного способа. Хотя словотворчество наиболее часто наблюдается в 4–5 лет, словотворчеством в старшем дошкольном возрасте занимается практически половина детей в сравнении с одной третью в среднем и одной четвертой в младшем дошкольном возрасте. В 6–7 лет уровень словотворчества снижается, поскольку словообразование сближается с нормативным.

Еще одним фундаментальным процессом для развития чтения является воображение. Наиболее ярким примером проявления воображения у дошкольников, в ходе которого одна реальность интерпретируется ребенком как другая, является игра. Характеризуя игру, Л.С. Выготский отмечал одну из ее главных особенностей, определяемую возникновением мнимых ситуаций: «...игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие»¹. Содержание игры детей рождается из детской субкультуры, основой которой являются те герои и сюжеты, которые знакомы детям.

В отечественной психологии дошкольный возраст рассматривается как возраст сюжетно-ролевой игры. Проблемой игры занимался, прежде всего, Д.Б. Эльконин. Он показал, что эта деятельность имеет культурно-историческое происхождение. Раньше в относительно примитивно организованных обществах дети достаточно быстро включались в производственную деятельность (например, собирательство), но по мере развития экономических и социальных структур общества увеличивался разрыв между возможностями ребенка и требованиями к человеку, вступающему в социально-экономические отношения. В результате в процессе исторического развития появляется подготовительный период, который готовит

¹ *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 6. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 348.

ребенка к вступлению во взрослую жизнь. Характерной для этого периода становится игровая деятельность. Согласно Д.Б. Эльконину для возникновения сюжетно-ролевой игры необходимо, чтобы ребенок выполнил целый ряд условий. Прежде всего, он должен уметь использовать предметы-заместители. В качестве таковых выступает любой предмет, который в соответствии с игрой приобретает другое, игровое значение (например, камушек может быть пирожком в игре дочки-матери и т. д.). Кроме того, ребенок должен уметь выполнять систему последовательных действий, соответствующих сюжету игры. Действия должны быть обобщенными и отделенными от предмета, с которым они осуществляются: когда дошкольник играет во врача, он может «выписать рецепт» и использовать для этого не авторучку, а палочку (в этом случае действие письма ручкой оказывается отделенным от самой ручки и переносится на другой предмет – палочку, которой реально не пишут). При этом ребенок повторяет действие в обобщенном виде, где собственно задачи написания нет, а есть задача выражения, передачи смысла самого действия. Также ребенок должен быть отделен от взрослого и действовать самостоятельно. Вообще в этом отношении игровая деятельность является деятельностью, инициатором которой выступает сам ребенок. Суть игры заключается в том, что, как уже отмечалось, в ней воссоздаются социальные отношения между людьми, но отношения эти воспроизводятся в условной ситуации. Вслед за Л.С. Выготским Д.Б. Эльконин подчеркивал, что существенным моментом игры является воображаемая ситуация, в которой ребенок принимает на себя роль и совершает замещающие действия. Игра выступает как деятельность, в символическом плане моделирующая отношения между людьми. Поэтому главная функция игры – обеспечение ориентировки ребенка в социальных отношениях, смыслах, ценностях. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что в сюжетно-ролевых играх существуют два вида отношений: воображаемые, соответствующие сюжету игры, и реальные отношения между ее участниками. В этом смысле игровая деятельность оказывает большое влияние на формирование меж-

личностных отношений у дошкольников, поскольку дети начинают оценивать друг друга по тому, насколько удачно выполняется роль. Роль игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что она способствует развитию мотивационно-потребностной сферы, умственному развитию дошкольников и развитию произвольности поведения. Д.Б. Эльконин отмечает: «...игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап – умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий»¹.

Принятие на себя роли, перевод поведения в символический план помогает дошкольникам впоследствии осознать, например, моральность собственных реальных действий. Это ярко было показано в исследовании С.Г. Якобсон². Детям 5–7 лет рассказывалась история о том, как один ребенок нашел две монетки и увидел плачущего сверстника, который их потерял, когда шел покупать мороженое. Дошкольникам задавался вопрос, как должен поступить мальчик, нашедший монетки. Было обнаружено три стратегии поведения детей: отдать монетки потерявшему их сверстнику, забрать их себе, разделить поровну. При этом большинство испытуемых 5–6 лет предлагали не отдавать монетки, а старшие дети (6–7 лет) настаивали на том, что их нужно вернуть владельцу. Любопытен тот факт, что часть старших дошкольников была готова поделиться находкой со сверстником. По мнению С.Г. Якобсон, наличие такой стратегии говорит о стремлении детей уйти от морального выбора, а следовательно, об осознании с возрастом ситуации морального выбора и возрастании ее напряжения для ребенка.

На следующем этапе исследования были отобраны дети, которые нарушали нормы морального поведения. Им предлагали выполнить следующее задание – распределить между другими двумя детьми и собой игрушки. Экспериментальная ситуация была выстроена так,

¹ Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва; 1978. С. 284.

² Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

что распределяющий был огражден от сверстников, и те не видели, сколько игрушек он отдал другим, а сколько оставил себе. Дети, нарушавшие нормы, не оценивали несправедливое распределение игрушек как что-то неправильное. Однако в конце процедуры, когда сверстники получали возможность увидеть, сколько распределявший ребенок дал им игрушек, они резко критиковали его действия и акцентировали внимание на том, что надо «делить поровну». Чаше всего, дети-ведущие охотно соглашались с этим требованием, но в дальнейшем в реальном поведении не соблюдали его.

Тогда С.Г. Якобсон была предпринята попытка по перестройке морального поведения дошкольников. С этой целью экспериментатор добивался сравнения ребенком своих действий с действиями «отрицательных» сказочных персонажей и признания собственного поведения «плохим». Ребенку предлагалось понять, на действия какого персонажа было похоже его поведение (например, на действия Карабаса Барабаса или Буратино). Затем взрослый убеждал ребенка в том, что все сверстники считают его «хорошим», поэтому он имеет реальную возможность соответствовать этому образу. Поскольку дошкольники не хотели признавать своего сходства с «отрицательными» персонажами, большая их часть после осуществления такой эмоциональной оценки переходила к соблюдению моральной нормы в поведении (что было продемонстрировано при повторном проведении экспериментальной процедуры с разделением игрушек). В этом исследовании со всей отчетливостью было показано, что принятие роли выполняло познавательную и регуляторную функции. Оно позволяло дошкольнику не только отразить ситуацию в символическом плане, но и осмыслить собственную моральную позицию в конкретной реальной ситуации.

Важность понимания доминирования образного плана, с которым так тесно связано воображение, была показана в исследованиях Е.В. Субботского. Он провел серии исследований вербального поведения детей 4–7 лет. В одной из экспериментальных ситуаций детям задавались следующие вопросы: может ли исчезнуть какой-либо объект, если его положить в коробочку, может ли он

превратиться в другой объект или появиться в коробочке в реальной жизни и в сказке. Большинство дошкольников утверждали, что в жизни это невозможно, а в сказке такое вполне может произойти. Затем экспериментатор рассказывал историю о том, как одной девочке подарили волшебную шкатулку, превращающую обычные бумажки в красивые почтовые марки. На другой день ребенка приглашали в комнату, где стояла специально сконструированная небольшая коробочка. При закрывании коробки на дно опускалась пластина, идентичная ее нижней внутренней поверхности. Конструкция позволяла помещать на пластину предмет и, таким образом, незаметно для испытуемого подменять предмет в коробке или прятать исходный предмет в случае, когда пластина пустая. Экспериментатор указывал ребенку на коробку и говорил о том, что это «та самая шкатулка». Далее в первой серии дошкольник превращал бумажку в марку, во второй марка исчезала в шкатулке, а в третьей в пустой шкатулке появлялась марка. Наблюдения за детьми показали, что во всех возрастах дошкольники прибегали в экспериментальных ситуациях не к рациональным объяснениям (проявляющимся в осмотре шкатулки, анализе ее устройства и т. д.), а к магическим действиям (произнесение «волшебных слов», совершение особых жестов и т. д.)¹.

В то же время высокий уровень развития образной сферы детей открывает большие возможности для использования чтения в целях когнитивного развития ребенка. Так, возможность дошкольников отражать реальность с помощью моделей изучалась коллективом сотрудников под руководством Л.А. Венгера², и была показана эффективность использования моделей с целью развития навыков рассказа у детей дошкольного возраста.

Осваивая в ходе игры систему отношений взрослых, они начинают понимать роль результатов деятельности взрослых. Воспроизведение же продуктивных отношений в игре невозможно из-за ее условного характера. Поэтому у детей наблюдается стремление

¹ Субботский Е.В. Строящееся сознание. М., 2007. С. 155.

² Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под. ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986.

выполнять такую деятельность, которая имеет важное социальное значение. Например, дети могут выполнять поручения взрослых или брать на себя какие-либо домашние обязанности. Но чаще это стремление выражается в желании пойти в школу. Тем самым ребенок хочет выполнять деятельность важную не только для себя, но и для окружающих. Появление подобного стремления указывает на возникновение особого новообразования, которое Л.И. Божович обозначила с помощью понятия «внутренняя позиция школьника». Внутренняя позиция школьника характеризует личность ребенка в целом, определяя его поведение, деятельность и всю систему его отношений к действительности и к самому себе. Возникновение подобной внутренней позиции заставляет ребенка выйти из плана воображаемых отношений и перейти в план реальных отношений, выполняя продуктивную деятельность. Появление внутренней позиции школьника является важным условием готовности ребенка к школьному обучению. В этом смысле необходимо подчеркивать для ребенка важность чтения как условия успешного обучения в школе и ценности для взрослых.

Дошкольное детство заканчивается кризисом семи лет. Внешне кризис проявляется в поведении ребенка, когда он манерничает, гримасничает, играет роль шута, в его поведении появляется что-то нелепое, искусственное, нарочитое. Л.С. Выготский объясняет появление кризиса потерей непосредственности. Это означает, что если раньше любое желание ребенка сразу же переходило во внешнее действие, то теперь произошло разделение внешней и внутренней сторон личности. Поскольку внешняя и внутренняя стороны личности теперь различаются ребенком, он стал способен называть свои состояния, а значит, и обобщать их. У ребенка развиваются такие качества, как самооценка и самолюбие, однако эти свойства личности не исчезают в дальнейшем развитии. Исчезают же, по Л.С. Выготскому, конфликтные, противоречивые переживания, борьба переживаний, которые сменяются новыми качествами школьного возраста. Можно говорить о попытках ребенка определить первые отношения к своей внешности и своему внутреннему

миру, которые так же, как и автономная речь в раннем возрасте, были заменены более устойчивыми структурами школьного возраста.

От семи до десяти лет

В контексте становления и закрепления навыков самостоятельно чтения детьми дошкольного и младшего школьного возраста необходимо обратиться к созданной А.А. Леонтьевым концепции «речевого онтогенеза», основу которой составили работы В. Гумбольдта, Р.О. Якобсона, Л.С. Выготского, В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева и др. Показательно в этой связи утверждение В. Гумбольдта о том, что усвоение детьми языка заключается не в «приспособлении слов», «складывании» их в памяти и «оживлении» с помощью речи, но, прежде всего, в развитии языковой способности по мере взросления и в процессе упражнений. В младшем школьном возрасте по-прежнему важную функцию выполняет игровая деятельность, только она приобретает новые формы и новое содержание. Характерными особенностями становятся сюжетно-ролевые игры, в которых существуют определенные правила, регулирующие расстановку сил в играющем детском коллективе. Уникальная особенность семилетнего возраста состоит в том, что с помощью взрослого возможно создать внутреннюю мотивацию ребенка не только к чтению, но и к изучению нового языка, когда естественной потребности у детей в общении на изучаемом языке нет. У детей наблюдается повышенный интерес к новой учебной деятельности.

К шести годам происходит формирование мотивов учения, что связано со становлением личности ребенка. Важно поддерживать у детей высокий мотивационный уровень к чтению, посредством которого в будущем станет возможным получение необходимых знаний. Дети сохраняют высокий интерес к игровой деятельности к 9–10 годам.

Привычная для ребенка система социальных отношений значительно дифференцируется. Система «ребенок – взрослый» трансформируется в несколько отдельных систем: ребенок – учитель; ребенок – родители; ребенок – дети. Необходимо отметить,

что данные системы связаны в основном игровой деятельностью, причем существуют параллельно и не определяются иерархическими связями.

Как правило, на первом году обучения в школе чтение для ребенка выступает содержанием учебной деятельности. На последующих этапах навык чтения является необходимым средством приобретения знаний. В.А. Сухомлинский назвал чтение окошком в мир, важнейшим инструментом учения. «Приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе – есть, по нашему мнению, – писал К.Д. Ушинский, – одна из важнейших задач школы».

В связи с тем, что развитие навыка чтения определяется формированием когнитивных функций детей, остановимся на них более подробно. Б.Д. Эльконин характеризовал процесс чтения как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели». Это означает, что ребенок должен увидеть букву, дифференцировать ее, а дальше он должен увидеть и определить следующую букву. И только если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, не будет забывания, ребенок сможет опознать слог. А эти этапы ребенок проходит достаточно долго. Таким образом, мы видим, что одними из важнейших процессов помимо мышления являются восприятие и память.

Восприятие младшего школьника определяется особенностями, спецификой самого предмета, вследствие этого дети воспринимают не всегда самое важное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов (цвет, размер, форму и т. д.).

В основном дети приходят в школу с достаточно развитым процессом восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Однако необходимо отметить слабую дифференцированность восприятия у детей младшего школьного возраста: часто дети могут неправильно называть похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (например, цифры «шесть» и «девять», цифру «три»). Среди наиболее распространенных ошибок встречаются пропуски букв и слов в предложениях, замены букв в сло-

вах и другие буквенные искажения слов. Чаще всего последнее – результат нечеткого восприятия текста на слух.

К концу третьего класса, как правило, дети уже осваивают процесс восприятия, сравнивая сходные объекты, выделяя главный, существенный. Можно сказать, что восприятие превращается в целенаправленный управляемый процесс.

Определяя процесс внимания, необходимо отметить, что учебная деятельность требует длительной концентрации внимания, и младшим школьникам достаточно сложно удерживать его, сосредоточенно заниматься одной деятельностью в течение десяти-двадцати минут, так как у них все еще преобладает непроизвольное внимание. Сохранить устойчивое внимание возможно благодаря волевой регуляции и высокому уровню мотивации детей, что требует определенной совместной работы ребенка и взрослого, учителя.

Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Младшие школьники начинают дифференцировать и осознавать мнемическую задачу. Развивается произвольная память, дети уже способны запоминать материал, который обязательно представляет для них интерес, таким образом, мы видим интериоризацию действия контроля. Познавательная задача выделяется как самостоятельная – происходит сознательное произвольное запоминание – и младшие школьники становятся восприимчивыми к освоению различных мнемонических приемов.

Развитие **мышления** приобретает доминирующее значение у младших школьников. Если до этого возрастного периода наблюдалась зависимость процесса мышления от восприятия, то на данном этапе происходит формирование уже абстрактных знаний, наблюдается процесс качественного преобразования обслуживающих мышление психических процессов (памяти и восприятия), превращение их в произвольные процессы.

В данном возрасте формируется новый тип мышления – теоретическое мышление, мышление в понятиях. Можно выделить *предметные понятия* (знания общих и существенных признаков и свойств предметов: *растения, птицы, овощи, мебель* и т. п.) и

понятия отношений (знания, отражающие связи и отношения объективных вещей и явлений: *величина, развитие* и т. п.).

Можно сказать, что **умственное развитие** ребенка зависит от способа конструирования нового знания, которое строится взрослым, педагогом, обладающим уже сформированным интеллектом, определенной картиной мира. Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировочную основу ребенка в окружающих его явлениях действительности. Если на ранних стадиях развития мышления ребенок судит о внешнем мире со своей достаточно узкой позиции, то переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ним. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной картины мира, он начинает ориентироваться на общественно выработанные критерии.

Одной из важных особенностей младшего школьного возраста является развитие речи. Оно происходит в двух направлениях: набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления).

В младшем школьном возрасте происходит развитие трудолюбия. Термин «трудолюбие» отражает в себе основную тему данного периода развития, поскольку дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Интерес этот подкрепляется и удовлетворяется окружающими людьми и школой, где им дают первоначальные знания о «технологических элементах» социального мира, обучая их и трудясь вместе с ними. Эго-идентичность ребенка теперь выражается так: «Я – то, чему я научился».

Таким образом, образное мышление является основным видом мышления в младшем школьном возрасте. Безусловно, младший школьник может мыслить логически, но необходимо иметь в виду, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся

на наглядность. Очень важно, чтобы встречающиеся новые слова, описывающие те или иные явления или процессы, понятия, были неразрывно связаны с опытом ребенком. В отечественной психологии было показано, что в школе нередко можно встретить явление «формализма», когда успешная работа механической памяти по освоению тех или иных знаний не находила отражения в реальной жизни детей за пределами школьных стен. Другими словами, в подборе литературы для детей важно, чтобы различные понятия раскрывались полно и перекликались с жизнью ребенка, что требует участия взрослого в организации соответствующих обсуждений.

Раздел IV. Принципы отбора литературы для детского чтения, направленной на формирование поликультурной личности ребенка, на его развитие и духовно-нравственное воспитание

Цель: комплексный отбор художественной, познавательной и научно-популярной литературы для детского чтения, направленной на формирование поликультурной языковой личности ребенка, на его развитие и духовно-нравственное воспитание.

Методологические основания. Методологической основой отбора литературы для детского чтения в семейной и образовательной сферах являются основные положения классической педагогики, детской психологии, социологии чтения, методики преподавания литературы. Отбор материала обусловлен универсальными требованиями, предъявляемыми к поиску объектов исследовательского внимания применительно к потребностям современных читательских практик, предполагая анализ фактов, свойств и явлений по разным показателям и критериям (оценка, сопоставление, сравнение, классификация, систематизация).

Источником выборки материала является массив релевантных произведений, адресованных ребенку, а также произведений, вошедших в круг детского чтения на разных этапах развития фольклора и художественного литературного творчества русских и зарубежных писателей в соответствии с требованиями современного общества, социальными, культурными и воспитательными задачами, уровнем читательской культуры детей и их родителей, а также изменившимися условиями развития общественных процессов. Данный материал представлен в разных источниках: списках рекомендованной литературы для детского чтения, творческом наследии детских писателей и поэтов и взрослых писателей, чьи произведения вошли или могут войти в круг чтения ребенка от 0 до 10 лет, литературоведческих, библиотковедческих, социологических, методических исследованиях, методических рекомендаци-

ях педагогам и родителям, актуальных для каждого этапа развития образовательного процесса.

Выборка литературы осуществляется по следующим направлениям.

1. Художественные произведения, используемые родителями и педагогами для чтения детям и формирующие личность ребенка, развивающие его речевую деятельность, воспитывающие характер, обучающие ребенка основам русского языка и русской культуры и т. д.

2. Методические рекомендации для родителей, педагогов, сотрудников общедоступных библиотек.

3. Художественная и научно-популярная литература (в том числе на национальных языках), снабженная красочными и легко воспринимаемыми иллюстрациями, учебный материал.

Отобранный материал должен

- быть репрезентативным, информативным и художественно значимым,
- отражать специфику современной социальной и культурной ситуации, представлять многообразие систем и методов воспитания подрастающего поколения.
- соответствовать задачам и методам воспитания подрастающего поколения в соответствии с ФГОС.

Работа основывается на методах полисубъектного (диалогического) подхода, предполагает использование системно-структурного, системно-функционального, системно-коммуникационного, системно-интегративного анализа проблемы отбора материала.

Описание методики отбора материала

Важной методологической ступенью отбора материала является его дифференциация и обобщение, которые позволят систематизировать материал и подготовить его к дальнейшему осмыслению и анализу. Этот этап предполагает активное обсуждение предложений по дифференциации и обобщению материала для анализа, направленного на выявление репрезентативности, художественно-эсте-

тической и дидактической значимости отбираемого материала, соответствия его современным условиям и требованиям воспитания подрастающего поколения.

Дифференциация материала позволяет выделить наиболее значимые для сегодняшнего ребенка произведения, способствующие приобщению его к книжной культуре, работе с книгой, релевантные для решения научно-методических задач обучения русскому языку как родному и как неродному, обеспечивающие воспитание гражданственности и патриотизма, развитие эстетического вкуса, креативного мышления и духовно-нравственное развитие дошкольника и младшего школьника. Обобщение материала способствует выявлению наиболее ярких и значимых образцов художественного творчества и возрождению отечественных традиций воспитания, развития и приобщения ребенка к лучшим образцам родной и мировой культуры, а также позволяет определить формы взаимодействия филологии, педагогики и общей психологии при выработке новых подходов к обучению детей литературному чтению.

Анализ собранных данных является центральным, узловым моментом информационно-аналитического этапа работы. Непосредственный анализ проводится в соответствии со следующими критериями.

1. Критерий выделения существенного, главного, высокой значимости изучаемого, то есть отбора наиболее универсальных, нужных элементов.

2. Критерий целостного отображения основных компонентов общественного, научного-педагогического и психологического опыта, перспектив его развития.

3. Критерий соответствия списков литературы возрастным и психофизическим возможностям воспитанников.

4. Критерий учета специфики исторических, общественных, культурологических и идеологических факторов, влияющих на тенденции движения педагогической мысли и традиции воспитания подрастающего поколения.

5. Критерий анализа отечественного и зарубежного опыта формирования списков подобной литературы в семейной и образовательной сферах.

В соответствии с этими критериями, целями и задачами выстраиваются принципы отбора литературы для детского чтения, направленной на формирование поликультурной языковой личности ребенка, на его развитие и духовно-нравственное воспитание.

1. Отбор лучших образцов устного народного творчества, русской, национальной и зарубежной литературы, не потерявших своего эстетического, воспитательного и образовательного значения для современного подрастающего поколения.

2. Учет цифровой среды коммуникации современного поколения детей. Специалистами раскрыта социофобия о вреде киберпространства для чтения подрастающего поколения. Социологи из Российской государственной детской библиотеки (Москва) пришли к выводу, что Интернет может «работать» на чтение. Следовательно, уровень читательских навыков и качество чтения, приобретенные в начальной школе, обуславливают запрос к гуманным секторам Интернета, гуманизируют всю сферу коммуникации. Для детского чтения это означает всё большую открытость Интернета к запросам и интересам детей и большую информационную подготовленность самих детей к восприятию произведений, адресованных детям старшего возраста. В плане отбора литературы для чтения это означает пересмотр традиционно входящих в разные хрестоматии и списки текстов в сторону их приближения к учащимся младшего возраста.

3. Одновременно следует подбирать и апробировать новые тексты, которые играли бы роль «ключей» к пониманию Интернета и, в целом, современной информационно-коммуникативной среды. Стоило бы сделать своего рода заказ писательскому сообществу (конкурсы или прямые заказы авторам). В процентном соотношении современная детская литература должна занимать не менее четверти от общего количества рекомендованных к прочтению текстов.

4. Чтение должно в гораздо большей мере, чем прежде, учитывать возросшую долю самостоятельной письменной речи, увеличившуюся потребность в творческом самовыражении и большем количестве и качестве коммуникативных контактов. Освоение литературы уже на начальном этапе должно стать процессом творческим, «вольным», подобным игровой деятельности. Отсюда и соответствующий выбор художественных произведений. Семейные и игровые сайты на детских медиапорталах могут быть интегрированы с традиционными формами обучения и развития чтения в начальной школе. Например, все творческие работы учащихся могут быть размещены на семейных сайтах, открытых для сайта школы.

5. Отбор произведений для обязательного чтения в рамках учебной программы и хрестоматии, с учетом выше высказанных идей, должен вестись со смещением вектора к интересам ребенка, однако без уступок его наивному вкусу. Вектор – от хрестоматийных классических текстов к текстам неклассическим, проверенным в ходе библиотечной работы с детьми и принятым родительским сообществом.

6. Превалирование модернистских тенденций в современной литературе отражает очередной период «умирания» и «воскрешения слова». В текущем «детском» литературном процессе это проявляется в сдвиге системы жанров в сторону сказки, игровых стихов с пафосом беззаботного веселья и образом лирического героя-фантазера и творца. Все это способствует развитию младших школьников, направленному не в сторону будущей деятельности в области производства, физического труда, а в сторону труда интеллектуального и творческого. В связи с этим надо отказаться от не оправдавшей себя модели развития чтения и образования, сфокусированной на умозрительной цели построения идеального общества или избегания суперкатастроф. Задача детского чтения – вырастить поколение, которое по своим духовно-нравственным, интеллектуальным качествам будет способно правильно оценить тот мир, который они получат в пору возмужания, и устроить его в соответствии с идеалами гуманизма – так, как они сами захотят.

7. При выборе литературы для детского чтения необходимо избавиться от предубеждения, что реалистические и авангардно-модернистские тексты в методическом дискурсе должны быть разнесены по разным «полкам», что эти две группы текстов резко противопоставлены с повышающей оценкой первых и понижающей оценкой вторых.

8. В нынешних условиях пора бережно обновить форму букваря за счет компонентов, воспроизводящих цифровую среду. В современных букварях могут быть как приложения на электронных носителях, так и специальные тексты и картинки. Главное, чтобы ребенок мог сам войти в специальное цифровое пространство, найти там нечто и выйти из него и чтобы результатом этих действий была некая возможность творческого самовыражения. Материалы можно найти в игровой литературе, особенно среди стихов, которых стало особенно много в цифровую эпоху.

9. Разархивация и реконструкция смысла произведений классического канона. Недаром в последнее время ученые-филологи увлеклись текстологией и реальными комментариями известнейших текстов. Такая работа не позволяет произведению обветшать, искажаться под грузом канонизированных интерпретаций, весьма субъективных по разным причинам. Декларируемое нами право на любую искреннюю оценку и интерпретацию произведения ребенком может быть ограничено лишь рамками комментариев, известных учителю. Классические произведения со временем насыщаются архаизмами – в восприятии наивных читателей. Например, слово «рама» – одно из первых в традиционном букваре. Оно там же подержано известной фразой «Мама мыла раму». А позже в хрестоматиях ученик может встретить стихотворение А. Майкова «Весна! выставляется первая рама...». И уже эта строчка может потребовать комментария учителя. Отбор нужно производить «навырост», в расчете на дальнейшее – с возрастом – раскрытие смыслового и эстетического потенциала произведения, однако количество слов, требующих комментариев учителя, не должно превышать некоторых значений, обычно устанавливаемых учителями опытным путем.

10. В настоящее время происходит грандиозная перестройка всей системы литературы под давлением той же цифровой реальности. Изменения есть в системе жанров, трансформируется институт авторства, переоцениваются авторитеты и литературно-издательские каноны и т. д. В учебных пособиях по русскому языку, математике и чуть ли не всем дисциплинам начальной и средней ступеней встречаются «учебно-развивающие стихи», которые нередко пишут сами авторы-составители (в том нет худа, так поступали и Ушинский, и Толстой). Однако наивно-дилетантские дидактические тексты в сравнении с текстами классическими, выверенными до звука и буквы, вряд ли должны и дальше украшать учебные книги для начальной школы. Нет числа стихотворным азбукам, часть которых получила рекомендательный гриф. Значительная часть этих «азбук» либо графомания, либо ремесленные поделки, либо наивно-дилетантское творчество. Учителя начальной школы, как правило, предпочитают иметь дело с пособием, составленным профессиональными педагогами, их коллегами, и не слишком требовательны к качеству самодельных стихов. При всем том обязательно следует подчеркнуть, что сам жанр учительской дидактической поэзии весьма почтенен, его история уходит в византийские и латинские школы. Хорошо бы поддержать творчество педагогов для детей специальными мерами, творческими семинарами и конкурсами, например.

При отборе же текстов учебно-дидактического назначения, созданных педагогами, следует предъявлять к ним эстетические требования не менее придирчиво, чем к текстам, созданными профессиональными литературами. То же касается и текстов методического характера в хрестоматиях: вопросы и задания нередко заражены канцеляритом, их грамматика выстроена отнюдь не духе живой разговорной речи.

1. Одна из целей реформы образования – создание поликультурной школы. Поликультурная языковая личность развивается на всех уровнях межкультурной коммуникации: глобальном, межэт-

ническом и межличностном¹. Все три вида коммуникации должны найти выражение в отборе текстов для обучения чтению и чтения домашнего.

Стратегическая цель развития такого типа личности, как она понимается нами, – достижение в пору зрелости нынешнего младшего поколения россиян максимального результата созидательной деятельности путем установления на раннем этапе образования и воспитания гармонии мышления, охватывающего личностно-семейную, религиозную, этнокультурную, гражданско-патриотическую и космопланетарную сферы современного миропонимания и знания. Все названные сферы также должны найти отражение в примерных списках для чтения.

2. Базовый тактический подход, позволяющий достигать данной цели, состоит в представлении читательской компетенции ребенка как информационно-коммуникативной системы, встроенной в семейно-школьное образовательно-воспитательное пространство. В отбор должны попасть произведения, в которых человек читающий и вместе с тем человек созидающий, действующий в согласии с идеями добра, – главный положительный персонаж, а чтение есть радость и творческая работа.

Данная информационно-коммуникативная система может быть представлена в двух проекциях:

1. нормативная – как культурный ландшафт, окружающий ребенка в желаемой норме его настоящего существования;
2. прогностическая – как ценностно-смысловое поле, продуцирующее представления ребенка о собственном будущем, будущем страны, планеты Земля.

Каждая из этих проекций должна быть представлена в общей системе текстов.

Нормативная проекция информационно-коммуникативной системы начального образования, основанной на чтении, применяется на практике – при составлении программ и разработ-

¹ *Корякина А.А.* О поликультурной языковой личности // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 25 (<http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf>).

ке букварей, хрестоматий для начального чтения и методического аппарата. Тексты, от самых малых (слоговые столбцы, простые фразы) до больших (рассказы, сказки, стихотворения и пр.), должны быть подобраны с охватом следующих смысловых доминант:

1. Ты и наша родная страна.
2. Малая Родина.
3. Природа России во всем ее многообразии.
4. Космос.
5. Россия – многонациональная страна.
6. Москва – столица России.
7. Культура и обычаи народов России.
8. Мудрость народа выражена в сказках, пословицах и загадках.
9. Игры разных народов России.
10. Русский язык – язык межнационального общения.
11. Моя первая книга по русскому языку – любимый Букварь.

Прогностическое ценностно-смысловое поле, продуцирующее представления ребенка о собственном будущем, будущем страны, планеты Земля:

1. Самая большая книга – природа. Человек – часть природы.
2. Все живые существа, насекомые, звери и птицы, знают свой язык и умеют читать Книгу природы.
3. Благодаря уму и креативному мышлению человека появились разного рода изобретения.
4. Люди придумали и создали машины и научили их общаться на особом языке.
5. Ты не один, вокруг всегда есть люди.
6. Жизнь прекрасна.
7. Язык живой и красивый.
8. Нравственный аспект разных поступков.
9. Смерть – неизбежная часть жизни, но она не финал.
10. Мир велик, а Солнце светит всегда, всем и всему.
11. Добро – свет миру.

1. Всё оставляет свой след.
2. Человек – создатель машины, машина – его помощник. Машина – идеальный исполнитель воли человека, но она не умеет чувствовать.
3. Я буду читать интересное и писать важное всю жизнь.
4. Каждый может написать книгу о своей прекрасной жизни, о семье, сильной любви, огромной России и солнце над планетой Земля.

Разумеется, не стоит искать по отдельному произведению на каждый тезис – сумма текстов должна охватить все смыслы. Например, «Кладовая солнца» М.М. Пришвина (4 класс) – о круговороте солнечной энергии, преобразуемой в человеческую любовь и любовь природы к человеку (дары леса), о том, что человеку лучше не быть одному, не разлучаться с людьми, о том, что люди сильны единством.

Произведения фольклора должны представлять разные национальные миры, Запад и Восток, Север и Юг.

Таким образом, принципы отбора рекомендательных списков должны составляться с учетом их репрезентативности, актуальности для нынешнего поколения детей, художественной значимости каждого предлагаемого произведения. Вместе с тем данные списки должны отражать специфику современной социокультурной ситуации, запросов времени, соответствовать современной шкале нравственно-этических ценностей, а также соответствовать современным задачам и методам воспитания подрастающего поколения.

Раздел V. Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы для детей в возрасте от 0 до 10 лет

Цель обоснования списков рекомендуемой литературы – концептуализация моделируемого читательского опыта детей от 0 до 10 лет в аспекте его ценностно-смыслового содержания, эстетического уровня и мотивации к чтению.

задачи

1. Выделить смысловые доминанты моделируемого чтения.
2. Описать прогностическое ценностно-смысловое поле, продуцирующее воспитательные, образовательные и развивающие факторы воздействия на дошкольника и младшего школьника.
3. Привести примеры текстов, входящих в ценностно-смысловое поле чтения детей от 0 до 10 лет.

принципы концептуализации

1. Жанрово-тематическое единства ряда текстов.
2. Подбор вне историко-литературной хронологии.
3. Сквозные мотивы, акцентирующие повторяемые элементы.

Создание списков рекомендуемой литературы для детей в возрасте от 0 до 10 лет исходит из следующих стартовых положений.

1. Ведущим критерием отбора произведений в списки для чтения является их *художественно-эстетический уровень и духовно-нравственное содержание*. Искусство, в том числе с узкой возрастной адресацией, обладает мощными имманентными свойствами и развивается по собственным законам; лишь отчасти действие эстетических законов корректируется силой

внешних факторов (управление, заказ, системы финансирования и распространения, включение во ФГОС по литературе или в рекомендательные списки для свободного чтения и т. п.). Выработка программы возрождения традиций детского чтения требует, помимо очевидных методологий возрастной психологии, семейной и школьной педагогики и библиотечной социологии, также специфической методологии исследований искусства слова и искусства книги – литературоведения и искусствоведения. Именно поэтому список рекомендованных для детского чтения произведений должен состоять из высокохудожественных образцов литературы, являть собой пример грамотной и правильной речи, верного словоупотребления и оказывать сильное эстетическое воздействие на читателя. Только такая литература способна воспитывать вкус и развивать эмоциональную составляющую поведения и душевного состояния дошкольника и младшего школьника.

2. Вторым по значимости является ***критерий соответствия произведения возрастной группе читателей***. Ребенок является идеальным материалом для реализации педагогических, методических и психологических программ, но его возрастные особенности, психофизические возможности не безграничны. Уникальные познавательные способности детского организма нельзя перегружать и использовать для реализации порой неоправданных амбиций родителей и педагогов. Именно поэтому предлагаемые списки носят прежде всего рекомендательный характер и пытаются учитывать возрастные возможности ребенка, необходимость развивать конкретные способности в соответствии с особенностями определенной возрастной группы, не перегружая детей, но используя их потенциал достаточно полно.

3. Третий критерий – ***трансляция вечных ценностей***, к которым относятся любовь к родной земле и своей семье, служение добру, верность товарищам и своим убеждениям, уважение

к людям другой национальности, другого вероисповедания, честность, порядочность, гуманизм.

4. Ограничение субъективизма в подборе произведений может быть обусловлено, с одной стороны, практиками педагогического дела, а с другой – исследовательскими разработками в области детской литературы, искусства детской книги, социологии и психологии детского чтения. Бесчисленное количество разнообразных списков для чтения само по себе служит доказательством принципиальной невозможности составить единый безапелляционный список книг, с помощью которого государство, общество, школа и семья найдут формулу детского чтения. Гораздо убедительнее выглядят примеры списков, содержащих альтернативный выбор конкретных произведений в рамках определенных жанрово-тематических разделов. Такой выбор необходим в творческой работе с детьми с учетом практического, живого опыта работы и научного знания. Например, мониторинг эволюционирующей системы жанров и стилей детско-подростковой литературы и искусства книги, смены культовых персонажей и ведущих сюжетов позволяет найти новые тексты для апробации их в педагогической работе. А поскольку аналитические данные наука дает крайне мало и нерегулярно, даже опытные педагоги предпочитают под лозунгом верности классике и традиции «замораживать» корпус текстов. При этом списки для внеклассного чтения должны быть обсуждены с родителями, поскольку внеклассное чтение соединяет усилия учителей, библиотекарей и семьи по развитию читательской культуры у ребенка.

Кроме того, партнеры школы имеют право вносить в списки свои источники (например, написанный специально для детей рассказ о фермерском хозяйстве или предприятии).

5. Качество рекомендуемой литературы находится в прямой связи с качеством общественного и семейного воспитания подрастающего поколения.

В связи с этим необходимо не только направлять работу на при-

общение ребенка к чтению, но и повышать читательскую культуру и совершенствовать эстетический вкус взрослых. Значимость и польза произведений, отбираемых в список, во многом определяются второй стороной образовательно-воспитательного процесса – взрослым руководителем чтения, задача которого – помочь ребенку осознать значимость и пользу интересной книги.

6. Чтение – процесс индивидуальный, и индивидуализация усиливается при переходе ребенка от стадии слушания текстов через стадию обучения чтению к самостоятельному чтению про себя. Именно этим объясняется широкий выбор текстов, которые могут удовлетворить личностные потребности каждого индивидуума.

С учетом индивидуальности процесса, техники чтения и рецепции, тексты, отбираемые в список, должны отвечать главному критерию: они должны быть прежде всего интересны детям, чтобы уменьшить присутствие взрослых в процессе чтения и увеличить «присутствие» книги в духовной жизни ребенка. Списки не должны иметь характер директивы, наоборот, в них должна быть заложена гибкость и вариативность, что позволит максимально точно выстроить индивидуальный «маршрут» читателя.

7. Списки должны включать в себя все богатство мировой литературы, ребенок должен воспитываться на лучших образцах мировой художественной культуры, поэтому необходимо внести в рекомендательный список произведения фольклора разных народов, авторские произведения русской литературы разных эпох, включая переводные произведения писателей народов России, произведения античной мифологии и зарубежных авторов. В списках должен найти выражение региональный компонент.

8. Списки должны учитывать не только возраст читателя, но и **время чтения**: списки для классного чтения не должны продолжаться в списках для внеклассного чтения; списки на каникулы желательно составлять с учетом каникулярной обстановки,

окружающей юного читателя, подбирать в них такие интересные тексты, которые способны конкурировать с другими видами каникулярного досуга и не требуют обязательного сопровождения со стороны взрослых.

9. В списках должен быть учтен *гендерный аспект*, учитывающий читательские интересы и горизонт читательских ожиданий читателей обоих полов. Кроме того, должен сохраняться паритет читательских интересов мальчиков и девочек.

10. *Списки для дошкольников и младших школьников*, хотя и отличаются, не должны образовывать резкий переход, напротив, желательна эволюционная преемственность в чтении нечитающих детей-слушателей и начинающих читателей.

Списки книг для дошкольников и младших школьников должны опираться на определенные смысловые доминанты, которые предлагается учесть в образовательном и воспитательном процессах.

Рассмотрим предлагаемые смысловые доминанты в примерном наложении их на ресурсы литературы (см. таблицы).

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
	Ты и наша родная страна.	Елена Благинина «Мироницы, Миронушки», «Речка Синяя». Б.С. Житков «Почемучка». О.Ф. Кургузов «По следам Почемучки». Д. Хармс «Считалка (Динь, день...)». Барто А.Л. «Мама-болельщица». Стихотворение-песня В.Д. Берестова «Великан». Радий Погодин. Повесть-сказка «Где ты, где-тыгыды?»	Этот концепт хорошо реализуется в системе топонимических мотивов. Детям еще трудно охватить мысленно огромное пространство, но топонимы легко запомнят, если они связаны с сюжетом и образом. «Речка Синяя»: родина, чуда и волшебство русских сказок. «Почемучка»: маленький мальчик отправляется в Москву, а затем на пароходе и получает емкие ответы на все вопросы об увиденном. Книга Житкова признана классикой, однако в ней уже слишком много деталей, требующих пояснений. О.Ф. Кургузов представил подобным образом современный мир. «Мама-болельщица»: стихотворение о детском спорте хорошо для чтения по ролям, динамичный сюжет отвечает детскому восприятию мира, упоминается один из топонимов Российской Федерации – Рязань («А защищать мне нужно честь / Школьников Рязани»).
2.	Малая Родина	Роберт Рождественский «Алешкины мысли» (фрагменты из цикла). Рассказ О.Ф. Кургузова «Солнце на потолке». Т. Стамова «Кот Муссон». Юрий Нечипоренко. Фрагменты из сборника рассказов «Мой отец – начальник связи».	«Солнце на потолке»: светлая атмосфера дома и семьи. «Кот Муссон» тоже член семьи.

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
3.	Природа России во всем ее многообразии.	Стихи Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, Н.А. Некрасова А.Н. Плещеева, А.Н. Майкова, А.В. Кольцова, И.С. Никитина, П. Соловьевой-Аллегро, А. Блока, К. Бальмонта, О.Э. Мандельштама, И.А. Бунина, С.А. Есенина и др. Д. Хармс «Буря мчится. Снег летит», «Лыжная прогулка в лес».	Разговор может идти о красоте и природном богатстве России.
4	Космос.	Стихи Я. Акима. Стихотворение Р. Сефа «Голубой метеорит». Стихотворение С. Щипачева «Метеорит». Стихи М. Есеновского из сборника «Луна за диваном». Д. Хармс «Мы забрались в траву и оттуда кричим...»	Стихотворение «Голубой метеорит» Р. Сефа соответствует всем критериям отбора. «Метеорит» С. Щипачева составляет ему хорошую пару.
5.	Россия – многонациональная страна.	Малые фольклорные жанры: загадки, потешки, пословицы, короткие сказки, притчи, представляющие своеобразный духовный и реальный мир разных народов.	Предстоит также составить текст, подходящий для учащихся, освоивших счет на сотни.
6	Москва – столица России.	Стихи и песни о Москве. Н. Кончаловская «Наша древняя столица» (фрагменты)	Разговор о столице, ее героической истории, ее роли в объединении России.
7	Культура и обычаи народов России.	Фрагмент из автобиографической повести ненца Ювана Шесталова «Когда полярная ночь» (со слов «Мама взяла нас с Кириллом на большую охоту...» до слов «чарует лес...»).	Воспитание уважения к другим народам, гордости за многонациональную страну.
8	Мудрость народа выражена в легендах, сказках, пословицах, загадках.	Омар Хайям «Настоящий друг». Габдулла Тукай (1886–1913). Поэма-быличка «Водяная (Со слов деревенского мальчика)» (переводчик А. Чепуров), «Шурале». Юсупов Нуратдин «Голубь и пшеничное зерно» (перевод с лакского В. Берестова, Дагестан, Северный Кавказ).	«Голубь и пшеничное зерно» – понятие голода, тема труда и хлеба; перекликается со стихотворением Благининой «Хлеб» – о русском обычае (единое у разных народов почитание хлеба, зерна). «Мастер птица»: Один из известей-

Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		Е. Благинина «Хлеб». В.Д. Берестов Рассказ-легенда «Мастер птица». Песенка «Мешок» (татарск., пер. Р. Ягафарова, пересказ Л. Кузьмина). «Разговоры», чуваш., пер. Л. Яхнина. «Чив-чив, воробей!», коми-пермяк., пер. В. Климова. «Ласточка», арм., обр. И. Токмаковой. «Ястреб», груз., пер. В. Берестова. «Скрюченная песня», «Барабек», англ., обр. К. Чуковского. «Шалтай-Болтай», англ., обр. С. Маршака.	ших в мире метеоритов называется Куня-Ургенч, именованный по месту его падения. Удобный переход к стихотворениям Р.С. Сефа «Голубой метеорит», С. Щипачева «Метеорит». Вместе с тем неплохое сочетание со сказкой «Золотой Петушок» Пушкина. Синтез рассказа и легенды позволяет развивать историческое воображение четвероклассников, тянуться к географической карте и Интернету. Воспитание уважения к мастерам-строителям, труду и знаниям. Формирование представлений о решении государственных, общенародных вопросов. Обсуждение вопроса о «лжи» хорезмийцев. «Иссумбоси» – о том, как японский мальчик-с-пальчик сразился с чертями, спас прекрасную девушку и, получив от нее в дар
		«Рыбки», «Утята», франц., обр. Н. Гернет и С. Гиппиус. «Пальцы», нем., пер. Л. Яхнина. «Хитрая лиса», корякск., пер. Г. Меновщикова. «Страшный гость», алтайск., пер. А. Гарф и П. Кучияка. «Пастушок с дудочкой», уйгурск., пер. Л. Кузьмина. «Три брата», хакасск., пер. В. Гурова. «Травкин хвостик», эскимосск., обр. В. Глоцера и Г. Снегирева. «Как собака друга искала», мордовск., обр. С. Фетисова. «Колосок», укр., обр. С. Могилевской. «Три поросенка», англ., пер. С. Михалкова. «Заяц и еж», «Бременские	волшебный молоточек, стал большим и женился на ней. Очень популярная у японских детей история, переключаясь с подвигом спасения мальчика-с-пальчика из сборника братьев Grimm и вместе с тем столь же детски-трогательная, как «Мальчик-с-пальчик» В.А. Жуковского. Три сказки позволяют провести сравнение, в котором национальные черты будут подчеркнуты. «Три поросенка»: сказка нужна для акцентирования идеи о надежном доме, о непрочности разных временок. «Красная Шапочка» нужна, скорее, французская, нежели немецкая, из

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		музыканты», из сказок братьев Гримм, нем., пер. А. Введенского, под ред. С. Маршака. «Красная Шапочка», из сказок Ш. Перро, франц., пер. Т. Габбе. «Врун», «Ивовый росток», япон., пер. Н. Фельдман, под ред. С. Маршака. Японская народная сказка «Иссумбосси» (пересказала Н. Лагутина).	собрания братьев Гримм. Шарль Перро более отчетливо выразил мысль о том, что девицам «не след речей коварных слушать».
9	Игры разных народов России.	А.Л. Барто «По дорожке, по бульвару...». К.И. Чуковский «Ленинградским детям». Д. Хармс «Что это значит?» («У трамвайной остановки...»), «Почему», «Уж я бегал, бегал, бегал...», «Игра», «Веселые чижи», «Врун», «Летят по небу шаррики...», «Как Володя быстро под гору летел...», «Игра» («Пуговка, веревочка...»). Сказки дружной семьи. М., 1983.	Воспитание толерантности
10	Русский язык – язык межнационального общения.	Статья из Словаря В.И. Даля. Ахъ межд. изумленія, удивленія; радости, надежды; внезапности, испуга; горя, отчаянія. Ахъ, какъ хорошо! Ахъ кабы такъ! Ахъ, какъ ты меня испугалъ! Ахъ, да руками махъ. Ахъ, ахъ, а пособи́ть нечемъ. Ахъ, судья, судья: четыре по́лы, восемь карма́новъ. Иногда ахъ обращается въ сущ. м. Ахи, да охи, да бабы́ вздохи. Что тутъ было аховъ, удивленія, радости. Ахти, ахти мнѣ, восклицаніе горя, печали; увы; Ахти мнѣ, все то-варищи въ тюрьмѣ – что-то будетъ и мнѣ? Охти-ахти! какъ-то замужъ идти? Не ахти мнѣ, не на диво, не	Повод затеять языковую игру с классом.

Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		больно хорошо. Аханьки мнѣ, ахаханы, выражаетъ какъ бы состраданіе къ самому себѣ, либо къ другому. Аханьки, какъ дѣтки махоньки, это родъ привѣта.	
		Ахатъ, ахивать, ахнуть, дивиться; радоваться чѣму, горѣвать, стонать, восклицать ахъ! Ахаль бы, да дома, по себѣ. Ахаль бы дядя, на себя глядя, заботься всякъ о себѣ, о своемъ дѣлѣ. Я такъ и ахнуть, испугался, изумился. Ахивали и мы, видывали горѣ. Холостой подчасъ охнеть, а женатый ахнеть. Доахаться до чего. Заахали мы, узнавъ объ этомъ. Наахали, да и пошли. Наахался я на чудеса эти. Отахали, что ли? Поахайтѣ еще. Одна ахаетъ, другая подахиваетъ. Почто разахался? Взахаешься поневолѣ. Не такъ ахаешь, переахай снова, насмѣшка надъ бесполезными взывами. Весь денечекъ проахала. Пришла баба поахать, а пришлось охнуть; пришла поглядѣть на чужую радость или горѣ, а приключилась своя бѣда.	
		<i>Аханье</i> ср. неумеренное изъясненіе радости, изумленія, горя, отчаянья: ахальщикъ м. <i>ахальщица</i> ж. <i>ахала</i> об. кто всему дивится, выхваляетъ чужое не въ мѣру, завидуетъ. На каждого баяльщика по семи ахальщиковъ. На каждого бахаря по семи ахаль. Аховой <i>ниж.</i> ахтителенъ <i>пенз.</i> восхитительный, неимовѣрно прекрасный, красивый, вызывающій вос-	

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		кликаніе изумленія и одобренія. Аховой платочекъ. Ахва? ж. <i>архъ</i>. – <i>он</i>. дыра, прореха; пробойна, прорѣзь въ шкурѣ, порча ея отъ неосторожнаго выстрѣла, укола или удара чѣмъ. Аховня? ж. испорченная аховою шкура, аховая или ахводная шкура. Ахвить, ахводить?, испортить шкуру выстрѣломъ, уколомъ, порубомъ. Аховая суббота, при платежахъ, когда неисправные ахають по деньгамъ.	
11	Моя первая книга по русскому языку – любимый Букварь.	Необходим новый букварь. Наши буквари в основном сохраняют свою архаическую форму и поэтику, что, с одной стороны, можно только поддержать – в виду исключительной надежности их архитектуры, а с другой – пора учитывать расширенный в современных условиях функционал первых учебных книг. Приведем аналогию. Когда в 1920–1930-е годы радио стало массовой технологией и одновременно шла плановая ликвидация неграмотности, переход ко всеобщему, в советских букварях, в которых очень многое сохранялось от XIX века, заметно усилилась имитация звучащего диалога с ребенком. Закрепились на первой странице слова-слоги А-У – А-У,	
		расширилось иллюстративное содержание книжек, причем таких картинок, которые ассоциативно связаны со звуками (дети во дворе играют, рабочий у станка, например). В нынешних условиях пора	

Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		бережно обновить форму букваря за счет компонентов, воспроизводящих цифровую среду. Это могут быть как приложения на электронных носителях, так и специальные тексты и картинки. Главное, чтобы ребенок мог сам войти в специальное цифровое пространство, найти там нечто и выйти из него, и чтобы результатом этих действий была некая возможность творческого самовыражения. Материалы можно найти в игровой литературе, особенно стихов, которых стало особенно много в цифровую эпоху.	

Прогностическое ценностно-смысловое поле, продуцирующее представления ребенка о собственном будущем, будущем страны, планеты Земля:

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
1	Самая большая книга – природа.	Миниатюры М.М. Пришвина, рассказ Ю.И. Ковалёва «Нулевой класс».	
2	Все живые существа, насекомые, звери и птицы, знают свой язык и умеют читать Книгу природы и общаться с другими животными и людьми.	Русская народная сказка «Птичий язык» из собрания Афанасьева (58-я), К.Д. Бальмонт «Комарики-макарики». А.И. Введенский. «О девочке Маше, о собаке Петушке и о кошке Ниточке» (главы из книги), «Щенок и котёнок». Д. Хармс «Кошки», «Это резвый конь ребенок...», «Кошка», «Я самый храбрый», «В гостях» («Мышь меня на чашку чая...»), «Кораблик», «Бульдог и таксик»,	Стихотворение Д. Хармса «Видишь, под слочкой маленький дом...» не окончено, оно хорошо для творческой игры с детьми, которые могут писать продолжение истории о зайчике и лисичке. Стихотворные рассказы о проделках двух собак «Плих и Плюх» хороши для домашней или внеурочной драматизации (настольный кукольный или пластилиновый театр).

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		«Лиса и заяц», «Лиса и Петух», «Видишь, под елочкой маленький дом...», «Плих и Плюх». С. Маршак «Где ты была сегодня, киска?» Ю. Яковлев «Багульник». Дикамилло Кейт «Спасибо Уинн-Дикси». Ю. Коваль «Алый»; «Картофельная собака» Т. Крюкова «Кот на счастье». Саша Черный «Дневник фокса Микки». Ютта Рихтер «Я просто собака».	
3	Благодаря уму и креативному мышлению человека появились разного рода изобретения.	Д. Хармс «Удивительная кошка», «На этой странице...», «Что это было?», «Как-то жил один столяр...», «Ну-ка Петя, ну-ка Петя...» Т. Стамова, лирическое стихотворение «Пылесос». Татьяна Рик. Рассказ «Лошадь, которую звали не Вася» М. Ильин «Сто тысяч почему?»	Стихотворение-миниатюра «На этой странице...» дает возможность поговорить об изобретении бумаги для записывания разных разностей и рисования картинок. «Лошадь, которую звали не Вася»: отличное описание работы шлюза на реке и парохода в шлюзе. Лошадь ждет угощения от поднимающихся вместе с пароходом пассажиров. Животное, техника и человек.
4	Люди придумали и создали машины и научили их общаться на особом языке.	Л.С. Петрушевская, сказка «Что говорил самолет». Тим Собакин, сказка «Заводной мир».	
5	Ты не один, вокруг всегда есть люди.	Д. Хармс «Искала старушка букашек в цветах...», «Очень-очень вкусный пирог». А.Л. Барто «Лебедь», В.Д. Берестов «На другой стороне».	Стихотворение «Очень-очень вкусный пирог» рассчитано Д. Хармсом на игру со слушателями, оно требует актерского мастерства от исполнителя.

Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		И. Пивоварова «Рассказы Люси Синицыной, ученицы третьего класса». Л. Давыдычев «Лелёшина из третьего подъезда» Ю. Сотник «Как я был самостоятельным». Юлия и Константин Снагаило «Морковка семнадцатая». С. Розанов «Приключения Травки»	
6	Жизнь прекрасна.	Лирика Е. Благиной	Гедонистические идеи
7	Особенности языковой игры, синтез искусств.	К.Д. Бальмонт «В замке был веселый бал...». Д. Хармс «Жил-был музыкант Амадей Фарадон...» В. Хлебников «Там, где жили свиристели», «Немь лукает луком немным...» А. Крученых «Дыр бул щыл...» (вариант, фрагмент) И.А. Мазнин «В гости к Федосее», «Простое слово», «День и ночь», «И я написал...».	Заумное стихотворение «Немь лукает луком немным...» подробно описано в нашей статье (ж. «ХиП», «Художник и писатель в детской книге»). Картина утренней зари, возможности для симфонического выражения. «Дыр бул щыл...»: прочесть в 3–4 классе это совсем не трудно, а сколько разных мыслей можно вызвать классическим текстом. Прекрасный тренинг воображения и владения речевым аппаратом, нужно очень постараться выговорить «щыл».
8	Нравственный аспект разных поступков.	В.В. Маяковский «Что такое хорошо и что такое плохо». Л. Пантелеев «Честное слово». О. Кургузов «День рождения вверх ногами»; «По следам Почемучки». «Солнце на потолке». В. Драгунский «Денискины рассказы». Н. Артюхова «Новые соседи». В. Воскобойников «Красная тетрадь»	Нравственная оценка разных поступков.

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
		Р. Погодин «Кирпичные острова» В. Крапивин «Мальчик со шпагой».	
9	Смерть – неизбежная часть жизни, но не ее финал.	С. Козлов, сказка «Правда, мы будем всегда?», «Ворон». В. Одовский «Червячок».	Сложный разговор о важном.
10	Мир велик, а Солнце светит всегда, всем и всему.	Якутская народная сказка «Достали солнце» (в пер. Г.А. Меновщикова) В.Д. Берестов «Картинки в лужах». Новелла Матвеева «Радость».	«Достали солнце» («Так было. Однажды тунгаки похитили у жителей тундры солнце...») – космогоническая сказка, кроме всего прочего, дает ясное представление об азах демократии (выборы, ответственность и выборщиков, и избранныка). Заяц вернул солнце жителям тундры (заяц наиболее близкий детям зверь из сказок). «Картинки в лужах» – повод поговорить о том, что погода солнечная, поэтому в лужах солнце отражает все на свете. Кроме того, это стихотворение в подоснове своей – об искусстве.
11	Добро – свет миру.	С.Я. Маршак «Кошкин дом» (пьеса).	Повод поговорить о доброте
12	Все оставляет свой след.	И.П. Токмакова «Речка, речка, где здесь брод? – Вот». В.Ю. Драгунский «Все тайное становится явным». Э.Н. Успенский «Колобки идут по следу».	Повод поговорить о последствиях разных поступков
13	Человек и машина.	В.Ю. Драгунский «Он живой и светится». Фрагмент из сказки А.М. Волков «Волшебник Изумрудного города» – спасение Железного Дровосека.	«Он живой и светится»: антитеза ценностей, новенький самосвал и светлячок в корбочке. Спасение Железного Дровосека, эпизод заканчивается философским спором о том,

Концептуальное обоснование списков рекомендуемой литературы

№	Смысловые доминанты	Примеры	Комментарии
			что нужней, мозги или сердце. Вопрос, поставленный в конце главы, хорош для нравственно-дидактической беседы. Эпизод хорош для чтения по ролям и театрализации. Можно выделить систему героев.
14	Я буду читать интересное и писать важное всю жизнь.	Д. Хармс «Мы спешим сегодня в школу». Е. Благинина «Сказка» («Зачем-то требует огласки...»).	
15	Каждый может написать книгу о своей прекрасной жизни, о семье, друзьях, сильной любви, огромной России и солнце над планетой Земля. Каждый может передать свою правду, свой завет будущим поколениям.	О.Е. Григорьев «Дрожащие стихи». И.А. Мазнин «Одно из самых трудных дел». И.А. Мазнин «И я написал...». Н. Заболоцкий «Не позволяй душе лениться».	«Не позволяй душе лениться» – лучший завет при выпуске из начальной школы.

Таким образом, списки рекомендованной литературы для чтения детьми от 0 до 10 лет должны максимально учитывать личностные индивидуальные особенности детского сознания каждого конкретного возраста, развивать, обучать и формировать нравственные качества ребенка, социализировать его, воспитывать на принципах добра, гуманизма, патриотизма.

Раздел VI. Методика использования списков рекомендуемой литературы для детей в возрасте до 10 лет

Цели и задачи методики

1. Помощь родителям, педагогам и библиотекарям в ориентации в имеющихся дидактических материалах и большом количестве художественной литературы.
2. Направление действий родителей, педагогов и библиотекарей по непосредственному использованию предлагаемых списков литературы в нужном дидактико-развивающем направлении.
3. Максимально полное функциональное использование имеющейся литературы в образовательном, воспитательном и развивающем процессах.
4. Помощь в формировании поликультурной языковой личности ребенка, в развитии его умственных способностей и духовно-нравственном и патриотическом воспитании.

Базовым принципом использования списков рекомендуемой литературы должно быть плавное соединение чтения детей дошкольного и младшего школьного возраста, этот принцип обусловлен внедрением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и включением дошкольного периода в единую образовательную систему, а также пересмотром дискретного понимания детского возраста.

Классический принцип дидактики «от простого к сложному» при таком условии будет реализовываться путем более сложного, чем в прежних программах, распределения текстов по возрастным группам. Усложнение распределения текстов предлагается ради облегчения и усиления восприятия детей, разных по психоэмоциональному и интеллектуальному развитию. На переходе от пяти-шести лет к семи-восемью годам следует включать в программы для обеих групп как тексты более сложные и объемные, обычно

относимые к старшей группе, так и совсем несложные, «малышковые», чтобы дать шанс на успех отстающим и обозначить планку высших достижений для успешно развивающихся детей. Так вектор развития модели чтения, направленный к постепенной индивидуализации литературного развития в образовательной системе, получит некоторую поддержку.

Важное значение имеет первая презентация текста читателям-слушателям и начинающим читателям. Процесс восприятия художественного текста детским сознанием не обязательно сопровождается яркой картинкой, предпочтительней максимально удерживать аудио-внимание ребенка, используя картинку и книжку с картинками для переключения уставшего внимания. Книжку стоит поставить в центр внимания ребенка при условии, что она настоящее произведение дизайна и графики. Азбуки, буквари и учебные хрестоматии требуют самого придирчивого отношения к визуальному ряду, тактильному впечатлению и дизайну. Нельзя допускать ни малейшего расхождения между акцентируемым смыслом текста и всеми деталями картинки.

Книжка является наиболее распространенной формой первой презентации текста детям. Стоит использовать и другие формы: выразительное чтение, игровая и театральная драматизация, просмотр мультфильмов, картинок, нарисованных другими детьми к предлагаемому тексту.

Работа с новыми, малознакомыми или вовсе не апробированными текстами предполагает обмен мнениями между детьми, организацию короткой дискуссии, итог которой, с деликатной корректировкой оценок, подводит педагог.

Приведенные списки составлены как на широко известном и популярном, так и на мало известном материале. Списки русской и советской классики хорошо известны специалистам по дошкольному образованию и начальной школе, родителям, детским библиотекарям, они апробированы не одним поколением детей, которые своим выбором подтвердили их непреходящую эстетическую и педагогическую ценность. Классика остается основой литературно-

го и читательского развития детей. Но эти списки необходимо дополнить примерным перечнем текстов, редко попадающих в поле зрения авторов учебных программ и разработчиков учебников и пособий для дошкольного и начального школьного образования. Число современных мастеров слова и количество подходящих для систематической работы текстов довольно велико, гораздо больше представленных здесь. «Детский» литературный процесс в России находится в стадии подъема в последнее десятилетие. В приведенных именах и названиях намечены линии перспективного развития корпуса фольклорных и литературных текстов. Предлагаемые списки не являются ни абсолютно полными, ни окончательными и непреложными, а именно вариативными.

Списки рекомендуемой литературы могут быть использованы на всех уровнях воспитательно-образовательного пространства: школьном, семейном, личном.

На личностном уровне список может быть использован как педагогическая технология в разнообразных формах: дети коллективно или индивидуально составляют, ранжируют списки любимых героев, произведений, книжек. Они могут на основе готовых списков составлять личную перспективу чтения. Хотелось бы только добавить, что нельзя забывать и о влиянии модных тенденций на выбор школьника (популярной книги, которую прочли его друзья; книги, по которой снят фильм, и т. д.) И хотя данные произведения несут в себе больше развлекательную функцию, нежели познавательную, тем не менее при составлении «личностных списков» литературы их нельзя не учитывать. Надо поощрять желание ребенка оставить любой отзыв о прочитанной книге, желательно на семейно-школьных сайтах; ребенок должен быть совершенно уверен в праве на любой отзыв, равно как и в получении ответа на свой отзыв.

На семейном уровне списки играют роль домашнего навигатора в чтении. Родители имеют право на коррекцию списка, однако в пределах определенного общего числа прочитанных страниц и, возможно, в пределах номенклатуры жанров и списка писателей

(чтобы не было перекосов, например, в сторону неглубоких, развлекательных текстов: массовых стишков, слащавых сказок и т. п.). Многие произведения из списка не слишком удобны для работы в классе, многие написаны авторами в расчете именно на семейное или одиночное чтение. Основная задача родителей – дружеская беседа с ребенком, в которой вырабатывается алгоритм чтения произведения. Однако нужно отдавать себе отчет и в том, что читательская культура во многих семьях невысока и вначале работать следовало бы с самими родителями.

На школьном уровне библиотекари совместно с педагогами могут на основе списков составлять временный книжный фонд, а также возродить старую русскую традицию, в которой удачно сочеталось аристотелевско-менторское и школьное начала: по окончании школы или ее этапа ученики могут по своему выбору отдавать в дар школьной библиотеке книги из личных библиотек со своими пометами и надписями. Таким образом, некоторые школы могут собирать небольшие музеи детской книги, которые послужат и следующим поколениям учеников и на встречах с выпускниками. Для дошкольных образовательных учреждений такая форма не годится из-за санитарных ограничений.

Можно предложить следующий рекомендательный список изданий для библиотекарей и педагогов, занимающихся организацией детского чтения.

1. *Костюхина М.С.* Детская литература о проблемах детства. СПб., 2003.
2. *Тимофеева И.Н.* Что читать вашим детям от года до десяти. СПб., 2000.
3. *Тихомирова И.И.* Добру откроем сердце: школа развивающего чтения. М.: РШБА, 2015. 342 с.
4. *Тихомирова И.И.* Психология чтения от А до Я. М.: Школьная библиотека, 2004. 246 с.
5. *Сметанникова, Н.Н.* Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинар. проблемы чтения и грамотности. Москва: Школьная библиотека, 2005.

6. Кабачек О.Л. Сказка в век компьютера: метод. пособие в помощь биб-рям и педагогам. Москва: Либерия, 2001. 205 с.

7. Кабачек О.Л. Художественные книги для детей и подростков: психолого-педагогический анализ. Москва: РГДБ, 2006. 175 с.

8. Кабачек О.Л. Художественные книги для детей и подростков: психолого-педагогический анализ. Ч. 2. М.: РГДБ, 2010. 103 с.

Разработчикам учебных и учебно-методических материалов, прежде всего программ и учебников, предлагается использовать рекомендованные списки в наиболее приемлемом для конкретных целей виде.

В собственной программе или учебнике упрочилась традиция выделения тематических разделов и выстраивании материала по стадиям обучения, мелким стадиям – поурочное планирование и крупным – учебные четверти и учебные года. Предлагаемые списки, а главное, критерии отбора произведений берутся за основу материала. Каждая тема может быть представлена как комплекс смысловых доминант и ценностно-смысловых установок. Произведения для отдельной темы набираются из выше представленного перечня, если он достаточно богат по данной теме, а если есть нехватка текстов, составителю остается самостоятельно искать необходимое, создавать или заказывать нужный текст. Например, традиционная тема «Чудеса и волшебство», очень привлекательная для детей, может быть наполнена произведениями фольклора и литератур народов России, хорошими переводами зарубежной детской литературы; смысловое поле, образуемое подборкой сказок, может включать в себя идеи о мудрости народов, силе воображения, нравственной правде вымысла и т. д.

Глубокое эмоциональное переживание детьми фольклорных и литературных образов и сюжетов – главное, к чему следует стремиться педагогу.

Таким образом, методика использования списков рекомендуемой литературы для детей в возрасте до 10 лет разновекторная. Каждое ее направление определяется уровнем воспитательно-образовательного пространства (личностный, семейный, школьный).

Раздел VII. Концептуальное обоснование общей методики обучения чтению и развитию речи с целевыми установками, актуальными для детей разных возрастных групп и гендерных особенностей с учетом параллелей (в русской литературе и национальных литературах на русском языке)

Чтение – фундамент образования и речевого развития. Овладение навыками и умениями чтения обеспечивает освоение всех других учебных дисциплин. Особенно возрастает роль этого вида речевой деятельности в XXI в., веке мощных информационных потоков, когда получение, переработка, хранение и передача новой информации становится целью и условием успешного развития человека и общества.

Обучение чтению, согласно мнению педагогов и психологов, следует начинать только тогда, когда ребенок в совершенстве овладел умениями говорения, и этот процесс целесообразно сочетать с начальным обучением грамоте. Сегодня на практике эти предписания зачастую игнорируются, пропагандируются методики обучения чтению «с нуля» лет, что может нанести вред общему речевому развитию ребенка.

Уже в дошкольный период детская литература и чтение становятся эффективным средством не только речевого, но и интеллектуального развития ребенка. Детская литература является основой его эстетического и нравственного развития. Знакомство с детской книгой, ее героями помогает детям сформировать представление об окружающем мире, о добре и зле. Детская книга рассказывает ребенку о природе и обществе, формирует его эмоциональную сферу, предъявляет образцы русского и родного языка. Работа над книгой в детском саду ориентирована на обогащение речевого запаса ребенка, привлекает его внимание к языковым средствам выражения чувств и эмоций. Уже в дошкольном возрасте ребенок начинает проявлять

избирательное отношение к различным литературным произведениям – так постепенно формируется его художественный вкус.

Работа с художественными произведениями в дошкольный период предполагает:

- интеграцию развития речи и чтения (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплова, Н.А. Ветлуга и др.);
- организация творческой, в том числе словесной, деятельности в процессе работы над художественным произведением (В.А. Езикеева, Т.Г. Казакова, Н.П. Сакулина, Е.И. Тихеева и др.);
- развитие у детей чуткости к языковым средствам художественной выразительности, лексико-синтаксическим возможностям языка;
- формирование эмоционально-образного восприятия произведений детской литературы разных жанров.

Уже на данном этапе работы с художественным текстом рекомендуется использование системы вопросов, организующих и поддерживающих процесс осмысления содержания произведения, составление (в устной форме) его плана или краткой характеристики основного героя.

Важную роль в формировании первоначальных навыков чтения и развития речи играет сам отбор художественных произведений. Так, наличие сказок в образовательных программах по чтению позволяет сформировать у детей основы осмысления художественного произведения: от непосредственного наивного участия до сложных форм эстетического восприятия (А.В. Запорожец). Ребенок на примере текстов сказок с опорой на вопросы учителя должен научиться вычленять и оценивать главное: действия героев, их взаимоотношения и поступки.

По мнению многих исследователей, изучение классических образцов русской детской поэзии позволяет формировать и развивать у детей дошкольного возраста поэтический слух, активизировать их мыслительные процессы (В.Н. Андросова). Организуя изучение поэтических произведений в детском саду, педагог должен связывать их восприятие с наблюдением окружающей действительности, обогащать словарь ребенка, работать над формированием навыков

и умений выразительной речи. Читая стихотворение на занятии, педагог должен обращать внимание детей на такие качества поэтической речи, как ритмичность, напевность, мелодичность.

Работа с прозаическими произведениями на занятиях по чтению и развитию речи в детском саду рассматривается как своеобразный пропедевтический период, подготавливающий детей к осуществлению (на этапе обучения чтению в школе) полноценного анализа художественного произведения.

Содержание прозаических произведений, предлагаемых для этапа дошкольного обучения, должно быть понятно и интересно ребенку. Он должен получить и воспринять из книг новый социальный опыт, научиться давать оценку поступкам героев. Во время беседы по тексту педагог может задавать вопросы эвристического характера, учить детей различным формам пересказа, работать над обогащением их словаря, формировать умение строить оценочные суждения. Дети, успешно справившиеся с такой работой, могут получить творческие задания по тексту.

В дошкольный период обучения чтению целесообразно использовать игровой метод – театрализацию сказок («Репка», «Колобок», «Кто сказал мяу» и др.), а также их отрывков («Вини-Пух и все-все-все», «Малыш и Карлсон, который живет на крыше», «Дядя Федор, пес и кот» и др.). Данный метод поможет ребенку «подружиться» с книгой, пробудит интерес к чтению, стремление узнать, чем закончится произведение. Работа над театрализацией даст богатый материал для развития речи ребенка: он захочет обсудить сказку с педагогами, родителями, сверстниками, дать оценку ее героям, спрогнозировать ход сюжета. В процессе обучения чтению, таким образом, начнется формирование первичных представлений дошкольника о добре и зле.

Уже в дошкольный период необходимо воспитывать в детях «привычку к библиотеке»: привлекать их к участию в мероприятиях, в ходе которых происходит виртуальное знакомство с героями популярных детских книг, пробуждается интерес к чтению. Библиотеки должны стать образовательными площадками, готовя-

щими ребенка к школе, формирующими его интерес к книге, потребность в чтении. На первый план в данном случае выходит фактор эмоционального воздействия книги на маленького читателя.

Федеральные государственные стандарты начального общего и основного общего образования (ФГОС НОО и ОО) рассматривают чтение литературных произведений с двух сторон: как важнейшее общеучебное умение и как работу с информацией.

Задача начальной школы – формирование полноценного навыка чтения¹, который является базой для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам, основным источником получения информации и фундаментом коммуникативных умений. Успешное овладение навыком чтения – один из показателей общего уровня развития познавательной деятельности ребенка. Исследователи выделяют четыре качества навыка чтения: правильность, беглость, сознательность, выразительность.

Согласно требованиям ФГОС НОО, учащиеся начальной школы должны:

- узнавать, о чем написана книга, по титульному листу, оглавлению, иллюстрациям;
- объяснять поступки героев и давать им оценки;
- находить в тексте образные слова и выражения и объяснять их значение;
- устанавливать последовательность событий и составлять план небольшого эпического произведения;
- объяснять смысл прочитанного произведения, соотносить его содержание и заглавие;
- пересказывать подробно небольшое эпическое произведение;

¹ Нельзя не обратить внимание на то, что в Стандарте (в разных его частях) чтение характеризуется то как «умение», то как «навык» – и эти понятия смешиваются. В большинстве же случаев (см. выше) речь идет именно об «умениях». В дальнейшем изложении используется терминология Стандарта.

- читать выразительно стихи и прозу, используя короткую и длинную паузы, логическое ударение, повышение и понижение тона;
- читать наизусть несколько стихотворений (7–10);
- сознательно, бегло читать незнакомый художественный текст со скоростью 70–80 слов в минуту (вслух) и 90–100 слов в минуту (про себя).

Таким образом, сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

- а) технику чтения;
- б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Смысловое чтение следует рассматривать как цель обучения чтению в начальной школе, которая ориентирована на формирование стратегий вычленения смысловой информации текста.

При подготовке уроков чтения преподавателю следует помнить о гендерных особенностях школьников.

Обучая чтению мальчиков, необходимо учитывать их психологические особенности, обеспечивающие оптимальное усвоение материала:

- высокую скорость подачи материала;
- большой объем нестандартно поданной информации (например, изучение интересных фактов из жизни писателя, постановка проблемного вопроса в начале анализа произведения);
- активизация поисковой деятельности обучающихся;
- использование коллективных форм работы (например, командное изготовление иллюстраций к произведению);
- введение литературоведческих понятий через практические действия и эвристическую деятельность;
- обязательное включение рефлектирующего этапа в работу над произведением.

При планировании урока чтения учитель должен учитывать вербальное превосходство девочек, у которых выше беглость речи, уровень понимания письменной речи. Они лучше справляются с

типовыми заданиями, более внимательны. Поэтому в работе с девочками эффективны:

- устные формы работы,
- организация эвристической деятельности по тексту,
- драматизация и др.

В то же время отказ от общих форм и методов работы в дошкольной аудитории был бы серьезной методической ошибкой: учитель должен помнить, что чтение и постижение смысла художественного произведения и для девочек, и для мальчиков не только источник получения информации, но и процесс самопознания. Учитель предстоит привести всех своих учеников именно к такому восприятию прочитанного.

Учитель должен владеть информацией и о читательских предпочтениях разнополых детей.

При подборе произведений необходимо иметь в виду, что мальчиков в произведении больше привлекает острый сюжет, эмоциональность. Девочки же предпочитают произведения с интригой, любят ставить себя на место героев. Для них процесс чтения – это процесс самопознания. Для мальчиков – источник получения информации. Как правило, мальчики сами выбирают книги для чтения, для девочек важен совет и оценка преподавателя.

Чтобы возродить потребность в чтении и интерес к нему у младших школьников, необходима в том числе и особая организация читательского пространства в условиях школы, библиотеки и дома. Нужно создать в классе и в читальном зале комфортные условия, обеспечить детям широкий выбор книг и доступ к информационным ресурсам. Дети должны делать свой выбор самостоятельно. Такой подход к организации читательского пространства способствует совершенствованию умений, делает чтение привычным и даже необходимым. Владение умениями чтения во многом определяет дальнейшее качество жизни человека. Только человек читающий имеет собственное мнение, способен совершать самостоятельный жизненный выбор, критически оценивать явления действительности, у него сформирована активная жизненная позиция.

Школьные и городские библиотеки должны предлагать учащимся младших классов специальные программы, стимулирующие интерес к чтению. Главная задача библиотеки – привлечь внимание к чтению, вызвать эмоциональную реакцию ребенка, желание взять книгу в руки. Современные компьютерные технологии позволяют ярко и динамично знакомить детей с героями и сюжетом литературного произведения, вовлекать их в общение с книгой. Критерием роста читательской активности может служить участие учащихся младших классов в утренниках и литературных викторинах, организованных библиотекой.

Особое место в системе обучения русскому (неродному) языку школьников-инофонов занимает процесс овладения учащимися навыками и умениями чтения. Это связано с тем, что именно чтение как вид речевой деятельности дает школьнику возможность овладеть (активно и пассивно) достаточным запасом слов на изучаемом языке, а также служит целям развития детской речи. Только научившись читать сознательно, бегло, выразительно, ученик начальных классов национальной школы сможет усвоить необходимый учебный материал как на родном, так и на русском языке.

На уроках чтения в национальных регионах Российской Федерации активно практикуется сопоставительное изучение произведений русской и национальной литератур одной (близкой) тематики. Такой подход обеспечивает, в первую очередь, сближение менталитетов школьников разных национальностей, что исключительно важно для многонациональной страны: осознание общности истории, одинаковые представления о добре и зле, общий русский язык – вот те ценности, которые и должно формировать образование.

Раздел VIII. Направления совершенствования методик обучения русскому языку посредством возрождения культуры детского чтения на основе новых образовательных технологий

При организации обучения русскому языку детей от 0 до 10 лет необходимо ориентироваться на ФГОС. Принятые в 2013 г. ФГОС называют первым уровнем образования обучение детей дошкольного возраста.

В ходе обучения необходимо учитывать многообразие различий между детьми: возраст, национальность, конфессиональную принадлежность, гражданство родителей, культурные традиции родителей и основного населения в регионе проживания; другие факторы, влияющие на развитие детей. Целесообразно разделить период на два этапа: дошкольный и младший школьный.

Своеобразие дошкольного периода образования заключается в том, что он проходит без тех форм контроля знаний и аттестации, которые приняты в школе. Тем не менее это ответственный в педагогическом отношении период времени, когда дети получают знания о мире, первоначальные сведения из различных областей науки, что начинает формировать у них как научную, так и языковую картину мира. Данный период характеризуется высокой степенью синкретизма получаемых знаний: трудно отделить друг от друга функции литературы и русского языка, математики и биологии, поскольку в первых книжках дети получают сведения о предметах, их цвете, вкусе, размерах, количестве, конфигурации и т. д., одновременно узнавая слова, их называющие. В силу закономерностей физического развития дети не могут до определенного возраста правильно выговаривать все звуки русской речи, не могут писать, читать. В этот наиболее ранний период жизни их уже необходимо приобщать к слову, к книжной культуре и знаниям, которые черпаются из книг. Важной составляющей дошкольного этапа образования детей является также закладывание основ нравственности,

эстетического вкуса, которые в дальнейшем непрерывно развиваются и углубляются. Эти задачи невозможно решить без помощи книги, чтения. Читать же детям следует начинать уже в возрасте до года, начиная с 6 месяцев и даже ранее. Чтение вслух должно непрерывно сопровождать развитие ребенка в течение всего дошкольного периода, который в связи с этим следует разделить на этапы: 1) до 1 года, 2) от 1 до 3-х лет, 3) от 3-х до 5-ти лет, 4) от 5-ти до 7-ти лет. Эти четыре этапа различаются существенными характеристиками развития ребенка: он интенсивно растет, быстро изменяются его возможности и потребности в плане усвоения новых знаний.

До 1 года ребенок воспринимает голос, интонации, с 6 месяцев уже может понимать простые потешки, пестушки, прибаутки, колыбельные. Эти произведения можно черпать из материнского фольклора, передающегося из поколения в поколение во многих семьях. При отсутствии такого источника его можно найти в книгах: «Как у наших у ворот...», «Чудо-радуга», «Радуга-дуга», «Ладушки. Песенки, потешки, прибаутки», «Котенька-коток» и других.

Важно читать книги доброжелательным, спокойным тоном, чтобы у ребенка закладывалось положительное отношение к книге. Вскоре он начнет понимать слова из этих книг, поэтому родителям следует обращать внимание на правильное произношение всех звуков в словах, правильную постановку ударения.

В возрасте от 1 до 3-х лет наряду со сказками, считалками и т. д. в круг чтения ребенка вводятся авторские книги, ставшие детской классикой: стихотворения А. Барто «Я расту» и «Машенька», «Краденое солнце» и «Федорино горе» К. Чуковского, «Стихи и сказки для самых маленьких» и «Кошкин дом» С. Маршака и т. д. Подчеркнем, что в это время и позднее не следует отказываться читать ребенку его любимые книги. Родители или другие лица, читающие ребенку вслух, должны, безусловно, сами знать значения всех слов, чтобы быть готовыми при необходимости объяснить их ребенку. Часто объяснение бывает развернутым, включает какую-либо реальную или вымышленную ситуацию, может перерасти в обсужде-

ние, как правильно было бы поступить, тем самым начинает реализовываться воспитательная, нравственно-ориентирующая функция художественного текста.

Вопрос о том, какое время суток следует предпочесть для чтения, решается индивидуально: можно читать в перерывах между другими видами деятельности, перед сном. Если ребенок просит читать ему ежедневно, следует откликаться на эти просьбы. Однако во всех видах деятельности ребенка необходимо соблюдать меру, не пытаясь заменить чтением, например, подвижные игры, чтобы не создать негативного отношения к нему как к препятствию.

Важно уже с самого раннего возраста поощрять ребенка к заучиванию и повторению текстов, обычно стихотворных. Они развивают память, речевой аппарат, расширяют словарный запас, помогут ребенку в дальнейшем запоминать значительные объемы текстов. Самим родителям также желательно заучивать читаемые тексты наизусть, чтобы иметь возможность быстро повторять их с ребенком в любом месте, в том числе при отсутствии книги.

Для развития воображения, литературных способностей, важных в деле обучения русскому языку, следует поощрять досказывание прочитанного текста: «Как ты думаешь, что было потом? Чем все кончилось? А как бы ты поступил(а) на месте этого героя?» Круг вопросов может быть широким, он и развивает воображение, и формирует нравственную позицию ребенка, и решает задачи, непосредственно связанные с изучением русского языка: ребенок учится запоминать слова, образовывать их, узнает основные чередования звуков и учится правильно употреблять их в образуемых словах, учится распознавать однокоренные слова, учится правильно произносить, уместно употреблять слова в соответствии с их лексическими значениями, учится правильно строить словосочетания, предложения, запоминает нерегулярные грамматические формы слов и целые слова – так называемые исключения, что в дальнейшем окажет ему неоценимую услугу, когда по степени грамотности речи окружающие смогут оценить уровень его интеллекта, образования и т. д.

В этот период желательно отдавать предпочтение книгам, созданным на русском языке, в которых герои носят русские имена, а действие происходит в России. Если ребенок воспринимает с самого раннего возраста через русский язык русскую культуру, он осознает себя носителем русского языка и русской культуры. Следует оговориться, что поскольку Россия – государство многонациональное, то родители детей разных национальностей при желании могут выбирать для чтения книги на других языках, помня, что русский язык знать необходимо, поэтому им следует включать в круг чтения книги и на русском языке.

От 3-х до 5-ти лет продолжается чтение тех же книг, что и в предыдущий период, и появляются новые – как тех же авторов, например «Путаница» К. Чуковского, циклы стихотворений А. Барто «Младший брат», «Вовка – добрая душа» и т. д., так и других: М. Пришвин – «Листопад», «Дятел», Д. Мамин-Сибиряк – «Сказка про храброго Зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост», С. Михалков – «Дядя Степа», Г. Остер – «Сказочные истории», В. Сутеев – «Палочка-выручалочка», «Елка», «Умелые руки», Г. Цыферов – «Сказки», «Паровозик из Ромашково», «Дневник медвежонка», «Про чудака лягушонка», В. Чижиков – «Петя и Потоп», «Наше вам с кисточкой». Интересны народные сказки «Лиса и волк» и другие. Можно начать читать произведения зарубежных авторов: Ш. Перро – «Золушка», «Красная шапочка», Л. Мур – «Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду», Г.Х. Андерсен – «Гадкий утенок» и др. Для тех родителей, которые решили начать учить своих детей читать, рекомендуется «Букварь» Н.С. Жуковой.

Начиная с этого возраста книги детям могут читаться как дома, так и в детских дошкольных учреждениях. В этом последнем случае педагоги отбирают книги по тем же критериям: они должны быть занимательными, посильными для понимания, должны соответствовать возрасту, интересам детей. Кроме того, привлекая детей к чтению, следует быть осторожными и не перегружать их количеством читаемых книг, чередовать чтение с другими занятиями, выбирать книги в соответствии с пожеланиями детей.

С этого периода можно применять современные информационные ресурсы и технологии, электронную технику, подкреплять чтение видеорядом, просматривая мультфильмы, игровые фильмы, снятые по этим и другим книгам. Следует делать упор на позитивные фильмы, стараться избегать агрессивных и слишком шумных фильмов. Непродуктивно просто отказываться от просмотра таких фильмов, следует специально объяснять детям, почему тот или иной фильм смотреть нежелательно. Этим воспитывается их вкус, умение различать фильмы как по их художественным достоинствам, так и по воспитательному потенциалу. Другой важный аспект при этом – не перегружать ребенка просмотром фильмов. Следует строго придерживаться рекомендуемых специалистами нормативов времени при просмотре телепередач и фильмов детьми данного возраста. После просмотра обязательно обсуждение увиденного, которое можно построить по-разному. Например, можно попросить пересказать содержание фильма или задать несколько вопросов, проверяющих внимание детей; в ответах дети учатся строить предложения, формулировать свои мысли, активизируют новую для себя лексику, тем самым развивая свои речевые навыки и умения. В случае неправильного употребления слов (или произнесения, или незнания лексического значения) необходимо в корректной форме поправить ребенка и впоследствии проверить правильность употребления данного слова. Как и при чтении, после просмотра фильмов нужна словарная, фонетическая, грамматическая работа. Она проводится в ненавязчивой форме, дозированно, с соблюдением принципа посильности, поддерживая неизменный интерес детей к содержанию произведения. Необходимо подчеркнуть, что главная задача – не смотреть фильмы, а читать книги, поэтому кино должно оставаться вспомогательным средством. Использовать телевидение, кино, цифровые технологии, которые доступны практически всем детям дома, в педагогике следует продуманно, нужно всемерно избегать подмены живого общения с детьми просмотром фильмов и разного рода программ. Всегда следует предпочитать именно чтение книги просмотру фильма,

снятого по ней, потому что детей нужно приучать именно к чтению, к взаимодействию с книгой. Фильм имеет свои достоинства, но книга – это особый источник и знаний, и эмоций, это способ стимулировать развитие детей по многим направлениям: воображение, память, внимание, знание русского языка. Когда ребенок смотрит фильм, то основное внимание направлено на видеоряд, после фильма в его памяти остаются прежде всего образы, виденные на экране; при чтении, напротив, активизируются другие каналы восприятия и обработки поступающей при слушании информации. Чтение учит думать, анализировать, сопоставлять, делать выводы – производить логические операции с использованием речевых средств. Поэтому предпочтение всегда следует отдавать чтению.

Отношение к новым информационным ресурсам должно быть разумным: их нужно не отвергать, как делают некоторые родители, а использовать, прежде всего как источник информации, например, о том, какие книги следует читать детям в том или ином возрасте, где купить эти книги, как правильно построить занятие с чтением. В Интернете можно найти рекомендации психологов, логопедов, педагогов о том, как сделать чтение максимально полезным для ребенка – в случаях, когда родители нуждаются в таких сведениях. Например, среди сайтов, работающих в интерактивном режиме, можно использовать «Хорошую историю: Студию семейного чтения и мастерскую игры» (адрес ресурса: <https://www.g-s.studio>).

Дети от 5 до 7 лет уже достаточно взрослые, чтобы уметь читать и писать. Вопрос о том, с какого возраста следует учить их этому, решается совместно с педагогами, психологами и другими специалистами. Если дети уже сами умеют читать, то следует руководить их чтением, наблюдать за тем, чтобы оно соответствовало санитарным нормам с точки зрения освещенности помещения, расстояния от глаз ребенка до книги, позы ребенка в целях предупреждения сколиоза и других недостатков развития опорно-двигательного аппарата. Не следует навязывать ребенку самостоятельное чтение, даже если он умеет читать, потому что у него может развиваться не-

гативное отношение к этому. После чтения всегда нужно обсуждать прочитанное, задавать вопросы, интересоваться, как ребенок понял текст, как относится к содержанию и т. д. (см. также рекомендации выше).

В этот период расширяются знания детей в области русского языка, закрепляются умения продуцировать развернутые высказывания, строить правильные предложения, простые и сложные; увеличивается активный и пассивный словарный запас. Это время, когда дети готовятся к школе, где уже необходимо использовать полученные знания, умения и навыки, связанные с чтением. Поэтому следует более активно привлекать литературу современных авторов, которая содержит актуальную лексику, синтаксические конструкции современного языка, тем самым готовя детей к более легкому усвоению школьных знаний. Примерный список книг: П. Ершов – «Конек-горбунок», А. Барто – «Стихи», С. Аксаков – «Аленький цветочек», П. Катаев – «Девочка и Белочка», В. Катаев – «Цветик-семицветик», сказки С. Козлова, Э. Успенский – «Дядя Федор, пес и кот», «Каникулы в Простоквашино», А. Волков – «Волшебник Изумрудного города», А. Усачев – «Умная собачка Соня, или Правила хорошего тона для маленьких собачек», И. Ольшанский – «Невезучка», С. Сахарнов – «Рам и Рум», Н. Носов – «Приключения Незнайки и его друзей» и другие книги, список можно пополнять и корректировать.

В начальных классах средней школы, в возрасте от 7 до 10 лет, дети читают учебники по разным предметам, и это дается им тем легче, чем активнее они общались с книгой в дошкольный период. Во время учебы на уроках русского языка педагог должен постоянно и планомерно использовать чтение книг в целях развития указанных выше способностей и сторон личности ребенка. Во-первых, следует читать те книги, которые предусмотрены школьной программой. Во-вторых, педагог может и должен привлекать для чтения как на уроке, так и дома книги, которые развивают ребенка: дополнительно расширяют кругозор, дают новые знания и т. д.

Методика развития речи младших школьников с помощью чтения книг опирается на полученные ими ранее ЗУН. Повторим, что в этом возрасте по-прежнему следует избегать принуждения к чтению, тем не менее актуальны методы привлечения внимания к нему, привития интереса. Педагог должен работать в этом направлении, опираясь на помощь родителей: следует объяснить им, что усилий одного педагога недостаточно, потому что школьник много времени проводит вне школы, во время каникул учитель также не может контролировать процесс чтения и усвоения прочитанного.

Для более эффективного взаимодействия педагога с родителями необходимо довести до сведения последних, что развитая речь – это средство успешного обучения в школе, так как умеющий выражать свои мысли, делать правильные умозаключения, быстро и точно реагировать на речь других людей школьник всегда имеет преимущества перед теми своими товарищами, которые не умеют этого делать. Школьник с развитой речью показывает более высокие результаты обучения также по другим предметам в том числе за счет того, что умеет в правильной, точной форме выражать свои мысли, демонстрировать свои знания.

Современная школьная методика преподавания русского языка находится в постоянном поиске наиболее оптимальных путей обучения русскому языку в условиях обновления российской системы образования, развития новых образовательных технологий. Неизменной остается связь русского языка и литературы в содержании филологического образования. Эта связь проявляется в первую очередь в использовании литературных примеров (отрывков из литературных произведений) в качестве дидактического материала как на уроках русского языка, так и в учебниках и учебных пособиях по русскому языку. Особенно это становится актуальным в настоящее время, когда школьники не испытывают большого интереса к чтению книг по сравнению со своими сверстниками несколько десятилетий назад.

Процесс обучения чтению в младших классах формирует творческий подход ребенка к любой деятельности. Так, сопряженное

с игровыми методиками обучение чтению плодотворно влияет на развитие фантазии и творческих умений ребенка, поэтому крайне важно вырабатывать творческий подход к чтению уже на ранних этапах обучения.

Считаем, что уроки русского языка могут способствовать воспитанию и развитию читательского вкуса учащихся. Это реализуется в первую очередь через внимание к языковым, изобразительно-выразительным средствам, использованным писателями. Внимание к слову позволит формировать у учащихся вкус к чтению, желание постичь эстетику языка, чтение русского художественного текста играет важную роль в развитии речи школьников, в расширении их коммуникативных способностей.

В связи с этим возрастает роль учебника русского языка, который становится связующим звеном между языком и литературой. В учебниках русского языка система упражнений построена на связанных текстах, в основном это отрывки из литературных произведений и публицистики отечественных писателей.

Интерес к чтению можно развить через текстовый потенциал учебников русского языка. К примеру, следует отметить положительный опыт в разработке таких учебников русского языка авторами из Татарстана. В конце XX в. учебники русского языка для татарской школы активно использовались в процессе обучения русскому языку как неродному. Учителя отмечали и сейчас отмечают тонко продуманную текстовую основу учебников, которая создает определенное коммуникативно-культурологическое текстовое пространство. Тексты из произведений классической литературы обеспечивают гуманистическую ориентацию учебников, их эстетический и воспитательный потенциал. В учебниках учитывается человекоформирующая роль языка, компетентностный подход к формированию языковой личности.

Интеграция, осуществляемая на основе текстов (поэтических и прозаических), извлеченных из русской литературы, позволяет наблюдать, как слово «отзывается» в конкретном тексте.

В этом плане исключительно важна ориентация образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие способностей мышления, выработку практических навыков, изучение аналогий. Такая работа с успехом может проводиться на основе информационно-коммуникативных технологий с использованием тестового метода, метода проектов, исследовательской деятельности учащихся.

Обогащение словарного запаса и развитие речи учащихся проводится в рамках продуманной тематики в соответствии с возрастными особенностями и интересами учащихся, а также по возможности с учетом изучаемых литературных произведений.

Анализ учебников русского языка также позволил выявить наличие текстов с культурологической информацией. В первую очередь в текстах представлена информация о России (о Москве, Санкт-Петербурге, Волге и т. д.), русских писателях (об А.С. Пушкине, М.Ю. Лермонтове, М.М. Пришвине, К.Г. Паустовском и др.), композиторах (о П.И. Чайковском, Д.Д. Шостаковиче и др.), художниках (о И.И. Левитане, И.Е. Репине, И.И. Шишкине и др.), праздниках (о Масленице, Дне Победы и др.), предметах быта, одежде, о национальной кухне и др.

Как правило, в культуроведческих текстах широко представлены фразеологические единицы, афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки как обобщение многовекового жизненного опыта народа.

Анализ текста с позиции его смысловой ценности и его культурных концептов, осваиваемых в активной познавательной деятельности, позволит связать воедино обучение, развитие и воспитание языковой личности современного школьника. Текст рассматривается как средство формирования ценностных ориентаций учащихся на уроках русского языка. В современном школьном лингвистическом образовании особое место занимает текст как феномен культуры, как форма коммуникации и дидактический материал, имеющий большое воспитательное и эстетическое значение. Чтение – творческий процесс, требующий

непосредственного соучастия читателя вне зависимости от возраста, поэтому крайне важно вырабатывать творческий подход к чтению уже на раннем этапе. Тексториентированный (или текстоцентрический) подход в обучении русскому языку как неродному является одним из основных подходов. Он включает в себя следующие аспекты:

- 1) изучение языковых единиц на основе текста;
- 2) восприятие текста как речевого произведения, на основе которого усваиваются закономерности функционирования языка в речи;
- 3) использование текста как средства приобщения учащихся к культуре народа – носителя языка.

В связи с этим необходимо использовать тексты из учебных словарей, справочников, энциклопедий, научно-популярных работ, художественной литературы, отражающие материальные, социальные, духовно-нравственные и художественные ценности национально-культурного наследия того или иного народа. Считаем, что необходимо расширение знаний учащихся об этнических группах, которые совместно живут на одной территории. Учащиеся должны получить широкий круг сведений об их языке, литературе, национально-культурной специфике. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, которые проводятся на материале как родственных, так и неродственных языков. За каждым языком стоит целая культура народа, особое видение мира (языковая картина мира); в языке выражается внутренний дух народа, отражается судьба народа, обычаи и традиции этноса, в нем заложен богатый опыт народного мышления.

Таким образом, развитие речи у детей от 0 до 10 лет может и должно опираться на чтение произведений художественной литературы с последующими заданиями и упражнениями в соответствии с возрастом детей. Приведенные рекомендации имеют целью сделать этот процесс последовательным, логически стройным и в результате обеспечить достижение цели – развитие интеллекта, речи, личности ребенка. А совершенствование методик обучения русскому языку возможно посредством возрождения

культуры детского чтения на основе новых образовательных технологий с привлечением как сложившихся традиций, так и современных электронных и информационных ресурсов.

Раздел IX. Ожидаемые результаты реализации концепции возрождения отечественной традиции детского чтения, направленной на воспитание характера ребенка, обучение, развитие его способностей и умений, духовно-нравственную ориентацию с учетом возрастных и психологических особенностей

Реализация концепции возрождения отечественной традиции детского чтения, направленной на воспитание характера ребенка, обучение, развитие его способностей и умений, духовно-нравственную ориентацию с учетом возрастных и психологических особенностей, призвана обеспечить достижение следующих результатов.

1. Создание государственной программы возрождения отечественной традиции детского чтения, направленной на

- возвращение детской книге и детскому чтению прежнего высокого статуса в обществе,
- возрождение и сохранение традиций отечественной литературы и педагогики,
- совершенствование системы воспитания и обучения дошкольников и младших школьников,
- формирование у них духовных приоритетов, нравственных ценностей и эстетического вкуса,
- развитие их интеллектуальных и творческих способностей и умений на каждом из этапов их личностного взросления,
- качественное обучение с помощью художественных произведений русскому языку как государственному языку Российской Федерации и языку межнационального общения.

2. Наличие в качестве составных элементов единой программы в каждом субъекте Российской Федерации своих специальных программ, учитывающих языковые, национальные, региональные особенности данного субъекта.

3. Разработка программы детского чтения для детей с особенностями развития.

4. Осознание значимости детского чтения для дальнейшего развития дошкольников и младших школьников и их успешного обучения, популяризация детского чтения на всех уровнях организации образовательного процесса – от министерств образования субъектов РФ до школ и детских садов.

5. Формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя, создание условий для становления гармонически цельной, духовно развитой личности, осознающей сложность и объемность картины мира, ответственность за собственные поступки, причастность к жизни своей семьи, малой родины и Отечества в целом, способной испытывать уважение к окружающим людям, сочувствие к чужой беде и боли.

6. Формирование и развитие у дошкольников и младших школьников читательской компетенции и читательской культуры, способствующих осознанию себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности, актуализация и укрепление интереса к чтению.

7. Возрастание интереса к чтению детской художественной и познавательной литературы, углубление понимания литературных произведений, овладение техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, элементарными приемами и навыками не только перцепции, рецепции, интерпретации, но и анализа художественных, научно-популярных и учебных текстов, навыками самостоятельного выбора интересующей литературы, способствующими повышению качества обучения в средней школе.

8. Разработка инновационных методик обучения навыкам чтения и воспроизведения содержания прочитанного, методик развития у детей в возрасте 10 лет устойчивого интереса к чтению, творческих способностей и навыков создания разных типов текста, включая художественный, методик обучения русскому / родному языку с использованием детской книги, методик обучения чтению детей с особенностями развития.

9. Создание в процессе реализации программы банка измерительных оценочных средств для проведения процедур контроля и оценки качества литературного чтения.

10. Разработка списков литературы, рекомендованной для чтения в дошкольном и младшем школьном возрасте, ранжированных в соответствии с возрастом детей, и библиографических указателей, дающих необходимую информацию о включенных в список книгах и облегчающих для родителей, работников яслей, детских садов, учителей начальных классов выбор произведений в соответствии с решаемыми дидактическими или эстетическими задачами.

11. Создание и внедрение учебно-методических комплексов нового поколения по литературному чтению и русскому языку (с использованием детской книги) для дошкольных образовательных организаций и начальной школы, имеющих своей целью повышение качества детского чтения.

12. Подготовка инновационных методических материалов, в том числе учебных комментариев к произведениям детской литературы, соединяющих ясность подачи материала с его фактической точностью и достоверностью, обеспечение доступа педагогов и родителей к этим материалам.

13. Развитие такого направления критики, как «критика детской литературы», упрочение ее позиций в печатных и электронных средствах массовой информации.

14. Расширение круга филологических исследований, посвященных изучению детской литературы и проблем детского чтения.

15. Разработка системы мер, способствующих продвижению детской литературы в медиасфере с вовлечением в эту деятельность общественно значимых фигур.

16. Реализация доступа детей к литературе в соответствии с принципом равенства возможностей путем государственной поддержки детского книгоиздания и детских библиотек.

17. Развитие детского книгоиздания, что предполагает:
– государственный контроль ценообразования в сфере издания детской литературы;

– создание условий для сохранения бумажной книги в условиях ее конкуренции с книгой электронной, что обусловлено не только значимостью бумажной книги как культурного символа, но и тем, что, будучи должным образом изданной, она в гигиеническом отношении является более полезной, чем экран компьютера или мобильного телефона), поскольку создает существенно меньшую нагрузку на органы зрения;

– приобретение государством прав на распространение детской литературы и предоставление бесплатного доступа к ней в электронной форме;

– внедрение в читательскую практику устройств на основе технологии электронной бумаги¹, что будет способствовать сохранению равных возможностей чтения в ситуации малодоступности традиционной формы книги;

– сохранение (а в ряде случаев и восстановление) всех обязательных этапов подготовки детской книги к изданию, прежде всего редактуры и корректуры, с тем чтобы исключить вредное воздействие несовершенного по форме (низкое качество полиграфии) и содержанию (наличие орфографических, пунктуационных, грамматических, речевых, фактических ошибок) издания на ребенка;

– поддержка профильного образования редакторов и корректоров детской литературы, а также поощрение издательств, обеспечивающих подготовку и выпуск изданий для детей, соответствующих всем профессиональным и гигиеническим требованиям;

¹ Эти устройства, по данным некоторых исследований, отличаются от большинства дисплеев меньшим вредным воздействием на зрение (*Benedetto S., Drai-Zerbib V., Pedrotti M., Tissier G., Baccino T.* E-Readers and Visual Fatigue // PLoS ONE. 2013. Vol. 8. № 12. Имеются, впрочем, и исследования, результаты которых не подтверждают значительного различия в степени воздействия на зрение между электронной бумагой и традиционным жидкокристаллическим дисплеем: *Siegenthaler E., Bochud Y., Bergamin P., Wurtz P.* Reading on LCD vs e-Ink Displays: Effects on Fatigue and Visual Strain // Ophtalmic and Physiological Optics. 2012. Vol. 32. № 5. P. 367–374.

- расширение круга издаваемых художественных произведений и научно-популярных книг для детей дошкольного и младшего школьного возраста;

- издание детских литературных журналов;

- издание сборников художественных произведений детей.

18. Поддержка, сохранение и распространение сети детских библиотек, что предполагает:

- повышение востребованности школьной библиотеки как консультанта и информационного ресурса интеллектуального развития;

- расширение их комплектования;

- систематическое обновление фондов библиотек;

- обеспечение соответствия объемов и качества фондов библиотек;

- организацию дистанционного доступа к литературным текстам на основе компьютерных технологий.

19. Разработка модели современного и привлекательного для детей и родителей информационно-образовательного пространства, обеспечивающего совместную деятельность дошкольников / младших школьников и взрослых на основе общего интереса к книге, создание такого пространства в школах, библиотеках и других культурно-просветительских учреждениях, раскрытие творческого потенциала детей и родителей через совместную читательскую деятельность.

20. Укрепление партнерства школы и детских библиотек с родителями в читательском развитии школьников, формирование родительского актива в детских (в том числе школьных) библиотеках, активное участие родителей в реализации мероприятий данного проекта, следствием чего должно стать изменение отношений «ученик – родитель – библиотекарь», создание коллектива единомышленников, способствующих возрождению отечественной традиции детского чтения.

21. Подготовка в учебных заведениях педагогического профиля и институтах культуры кадров для дошкольных и начальных образовательных организаций, способных правильно обучать детскому

чтению, обучать детей русскому / родному языку с использованием детской художественной литературы, а также библиотекарей, способных привить детям интерес к книге; разработка для подготовки подобных кадров инновационных методик и новых специальных учебных курсов.

22. Организация и проведение мероприятий по повышению квалификации и профессиональной переподготовке специалистов в области детского литературного чтения, воспитателей детских садов, учителей начальных классов.

23. Организация лекториев в школах, библиотеках и других культурно-просветительских учреждениях для родителей дошкольников и младших школьников с приглашением специалистов в области детского чтения и детских писателей.

24. Проведение информационно-просветительских занятий по проблемам детского чтения для старшеклассников в целях создания условий для проведения праздников детской книги в школах.

25. Организация в дошкольных учреждениях и школах литературных кружков, литературных клубов, формирующих и развивающих навыки чтения у детей, проведение викторин и литературных игр, способствующих выявлению у дошкольников и младших школьников знаний в области детской литературы и повышению в детской среде престижа читающего человека.

26. Восстановление традиции ежегодного проведения в весенне и осенние каникулы в субъектах РФ «Недели детской книги» с привлечением к участию писателей, педагогов и всех заинтересованных лиц, с освещением данных мероприятий в СМИ (включая интернет-издания).

27. Организация и проведение различных литературных курсов в области детской книги с участием уже известных и молодых писателей, а также родителей, дошкольников и школьников, проявивших способности в литературном творчестве.

28. Организация и проведение научных аналитических и мониторинговых исследований по актуальным проблемам детского

чтения, направленных на изучение детского чтения в различных субъектах Российской Федерации.

29. Создание постоянно действующего российского / международного научного семинара, объединяющего филологов, психологов, библиотечных работников и других ученых, а также учителей, заинтересованных в развитии детского чтения.

30. Регулярное проведение российских и международных форумов, посвященных проблемам детского чтения с участием филологов, психологов, логопедов, библиотекарей и других специалистов разных профилей в целях распространения и внедрения новых достижений в методике литературного чтения.

31. Совершенствование нормативно-правовой базы, обеспечивающей развитие детского чтения в России.

**Федеральная целевая программа «Русский язык»
на 2016–2020 годы**

И.Н. Арзамасцева, И.В. Баданина, Г.Ю. Богданович, А.Н. Веракса,
Е.Ю. Зубарева, О.А. Карабанова, Т.В. Кортава, Т.Г. Кучина, А.В. Леденев,
Г.И. Магомедов, Р.Ф. Мухаметшина, О.С. Октябрьская, Н.А. Сегал,
Л.А. Трахтенберг, Л.В. Фарисенкова

**Концепция возрождения
отечественной традиции детского чтения**

Компьютерная верстка:

А.М. Егоров

Электронное издание сетевого распространения

Настоящее издание доступно
на сайте филологического факультета:

<http://www.philol.msu.ru>

9,8 п. л.

Издательство Московского университета

119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15

(ул. Академика Хохлова, 11)

Тел. (495) 939-32-91, e-mail: zakaz@msupress.com

Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

