

УДК 372.882

DOI: 10.32343/2409-5052-2024-18-2-149-161

Научная статья

Система работы по формированию жанровых ожиданий на уроках литературного чтения

М. П. Воюшина

*Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
marivoushina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9160-9086>*

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловливается потребностью методической науки и школьной практики в определении путей преодоления противоречия между необходимостью восприятия произведения в единстве формы и содержания и объективной трудностью овладения сложным понятием «жанр» в младшем школьном возрасте.

Материалы и методы исследования – теоретический анализ жанровой специфики произведений, входящих в программу начального литературного образования, и возрастных особенностей восприятия художественного произведения младшими школьниками; педагогическое проектирование, в ходе которого были созданы учебники по литературному чтению для 1–4-х классов; наблюдение за процессом обучения по данным учебникам. Вектор исследования задан критическим анализом актуальных методических источников по проблеме смыслового чтения, освоения литературных жанров школьниками.

Результаты исследования. Изучение художественных произведений в их жанровой специфике – требование федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и один из принципов организации школьного анализа художественного произведения. Однако недостаточное развитие у младших школьников абстрактного мышления создаёт трудности в овладении ими понятием «жанр». Цель пропедевтической работы по ознакомлению с жанровой спецификой изучаемых произведений – формирование у юных читателей жанровых ожиданий, что делает читательское восприятие более целенаправленным и эстетически адекватным. В методике формирования жанровых ожиданий у начинающих читателей выделены четыре этапа:

1. Дошкольное детство. Накопление читательских впечатлений.
2. Первый класс. Наблюдение за спецификой произведений одного жанра при чтении близких по теме и проблематике произведений, относящихся к одному жанру; введение в активный словарь ребёнка названий жанров (без дефиниций).
3. Второй и третий классы. Диалог близких по теме, проблеме произведений, относящихся к разным жанрам. Наблюдение за жанровыми особенностями и спецификой восприятия и анализа произведений разных жанров в процессе сопоставительного анализа.

© Воюшина М. П., 2024

4. Четвёртый класс. Появление жанровых ожиданий; самостоятельный выбор приёмов анализа, определяющийся родовой и жанровой спецификой произведений, а также их индивидуальными особенностями.

Ключевые слова: литературное чтение, учебник, младший школьник, жанровые ожидания, сопоставительный анализ, диалог

Для цитирования: Воюшина М. П. Система работы по формированию жанровых ожиданий на уроках литературного чтения // Педагогический ИМИДЖ. 2024. Т. 18, № 2. С. 149–161. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-2-149-161>

The System of Work on the Formation of Genre Expectations in Literary Reading Lessons

Original article

Maria P. Voyushina

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg
marivoushina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9160-9086>

Abstract

Introduction. The relevance of the research is determined by the need for methodological science and school practice to seek ways to overcome the contradiction between the requirement to view a literary work as a unity of form and content and the objective difficulty of grasping the complicated concept of “genre” in primary school.

Materials and Methods include theoretical analysis of the genre specifics of works contained in the program of primary literary education and age-related features of the perception of a work of art by younger schoolchildren; pedagogical design, during which textbooks on literary reading for grades 1-4 were created; observation of the learning process according to these textbooks. The research vector is set by a critical analysis of current methodological sources on the issue of semantic reading and the schoolchildren’s acquisition of literary genres.

The results. The study of literary works in their genre specifics is a requirement of the Federal State Educational Standard for primary general education and one of the principles of organizing a school analysis of an artistic work. However, the insufficient development of the capacity for abstract thinking in younger schoolchildren creates challenges in mastering the concept of “genre”. The purpose of the propaedeutic work on familiarization with the genre specifics of the studied works is to establish genre expectations among young readers, which makes the reader’s perception more purposeful and aesthetically adequate. There are four stages in the methodology of forming genre expectations among novice readers:

1. Preschool childhood. Accumulation of reader’s impressions.
2. First grade. Observation of the specifics of works of one genre when reading works that are close in topic and problem and belong to the same genre; introduction of genre names (without definitions) into the child’s active vocabulary.
3. Second and third grades. Dialogue between closely related works in various genres that address similar issues. The process of conducting a comparative analysis through the observation of genre features and the intricacies of perception and analysis of works of many genres.
4. Fourth grade. Emergence of genre expectations; independent choice of analysis techniques determined by the generic and genre-specific qualities of works, as well as their individual characteristics.

Keywords: *literary reading, textbook, younger schoolchild, genre expectations, comparative analysis, dialogue*

For citation: *Voyushina M.P. The System of Work on the Formation of Genre Expectations in Literary Reading Lessons. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2024; 18 (2): pp. 149-161 (In Rus.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2024-18-2-149-161>*

Введение

Проблема приобщения детей к чтению, воспитания квалифицированного читателя с годами становится всё более актуальной. Эпоха потребления смещает нравственные ценности, активно пропагандируемое стремление к успеху понимается как получение материальных благ при минимуме собственных усилий, а вовсе не как самосовершенствование человека. Чтение всё больше становится средством достижения практических результатов, средством получения информации. Представляется, что уроки *литературного* чтения призваны прежде всего заинтересовать начинающего читателя общением с художественной литературой, помочь ему увидеть глубину смыслов, открывающихся лишь при вдумчивом чтении и анализе текста, помочь получить эстетическое наслаждение. От опыта чтения-сотворчества, полученного в детстве, во многом зависит, как сложатся отношения с книгой в подростковом и юношеском возрасте, насколько глубоким человеком вырастет наш ученик.

Один из важнейших элементов художественной формы – жанр, аккумулирующий в себе множество формальных и содержательных характеристик. Родовая и жанровая специфика произведения сказывается в выборе предмета изображения, способах создания художественного образа, степени присутствия автора, объёме произведения и т. д. Глубина художественного восприятия литературных произведений в значительной степени зависит от понимания читателем их жанровой специфики.

Таким образом, **актуальность** исследования обуславливается потребностью методической науки и школьной практики в определении путей преодоления противоречия между необходимостью восприятия произведения в единстве формы и содержания и объективной трудностью овладения сложным понятием «жанр» в младшем школьном возрасте.

Материалы и методы исследования

Научным импульсом к исследованию проблемы стал анализ современных научных источников по вопросам качества и направленности читательской деятельности младших школьников. Так, по экспериментальным данным Е. В. Белиной, 79 % учителей начальных классов считают, что сегодня наиболее актуально функциональное чтение и его следует культивировать, и только 21 % учителей видят необходимость в чтении как средстве всестороннего развития школьника [1, с. 34]. Восприятие художественного произведения должно проходить по законам искусства, а анализ совершаться в единстве формы и содержания – эту истину никто не опровергает, но реализовать это требование непросто. Анализ публикаций последних лет, в том числе учительских уроков, показывает, что увлечение новыми приёмами и технологиями часто заменяет, если не сказать – вытесняет, кропотливую работу с текстом [2; 3]. Как справедливо отметила В. А. Хопренинова, «современный урок литературного чтения скорее нуждается в методике, анализирующей содержание и форму произведения, нежели в методике, указывающей на приём» [4, с. 66].

Федеральная рабочая программа начального общего образования требует, чтобы к концу обучения в 1-м классе обучающийся научился «различать и называть жанры

фольклора (устного народного творчества) и художественной литературы (загадки, пословицы, потешки, сказки (фольклорные и литературные), рассказы, стихотворения)» (Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение (для 1–4 классов общеобразовательных организаций). М., 2022. С. 32. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02> (дата обращения: 20.01.2023)).

К моменту окончания начальной школы эти требования повышаются и конкретизируются: «...понимать жанровую принадлежность, содержание, смысл прослушанного/прочитанного произведения: отвечать и формулировать вопросы (в том числе проблемные) к познавательным, учебным и художественным текстам; различать и называть отдельные жанры фольклора (считалки, загадки, пословицы, потешки, небылицы, народные песни, скороговорки, сказки о животных, бытовые, волшебные), приводить примеры фольклора разных народов России; соотносить читаемый текст с жанром художественной литературы (литературные сказки, рассказы, стихотворения, басни), приводить примеры разных жанров литературы России и стран мира» (там же, с. 38).

Как видим, требования к освоению жанровой специфики произведений достаточно обширны. Правда, среди тех понятий, которые выпускник начальной школы должен «осознанно применять» (там же, с. 39), понятия «жанр» нет. Видимо, это объясняется тем, что овладение понятием «жанр» требует высокого уровня абстрактного мышления. Ведь обобщается не реальная действительность (первый уровень абстракции) и даже не отражение реальной действительности в языке (второй уровень абстракции, по выражению Д. Н. Богоявленского [5]), а художественная действительность, созданная писателями. Понятие «жанр» невозможно освоить при изучении одного произведения. Младшему школьнику предстоит увидеть и осознать существенные признаки многих произведений разных авторов, чтобы выделить группы текстов, относящихся к определённым жанрам. Малый читательский кругозор, степень развития абстрактного мышления у младших школьников препятствуют овладению литературоведческими понятиями на понятийном уровне. Н. А. Колкова в диссертационном исследовании, посвящённом проблеме поиска путей изучения литературных жанров, пришла к выводу, что только к восьмому классу дети могут осознанно овладеть понятием «жанр» [6]. У начинающего читателя, на наш взгляд, важнее формировать не понятие «жанр», а жанровые ожидания, т. е. настроенность на восприятие произведений определённого жанра, с учётом собственного читательского опыта и опыта анализа произведений разных жанров, полученного на уроках литературного чтения.

Исследование базируется на идеях В. Г. Маранцмана о принципах построения школьного анализа художественного произведения, об этапах развития читателя-школьника, о важности учёта родовой и жанровой специфики произведения в школьном изучении литературы [7]; на Концепции образовательной системы «Диалог», рассматривающей диалог как цель, способ познания, обучения, общения с искусством [8].

Методы исследования включали в себя теоретический анализ жанровой специфики произведений, входящих в программу начального литературного образования, и возрастных особенностей восприятия художественного произведения младшими школьниками; педагогическое проектирование, в ходе которого были созданы учебники по литературному чтению для 1–4-х классов; наблюдение за процессом обучения по данным учебникам.

Результаты исследования

Понятие «жанр» сложно для понимания младшими школьниками и потому, что дети ещё не владеют достаточным уровнем абстрактного мышления, и потому, что жанр – «явление не статичное, а диалектическое. Своеобразие жанра обнаруживается не только в следовании литературным традициям, но и в особенностях творческой манеры каждого писателя» [6, с. 5–6].

Мнения учёных-методистов о цели изучения литературоведческих понятий в начальной школе существенно различаются, хотя важность пропедевтики не вызывает сомнений в методическом сообществе. Понятие «жанр» может рассматриваться и как некий опознавательный знак, который должен быть упомянут при составлении аннотации, отзыва о книге, и как условие выбора вида читательской деятельности [9; 10]. Учёт жанровой специфики может практически игнорироваться при разработке конкретного урока [3; 11; 12]. Однако большинство методистов настойчиво подчёркивают, что педагогу необходимо учитывать специфику жанра при построении школьного анализа текста, и предлагают практическое решение вопроса применительно к конкретным жанрам: лирическим стихотворениям [4; 13; 14], басням [15], народным сказкам [16] и др. Таким образом, важные профессиональные требования к учителю следующие: владение понятием «жанр», понимание особенностей разных жанров, умение выстроить анализ с учётом жанровой и, добавим, индивидуальной особенности конкретного произведения, поскольку жанр – явление развивающееся.

Итак, каков должен быть путь становления школьника-читателя на этапе начального литературного образования в аспекте рассматриваемой проблемы?

Представляется, что задача уроков литературного чтения состоит не в форсировании изучения основ литературоведения, а в пробуждении интереса к чтению и мышлению, т. е. в формировании читателя, способного к эстетическому восприятию художественных произведений и получению необходимой информации из познавательных и учебно-научных текстов.

Методика формирования жанровых ожиданий, включающая несколько этапов, реализована в учебниках «Литературное чтение» для 1–4-х классов под редакцией М. П. Воюшиной, входящих в УМК «Школа диалога».

Первоначальный опыт восприятия произведений разных жанров дети получают ещё в дошкольном возрасте. В 1-м классе идёт постепенное накопление читательских впечатлений, полученных при чтении нескольких произведений одного жанра. В течение нескольких уроков подряд ученики читают лирические стихотворения, затем рассказы, познавательные сказки, народные сказки о животных. Жанр произведения начинающие читатели не определяют, но обязательно знакомятся с тем, к какому жанру отнёс своё произведение автор, какой подзаголовок есть у народных сказок. В заданиях, данных в учебнике (Воюшина М. П. Литературное чтение ; в 2 ч. Ч. 1. 1 класс. : учебник / М. П. Воюшина и др. ; под ред. М. П. Воюшиной. М. : Просвещение, 2021. 64 с.), также неоднократно называется жанр читаемого произведения. Задания, направленные на постижение смысла прочитанного произведения, подспудно способствуют накоплению представлений о специфике жанра. Так, при изучении русской народной сказки «Лев, щука и человек» после выяснения того, как мальчику, старику и солдату удалось обмануть льва, который хотел их съесть, предлагаются вопросы, выявляющие один из существенных признаков сказки о животных: «Сказка осуждает хитрость или считает её положительным качеством? Как ты думаешь, почему?» (Воюшина М. П. Литературное чтение ; в 2 ч. Ч. 2. 1 класс. : учебник / М. П. Воюшина и др. ; под ред. М. П. Воюшиной. М. : Просвещение, 2021. С. 76).

В азербайджанской народной сказке «Старик и лев» сильному, но глупому льву помогает хитрый лис: сила и хитрость объединились против человека, но мудрость и уверенность в себе помогают старику одержать победу. В обеих сказках человек, победив, не убивает своего противника, проявляя доброту и милосердие, те качества, о которых особенно важно говорить с детьми в наше время.

И вновь вопросы учебника, направленные на выявление смысла сказки, позволяют зафиксировать в сознании ребёнка особенности жанра: «Какими качествами обладает лев? А лис? Кого старику труднее победить? Почему? Подготовься к чтению сказки по ролям. Как читать слова сказителя? Кому он сочувствует? Сравни прочитанные сказ-

ки. Почему возникает конфликт? Кто из героев вызывает сочувствие? Кто и почему выходит победителем?» (Воюшина М. П. Литературное чтение ; в 2 ч. Ч. 2. 1 класс. : учебник / М. П. Воюшина и др. ; под ред. М. П. Воюшиной. М. : Просвещение, 2021. С. 84). Эти задания помогают выявить основную жанровую черту сказки о животных: слабый, но умный и хитрый герой всегда побеждает сильного, но глупого. Хитрость слабого героя в борьбе с сильным оправдывается.

Таким образом, 1-й класс – это период накопления читательского опыта, наблюдения над жанровой спецификой произведений, изучаемых в сопоставлении, введения терминов в активный словарь первоклассника.

Во 2-м классе наступает новый этап в освоении жанра. Расположение литературных произведений в учебнике побуждает сопоставлять произведения разных жанров, объединённых в один раздел на основании близкой проблематики. Учебники литературного чтения входят в УМК «Школа диалога», и понятие «диалог» является для нас ключевым. Диалог рассматривается и как цель, и как метод обучения, и как способ восприятия и познания. Цель любых видов диалога, в том числе и диалога жанров, – приращение смысла.

Так, в разделе «Приходит тихо Осень...» в диалог вступают стихотворение Тима Собакина «До будущего лета» (Воюшина М. П. Литературное чтение. 2 класс. Ч. 1. С. 53) и рассказ М. М. Пришвина «Осеннее утро» (там же, с. 55). Приведём текст стихотворения.

Тим Собакин
До будущего лета

Уходит тихо Лето,
одетое в листву.
И остаются где-то
во сне и наяву:
серебряная мушка
в сетях у паука,
не выпитая кружка
парного молока.
И ручеёк хрустальный,
и тёплая земля,
и над лесной поляной
жужжание шмеля.

Приходит тихо Осень,
одетая в туман.
Она с собой приносит
дожди из дальних стран.
И листьев жёлтых ворох,
и аромат грибной,
и сырость в тёмных норах...

А где-то за стеной
будильник до рассвета
стрекочет на столе:
«До бу-ду-ще-го лета,
до бу-ду-ще-го ле...

Е. Г. Эткинд писал: «Лирический поэт рассказывает о себе, своей любви и своём горе. Но рассказывает он так, что требует от читателя сотворчества. Читатель как бы становится на место поэта и говорит его словами, его ритмами о собственной жизни. Поэт приобщает вас к своему опыту, но его опытом вам не прожить, если у вас нет собственного» [17, с. 22]. Любовь к летней поре, нежелание расставаться с летом – тот жизненный опыт, который есть у второклассников, поэтому созвучность стихотворения их собственным чувствам сразу привлекает к нему детей. Но смысл стихотворения не исчерпывается тоской по лету. Название подчёркивает, что мысль поэта устремлена в будущее. Это стихотворение говорит с читателем не столько об осени, сколько о движении времени.

Анализ начинаем с размышления о том, почему Осень «приходит тихо». Можно ли назвать день, когда наступила Осень? Она подкрадывается незаметно, и начинается стихотворение с того, что «уходит тихо Лето», уходит то, что было так дорого: зелень листвы, жизнь в родстве с природой. Художественные детали – и паутинка, и хрустальный ручеёк, и теплота земли, и вкус парного молока – создают не только зрительный образ, но ощущение вкуса, запаха, осязания лета. А что приносит с собой Осень? И вновь дети ищут детали: туман, ворох листьев, дожди... Детали осени не столь привлекательны, их меньше, и строфа короче. А последнее предложение вообще вынесено в отдельную строфу, и последнее слово не дописано до конца. Почему? Почему стихотворение завершается многоточием? Дети говорят, что лето ушло не навсегда, оно вернётся, поэтому стихотворение проникнуто нежностью, тихой грустью и уверенностью в будущем, в возвращении лета.

Читаем рассказ М. М. Пришвина «Осеннее утро» и видим то же внимание к деталям, но совсем другое настроение и другую, свойственную рассказу, организацию текста. Есть герой-рассказчик, он описывает свои впечатления от конкретного утра. Эти впечатления накладываются на его жизнь: «И так долго день пробуждается, что, когда солнце выйдет, у нас уже обед. Мы радуемся хорошему тёплому дню, но уже больше не ждём летящей паутинки бабьего лета: все разлетелись, и вот-вот журавли полетят, а там и гуси, грачи – и всё кончится». Сравниваем стихотворение и рассказ: «О чём Пришвин говорит: "... всё кончится". Что не кончается в стихотворении?» (Воюшина М. П. Литературное чтение. 2 класс. Ч. 1. С. 56.).

Дети отмечают, что Тим Собакин слова «Лето» и «Осень» пишет с заглавной буквы, потому что Лето и Осень – это герои стихотворения. У Пришвина герой – человек, размышляющий о своей жизни. Конкретность детского восприятия в данном случае приводит к тому, что, соотнося рассказ с жизнью автора (а рассказ Пришвин написал в конце жизни), дети искренне сочувствуют Пришвину, спрашивают, сколько ещё он смог прожить. Диалог двух произведений помогает поднять уровень обобщения. Вместе с учителем дети приходят к пониманию разного восприятия времени: круговое время в жизни природы, когда ничто не кончается, всё идёт по кругу, лето вернётся, вернётся радость бытия, и будет возможность снова ощутить всю прелесть жизни. Поэтому в стихотворении есть лёгкая грусть, но нет тоски. В рассказе время течёт иначе – это линейное время человеческой жизни, и осень в природе напоминает об осени собственной жизни, о подходе старости, потому и последний тёплый осенний день вызывает не только радость, но и глубокую печаль.

Диалог двух произведений помог в каждом из них увидеть то, что было бы трудно заметить, анализируя их по отдельности. Приращение смысла привлекает внимание к формальным элементам каждого жанра, даёт понимание роли художественных деталей в раскрытии идеи. Названные в стихотворении детали осени нельзя увидеть *одновременно*, это не пейзаж с натуры, это обобщённые образы, создающие ощущение постепенного вступления осени в свои права. Пейзаж в рассказе – это описание героем-рассказчиком, стоящим на берегу реки, осеннего утра, постепенно переходящего в

день. Оба произведения интересны, оба волнуют нас, но говорят они с читателями о разном и по-разному.

Сопоставление стихотворения и рассказа с близкой проблематикой оказывается очень продуктивным приёмом, поскольку стихотворение в силу специфики жанра вызывает сопереживание, помогает ребёнку увидеть проблему и задаёт высокий, обобщённый уровень её понимания. Однако младшему школьнику для высокого уровня обобщения не хватает жизненного опыта, ему требуется конкретизация, приложение общей идеи к жизненной ситуации. Рассказ как жанр создаёт такую возможность. Ставя себя на место героя при самостоятельном чтении, как это обычно делает начинающий читатель, школьник проживает события рассказа. Анализируя текст произведения в классе, ребёнок выделяет авторскую позицию, видит его оценку событий и героев, что позволяет уже не только содействовать и сочувствовать персонажу, но и задуматься о смысле, о художественной идее рассказа. Сопоставление обобщённого и конкретного, типичного и частного даёт более глубокое восприятие и стихотворения, и рассказа.

Во 2-м и 3-м классах школьники сопоставляют произведения разных жанров: статью из детской энциклопедии, рассказ и познавательную сказку, прозаическую и стихотворную басню, народную и авторскую сказку, сказку бытовую и волшебную, притчу и стихотворение. Подчеркнём, что наблюдение за жанровыми признаками не самоцель, а средство, позволяющее полноценно воспринять прочитанные произведения, пробудить у детей интерес к вдумчивому чтению, анализу текста.

Диалог произведений, и в том числе произведений разных жанров, продолжится и в 4-м классе, но это будет уже качественно новый этап, поскольку дети накопили значительный читательский опыт, и у них начинают появляться жанровые ожидания.

Так, четвероклассники начинают учебный год с раздела «И можно всё исправить...». Это строка из стихотворения Людмилы Фадеевой «Черновик». Рубрика учебника «Приглашаем к диалогу» предлагает ученикам самостоятельно сформулировать тему для диалога на основе сопоставления упомянутого стихотворения Л. Фадеевой и стихотворения Д. Маслакова «Ошибки». Рассуждая о смысле стихотворений, дети отмечают, что каждое из них заставляет задуматься. В черновике действительно можно всё исправить, зачеркнуть и написать заново, на то он и черновик, и ошибаться не страшно. Но в стихотворении Дениса Маслакова «Ошибки» слово «черновик» приобретает новый смысл. Маслаков пишет о черновике прожитого дня, о том, что «забытые ошибки, оттягиваясь, будто на резинке, срываются и стучают меня». (Воюшина М. П. Литературное чтение. В 3 ч. Ч. 1. 4 класс. : учебник / М. П. Воюшина и др. ; под ред. М. П. Воюшиной. М. : Просвещение, 2021. С. 4.) Значит, ошибки никуда не уходят. Да и ошибки эти другого рода – не учебная задача, а жизнь. Это стихотворение вызывает у детей особый интерес потому, что Д. Маслаков написал его в 1991 г., будучи ровесником сегодняшних четвероклассников. Вопросы, которые возникли при сопоставлении двух стихотворений, становятся темами для диалога. Можно ли прожить жизнь начерно? Уходят ли безвозвратно сделанные нами ошибки? Всё ли можно исправить? Можно ли исправить чужую ошибку? И класс заинтересован поиском ответов на возникшие вопросы. Выстроить этот диалог помогают художественные произведения разных жанров, включённые в раздел.

В стихотворении М. Вейцмана всего восемь строк, но оно побуждает читателя задуматься о многом. И речь в нём опять идёт о времени, о времени отмеренной человеку жизни, об отношении к нашим близким, о кажущейся важности повседневных дел и реальной трагедии ухода близкого человека. Разговор о взаимоотношениях людей разных поколений, о детях и родителях, бабушках, дедушках, к сожалению, в школе часто сводится к вопросу о том, как ребёнок помогает маме, как он поздравит членов семьи с праздником. Мы мало говорим о том, в чём именно так нуждается старшее поколение, – об общении, об умении выслушать пожилого человека и рассказать ему

о событиях своей детской жизни и наполнить этим жизнь старика, о душевной чуткости. Стихотворение М. Вейцмана (Воюшина М. П. Литературное чтение. 4 класс. Ч. 1. С. 53.) – пронзительное, горестное осознание непоправимой ошибки – очень важно для подрастающего человека.

Марк Вейцман

Время

– Это дедушка? Алло!
Нет, я занят, как назло...
Завтра? Тоже не смогу...
Будет время – забегу...

Вот и времени полно,
Да на что теперь оно?
Телефон молчит... Беда...
Забегать бы, да – куда?

Горечь от осознания непоправимости беды (дети не могут и не должны долго находиться в *таком* эмоциональном состоянии) смягчается чтением рассказа С. Георгиева «Дедушка». Алёша – герой рассказа, не дозвонившись до друга, просто так набрал номер, написанный на стене телефонной будки, и услышал в трубке радостный голос незнакомого старика. Старик принял мальчика за внука, ведь это в надежде на его звонок старик когда-то написал в будке аккуратным, чётким почерком номер своего телефона. Обрадовавшись, старик засыпает мальчика вопросами, и от неожиданности Алёша односложно отвечает: «Да», «Нет». Потом Алёша долго думал об этом человеке, решил, что должен позвонить и извиниться, но, услышав, что «дедушка» – бывший военный лётчик и полученные им в боях раны так болят, что старик не может выходить из дома, мальчик не смог своим признанием нанести одинокому человеку ещё одну рану. Так и завязалось их телефонное общение. Алёша всё больше узнавал о старике, о том, как он воевал, о его конфликте с сыном, о внуке, роль которого принял на себя. Он понял, что не может больше обманывать и должен признаться во всём старому лётчику, которого уже стал считать своим дедом. Ему удалось узнать адрес старика. Подойдя к его дому, Алёша решил сначала позвонить, чтобы предупредить о своём приходе, но трубку долго никто не снимал. Неужели беда? Трубку всё-таки сняли. «Это ты?.. – услышал вдруг мальчишка в трубке тихий хриплый голос. – Я сразу понял, что это ты... Ты звонишь из того автомата, что внизу?.. Поднимайся, я открыл дверь. Будем знакомиться, внук...» (Воюшина М. П. Литературное чтение. 4 класс. Ч. 1. С. 63).

К 4-му классу дети уже многому научились, поэтому начинаем урок с их свободных высказываний. Когда первый эмоциональный всплеск прошёл, у детей возникает желание перечитать рассказ. Задаём направление размышлений в соответствии со спецификой жанра рассказа. Нам важно понять, от чьего имени ведётся повествование, чья точка зрения передаётся в рассказе. Дети отмечают, что рассказ написан от лица автора, но передаётся точка зрения героя – Алёши. Это важное наблюдение, ведь поведение старика читатели тоже видят Алёшиными глазами. Почему автор не пишет о том, что чувствует старик, о чём он думает, что он делает в то время, которое длится от одного звонка «внука» до другого, а Алёшины размышления и переживания автор описывает подробно? Предлагаем проследить по тексту, как меняется настроение Алёши и что читатель (вместе с Алёшей) узнаёт о старом лётчике по ходу рассказа. Читатель слышит только прямую речь старика и может соотнести его слова с ремарками, пояс-

няющими не столько то, как произносил свои слова старик, сколько то, как их услышал и воспринял Алёша. В чём смысл такого построения рассказа? Ученики отмечают, что Алёша – главный герой. По ходу рассказа он меняется. Случайный звонок привёл к тому, что мальчик задумался о другом человеке, понял, как важны для старика его звонки, его внимание, его интерес к жизни бывшего лётчика, к его боевому прошлому. Алёша почувствовал свою ответственность за другого человека. Это чувство потребовало от мальчика *поступка* – действия, определённого его нравственным выбором: трудно сознаться в своём обмане, но просто исчезнуть из жизни человека, как, видимо, исчез настоящий внук, Алёша не может. Чтобы понять, когда окончательно произошёл этот перелом в душе Алёши, просим ребят найти в тексте, в какой момент Алёша перестал звать второго героя «стариком» и стал звать «дедом».

Обсудим, какие персонажи не принимают непосредственного участия в описанных событиях? Для чего автор вводит этих героев? В рассказе говорится о сыне старика и внуке. Старик знает об их делах, задаёт вопросы о бассейне, о выставке, о школе. И очень удивляется, когда Алёша просит рассказать ему о войне. Видимо, совсем не привык к вниманию близких. Их равнодушие, чёрствость противопоставляются в рассказе живому участию к чужой беде, которое проявляют Алёша, его отец, сосед-милиционер. Равнодушие – не норма жизни, это исключение, может быть, поэтому сын и внук старика «исключены» из развития действия – им не находится места в рассказе.

Рассуждения детей должны быть подкреплены сопереживанием. Здесь помогает чтение по ролям. Рассказ велик по объёму, поэтому делим текст на эпизоды и продолжаем работу в группах, готовя чтение по ролям выбранного группой эпизода. Прослушивание подготовленного детьми чтения – новый виток в восприятии текста, ведь это чтение и это восприятие опираются на проделанный анализ. Завершаем уроки обращением к стихотворению М. Вейцмана, чтение которого после знакомства с рассказом наполняется новым смыслом.

Заключение

Изучение художественных произведений в их жанровой специфике – требование ФГОС НОО и один из принципов организации школьного анализа художественного произведения. Представления о специфике жанра накапливаются у юных читателей постепенно при условии, что учитель обращает внимание на существенные жанровые признаки в процессе сопоставления произведений одного жанра. Опора на полученный читательский опыт позволяет уже во 2-м классе обращаться к сопоставительному анализу произведений разных жанров, что существенно расширяет и закрепляет представления детей о признаках тех или иных жанров, рождает жанровое ожидание. Внимание к жанровой принадлежности произведения делает читательское восприятие более целенаправленным и эстетически адекватным.

В методике формирования жанровых ожиданий у начинающих читателей можно выделить четыре этапа:

1. Дошкольное детство. Накопление читательских впечатлений.
2. Первый класс. Наблюдение за спецификой произведений одного жанра при чтении близких по теме сказок, близких по проблематике рассказов, лирических стихотворений, нескольких произведений устного народного творчества, относящихся к одному жанру; введение в активный словарь ребёнка названий жанров (без дефиниций), накопление читательского опыта.
3. Второй и третий классы. Диалог близких по теме, проблеме произведений, относящихся к разным жанрам, наблюдение за жанровой спецификой. Накопление опыта сопоставительного анализа.
4. Четвёртый класс. Появление жанровых ожиданий; выбор приёмов анализа, определяющийся жанровой и индивидуальной спецификой произведений.

Работа с понятием «жанр» носит пропедевтический характер, не является основной целью обучения, это одно из важных средств достижения полноценного восприятия прочитанных произведений, развития интереса к чтению и анализу текста, формирования читателя, способного к диалогу с автором.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.
The author has read and approved the final manuscript*

Список источников

1. Белина Е. В. Влияние целей и задач современного урока литературного чтения на формирование культуры чтения младшего школьника // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 50-2. С. 31–35.
2. Азыркина Е. И., Мотина О. А. Инновационные технологии при изучении жанра повести на уроках родной литературы // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 1–2 (62). С. 5–7.
3. Формирование читательской грамотности у младших школьников (Из опыта работы педагогов Липецкой области) / под ред. Е. Е. Пановой. Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. 116 с.
4. Хопренинова В. А. Эстетическое переживание как условие художественного восприятия поэтического текста на уроках литературного чтения в начальной школе // Наука и школа. 2013. № 6. С. 64–68.
5. Богдавленский Д. Н. Психология усвоения орфографии ; 2-е изд. М. : Просвещение, 1966. 307 с.
6. Колкова Н. А. Своеобразие путей изучения литературных жанров в VIII классе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 1996. 19 с.
7. Маранцман В. Г. Труд читателя: От восприятия лит. произведения к анализу : кн. для учащихся ст. кл. сред. шк. М. : Просвещение, 1986. 127 с.
8. Бордовский Г. А., Воюшина М. П., Суворова Е. П. Концепция инновационной образовательной системы «Диалог»; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. СПб. : Астерион, 2013. 56 с.
9. Первова Г. М. Теоретико-методические основы планирования уроков чтения в начальных классах // Начальная школа. 2002. № 1. С. 46–53.
10. Первова Г. А., Строганова Л. В. Теоретическая пропедевтика в начальном литературном образовании // Вестник Тульского государственного университета. 2011. Вып. 11(103). С. 193–197.
11. Рудкова С. Г. Сопровождение литературного образования младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 18. С. 282–288.
12. Куликова Ж. А. Организация учебного диалога с младшими школьниками на уроках начального литературного образования // Проблемы науки. 2016. № 10 (11). С. 31–32.
13. Черемисинова Л. И. Стихovedческий анализ текста: к проблеме формирования читательской компетентности младшего школьника // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2014. Т. 3. Вып. 4 (12). С. 375–380.
14. Фирсова Т. Г. Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития читателя-школьника // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2015. Т. 4. Вып. 3 (15). С. 276–282.
15. Молько А. В., Исламова С. Э. Особенности поэтики басни и вопросы речевого развития детей // Вестник науки и образования 2021. № 17–2 (120). С. 87–90.
16. Грахова С. И., Мухутдинова А. Д. Особенности изучения народных сказок в на-

чальной школе // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (31). С. 23–25.

17. Эткинд Е. Г. Проза о стихах. СПб. : Знание, 2001. 448 с.

References

1. Belina E.V. Vliyanie tseley i zadach sovremennogo uroka literaturnogo chteniya na formirovanie kultury chteniya mladshogo shkolnika [The influence of the goals and objectives of a modern literary reading lesson on the formation of a reading culture of a younger schoolchild]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application]. 2016, no. 50-2, pp. 31–35. (in Russian)
2. Azyrkina E.I., Motina O.A. Innovatsionnye tekhnologii pri izuchenii zhanra povesti na urokakh rodnoy literatury [Innovative technologies in the study of the novel genre in the lessons of native literature]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully* [Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla]. 2022, no. 1–2 (62), pp. 5–7. (in Russian)
3. *Formirovanie chitatelskoy gramotnosti u mladshikh shkolnikov (Iz opyta raboty pedagogov Lipetskoy oblasti)* [Formation of reading literacy among younger schoolchildren (From the experience of teachers of the Lipetsk region)]. Pod redaktsiyey E. E. Panovoy [Ed. by Panova E.E.]. Lipetsk, GAUDPO LO “IRO”, 2020. 116 p.
4. Khopreninova V.A. Esteticheskoe perezhivanie kak uslovie khudozhestvennogo vospriyatiya poeticheskogo teksta na urokakh literaturnogo chteniya v nachalnoy shkole [Aesthetic experience as a condition for artistic perception of a poetic text in the literary reading lessons in elementary school]. *Nauka i shkola* [Science and School]. 2013, no. 6, pp. 64–68. (in Russian)
5. Bogoyavlenskiy D.N. *Psikhologiya usvoeniya orfografii*. 2-e izd. [The psychology of mastering spelling. 2nd edition]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1966. 307 p.
6. Kolkova N.A. *Svoeobrazie putey izucheniya literaturnykh zhanrov v VIII klasse: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.02* [The originality of the ways of studying literary genres in the VIII grade: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.02]. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, 1996. 19 p.
7. Marantsman V.G. *Trud chitatelya: Ot vospriyatiya lit. proizvedeniya k analizu* [The reader's work: From the perception of lit. works for analysis]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 124 p.
8. Bordovskiy G.A., Voyushina M.P., Suvorova E.P. *Kontseptsiya innovatsionnoy obrazovatelnoy sistemy “Dialog”* [The concept of the innovative educational system “Dialog”]. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Asterion, 2013. 56 p. (in Russian)
9. Pervova G.M. Teoretiko-metodicheskie osnovy planirovaniya urokov chteniya v nachalnykh klassakh [Theoretical and methodological foundations of planning reading lessons in elementary grades]. *Nachalnaya shkola* [Elementary school]. 2002, no.1, pp. 46–53. (in Russian)
10. Pervova G.A., Stroganova L.V. Teoreticheskaya propedeutika v nachalnom literaturnom obrazovanii [Theoretical propaedeutics in primary literary education]. *Vestnik Tul'skogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of Tula State University]. 2011, I. 11(103), pp. 193–197. (in Russian)
11. Rudkova S.G. Soprovozhdenie literaturnogo obrazovaniya mladshikh shkolnikov [Support of literary education of primary school children]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application]. 2011, no.18, pp. 282–288. (in Russian)

12. Kulikova Zh.A. Organizatsiya uchebnogo dialoga s mladshimi shkolnikami na urokakh nachalnogo literaturnogo obrazovaniya [Organization of educational dialogue with younger schoolchildren in the lessons of primary literary education]. *Problemy nauki* [Problems of Science]. 2016, no.10 (11), pp. 31–32. (in Russian)

13. Cheremisinova L.I. Stikhovedcheskiy analiz teksta: k probleme formirovaniya chitatelskoy kompetentnosti mladshego shkolnika [Verse analysis of the text: on the formation of reading competence of a younger schoolchildren]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Ser. Akmeologiya Obrazovaniya. Psikhologiya Razvitiya*. [Bulletin of the Saratov University. Series Acmeology of Education. Psychology of Development.]. 2014, V. 3., I. 4 (12), pp. 375–379. (in Russian)

14. Firsova T. G. Sootnoshenie empatiynogo potentsiala i literaturnogo razvitiya chitatelya-shkolnika [The ratio of empathic potential and literary development of the student reader]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Akmeologiya Obrazovaniya. Psikhologiya Razvitiya*. [Bulletin of the Saratov University. Series Acmeology of Education. Psychology of Development.]. 2015, V. 4, I. 3 (15), pp. 276–282. (in Russian)

15. Molko A.V., Islamova S.E. Osobennosti poetiki basni i voprosy rechevogo razvitiya detey [Features of the poetics of the fable and issues of children's speech development]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education]. 2021, no. 17–2 (120), pp. 87–90. (in Russian)

16. Grakhova S.I., Mukhutdinova A.D. Osobennosti izucheniya narodnykh skazok v nachalnoy shkole [Features of studying folk tales in elementary school]. *Vestnik Naberezhno-chelninskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta* [Bulletin of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University]. 2021, no. 2 (31), pp. 23–25. (in Russian)

17. Etkind E.G. *Proza o stikhakh* [Prose about poetry]. St. Petersburg. Znanie Publ., 2001. 448 p.

Мария Павловна Воюшина

Maria P. Voyushina

доктор педагогических наук, профессор

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

*Российский государственный
педагогический университет
им. А. И. Герцена*

*Herzen State Pedagogical University
of Russia*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург,
наб. р. Мойки, 48*

*48 Moyka Emb, St. Petersburg,
Russia, 191186*

тел.: +7 (812) 3124492

Tel: +7 (812) 3124492

Статья поступила в редакцию 20.03.2024, одобрена после рецензирования 08.04.2024, принята к публикации 10.04.2024.

The article was submitted to the editorial office on 20.03.2024, approved after review on 08.04.2024, and accepted for publication on 10.04.2024.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares no conflict of interest.