

Серия «Библиотека журнала «Логопед»

Марина Борисовна Елисева

Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет

Москва, 2008

Аннотация.

В книге описаны особенности восприятия книги детьми от рождения до 7 лет. Анализируются особенности восприятия детей раннего возраста, обусловленные тем, что книга является единством трех составляющих: это предмет игровой деятельности ребенка, собрание иллюстраций, а также текст, опосредованно воспринимаемый ребенком благодаря взрослому. Рассматриваются особенности восприятия художественных текстов детьми дошкольного возраста, вызванные «наивным реализмом» дошкольника: неразграничение вымысла и реальности, вопросы ребенка взрослому во время и после чтения, творческое воспроизведение прочитанного, сочинение собственных текстов и др. Описывается формирование эстетической грамотности читателя: представления о художественной условности и художественном вымысле, о создателе произведения, об особом языке художественной литературы, о единстве формы и содержания, об особенностях композиции и героев, о целостности текста.

Описана различная роль иллюстраций в книгах для детей и книгах для взрослых, особенности восприятия текста и иллюстраций детьми раннего и дошкольного возраста.

В приложении даны анкеты для взрослых и вопросы для интервьюирования детей.

Содержание.

Глава 1. От 0 до 3

- 1.1. Возраст появления интереса ребенка к книгам. Интерес к книге как к предмету.
 - 1.2. Аудиалы и визуалы: очередность восприятия текста и иллюстраций ребенком.
 - 1.3. Синкретизм восприятия книги ребенком раннего возраста.
 - 1.4. Книга как источник пополнения лексикона ребенка.
 - 1.5. Цитирование в речи детей раннего возраста и его причины.
 - 1.6. Первые проявления содействия при восприятии книги ребенком.
 - 1.7. Детское предпочтение стихотворных текстов прозаическим и осознание особенностей стихотворной речи.
 - 1.8. Круг чтения детей до 3 лет.
- Вопросы и задания.
- Список рекомендуемой литературы.

Глава 2. От 3 до 7

- 2.1. Особенности игрового поведения. Сходство игрового поведения и художественного поведения. Психологические особенности художественного восприятия.
- 2.2. Особенности восприятия художественных произведений ребенком.
 - 2.2.1. Идентификация себя с героем по какому-либо признаку.
 - 2.2.2. Отождествление себя с любимым героем.
 - 2.2.3. Цитирование знакомых текстов в подходящих бытовых ситуациях.
 - 2.2.4. Неусвоенность детьми сказочного канона.
 - 2.2.5. Вера в реальность вымысла в сказках.
 - 2.2.6. Неразличение сказочных и реалистических жанров повествовательной литературы.
 - 2.2.7. Анонимность литературных произведений в восприятии ребенка.
 - 2.2.8. Активность в восприятии художественных произведений, "содействие".
- 2.3. Формирование эстетической грамотности ребенка-читателя.
 - 2.3.1. Возникновение представлений о художественной условности и художественном вымысле.

- 2.3.2. Начальные представления об авторстве произведения.
 - 2.3.3. Представление об особенностях жанра сказки.
 - 2.3.4. Представление об отличии стихов и прозы.
 - 2.3.5. Представление о литературных героях.
 - 2.3.6. Представление об особенностях языка художественной литературы, о единстве формы и содержания.
 - 2.3.7. Представление о художественной целостности.
- Вопросы и задания.
- Список рекомендуемой литературы.

Глава 3. Текст и иллюстрации в восприятии ребенка

- 3.1. Роль иллюстраций в книгах для детей и в книгах для взрослых.
 - 3.2. Особенности восприятия текста и иллюстраций ребенком раннего возраста.
 - 3.3. Соотношение текста и иллюстраций в восприятии ребенка дошкольного возраста.
 - 3.4. Художники детской книги о соотношении текста и иллюстраций.
 - 3.5. Какой должна быть иллюстрация в детской книге?
- Вопросы и задания.
- Список рекомендуемой литературы.

Приложение. Анкеты для взрослых и вопросы для интервьюирования детей

Глава 1. От 0 до 3

Выводы, представленные в настоящем издании, основаны на данных, полученных различными методами:

1. Дневниковые записи родителей (наблюдение за ребенком в процессе чтения, фиксация реакции детей на прочитанное, детских вопросов, способов преобразования текста, бесед детей между собой и др.).
2. Анкетирование взрослых (3 типа анкет: анкеты для родителей; анкеты для воспитателей; анкеты для взрослых, активизирующие их воспоминания о собственных детских впечатлениях).
3. Интервьюирование детей по вопросам, раскрывающим различные аспекты восприятия текста ребенком. Анкеты и вопросы для интервью см. в приложении.

1.1. Возраст появления интереса ребенка к книгам. Интерес к книге как к предмету.

Родители в дневниках и в ответах на вопросы нашей анкеты называют различный возраст, когда у детей появился интерес к книге, но, как правило, указывают возраст от 5-6 месяцев до года. Иногда возраст, когда ребенка впервые знакомят с книгой и когда он сам начал интересоваться книгами, один и тот же. Однако разрыв между первым знакомством и самостоятельным проявлением интереса к книге может составлять от 5 месяцев до года.

Чтобы ответить на вопрос, когда возникает интерес ребенка к книге, надо понять, что книга для маленького ребенка представляет собой единство трех составляющих: это определенного вида предмет; иллюстрации; текст.

Поначалу (причем очень рано: с 4-7 мес.) книга интересна ребенку именно как предмет, с которым он взаимодействует: мнет, рвет, сосет. Именно это – первые реакции большинства детей на книгу.

В 5 месяцев Алеша Е. начал ползать, и любимой целью, стимулирующей это действие, была картонная раскладная книжка «Цирк». Мама ставила ее в полтора-двух метрах от ребенка, и он стремительно полз к ней. Достигнув предмета, мальчик с наслаждением разрывал книжку по более тонкому бумажному «шву» между страницами. Так продолжалось до тех пор, пока книжка не превратилась в собрание отдельных картинок. Мама Димы С. пишет: «К 6 месяцам я положила к Диминым игрушкам несколько книг. Книги привлекали его внимание до тех пор, пока не были

порваны. Это занятие доставляло Диме больше радости, чем просто смотреть или переключать книги. Дольше других его занимали книги в твердых обложках, так как их можно было еще и долго обсасывать со всех сторон». Лизу Е. в возрасте 7 - 8 месяцев шуршащий, мнущийся и рвущийся материал привлекал даже больше, чем яркий цвет, и "взрослым" книгам оказывалось предпочтение перед детскими книгами с твердыми страницами. После 8 мес. ребенок охотно играет с раскладной книжкой, складывая и раскладывая ее: это действие было легче, чем листание страниц.

К году для многих детей книга становится любимой игрушкой.

1.2. Аудиалы и визуалы: очередность восприятия текста и иллюстраций ребенком.

Если родители детей в возрасте от 8 месяцев до 2-2,6 лет указывают, что ребенок может слушать чтение 5-20 минут, то в возрасте от 2,6 до 3 лет это уже, как правило, - час или более, а иногда – «хоть весь вечер». Большинство родителей читает детям перед сном – дневным и вечерним; в детском саду чаще всего тоже читают перед сном.

По очередности появления интереса к двум другим составляющим книги – к тексту или иллюстрациям – различаются два типа детей.

Первый тип – аудиалы, у которых способность воспринимать художественный текст на слух проявляется иногда даже раньше, чем интерес к книге как к предмету. Такие дети с полугодом с удовольствием слушают длинные стихотворные тексты (сказки Чуковского, стихи и поэмы Пушкина), рассказываемые им взрослыми наизусть.

Так, мама Димы С. пишет в дневнике, что "активное ритмичное покачивание и стихи, которые я ему рассказывала наизусть и нараспев", успокаивало Диму еще в младенчестве. «Пожалуй, самым любимым стихотворением была “Муха-цокотуха” Чуковского. Я начинала рассказывать, и Дима сразу замолкал, быстро засыпал или же молча дослушивал до конца, улыбаясь... После 6 месяцев я пробовала привлекать Димино внимание к тексту и к рисункам, но он по-прежнему предпочитал слушать стихи, заученные мною наизусть... К нашему репертуару прибавились отрывки из “Бармалея” и “Доктора Айболита”...» Лишь постепенно, к полутора-двум годам, Дима полюбил слушать чтение книг.

Иногда, слушая, ребенок не смотрит на мать, а иногда внимательно разглядывает материнское лицо, проявляя недовольство, как только мать пропадает из поля его

зрения. Юру П. привлекал материнский голос, выражение лица – даже если она читала при этом вслух свою книгу или газету.

Книга постепенно заинтересовывает этих детей – как предмет, как игрушка, которую можно, как пишут родители, «пробовать на зуб», складывать и раскладывать, однако ребенок не стремится рассматривать иллюстрации. Замечу, что любая книга поначалу является для ребенка игрушкой – ему совсем не обязательно иметь дорогие книжки-игрушки¹, разве что книжки с непромокаемыми страницами, с которыми можно купаться: в ванночке многие дети находятся в комфортном состоянии, активизирующем творческую активность: может быть, именно там ребенку захочется рассматривать книжки.

Мама Юры П. пишет: «Я пыталась показывать маленькому Юре книжки-игрушки, которые казались мне очень привлекательными. Но Юра не давал мне говорить (мог даже закрыть мне рот своей рукой), он забирал книгу у меня из рук, сам раскрывал её и скорее не рассматривал картинки, а манипулировал, соображая, как же её использовать. К полутора годам у Юры было несколько книг, которые он постоянно требовал читать («Теремок», «Курочка Ряба», стихи Барто), однако почти не обращал внимания на иллюстрации. В 1,7 у мальчика появился интерес к иллюстрациям, который на какое-то время перевесил интерес к тексту: «С появлением в нашей библиотеке книжки В. Маяковского “Что такое хорошо и что такое плохо” его восприятие художественных произведений изменилось. До этого его мало интересовали иллюстрации, он почти не обращал на них внимания, а иногда разрешал читать ему газету или взрослую книгу, только для того, чтоб слушать какой-либо текст. Но сюжет и изображённые на картинках дети настолько привлекли его внимание, что Юра подолгу не давал переворачивать страницу, требуя прочитать ещё про мальчика, сидящего в луже. Позже в его активном словаре появились слова из этой книжки “гязь”, “южа”, “гязьнуля”, “пойвал”. Думаю, что это было связано с его собственной тягой к грязи: Юра знал, что это плохо, слышал те же слова от взрослых, но осуждать героя книги ему понравилось больше. Иллюстрация с мальчиком, порвавшим “книжицу и мячик”, тоже привлекала его

¹ Мы имеем в виду появившиеся в последние годы книжки, в которые включаются «настоящие» игрушки, а также используются звуковые эффекты. Заметим, однако, что в издательском деле термин «книжка-игрушка» используется издавна. К книжкам-игрушкам относятся: книжка-ширмочка, книжка-гармошка, книжка-вертушка, книжка с игровым замыслом, книжка-панорама, книжка-затяя, книжка-фигура, книжка-поделка, а также книжки малого формата (в 32-ю долю листа). Эти виды книжек, безусловно, нужны детям и любимы ими.

больше, чем остальные». После этого книги стало трудно читать: ребенок отвлекался от текста, задавая вопросы по поводу изображенного. К 3,5–4 годам Юра научился воспринимать текст и иллюстрации одновременно.

Второй тип - визуалы - дети, которым для восприятия текста поначалу необходима визуальная, материальная опора – книга.

В 8 мес. Лиза Е. начала слушать чтение коротких текстов (в основном – стихотворных), сопровождаемых яркими иллюстрациями. На этом этапе первостепенное значение для ребенка имели рисунки и сама книга, а текст, произносимый взрослым, воспринимался как фон, как правило ритмизованный и музыкальный. В этот период Лиза любила также рассматривать книги самостоятельно, не требуя чтения их взрослыми. При этом она довольствовалась собственным "чтением", т.е. разглядыванием книг, листанием страниц, сопровождаемым лепетом, постукиванием по страницам, вставанием и приплясыванием, отдельными произносимыми словами - названиями того, что изображено на картинках (*xpp, ава, мама, цок*). Однако довольно скоро текст книги для ребенка стал так же важен, как и изображение. У Лизы это произошло после 1,3 и проявилось в том, что она перестала довольствоваться собственным "чтением" - появилось настойчивое требование чтения книг, выражаемое с помощью жестов и вокализаций. Детское требование "титать" ("тятятя!") знакомо многим родителям. Мама Юли Д. пишет: «В 1,6 стала давать понять, что необходимо именно читать, а не просто просматривать иллюстрации: тыкала пальчиком в страницу и не давала ее перевернуть». А ребенок постарше говорит так: «Низитька мая. Титай низитьку» (Аня С. 1.11.20).

Ребенок-«визуал» с удовольствием знакомится и с традиционными играми-потешками («Ладушки», «Сорока-ворона», «Идет коза рогатая...») - без книг, на слух: здесь играет роль то, что эти тексты сопровождаются некой визуальной, материальной опорой – совместными жестами взрослого и ребенка.

Конечно, есть дети, у которых одновременно развивается интерес и к тексту, и к иллюстрациям. Мать Паши А. отмечает, что сын с удовольствием слушал рассказывание ею стихов и сказок, не требуя книги. 1,2,28: «Он очень любит, когда я рассказываю ему стихи и сказки, а я это делаю постоянно. К счастью, я весьма много знаю наизусть - почти всю Токмакову, Маршака, Чуковского, народные потешки и т.д. Это очень помогает, т.к. читать не всегда есть время, а говорить можно в любой обстановке и за любым занятием. Паша очень любит, когда я повторяю сказку про

машину-трактор, в которой мною описано реальное событие: как эта машина убирала снег, потом у неё сломалась метёлка, из неё вылез дядька с усами и метелку починил, а мальчик Паша на все это смотрел. Я рассказывала эту историю раз двести». При этом любовь к рассматриванию, листанию книг и называнию в них картинок существовала у Паши параллельно.

Если ребенок (даже ребенок-визуал!) проявляет интерес к книге в возрасте до года, он еще не может быть настоящим «любителем» иллюстраций, так как сначала не может распознать изображение. Исследователи выделяют 3 стадии в развитии восприятия ребенком изображения: 1) ребенок не различает в изображении предмета; 2) отождествляет предмет и изображение; 3) не только связывает предмет с изображением, но и различает их.

«Узнавание» изображений у многих детей возникает только после года – года и двух месяцев, и тогда в лексиконе ребенка начинают появляться слова, источником которых являются книги. Несмотря на предубеждение большинства взрослых (и родителей, и педагогов) против черно-белых иллюстраций, годовалому ребенку легче распознать контур, линию, чем цветовые пятна; поэтому книжки с черно-белыми рисунками могут стать для него любимыми. Показательно, что логопеды для работы с детьми раннего возраста нередко используют именно черно-белые рисунки.

На вопрос анкеты «Воспринимает ли ребенок черно-белые иллюстрации или только цветные?» из 22 родителей детей раннего возраста 19 ответили утвердительно. Из 3 же отрицательных ответов два были такие: «Черно-белые рисунки не давали, не показывали» и «Только цветные, так как черно-белые встречаются редко».

На второй стадии развития происходит только узнавание и называние изолированных предметов. Л. С. Выготский писал об этой стадии: «Первоначально ребенок, если и узнает сходство в рисунке, то принимает рисунок за предмет похожий или такого же рода, как и тот, но не за изображение или символ этого предмета». Н. И. Куприянов считает: то, что один предмет (игрушка или рисунок) может быть символом другого, первоначально не осознается².

Неразличение изображения и предмета, т.е. реальности первичной и вторичной, приводит к попыткам детей поймать нарисованную бабочку или схватить

² Куприянов Н.И. Формирование изобразительной деятельности как сферы передачи социального опыта (на материале образовательного процесса средней школы и педагогического вуза): Дис... канд. пед. наук /Башкирский гос. пед. университет (БГПУ) . 2002.

нарисованных мышек за хвостики, накормить нарисованного мишку, съесть конфету, изображенную на картинке.

На этой стадии для детей актуальны "дидактические" книги – собрание картинок с подписями или без них. Рассмотрение и комментирование картинок в книге, совместное со взрослым или самостоятельное, – это особый вид «чтения», значимый для маленького ребенка. Очень важно то, какие именно предметы изображены в этих книжках, насколько "лексикон" книжки соответствует начальному лексикону ребенка. Это тематические книги про цветы, овощи, фрукты, животных и птиц: множество видовых понятий усваивается ребенком из этих книг. Примыкают к таким книжкам и разрезные картинки, которые дети любят узнавать, называть, сопоставлять. Еще одно любимое времяпрепровождение многих детей – разглядывание фотоальбомов с семейными фотографиями, сопровождаемое комментариями ребенка.

Только к 3 годам дети подходят к 3 стадии – начинают различать изображение и предмет.

1.3. Синкретизм восприятия книги ребенком раннего возраста.

В этот период детское восприятие книги синкретично: текст, иллюстрации, полиграфическое оформление (переплет, формат, бумага, шрифт), иногда даже место чтения и "исполнитель" (тот человек, который будет читать книгу) находятся в восприятии ребенка в тесном единстве. Слыша знакомое стихотворение, ребенок бежит за книгой, в которой оно напечатано, и, листая, находит страницу с этим текстом.

Из дневника Вали Д.: «1,11,8. Если начинают читать сказку наизусть (без книжки, убирая, моя посуда), Валя бежит в комнату, где лежит огромная стопка ее книг и безошибочно выбирает ту, в которой эта сказка. Открывает именно на том месте, которое нужно, и затем листает в соответствии с тем, как читают. Если запуталась, потеряла, где читают, находит картинку, слыша знакомое слово: «"Тетя щука" - листает, ищет щуку».

В 1,3 Лиза Е. оказывала предпочтение при выборе «исполнителя» старшему брату, а любимым местом чтения было кресло, куда Лиза звала взрослого для чтения книг или просила посадить ее, для того чтобы самой листать книгу. Юра П. после полутора лет «готов был слушать чтение взрослых постоянно, но из всех предпочитал мамино чтение. Когда старшая сестра предлагала ему почитать книжку, то Юра чаще всего говорил: "Нет, мама.»» Соня Д. в 1,9 книгу «Математика для

дошкольников» хотела читать только с бабушкой (учительницей математики), а перед сном (примерно в течение месяца) желала слушать только «Курочку Рябу».

1.4. Книга как источник пополнения лексикона ребенка.

В лексиконе ребенка начинают появляться жесты и слова, источником которых являются текст и иллюстрации книги.

В 1,1 бабушка научила Лизу Е. «кивать головой», слыша последние строки из стихотворения А.Барто, произносимые по слогам с определенной интонацией. Спустя несколько дней этот жест у Лизы трансформировался в раскачивание взад - вперед и сверхгенерализовался: стал употребляться и при виде книжки стихов Барто, открытой на любой странице, а также при виде других картинок с изображением слона. В 1,5 на просьбу «Скажи "слон"» Лиза отвечала тем же жестом. К 1,5 в активном словаре было несколько слов, усвоенных из книг: *пф* – о ежике; *маа* (нежно) – о кошке (в пассивном лексиконе "мяу" было давно, но впервые Лиза назвала кошку, глядя на картинку в книжке); *ма* (низко) – о корове, *ма* - мёд; *баба* - бабочка; *фф* – о сове; *ба* – о козленке; *та* - царь; *тятя* - тётя. В пассивный лексикон из книг к этому возрасту попали слова: *ежик*, *ящерица*, *бурундук*, *змея*, *сорочонок*, *мёд*, *бабочка*, *сова*, *царь*. С конкретным текстом для ребенка связываются устойчивые ассоциации, часто обусловленные одной, выделяемой взрослыми интонационно, фразой или словом в сопровождении жеста ("Зайнйка, войди в сад..." - пляшет, "нос пятачком" – нажимает на свой нос, "баю-бай" – похлопывание рукой по странице, "головой кивает слон" - раскачивание, "топ-топ" – топает ножкой).

У многих детей среди первых пятидесяти слов есть слова "книжка", "книга", "читать". Женя Гвоздев (1921 года рождения), сын известного лингвиста А.Н. Гвоздева, в 1,8,14 называл книжку *каньтинька*, а в 1,8, 21 в его лексиконе появилось слово *нига* (книга). У современных детей все очень похоже, ср.: *кни* – книжки; *читать*, *почитай*, *буду читать* (из анкет).

Дети по-разному называют любимые книжки. Иногда это название книги ("Ой-ду-ду", "Путаница", "Бармалей"), часто – слово или фраза из стихотворения, ассоциирующаяся у ребенка с данной книгой: Паша А. в 1.04.11. книжку с иллюстрациями Васнецова называл *Катя*, по имени героини любимого стихотворения, - в отличие от остальных книг, которые Паша называл *дядя* (это слово сначала обозначало книги по домоводству, где была картинка – помидор с человеческой рожицей, т.е. «дядя»); Оля М. в 1,10 просит "Дай Таня пачет" (имея в виду книжку А.Барто "Игрушки"). Лиза Е. в 1,9 называла книжку А.Прёйсена "Про

козленка, который умел считать до десяти" - *Исити* (десяти). Любимый способ детей называть книжку - по имени какого-нибудь персонажа с предлогом "про" или без него ("про слоненка", "про зайчика", "про Дадона", "про рыбку", "про страшного зверя", "кошку капризную", «про Бабу Ягу», «про волка» и т.п.). Андрюша П. (2,4) просит «казку» или «жили-были».

Итак, многие слова и фразы ребенок усваивает из книг. Отвечая на вопросы анкеты, родители пишут, что это названия животных, предметов, а также слова и выражения, с которыми ребенок встречается только в сказках и стихах: жили-были, рыщет, притих, косой, рык.

1.5. Цитирование в речи детей раннего возраста и его причины.

К 2 годам в речи детей появляются цитаты из любимых книг. Сначала это отдельные слова: *катяица* (красавица) - из "Мухи-цокотухи" (первоначально - о бабочке, позже - о себе); *па пании* (по панели) - из Д. Хармса; *паасятики* (поросятюшки), *сипица* (щиплетя), *тикаитьки* (чикалочки), *биигитись* (берегитесь), *кимиси* (камышы) и многие другие слова - из русских потешек (из дневника Лизы Е.).

Затем появляются цитаты, представляющие собой дву- и трехсловные высказывания.

Дима С. в 1,9,22 в воде увидел сучок, похожий на тараканьи усы, и тут же вспомнил знакомую сказку: «Таакань такой, таакань. Погодите, не писите, поготю. Купатя таакань» (Таракан такой, таракан. Погодите, не спешите, проглочу. Купается таракан)". Валя Д. в 1,10, увидев на улице лоток с яйцами, закричала: «Би-би - не би!» ("бил, бил - не разбил"), и с тех пор стала называть яйца этой застывшей фразой. В 2 года у Вали в лексиконе появилось слово "яичко", но первая реакция при виде яйца по-прежнему была "би-би - не би".

Из дневника Аси П.: «2,1. Бабушка рассказала Асе сказку о Козле, который воду носил, печку топил, кашу варил. Через несколько дней Ася гуляет с бабушкой и видит, как сосед несёт воду из колодца. Радостно восклицает: «Козель воду несёт!»... У нас был в гостях двоюродный брат Аси, подросток. Она радуется ему, хотя и стесняется. Наконец, осмелела, подбежала к Вове, прижалась на мгновение и опять убежала. Потом сказала: «Ася – цециця». Сказку "Сестрица Аленушка и братец Иванушка" мы часто читаем».

Из дневника Ани С. (1.11.17): «Аня увидела мотылька и говорит: «Бабитька валенице»...2.1.7: Утром читала Ане сказку "По щучьему велению". Днем переодеваю ее, а она мне говорит: «Емеля, Емеля, пусти меня!»

Причина обилия цитат в речи маленьких детей заключается в том, что в восприятии ребенка реальность искусства перетекает в реальность действительности.

В дневнике Симы П. в 0.10.25 отмечена «бурная реакция» на героев сказки "Курочка ряба" - "бабу и деда". «Мне кажется, - пишет мать, - это связано с тем, что мы сейчас переехали от бабушки с дедушкой на другую квартиру, и теперь Сима всегда с нетерпением ждёт встречи с ними, и книжка, наверное, тоже её радует из-за этого».

Двухлетняя девочка листает книжку (вероятно, «Маугли» Р. Киплинга) и останавливается на картинке, где слоненок упал в яму. Взрослый выходит из комнаты по своим делам и возвращается спустя полчаса – ребенок все так же смотрит на эту страницу. «Что ты делаешь?» – «Жду, когда слон слоненка из ямы вытащит».

Ребенок пытается войти в книжную действительность: выслушав стихотворение «Вот какой рассеянный» С. Маршака, Юля Д. в 1,8 бежит за папиными перчатками и надевает их на руки; видя на картинке бегущих людей, Лиза Е. в 1,4,28 имитирует бег; увидев в книжке «Сорока-белобока» нарисованную подушку (2,1), бежит в комнату за своей подушкой.

Аня С. в 2,2,12, потрогав иллюстрацию с изображением прыгнувшего в лужу Винни-Пуха, считает, что испачкала руки: «Ись, у меня люльки газные» (Видишь, у меня ручки грязные). – «Почему у тебя ручки грязные?» Аня: «Ипуха тлѣгала» (Винни-Пуха трогала).

Таким образом, книга становится важнейшим источником появления в сознании и в речи ребенка сравнений. В 1.11.24 Аня, увидев в книжке на картинке, как мальчик подметает пол шваброй, побежала, взяла швабру, положила книжку перед собой на полу и стала подметать, приговаривая: «Как матик митаф» (подметал).

Подобная реакция касается не только изображения, но и текста. Так, Лиза Е. (2), слыша реплику взрослого: «Брат уходит в школу, учиться...», добавляет: «Как санянак» (как слоненок), имея в виду слоненка из стихотворной сказки Д. Самойлова «Слоненок пошел учиться». Бабушка спрашивает Аню С. (2.01.18): «Аня, почему у тебя носик грязный?» Аня отвечает: «Землю копаф». Вместо ответа на конкретный вопрос, обращенный к ней, она воспроизвела фрагмент из сказки В.Бианки «Лис и мышонок» («Мышонок, мышонок, почему у тебя нос грязный?» - «Землю копал».).

Цитирование помогает освоить не только новые слова, но и грамматические конструкции. К 1,11 активный лексикон Лизы Е. насчитывал более 1000 слов, однако

слова редко соединялись в предложения. Именно цитаты оказались тем вспомогательным средством, которое облегчило ребенку переход от однословных высказываний к фразовой речи. Часто, играя сама с собой, Лиза безо всякого видимого повода начинала с удовольствием произносить фразы из знакомых книг: «Гаяяй каяит сян» (головой кивает слон), «А Якава, а сякава...» (про Якова, про всякого), «Акати, капатан» (прокати, капитан); «Пиинись, ибука, зядом» (повернись, избушка, задом) и др. Сразу же после 2 лет в речи ребенка появляются не только двусловные, но и многословные высказывания.

1.6. Первые проявления содействия при восприятии книги ребенком.

Уже в раннем возрасте мы сталкиваемся с первыми проявлениями феномена, открытого А.В. Запорожцем и названного им содействием (см. 2 главу). У двух-трехлетних детей содействие проявляется прежде всего в стремлении практически воздействовать на произведение искусства: они пытаются прогнать паука от Мухи-цокотухи, замазывают в книгах изображения отрицательных персонажей или даже вырезают их, закрашивают рот лисе, чтобы та не съела колобка и помещают Тараканище в клетку (Андрей П., 2,4: «Ну, мамаська, путь он кьетоське поситит») и т.п. Встречаются случаи, когда ребенок «помогает» положительному герою: Наташа Д. приклеивает лапку из лейкопластыря мишке, которому «оторвали лапу».

Из дневника Юры П. (2,7): «Юра услышал сказку про Бабу-ягу и рассмотрел её на иллюстрации. Изображение злодейки было небольшим и несколько размытым, но этого хватило, чтоб Юра постоянно требовал чтения сказки “пъё Бабу-ягу”. Он открывал страницу, на которой было изображение главного для него героя и требовал читать с этого места. Когда я прочла ему сказку “Гуси-лебеди”, Юра так сильно переживал за сестричку с братом, что в конце сказки сказал: “Я возьму нофик и Бабу-ягу убью.”– “ Почему?”– “Тотому што она хотела мастика зафарить.” После прочтения сказок про этот персонаж у Юры появился интерес к мультфильмам с участием Бабы-яги. Я невольно стала свидетелем того, как Юра стоял около экрана телевизора с газетой и, когда появлялось изображение ведьмы, ударял по нему. Папа отругал сына за это, и больше подобного не повторялось». Подобные поступки свойственны в основном детям 2-4 лет, а в старшем возрасте активность восприятия книги ребенком выражается по-другому – вероятно, потому, что родители ругают, а иногда и наказывают детей за такие действия. Поэтому ребенок вынужден учиться выплескивать свои эмоции иначе: плачет над книжкой, придумывает «безопасные

повороты сюжета» и т.п. Аня К. (17) пишет, что, когда становилось очень страшно, она прыгала по комнате и бегала туда-сюда, представляя, как борется со злодеями.

Другое проявление «содействия» – творческое преобразование ребенком прочитанного. Оно проявляется, во-первых, в появлении особого типа речевого поведения – имитации ребенком процесса чтения в эгоцентрической речи. Илюша Ч. в 1,2 «особенно полюбил стишок "Паровоз", разложенный на три картинки. Не только слушает его сто раз, но и находит в книжке, и читает сам, раскачиваясь: «А-а-а-а...» Аня С. в 1.5 садится, раскрывает книгу, берет ее двумя руками и поднимает до уровня глаз, что-то тихонько говорит, "читает". Посадила куклу, положила перед ней раскрытую книжечку, отошла, смеется: это у нее кукла читает.

Лиза Е., имитируя процесс чтения, пытается воспроизвести прочитанный текст: «2,6,2 "Читает" книгу Д. Самойлова «Слоненок пошел учиться», начинает внятно: «Зий санянак на сити...» (жил слоненок на свете), потом сознательная тарабарщина, потом: «Поют, поют миски, пают санянки...». Потом что-то рассказывает, неразборчиво».

Во-вторых, ребенок воспроизводит прочитанное без книжки – иногда наизусть, иногда пересказывая по-своему.

Из дневника Илюши Ч.: «2,5. Только что я 6 раз (по требованию!) прочитала Ильке "Крошку Вилли Винки". Он поет приблизительно такую песенку (с вариантами):

Ля-ля-ля.
Кто ботинки не снял
(Ботинки тут снял)
Ля-ля-ля
Ля-ля-ля- ля...
Уснули кони.
Уснула крошка.
Только мальчик Джоня
Не ложится спать.
Ля-ля-ля,
Гуду, гуду, гуду.
Месяца не было,
Луны не было.
Бу-бу-бу, бу-бу-бу».

И, наконец, в раннем возрасте появляются первые попытки «инсценирования» с участием взрослых. Ася П. (2,2) любит после чтения какой-нибудь сказки распределять роли: «Прочитали теремок. Мне она отводит роль Волчка-серого Бочка: «Воцёк-Сеий Боцёк». Говорит мне серьезно: «Ася любя Воцёка». Я спрашиваю ее: «А ты кто?» Она отвечает: «Лягуська». Весь вечер она - Лягушка, а я - Волчок. Слышим, как дедушка принёс на кухню дрова. Я спрашиваю: «Ася, а кто там дрова принёс?» Она отвечает: «Мидеть».

Из дневника Димы С.: «2,5. Накануне мы читали сказку “Лисичка со скалочкой”, ребенок никак не мог заснуть и начал побуждать меня к следующей игре:

Д. Тюк-тюк-тюк. (Тут же пояснил, что делает: В избушку стутюсь.) Кто там? Пустите пеленотевать.

Я. У нас и без тебя тесно.

Д. Ля не потесню. Сам лягу а лаватьку, хвостик падывотьку, скалатьку под петьку. Тюк-тюк-тюк. В гугуню изьбуську».

1.7. Детское предпочтение стихотворных текстов прозаическим и осознание особенностей стихотворной речи.

К 2 годам дети нередко помнят множество стихов, хотя и не всегда целиком, и вставляют подходящие рифмы во время пауз при чтении. У многих детей происходит пассивное выучивание текста. Часто родители замечают то же, о чем пишет в дневнике мать Вали Д., когда девочке было 1,10,23: «В течение долгого времени взрослые рассказывали Вале одни и те же стихотворения. Как-то папа задумался, и Валя подсказала ему нужное слово. Стали выяснять; оказалось, что, если делать паузу, то почти во всех случаях она говорит правильное слово. Особенно хорошо говорит слова, значение которых знает, но и незнакомые слова произносит: пытается симитировать звуковую оболочку». В 1,11 бабушка Вали, пытаясь сделать стихотворение более доступным, прочитала: «Приходи к нам, тетя рыбка, нашу детку покачать». Валя строго на нее посмотрела и сказала: «ссюка» (щука)».

Когда в речи Илюши Ч. произошел переход к многословным высказываниям (к 2, 2), выяснилось, что он помнит все рифмы во всех книгах стихов, которые ему когда-либо читали.

В 28 анкетах, заполненных родителями, было только 6 отрицательных ответов (25,2 %) на вопрос, вставляет ли ребенок нужные слова, если взрослый делает паузу.

Уже в раннем возрасте ребенок способен осознавать ритмизованность и рифму как свойства стихотворной речи. Множество примеров приведено в книге

Чуковского «От 2 до 5» (гл.5. «Как дети слагают стихи»). В 2,1,6 в ответ на просьбу взрослого «Скажи: по порядку пирамидку собрала» Лиза Е. охотно повторяет: «Паядку маянидку сабая» и добавляет, чувствуя ритмичность этой фразы: «Писинка» (песенка). С удовольствием имитирует рифмы («Ита тиинь. Ита аинь» - это тюлень, это олень) и рифмует сама: «Игуська-мумумуська» (лягушка-погремушка); «паясянак-санянак» («поросенок-слоненок»).

А вот несколько рифмовок Алеши Ш. В 2,6.

Ходит в развалочку по комнате, качает головой:

Шагает по комнате, скандирует:

- Я солдат, генерал.

Чуть позже:

- Я солдат, генерат.

Едет с родителями в машине:

- Он летит и кыхтит,

Колесами шевертит.

Последнее слово появилось не сразу: сначала было «вертит», потом «шевелит» и последний вариант, оказавшийся окончательным, – «шевертит».

Алешу (4) только что подстригли, он смотрит на себя в зеркало:

- Я такой ушатый,

Маленький, ногатый.

Если проанализировать тексты стихотворений, столь любимых самыми маленькими детьми (в том числе фольклорных потешек, сказок Чуковского), мы обнаружим, как писала Л.С. Славина, «абсолютное несоответствие употребляемых здесь слов и содержания материала развитию речи ребенка раннего возраста» (Славина 1947). Однако это несколько не мешает восприятию этих текстов ребенком, т.к. в этот период ребенка интересует не столько смысл, сколько звук. Ребенок выражает явные предпочтения определенным текстам: «У Паши есть любимые стихи, например стих про Вилли-Винки. Была такая история: Паша баловался и не хотел ложиться; я говорю: ложись, а я тебе про крошку Вилли-Винки расскажу. Он тут же лёг! Еще ему нравится стих про Федю-Бредю, про Виндадоры (виндадоры - виндадоры - виндадорюшки мои), про то, как «вдруг откуда-то летит маленький комарик» (я ему рассказываю всю «Муху-цокотуху», но особенно ему

нравится это место)» (Из дневника Паши А.).

При этом постепенно происходит и проникновение в смысл. Исследователи отмечают, что «восприятие речи предполагает осуществление двух сопряженных операций: сегментации (установления границ между словами. - М.Е.) и идентификации. Эксперименты на успешность восприятия текста (толкуемой как уровень разборчивости - словесной и слоговой) показали, что «в условиях повышенной ритмизации, когда межакцентные интервалы выравнены, вероятность адекватного установления словесных границ повышается: для стихотворного (хореического. - М.Е.) текста процент "разборчивости" словесных границ на 22% выше по сравнению с тем же показателем для прозаического варианта текста" (Венцов, Касевич 2003: с.107). Наиболее благоприятным для восприятия является именно хореически организованный текст. Характерно, что первые детские спонтанные стихи («экикики») имеют именно хореический характер. Причина «благоприятности» хорей состоит еще и в том, что "при его использовании межакцентный интервал составляет ровно один слог. Следовательно, абсолютное число вариантов, между которыми надо выбрать при определении места прохождения словесной границы, здесь предельно сужено. Тем самым облегчается задача определения точек словоделения» (там же). О постепенном распознавании текста, его сегментации на лексические единицы и идентификации этих единиц свидетельствуют случаи замен отдельных слов, значения которых не понятны ребенку, другими, знакомыми, словами при самостоятельном воспроизведении текста. Так, Н. С. Пантина пишет, что ее дочка Маша в 2,3 в стихотворении Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо» в строке «Папы этого ответ помещаю в книжке» слово *ответ* заменила на *обед*. У Маши были и другие замены - смысловые, вызванные тем, что ребенок помнил именно содержание текста, и оно в какой-то момент даже оказывалось важнее рифмы или ритма: - Что Вам надо? – «... Еду». Или: «У меня секретов нет, слушайте... ребята» (Пантина 1996).

В прозаических сказках и рассказах поначалу запоминаются или отдельные герои (колобок, персонажи «Теремка», медведи из сказки Л. Толстого «Три медведя», цыпленок и утенок из сказки В. Сутеева; щенок, выпь, удод из рассказа В. Бианки «Первая охота» и т.п.), или повторяющиеся слова (*отворитесь, по вымечку* - из сказки "Волк и козлята"), пусть и непонятные ребенку. Илюша Ч. в 2,3 «напополам с мамой» рассказывает и читает сказки, т.е. вставляет слова и небольшие

предложения в рассказ. Ася П. в 2,6 сочиняет вступления к сказкам: «Жила-была мента, звали ее Пента»; «Сента по небу гуляла».

Матери учат детей рассказывать сказки, задавая вопросы.

Из дневника Димы С. (1,3): «Мама. Снесла курочка что? – Иитька.– Яичко не простое, а какое?...» и т.д. Мать рассказывает и, произнеся начало фразы, останавливается, делая паузу, а ребенок продолжает. В 1,5 Дима уже сам заканчивает начатые мамой предложения, без каких-либо дополнительных вопросов. Параллельно с этим мама приучала ребенка и к чтению, но лишь к полутора годам Дима полюбил чтение книг, причем до 1.09 - 2 лет Дима воспринимал только стихи, а сказки переставал слушать после 2-3 строк, кроме «Курочки Рябы», «Колобка» и «Репки», – тех сказок, которые мама прежде рассказывала по памяти. Если в 1,3 мама с Димой рассказывают «Курочку Рябу», то в 2 года – гораздо более сложный текст – сказку Сутеева «Мешок яблок»: «– Не долго думая, раскрыл заяц мешок и стал в него яблоки собирать. Тут... – Авоня пилителя (ворона прилетела)...» и т. д.

К 3 годам дети нередко способны самостоятельно пересказать короткий прозаический текст.

1.9. Круг чтения детей до 3 лет.

Список, приведенный ниже, отличается от списков книг для чтения, предлагаемых в программах чтения для детских садов, потому что он составлен на основании анкет и дневников родителей. Некоторые книги, которые издавна родители читают самым маленьким детям (например, сказки К. И. Чуковского, называемые абсолютным большинством родителей среди любимых книг детей до 2 лет) рекомендуются для чтения в детском саду только после 3³. Можно назвать две вероятных причины этого явления. Первая заключается в том, что тексты, доступные индивидуальному восприятию ребенка, он, возможно, не будет слушать в группе. Вторая – в установке педагогов не только на пробуждение воображения и эмоциональный отклик ребенка на прочитанное, но прежде всего на понимание, т.е. на «умение установить существенные связи в тексте, уяснить причины тех или иных событий» (Гурович и др.: 10). Именно поэтому «Муха-Цокотуха», «Краденое солнце» и «Доктор Айболит» есть в списке программы «Детство» только для детей 3 – 4 лет, а «Бармалей» и «Тараканище» для 5–6-летних детей. Занятия, посвященные этим произведениям, ни к чему малышам, но совсем другое дело – чтение

³ Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. СПб.: Акцидент, 1996.

(напевание) сказок не только Чуковского, но и Пушкина родителями, особенно наизусть! Ребенок раннего возраста воспринимает эти тексты на эмоциональном уровне, ему доставляют удовольствие ритм, рифмы; позже к этому прибавится понимание сюжета, отношений между героями, осознание языковых средств и приемов художественной литературы.

Русские потешки	Народные и авторские сказки	Стихи и сказки К.И. Чуковского	Стихи других авторов	Стихи, сказки и рассказы про животных
<p>«Ладушки, ладушки», «Сорока – белобока», «Гуси, гуси»; "Идет коза рогатая", "Ой дуду...", "Пошел котик под мосток", "Зайка, выйди в сад", "Свинка Ненила", "У Аленки в гостях", "Кисонька Мырысонька", "Водичка, водичка", "Дедушка Ежок", "На реке камыши", "Гуси вы, гуси...", "Петушок, петушок..." и др.</p>	<p>Русские народные сказки: «Курочка Ряба» «Репка», «Колобок», "Теремок", "Волк и семеро козлят" "Кот, лиса и петух", "Сестрица Аленушка и братец Иванушка", "По щучьему велению", "Маша и медведь" Англ. сказка "Три поросенка" Авторские сказки: Л.Толстой "Три медведя"; Ш.Перро «Красная Шапочка», «Золушка», «Кот в сапогах» Бр. Гримм «Храбрый</p>	<p>«Муха-Цокотуха», «Телефон», «Тараканище», "Бармалей", "Доктор Айболит", "Федорино горе", "Краденое солнце", "Мойдодыр", "Путаница", "Цыпленок"; Загадки Английские песенки в пер. Чуковского</p>	<p>Английские песенки в пер. С.М.Маршака, А.Барто «Игрушки»; С. Михалков "Дядя Степа", "Котята"; С.М.Маршак "Вот какой рассеянный"; Д.Хармс "Удивительная кошка"; Б.Заходер "Вот так мастера", "Про сома"; Ю.Мориц "Ежик резиновый", "Сказка про песенку", "Смелый гусь"; Г.Сапгир "Умный кролик", "Лошарик"; И.Токмакова "Крошка Вилли Винки", "Гном", "Усни-трава"; М.Яснов "Считалка с фамилиями"; А.С.Пушкин "Сказка о рыбаке и рыбке", "Сказка о царе Салтане"</p>	<p>С.Я.Маршак "Детки в клетке", "Сказка о глупом мышонке"; В.Маяковский "Что ни страница - то слон, то львица"; «Что такое хорошо и что такое плохо»; Д.Самойлов "Слоненок пошел учиться"; В.Бианки "Лис и мышонок", "Первая охота", "Теремок"; Сказки В.Сутеева: «Три котенка», «Цыпленок и утенок», «Мышонок и карандаш», "Мешок яблок", "Кто сказал мяу?"; "Разные колеса"; Н.Носов "Живая шляпа"; А.Прёйсена "Козленок, который умел считать до десяти"</p>

Глава 2. От 3 до 7

2.1. Особенности игрового поведения. Сходство игрового поведения и художественного поведения. Психологические особенности художественного восприятия.

Для того чтобы говорить о том, как ребенок понимает литературное произведение, сначала необходимо осознать, в чем заключаются особенности художественных произведений и – шире – вообще искусства.

Ю. М. Лотман так писал о сходстве искусства и игры: «Игра подразумевает реализацию особого – «игрового» поведения... одновременную реализацию **практического и условного поведения**. Играющий должен одновременно и помнить, что он участвует в условной (не подлинной) ситуации (ребенок помнит, что перед ним игрушечный тигр, и не боится), и не помнить этого (ребенок в игре считает игрушечного тигра живым). Живого тигра ребенок - только боится; чучела тигра ребенок - только не боится; полосатого халата, накинутого на стул и изображающего в игре тигра, – он побаивается, т.е. боится и не боится одновременно. Искусство игры заключается именно в овладении навыком **двупланового поведения**. Любое выпадение из него – 1) в одноплановый "серьезный" или 2) в одноплановый «условный» тип поведения - разрушает его специфику. Таково, например, обычное в детском коллективе смешение игрового поведения с реальным: дети не могут отличить двуплановых эмоций игры от одноплановых житейских, и игра часто превращается в драку» (Лотман 1998: 71–72). Итак, Ю.М. Лотман указывает, что разрушение игры может происходить двумя способами.

1) Человек забывает, что он играет, и надевая им маска становится его сущностью.

В фильме Р. Росселлини "Генерал делла Ровере" мошенник, вынужденный в целях самосохранения притвориться героем Сопротивления, настолько срастается со своим образом, что гибнет как истинный герой. Возможно, считает Ю. М. Лотман, что именно это и было его подлинной сущностью.

2) Отказ принимать игру всерьез, подчеркивание ее условного, "ненастоящего" характера.

Ю.М. Лотман приводит цитату из «Детства» Л. Н. Толстого, демонстрирующую такое отношение к игре: «Снисхождение Володи доставило нам очень мало удовольствия; напротив, его ленивый и скучный вид разрушил все очарование игры. Когда мы сели на землю и, воображая, что плывем на рыбную ловлю, изо всех сил начали грести, Володя сидел сложа руки и в позе, не имеющей ничего общего с позой рыболова. Я заметил ему это; но он отвечал, что от того, что мы будем больше или меньше махать руками, мы ничего не выиграем и не проиграем и все же далеко не уедем. Я невольно согласился с ним. Когда, воображая, что я иду на охоту, с палкой на плече, я отправился в лес, Володя лег на спину, закинул руки под голову и сказал мне, что будто бы и он ходил. Такие поступки и слова, охлаждая нас к игре, были крайне неприятны, тем более, что нельзя было в душе не согласиться, что Володя поступает благоразумно.

Я сам знаю, что из палки не только что убить птицу, да и выстрелить никак нельзя. Это игра. Коли так рассуждать, то и на стульях ездить нельзя... Ежели судить по-настоящему, то и игры никакой не будет. А игры не будет, что ж тогда остается?»

Об этом же пишет современный детский поэт Р. Сеф:

Вагоны – это стулья,
А паровоз – кровать.
А если ты не веришь,
То можешь
Не играть.

Итак, восприятие и создание произведения искусства требует особого - художественного - поведения, имеющего ряд общих черт с игровым. При создании и восприятии художественного произведения реализуются два "поведения": человек переживает все эмоции, какие вызвала бы аналогичная практическая ситуация, и в то же время ясно сознает, что связанных с этой ситуацией действий (например, оказания помощи герою) не следует совершать. Художественное поведение подразумевает синтез практического и условного.

О двуплановости произведений искусства и их восприятия пишут и другие исследователи: первый план настраивает воспринимающего на художественное произведение как на своеобразную действительность; второй план связан с уровнем эстетической грамотности воспринимающего, с запасом теоретико-искусствоведческих знаний и представлений об искусстве как особой форме художественного видения мира. Если перестает действовать первый план, то видение

воспринимающего теряет свою стереоскопичность, лишается живого эстетического чувства. Отсутствие в сознании индивида второго плана делает его эмпиричным, наивно-инфантильным. Полноценное художественное восприятие возможно лишь при условии одновременного действия двух планов: создается тот объем видения, в котором только и возникает художественный эффект (Крупник 1998: 190 – 195).

Однако представление о двуплановости художественного восприятия совсем не обязательно не только для ребенка, но и для взрослого. В статье «Некоторые проблемы психологии искусства» А. Н. Леонтьев пересказывает анекдот о том, как бродячая труппа разыгрывала перед собравшимися ковбоями душещипательную злодейскую пьесу. Перед тем как герой готовился совершить самое страшное злодейство, один из зрителей выхватил кольт и выстрелил в «злодея». Актер был убит, а зритель приговорен к смерти. На надгробном памятнике написали: «Лучшему из актеров и лучшему из зрителей». А.Н. Леонтьев считает, что в действительности надо было написать: «Худшему из актеров и худшему из зрителей» (Леонтьев 1983, т.2), но, думается, он не совсем прав: актер не виноват, что «наивно-инфантильный» зритель не понял условности искусства.

2.2. Особенности восприятия художественных произведений ребенком.

Главная отличительная черта художественного восприятия и поведения ребенка – преобладание «практического» над «условным», первого плана над вторым. Ребенок раннего возраста относится к художественному произведению как к действительности, отождествляя «вторичную действительность» с «первичной», настоящей действительностью. Постепенно реальность и вымысел дифференцируются в сознании ребенка, но в течение всего дошкольного детства практический план доминирует над условным.

Вспомните рассказ В. Драгунского «Сражение у Чистой речки», в котором дети ведут себя так же, как зритель в рассказанном выше анекдоте. Первоклассники (!) стреляют по киноэкрану, стараясь помочь «своим»:

«И мы стали палить из всех пистолетов сразу. Мы хотели во что бы то ни стало помочь красным. Я все время стрелял в одного толстого фашиста, он все бежал впереди весь в черных крестах и эполетах, я истратил на него, наверно, сто пистонов. Но он даже не посмотрел в мою сторону. Пальба кругом стояла невыносимая. Валька бил с локтя, Андрюшка короткими очередями, а Мишка, наверно, был снайпером, потому что после каждого выстрела он кричал:

– Готов!»

На следующий день всех мальчишек вызвали к директору, который велел «сдать оружие» и объявил выговор «за нарушение правил поведения в закрытых помещениях... А на перемене Мишка Слонов сказал:

– А все-таки хорошо, что мы помогли красным продержаться до прихода своих!

И я сказал:

– Конечно!!! Хотя это и кино, а, может быть, без нас они и не продержались бы!

Кто знает...»

Замечательно мимоходом сказанное «хоть это и кино...»: ребенок (в отличие от тех ковбоев) знает, что кино и жизнь – не одно и то же, но... «Кто знает...»!

Сравните реакцию современного шестилетнего ребенка, выслушавшего этот рассказ в исполнении автора (в аудиозаписи) и задавшего такой вопрос: «А это видели другие, красненькие?» – т.е. видели ли герои фильма то, как дети в зале стреляли в экран (девочка не знает, кто такие красные и белые, но из рассказа поняла, что красные – «хорошие», поэтому употребила слово с уменьшительно-ласкательным суффиксом – «красненькие»). Вера в перетекание жизненной реальности в реальность искусства свойственна ребенку, и на ней построены сюжеты многих литературных сказок: «Алиса в Стране Чудес» и «Алиса в Зазеркалье» Л.Кэрролла, «Мэри Поппинс» П.Трэверс (глава «Тяжелый день»), «Джип в телевизоре» Д.Родари и др.

Для того чтобы ребенку уйти от наивного реализма, чтобы в его сознании появился второй план, нужен значительный опыт – не только и не столько жизненный, сколько **эстетический** – опыт восприятия художественных произведений. Этот опыт накапливается по мере того, как увеличивается количество воспринятых (услышанных, увиденных) произведений искусства, а поскольку у нас речь идет о художественных текстах – от того, сколько ребенку читают, и от того, сколько он позже читает сам.

Преобладание «практического» над «условным» является причиной специфических особенностей художественного восприятия ребенка.

2.2.1. Идентификация себя с героем по какому-либо признаку.

Этим признаком может быть следующее:

1. **Имя.** Лена К. (5, 5) больше всего любит рисовать Елену Премудрую и считает, что она на нее похожа. Взрослый информант (бабушка двух внуков) Людмила

Сергеевна вспоминает, что в возрасте 6 лет очень любила поэму Пушкина “Руслан и Людмила” и, отождествляя себя с героиней, не позволяла называть её Люсей.

Чувствуя эту особенность детского восприятия, взрослые специально придумывают сказки, в которых действует ребенок. Т.А.Круглякова пишет о том, как некоторые матери, читая ребенку, упрощают текст, и считает даже, что «простое чтение с листа (без попутного рассматривания иллюстраций, комментариев и вопросов возникает в материнском дискурсе при обращении к ребенку старше трех лет» (Круглякова 2003: 181). Однако далеко не всем матерям свойственна такая стратегия: многие читают книги уже с 8-10 месяцев и, читая, не желают нарушать целостность текста. Но при этом и те матери, которые не склонны упрощать и изменять текст, читаемый ребенку, все же вносят в него одно (для песенок и потешек это вполне закономерное изменение, подразумеваемое самим жанром): подставляют имя ребенка вместо имени персонажа:

...Где ты, Вилли-Винки?

Влезь-ка к нам в окно.

Кошка на перинке

Спит уже давно.

Спят в конюшне кони,

Начал пес дремать.

Только мальчик Леша

(Только наша Настя и т.п.)

Не ложится спать.

Так вместо шотландского «мальчика Джонни» (перевод И. Токмаковой) появляются Маша, Галя, Саша, Петя и т.п. С особым чувством матери читают те потешки, в которых имя персонажа совпадает с именем ребенка:

Это чей такой конек?

Для какого удальца?

Это конь-богатырь

Для Алеши-удальца!

Подобная стратегия была свойственна родителям издавна. В 1938 г. в журнале «Дошкольное воспитание» были опубликованы дневниковые записи А. А. Быстрова, в которых фиксировалось то, как автор рассказывал ежедневные сказки своим детям. Отец обязательно включал в ход повествования Боречку и Люкушу – это имена его детей (Быстров 1938).

Если в книжке имя ребенка принадлежит не человеку, а животному или предмету, ребенок обращает на это внимание и запоминает надолго. Дима С. (2,5), которого дома зовут Митя, после чтения «Каникул в Простоквашино» Э. Успенского попросил у бабушки листок и ручку. На вопрос, что он будет делать, ответил так: «Письмо писать буду». Сел за стол и начал приговаривать: «Далягили мои лядитили, папа и мама. Ля зиву холясё, купити мне таткаль Митю». Даша П. (18), вспоминая о впечатлениях своего детства, пишет, что самой любимой ее книгой была повесть К. Чапека "Дашенька, или история собачьей жизни".

2. **Прозвище.** В семье Нелю Б. называют Свинкой, и для неё в сказке образ свинки – собственный (например, свинка Хуанита; свинка из сказки “Свинка – золотая щетинка”).

3. **Деталь внешности.** Миша Щ. считает себя героем произведения, если тот, как и он сам, носит очки. После появления Гарри Поттера многие «очкарики» нашли своего героя. Тая Б. в дошкольном возрасте считала себя той героиней (из положительных образов), у которой красивые чёрные волосы.

4. **Возраст и родственные отношения.** Старшая сестра (Неля Б.) и младший брат (Серёжа Б.) ощущают себя героями рассказов М. Зощенко – сестрой Лелей и братом Минькой. Например, Неонила надевает на палку резиновый сапог и носит. Мама спрашивает: “Неля, что ты делаешь?” Девочка отвечает: “Ты же знаешь, кто я.” Поскольку в этой семье четверо детей, им легко и естественно было идентифицировать себя с детьми из книги А.-К. Вестли “Папа, мама, бабушка, и восемь детей в лесу”. Мортен (младший) – Серёжа. Старшая сестра (Марен) – Ксюша. А Тая и Неля – Мина и Милли – сестрички, которые всё делали вместе.

5. **Эмоциональное состояние.** Аня М. считает себя собачкой, которая потерялась, потому что её все обижали.

2.2.2. Отождествление себя с любимым героем.

Во время проведения эксперимента с детьми 3-5 лет было обнаружено, что на вопрос «На кого из героев книг ты похож?» и «На кого ты хочешь быть похожим?» они давали одинаковые ответы: дети уверены, что это одно и то же. Иногда дети перевоплощаются в понравившихся героев настолько, что начинают называть себя по-другому: девочка Ира подписывает свои рисунки *Маша* - это имя любимой героини. Другая девочка просит воспитательницу подписать рисунок *тигр* – так она восприняла котенка из сказки С. Я. Маршака «Усатый-полосатый».

Примерно у трети опрошенных детей 6-7 лет также были совпадения при ответе на эти вопросы. Неля Б. хочет быть похожа на Алису в Стране чудес и считает, что похожа на нее; Лена К. – на Елену Премудрую», Аня М. и Яся К. – на принцесс; Женя М. – на Руслана, Серёжа Б. – на гадкого утёнка. Однако большинство детей старшего дошкольного возраста начинают дифференцировать себя от любимых героев, и для того, чтобы играть в них, ребенку становятся нужны специальные атрибуты: синий парик для Мальвины, меч для Бильбо Бэггинса и т.п. Катя С. говорит: «Бывает, я наряжаюсь в королеву, и меня все слушают».

2.2.3. Цитирование знакомых текстов в подходящих бытовых ситуациях.

Это один из способов соединения двух действительностей – книжной и реальной, характерный для речи детей еще до двух лет. Цитирование для детей раннего возраста особенно значимо (см. об этом в 1-й главе). В дальнейшем цитирование значимо в речи лишь тех детей, которым много читают. Мама хвалит Лолиту Г. (5,8) за успехи в детском саду, а та говорит: «Я мудрая-премудрая, ах, я ужасно мудрая, я самая премудрая полярная сова», цитируя "Песенку совы по имени Дуся" Ю. Мориц. Это стихотворение, самое любимое, девочка цитирует и в других ситуациях: "Я просто изумительна, ни с кем я не сравнительна". Мама Ани С. (5,4) просит дочь в магазине: "Аня, на деньги, отдай их кассиру", на что девочка отвечает цитатой из "Буратино": "Давай твои четыре сольдо". Катя С. говорит своему папе, когда он приходит с работы: «Слуху ни духу от людей, а нынче человек явился». Сережа Б. (7): цитирует диалоги из "Карлсона", принимая эту роль на себя: "Карлсончик, дорогой!", "Я самый больной в мире..." В этой семье (с четырьмя детьми) чтение любят все, и поэтому цитирование широко распространено.

Из дневника: «“Со всех ног бежать, чтобы оставаться на месте,” – говорит Неля очень часто, особенно когда ей приходится убирать игрушки. “Деньги дерёшь, а корицу жалеешь” – любимая фраза Серёжи. Применяет её в различных ситуациях. Например, я сказала Серёже, что поиграю с ним в шашки, если он уберёт свои игрушки. Сыграв с ним одну партию, отправляю Серёжу спать. Он возмущается и прибегает к упомянутой цитате. Пришлось играть с ним ещё. По-прежнему, как и в младшем возрасте, дети любят “красивые” слова. Простые котлеты – “тефтельки”, тапки – “башмачки”, куртка – “одеяние”, дом – “лачуга”. Популярностью пользуются фразы из русских народных сказок. “Фу-фу, русским духом пахнет!” – любимое выражение Неонилены. Серёжа говорит бабушке, если она его спрашивает о чём-то неприятном: “Сначала накорми, напои и баньку истопи”».

2.2.4. Неусвоенность детьми сказочного канона.

Сказка – главный жанр дошкольного детства. Это подтверждается ответами и детей, и взрослых, вспоминающих о своем детстве. Почти все опрошенные взрослые отмечают, что в детстве отдавали предпочтение сказкам. Многие особенности сказки усваиваются детьми рано – многие, но далеко не все. Неусвоенность детьми установок и правил построения народной сказки имеет разные последствия.

Во-первых, это **собственная оценка ребенком героев сказки**, часто не совпадающая с общепринятой. Например, взрослые твердо знают, что ведьма или людоед – отрицательные герои, а центральный персонаж – непременно положительный. Ребенок же может анализировать поступки героев и делать собственные выводы.

Из дневника Сережи и Нели Б.:

«1) Читаю на ночь сказку Ш. Перро «Кот в сапогах».

Серёжа слушает внимательно, ничего не говорит. Через некоторое время спрашивает:

- Проглотил зачем Людвика этого Кот? Он ничего ему плохого не сделал.

Я. Для хозяина старался.

С. И дурачок такой царём стал?

(В комнате находится старшая сестра Ксюша. Она вступает в разговор)

К. Не царём, а королём.

С. Но всё равно ведь дурачок.

Я. Это почему?

С. Он не учился и не работал, а бездельничивал.

К. А может, он сам по себе умный был.

С. Не-а. Не был, ты что! Конечно же, не был.

К. Почему же не был?

С. А как же он умный был? Если кот простой его умней в тысячу раз?

К. Но ведь кот-то не простой!

С. А потому и не простой, что умный был, и делал всё. И хитрый был».

Сережа называет людоеда «Людиком» (так мальчику жаль его) и совершенно справедливо определяет главного героя – «дурачок». Но если в сознании взрослого читателя, полностью освоившего сказочный канон, «дурачок» - счастливчик,

которому и не надо быть умным, то у ребенка слово «дурачок» имеет прямое, бытовое значение.

2) «Читаю на ночь сказку Г.-Х. Андерсена «Огниво».

Серёжа. Плохой солдат, ужасный просто.

Я. Почему?

С. Ему старушка эта, ну, Баба Яга, что ли, денежек дала, и не ругалась, и не мучила. Зачем её убил?

Ксюша. Ведь она плохая, ведьма ведь.

С. Да сам он ведьма!

Я. Ну что, читать дальше?

С. Читать, конечно.

В течение трёх дней понемножку читали сказку. Затем спрашиваю: «Понравилась сказка?»

С. Понравилась, да. (Задумывается.) Но солдат только не понравился».

Обратите внимание на то, что пятиклассница Ксюша уверена в том, что ведьма непременно «плохая», так сказать плохая по определению, т.е. Ксюша воспринимает ведьму как взрослая: взрослые в подобных случаях обычно не рассуждают, а оценивают героев на основании заданных «ролей», вне зависимости от того, какие поступки те совершают. Правда, по-другому может быть в литературных сказках («Маленькая Баба-Яга» О. Пройслера), но и сказки Ш. Перро, и некоторые сказки Г.-Х. Андерсена (в том числе «Огниво») близки к народным, и сами авторы априори относятся негативно к персонажам наподобие людоеда или ведьмы. Однако пятилетний Сережа – не единственный, кому не понравился поступок солдата. Андрюша К. спрашивает: «И зачем его в сказке написали?»

Неля Б. (7) осуждает поведение Красной Шапочки.

«Н.: А я вот не люблю эту Шляпку.

Я: Сказку?

Н.: Нет, не сказку, а Шапку саму.

Я: Чем она тебе не угодила?

Н.: Мне-то она ничем не угодила. А я бы по лесу не шаталась, если бы бабушка заболела.

Я: Она ведь к ней шла.

Н.: Да она цветки сколько времени собирала? Нужно было ей часы дать, а то она так и копалась.

С.: А лучше будильник! (Смеётся)»

Дети часто не считают Бабу-Ягу отрицательным персонажем и могут объяснить это:

– Знаешь, Баба-Яга не злая.

– Почему?

– Стрелок сказал: «Сначала баньку истопи, меня вымой, а потом расспрашивай».

Она ведь так и сделала.

Лизе Е. (4,3) читали сказки про барина и мужика, в которых барин, как известно, глупый, и это ее удивило. Спросила, как же барин может быть глупый: ведь барин - мужчина, а мужчины все умные! В 5,10 Лиза сообщила, что знает, почему кенгуру не боялась таракана: потому что у нее детей не было!

Многие дети жалеют медведя из сказки «Маша и медведь», так как считают, что он Машу любил. Максим (4,7) жалеет Джинна, который столько лет провел в бутылке; Сережа (4,2) - волка, который во всех сказках ходит голодный; Ксюша Б. (7) сочувствует Кашею Бессмертному, полагая, что причина его злодейского поведения - одиночество.

Во-вторых, дети **критикуют концовки** некоторых сказок с точки зрения их условности, нереалистичности, **заменяют «плохой» конец «хорошим»**, а также домысливают концы.

Сережа Б. и Неля Б. недоумевают: как же девочка из сказки "Три медведя" нашла дорогу домой? Многие дети не считают, что сказка "Колобок" заканчивается плохо: им кажется, что Колобок убегает от Лисы. Ксюша Б. в дошкольном возрасте, рассказывая сказку "Дюймовочка", всегда заканчивала тем, что Дюймовочка с Эльфом улетали к той женщине, у которой когда-то жила Дюймовочка. Тася Б. в 6 лет рассказывала младшим брату и сестре сказку "Волк и семеро козлят" так: "Волк не съедал козлят. Они оказались у него в жилетке, в кармашках. А Волку было просто скучно". Неля Б. после очередного прочтения сказки "Золушка" спрашивает: "А сестра, которая получше, нашла себе мужа?" Мама отвечает неопределённо. Тогда ребёнок говорит: "А вот я знаю, она нашла себе хорошего, только крестьянина." Мама спрашивает: "А другая сестра?" Неля отвечает: "А другая, самая злая, так и не нашла."

В-третьих, дети **придумывают собственные детали и эпизоды** в сказках.

Из дневника Жени Г. (3, 4, 3): «Рассказываю ему сказку о том, как девочка в лесу встретила с медведем: "Идет Машенька, вдруг медведь". Он перебивает:

Мидьведю аднаму скушнѣ. У мидьведя какайѣ-тѣ каръзинкѣ есѣть. Где мидьведи, там гара... и вада. Сообщает всякие сведения о медведе.

Когда я дальше сказал: "Он ухватил ее за руку", он: Лапѣй ухватил?

Я: "Он ей стал ягоды, орехи носить". Он: Он сам арешки грызѣт? И зѣрнушки выбирайт? Ф кармашки приносит арешки?

Я: "Разве у него есть кармашек?" Он: У шуби кармашѣк.

После некоторого перерыва я опять говорю: "Он ей все носил". Он: И ѣжѣка? Ана апкалючилѣсь аб ѣжѣка? Он малінькѣй? Он бегѣт? Ана ево лавила?

Сказка на этом прервалась. Выдумка о шубе и кармашках на ней у медведя его собственная; что медведь подарил Маше ежа, тоже никогда не говорилось. Такую активность в слушанье сказок он теперь проявляет часто»⁴.

Неля Б. (6,6), слушая русскую народную сказку "Царь-девица", задумалась о том, как любовь может находиться в яйце. Подумав, она решила, что любовь была вместо желтка, только сладкая как мѣд.

Дети испытывают потребность домысливать сказку и не всегда могут отделить воображаемое от того, что действительно есть в тексте. Об этом писал С. Т. Аксаков: «Мало того, что я сам читал по обыкновенью с увлечением и восторгом, – я потом рассказывал сестрице и тетушке читанное мной с таким горячим одушевлением и, можно сказать, самозабвением, что сам того не примечая, дополнял рассказы Шехерезады многими подробностями своего изобретенья и говорил обо всем, мною читанном, точно как будто сам тут был и сам все видел. Возбудив вниманье и любопытство моих слушательниц и удовлетворяя их желанью, я стал перечитывать им вслух арабские сказки — и добавления моей собственной фантазии были замечены и обнаружены тетушкой и подтверждены сестрицей. Тетушка часто останавливала меня, говоря: "А как же тут нет того, что ты нам рассказывал? Стало быть, ты все это от себя выдумал? Смотри, пожалуй, какой ты хвастун! тебе верить нельзя". Такой приговор очень меня озадачил и заставил задуматься. Я был тогда очень правдивый мальчик и терпеть не мог лжи; а здесь я сам видел, что точно прилгал много на Шехерезаду. Я сам был удивлен, не находя в книге того, что, казалось мне, я читал в ней и что совершенно утвердилось в моей голове. Я стал осторожнее и наблюдал за собой, покуда не разгорячился; в горячности же я забывал все, и мое пылкое воображение вступало в свои права»⁵.

⁴ Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Саратов, 1981.

По сути дела, ребенок относится к народной сказке как к сказке литературной; ср. у В. Я. Проппа: «Сказки, перешедшие в литературу, приобретают характер новелл, т.е. таких повествований, которым приписывается некоторая достоверность» (Пропп 1984: 29). Однако постепенно дети осваивают сказочный канон, правила построения сказок и их законы, о чем будет сказано позже.

2.2.5. Вера в реальность вымысла в сказках и в произведениях с элементами сказки.

Главным признаком сказки исследователи считают установку на вымысел. В. Я. Пропп утверждал: «Сказка – в основе своей небывальщина». Но это не так для ребенка дошкольного возраста. Как и когда ребенок осваивает это свойство сказки? Динамика развития отношений ребенка к понятиям «вымысел» и «реальность» такова: от нерасчлененности их в раннем возрасте к очень постепенному осознанию их «раздельности» в старшем дошкольном – младшем школьном возрасте. На вопрос “Бывает ли на самом деле то, о чём написано в сказках?” большинство детей 3-5 лет отвечают положительно. Дети 6-7 лет на этот вопрос отвечают так: “Немного бывает – 2 ребёнка из 20 (10%); да, наверное, мне хотелось бы; думаю, могут; могло быть, но не всё; да; наверное, да; иногда случается – 14 человек (70%); 4 ребёнка (20%) уточняют, что не бывает говорящих зверей, бабы Яги, Кощея, волшебных вещей. Двое (10%) сомневаются в том, что всё, что написано в книжках, бывает на самом деле. Почти все ответы детей этого возраста носят характер сомнения, неуверенности, желания, чтобы вымысел был правдой. Из анкет взрослых видно, что в детстве верили в реальность того, что происходит в книгах, 65 %; верили в волшебство – 76%. «Наполовину не верит» – это тот переходный период в жизни ребенка, когда он все еще верит в Деда Мороза, хотя уже знает, что в реальности он не существует»⁶.

Характерно, что старшие дошкольники задумываются над тем, что именно в книгах правда, а что - выдумка. Дети после 6 лет нередко спрашивают взрослых после прочтения книг, а было ли это **по-настоящему, на самом деле** (было ли то, о чем написано в рассказе Драгунского «Не хуже вас, цирковых», был ли у Дениски друг Мишка и т.п.). Ребенок приходит к выводу: что-то в книге (и не только в

⁵ Аксаков С.Т. Семейная хроника; Детские годы Багрова-внука; Аленький цветочек. — М.: Новатор, 1996. С. 275.

⁶ Haut J. “I believe in Santa Claus, But I know He`s Not Real”: The Role of Ambivalence in Belief// Children`s Folklore Review. 1991. Spring. Vol. 13.№ 2. Цит. По кн.: Е.В. Душечкина. Русская елка. СПб.: Норинт, 1992, с.358.

сказках: сказка пока что не отделяется от других жанров, см. далее) правда, а что-то - нет, но **что** именно, пока не знает. Ответы детей на вопросы, что в книгах правда, а что выдумка, и могло ли быть то, о чем написано в книжках, весьма своеобразны. Женя И.: «Элли - выдумка»; Владик: «Неправда то, что есть золотой ключик»; Андрей (7,1): «Могло быть, но не всё, конечно. Никто ни в кого не превращается, ковёра-самолёта не бывает, сапогов-скороходов не бывает. А живая и мёртвая вода может быть»; Кристина К. (7): «Бабок Ёжек, Кощеев не бывает... я вот не знаю про великанов». Обыкновенная девочка Элли кажется ребенку выдумкой (а не говорящее чучело Страшила, Железный дровосек, мечтающий о сердце, или трусливый Лев); одни волшебные предметы или персонажи представляются вымышленными, а другие – нет (возможно, о ком-то или о чем-то ребенок спрашивал у взрослых и выяснил их «вымышленность», а обобщения – всё это сказки! – не происходит).

Прослушав стихотворение Ю. Мориц о том, как фея варила варенье из ландыша, Неля Б. (5,6) спрашивает, как это возможно: ведь ландыш ядовит! Настя М. (5,11) мечтает о том, чтобы попасть в сказку, а Лиза Е. – о том, чтобы научиться летать, как Мери Поппинс.

Вот диалоги детей после чтения книг, подтверждающие следующее: ребенок постоянно сопоставляет реальность и сказки и переносит описанное в книгах в жизнь, а себя - в сказку.

Из дневника Сережи и Нели Б.

«1) С. Михалков. *Праздник непослушания*.

Н. Знаешь, что бы я делала, если бы мы с Серёжкой остались, а вы бы все ушли?

Я. Нет, конечно, не знаю.

Н. Я бы вас искала.

Я. (Спрашиваю у Серёжи.). А ты?

С. Я бы в мороженицу пошёл.

Ксюша. Неля, представь, твой брат один в мороженицу пошёл.

Н. Ну, я бы побежала за ним и сказала, чтобы много не покупал.

К. Да не было же там продавцов.

Н. Ну, тогда я помогла бы ему (смеётся). Чтобы не заболел!

К. А потом?

Н. А потом за игрушками пошла.

С. А я за шоколадками.

К. Брат - за шоколадками, а ведь у него аллергия!

Н. (смеётся). Пришлось бы опять помочь! Только игрушечку бы захватила, и за Серёжкой побежала.

С. И поели бы мы немножко шоколадику!

Н. Ага! И с собой бы прихватили. А на обед картошки взяли.

С. А те дети, ну, в книжке, что они ели?

Н. У них в холодильнике всё было. Сосиски там всякие!

С. Ну, если бы мы, Нелка, всё съели с тобой, то пошли бы на огород за малиной.

Тася. Неля, ты же собиралась, вроде бы, родителей искать!

Н. Нет, нет, пока не пошла бы. Дел много!

2) А. Н. Толстой. *Фофка*.

Когда делали ремонт, Неля просила:

- Наклей Фофок, ну пожалуйста!

Я. Зачем?

Н. Я им тарелочки подрисую. Они никогда меня не тронут. Я им пообещаю, что буду очень-очень себя хорошо вести.

Тася. А если всё же клюнут?

Н. А если уж захочут клюнуть, то я их быстренько липкой лентой заклею.

Серёжа. Да не клевали эти Фофки. Просто дети сами щипались.

Н. Как щипались?

С. Ну вот специально не стригли ногти, и так вот клювательно щипали.

Н. Нет, нет, это настоящие Фофки.

3) Русская народная сказка «Василиса Премудрая».

- Н. И я такую куколку хочу. Только у меня еды на неё не хватит.

- Я. Почему?

- Н. Слишком желаний много.

- С. Вот бы мне такой череп жуткий!

- Я. Что ты с ним делать будешь?

- С. Вас пугать! Шутка. На стол поставим, если свет отключат».

Результатом воздействия взрослых на ребенка может быть другая крайность: ребенок может считать, что в сказке – все выдумка. Взрослые – иногда невольно, иногда сознательно – постепенно внедряют в сознание ребенка представление об установке сказки на вымысел. Однако эти представления в течение всего дошкольного детства еще очень колеблющиеся, несамостоятельные, выученные:

«Мне бабушка говорит, что не бывает, а я не знаю...» (Вова Б., 5,10). Сестры-близнецы Кристина и Катя (4,10) говорят, что в сказках все выдумки, что «жизнь сама по себе, а сказки сами по себе», а из ответов их мамы мы узнаем, что именно она рассказала об этом девочкам. И все же, когда читаешь, как девочки жалели Буратино, боялись за козлят и за Золушку, убеждаешься в несамостоятельности, заученности этой фразы.

В своих непосредственных эмоциональных реакциях дети, даже старшего дошкольного возраста, обнаруживают веру в реальность вымысла, а иногда – отождествление двух реальностей, немногим отличающееся от подобного отождествления детей раннего возраста. Так, шестилетняя Варя Т., находясь под впечатлением "Гуттаперчевого мальчика" Григоровича, зарыдала, когда ее папа случайно отбросил игрушечную собачку – так, что та ударилась.

Лиза Е. (5,2) делает вывод: «В сказке все неправда» – на следующее утро после того, как услышала от мамы фразу: "Это же сказка!" – о "Господине Ау" Э. Успенского. Подобную фразу приходится говорить родителям, когда ребенок чего-то очень пугается во время чтения. В сказке Успенского Лизу очень испугала предпоследняя глава - про цветок, который поливали супом: он вырос с руками, с ртом, все время ел и угрожал, что съест господина Ау. В 5,11 в ответ на мамин вопрос Лиза говорит, что в сказке все неправда, однако в 6,11 Лиза снова стала утверждать, что сказки – это правда. После этого состоялся такой диалог с мамой по поводу сказочной повести «Джельсомино в стране лгунов» Д. Родари, которую тогда читали.

- Как ты думаешь, "Джельсомино" - сказка или рассказ?
- Сказка.
- А почему? Чем сказка отличается от рассказа?
- Сказка большая.
- Но бывают и маленькие сказки. Помнишь, мы с тобой об этом говорили?
- Да.
- А что тебе больше нравится - сказки или рассказы?
- Сказки.
- Почему?
- Они волшебные. А в рассказе правда.
- Но ты же мне говорила, что в сказках тоже правда.

- Да, если попасть в сказку.
- А можно попасть в сказку?
- Да.
- А что же для этого надо делать?
- Ну.. Что-то делать... Не капризничать... Я бы там была белкой...
- Которую нарисовал Бананито?
- Да. Или лучше кошкой. (Имеет в виду котенка Цоппино.)

Итак, в сказке – «тоже правда», своя правда, – если в нее попасть!

2.2.6. Неразличение сказочных и несказочных жанров повествовательной литературы.

В старшем дошкольном возрасте появляется начальное представление об отличии сказки и рассказа, однако еще очень зыбкое. Вопрос «Чем отличаются сказки от рассказов?» сложен даже для детей старшего дошкольного возраста. Дети знают слова *сказка* и *рассказ*, и, если в названии произведения есть указание на жанр, ориентируются именно на это: «Денискины рассказы» - рассказы, потому что так называются; «Золотая рыбка» - сказка, потому что я читал и знаю. Иногда дети называют признак, действительно значимый для жанра рассказа, – размер: «Сказки бывают большие и маленькие, а рассказы – только маленькие», ср. «Рассказ - малый прозаический жанр...» (Литературная энциклопедия 2001); иногда упоминают об особом сказочном зачине. Очень редко дети указывают на главный при противопоставлении сказки и рассказа признак – установку рассказов на достоверность и сказок на вымысел: «Сказка – фантастика, рассказ – правда». По некоторым ответам видно, что взрослые учили ребенка отличать сказку от рассказа, но ребенок не понял и поэтому перепутал: «В рассказах есть волшебство».

Причина неразличения ребенком сказочных и реалистических произведений, во-первых, в том, что у ребенка гораздо больше опыт восприятия именно сказок. Почти все взрослые, отвечая на вопросы анкеты, называют именно сказки (народные и литературные) среди произведений, которые они помнят и любят с детства. Рассказов, читаемых детям дошкольного возраста, немного, и они далеко не так популярны, как сказки. Среди читаемых большинством на первом месте оказываются «Денискины рассказы» В. Драгунского. Реже, далеко не всеми, читаются рассказы М. Зощенко, В. Голявкина, М. Пришвина, Н. Сладкова, Б. Житкова. Во-вторых, поскольку ребенок еще не освоил, что «сказка - в основе своей

небывальщина», он не может противопоставить ее рассказам на основании установки на вымысел. В-третьих, рассказы, с точки зрения ребенка, тоже наполнены тем, чего в жизни не бывает, так как жизненный опыт ребенка, на который он опирается при восприятии текста, еще слишком мал; его представления о том, что бывает в жизни, своеобразны и ограничены. Для ребенка, например, «Лисичкин хлеб» М. Пришвина – «сказочка», так как «Лисички не едят хлеб» (Лиза Е., 6,5).

Е. Петрова читала детям в подготовительной группе детского сада рассказ М. Пришвина «Еж», сказку братьев Grimm «Заяц и еж» и сказку С. Козлова «Как ежик с медвежонком протирали звезды». После чтения задавался вопрос, может ли такая история произойти в жизни. Дети называли в сказках то, чего не бывает в жизни: «Звери не могут разговаривать», «Еж не может поспорить с зайцем», «Еж не может перехитрить зайца» («Заяц и еж»); «Еж не может забраться на дерево»; «Еж не может протирать звезды, потому что они выше, чем дерево»; «Еж не может достать до звезд, у него короткие лапки» («Как ежик с медвежонком протирали звезды»).

Однако и в рассказе все дети тоже обнаруживали то, чего, с их точки зрения, в жизни не бывает: «Ежа нельзя взять домой»; «Еж не может подумать, будто бы газета – это листья», «Не может подумать, что лампа – это луна»; «Из бумаги еж не мог сделать домик, ведь у него нет рук»; «Человек не мог закатить ежа в шляпу»; «Еж не может пить молоко в доме у человека, потому что он боится людей».

Правда, когда дети говорили о рассказе, они постоянно вспоминали истории из жизни: как они встречали ежей, кормили их, рассказывали о том, что ежики едят и т.д. А когда обсуждали сказку, вспоминали сказки – похожие по сюжету или с похожими героями: «Рак и лиса», «Теремок», «Три медведя» и т. п.⁷

Психоаналитик, детский психолог и психиатр Б. Бетельхейм пишет о психологической правдоподобности для ребенка сказки и неправдоподобности рассказа из реальной жизни. Это подтверждается и нашим материалом.

Из дневника Лизы Е. «6,4,25. Я спросила, чем отличаются сказки от рассказов. Вопрос оказался сложным. Лиза сказала, например, что книжка «Мама, папа, бабушка и 8 детей в лесу» А.-К. Вестли, которую мы сейчас перечитываем, – сказка, потому что большая. Сравнивала с «Денискиными рассказами» по объему. Мне пришлось напомнить ей, что бывают маленькие сказки. Я осторожно сказала о том, что в рассказах или несказочных повестях больше обычного – как в жизни. Тогда

⁷ Петрова Е. Особенности восприятия литературных произведений детьми старшего дошкольного возраста. Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2003

Лиза стала задавать вопросы, называя эпизоды из «Мамы...», которые ей не кажутся правдоподобными: «Как мальчишки на сосну забрались? А как они сказали: «Посмотрели на школу и пойдем домой»... Такое не бывает, что он не мог подружиться. Почему он такой трусливый? Он же мальчик». А в «Денискиных рассказах» ребенок увидел «что-то сказочное», вспомнив рассказ «Куриный бульон»: Дениска с папой пытаются сварить куриный бульон, и вся эта ситуация, а в особенности то, как «курица ускакала под диван», кажется ребенку неправдоподобной, сказочной. И вот еще одна немаловажная причина неразличения ребенком сказки и рассказа: в реалистических жанрах тоже обязательен художественный вымысел, что и ощущает ребенок. Спустя два дня девочка объясняет, почему все же в рассказе так написано: «Дениска мечтал о том, что курица попадет под диван. Чтобы было интересней...» Это высказывание ребенка вполне сопоставимо с определением, которое дает драме знаменитый кинорежиссер Альфред Хичкок: «Драма – это жизнь, из которой убрано все скучное».

2.2.7. Анонимность литературных произведений в восприятии ребенка.

Изредка даже дети раннего возраста знают автора текста и интересуются тем, кто написал книжку.

Дима С. в 2 года просит читать Пуськина (Пушкина), а в 2,7,27 «взял в руки книгу "Вот так мастера", спрашивает: "Это кто эту кигу нарисоваль?" Мама отвечает: "Нарисовал - не знаю, а написал Борис Заходер". Спрашивает дальше: "А как она називаитя?" Мама: "Вот так мастера". Шепчет: "Аись Аядель" (Борис Заходер)? Кто написал? " Мама говорит. Митя повторяет и опять спрашивает название, потом повторяет несколько раз». Однако в дневнике Димы в дальнейшем ни разу не описывается ничего подобного.

Литература для детей дошкольного возраста анонимна: их редко **интересует**, кто написал книжку. Представляется, что это связано именно с особенностями восприятия книги ребенком – с недифференцированностью искусства и реальности. Ведь странно было бы говорить ребенку, кто сделал этот стол, стул, мяч... Последствия этой анонимности хорошо заметны и у взрослых: они не знают имена многих детских поэтов и писателей, хотя прекрасно помнят их произведения.

Лена К. (5,5), которой бабушка очень много читала, всегда обращая внимание на авторов, могла вспомнить только Бианки, Пушкина (причем приписав ему "Ласточки-береговушки") и "Басни Крылова" (как застывшую фразу).

20 опрошенных детей 3-4 лет на вопрос «Как ты думаешь, кто пишет сказки?» дали следующие ответы: «Не знаю» - 2 ребенка, «писатели», «поэты», «авторы» - 4; остальные дети называли конкретные фамилии, при этом трое детей добавили: «Остальных не помню». 10 детей считают, что сказки пишет Пушкин («дядя Пушкин», «Иван Пушкин»); пятеро назвали Маршака, трое - Чуковского («Корнеевич»), один - Носова и один - Перро.

17 из 18 опрошенных детей 5-7 лет на этот же вопрос дали ответы: писатели, авторы, поэты. Фамилии авторов, называемые детьми, чуть более разнообразны: кроме Пушкина и Чуковского, дети упоминают Перро, Барто, Заходера, Остера, Успенского, Сладкова. Характерно, однако, что только одна девочка назвала несколько фамилий подряд: Сладков, Чуковский, Успенский, Заходер. Женя М. (5,2) говорит: «Кто хочет. Я тоже научусь буквы писать и напишу сказку»; Леня П. (6,5) называет в одном ряду Михалкова, Родари, Евгения Онегина.

При этом родители этих детей считают, что дети знают гораздо больше писателей и поэтов (Михалкова, Черного, Андерсена, Сутеева, Носова, Волкова, братьев Гримм, Берестова, Лермонтова, Есенина, Гайдара), ориентируясь на то, кого они сами называли детям. Однако дети не запоминают то, что им говорят родители, так как авторство книги еще не интересует ребенка. Судя по анкетам взрослых, интерес к авторству возникает в младшем, а иногда – только в среднем школьном возрасте. Это, однако, не означает, что взрослому не нужно говорить ребенку о том, кто написал книгу. Напоминание об авторстве – один из способов воспитания эстетической грамотности ребенка.

2.2.8. Активность ребенка в восприятии художественных произведений, "содействие".

Впервые об этом феномене написал психолог А.В. Запорожец еще в 30-е годы. В шестнадцать лет А. Запорожец находился под влиянием теории К. С. Станиславского о психотехнике актера, о необходимости создания у него воображаемого действия в воображаемых обстоятельствах, о вчувствовании в героя. Теория Станиславского стала для Запорожца основой взглядов о понимании текста ребенком. Он обнаружил, что ребенок в театре активно вмешивается в ход событий, внешне и внутренне содействует одним героям и противодействует другим; подобная активность свойственна ребенку и в восприятии художественных произведений. Ребенок вмешивается в ход повествования не только мысленно, но и действенно: прерывает чтение, задает вопросы, пытается помочь героям. Эту специфическую активность

А.В. Запорожец считал условием понимания текста и назвал ее содействием. Осуществляя эту своеобразную деятельность, ребенок достигает примерно того же, что и взрослый, читающий текст: мысленно становится на позицию героя, прослеживает ход его действий, сочувствует его успехам и неудачам. Разница в том, что взрослый не содействует, а сочувствует, вмешивается в ход повествования только мысленно (Дубовис, Хоменко 1998).

Активность ребенка в восприятии художественных произведений проявляется по-разному. Во-первых, это **стремление практически воздействовать на произведение искусства**: "Дети... портят иллюстрации, замарывая изображение отрицательных героев. Ребенок пытается непосредственно практически воздействовать на произведение искусства, вместо того, чтобы перенести свое отношение на действительность, в нем изображенную» (Запорожец 1948). Подобным образом дети воспринимают не только книги: А. В. Запорожец рассказывает о девочке, "освободившей" Прометея на картине – в отсутствие взрослых проделавшей в картине дырки.

Взрослые на всю жизнь сохраняют воспоминания о случаях, когда они пытались действиями избавить героев книг от каких-то бед. Катя Е. (19): "Трезор на иллюстрации так отчаянно лаял на бедного зайчишку, что я в конце концов (тайком от мамы) вырезала зайчика из книги и убрала в книжную тумбочку - подальше от книги "Трезор". Алеша Ш. изрезал ножницами книгу Д. Харриса «Сказки дядюшки Римуса», поскольку на него очень тяжелое впечатление произвел эпизод, где Братец Кролик прилип к Смолянному чучелку. Кроме того, дети могут подрисовывать что-нибудь для хорошего героя. Тая Б. в возрасте 3,6 рисовала в книжке Т. Янссон лодочки Снусмумрику.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте некоторые дети испытывают непреодолимое желание раскрашивать черно-белые иллюстрации в книгах, что также можно объяснить стремлением к содействию.

Во-вторых, содействие проявляется в **творческом преобразовании ребенком прочитанного**. Прежде всего это имитация процесса чтения в эгоцентрической речи, вариации на тему прочитанного. Эгоцентрическая речь («речь для себя») является переходной формой речи, в которой некоторые языковые явления задерживаются, сохраняются на более длительный срок, нежели в социальной речи («речи для других»), что, вероятно, обеспечивает ребенку некий внутренний комфорт; а часть других (новых для ребенка языковых явлений) в эгоцентрической речи как бы

репетируется, апробируется, еще не используя в социальной речи. Эгоцентрическая речь является необходимым этапом работы ребенка над языком, облегчает ребенку путь в язык, поскольку в ней ребенок более раскован, меньше контролирует свою речь и не должен учитывать точку зрения собеседника⁸.

Пятилетняя Аня С. очень любит «читать» своим игрушкам. Существует ритуал: она сажает их вокруг себя на диване или на полу, обязательно берет в руки книгу и сообщает им, что сейчас будет читать. Обычно пытается пересказать содержание, но всегда добавляет что-то свое новое. Приведем лишь некоторые тексты из записанных на магнитофон и расшифрованных мамой Ани. Вот как Аня в 5,8 «читает» книгу Юнны Мориц «Букет котов»⁹.

Ежик резиновый

Жил был ежик

Без головы, без ножек.

Всегда он нес букет,

На розовый цветет.

На день рождения

Он нес букет с подарком.

А шляпа, бантик под подбородком,

А за ним комар летел.

Цветочки... по лесу идет и собирает.

Отвечает:

Зачем вам иголки, елки, елки?

Зачем вам иголки, елки, елки?

Отвечает:

Да чтоб нам всех колить - плохих.

Зачем вам иголки, елки?

Зачем вам иголки, елки?

Ничего не понимаю:

Зачем вам иголки, елки?

Дорогая птица, вы свое крыло потеряли.

⁸ Елисеева М. Б. От 2 до 5: речь "для других" и "речь для себя" (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге. – СПб., 2001. – С. 59–76.

⁹ Смирнова О. Восприятие книги детьми старшего дошкольного возраста. Курсовая работа. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2000

Дорогая птица, ну я вас умоляю, возьмите свое крыло.

Спасибо тебе, резиновый ежик.

Я не резиновый ежик,

Я в боку без ножек - ответил сам ежик.

Ну ежик иногда обижался,

Потому, что он был резиновый ежик.

Малиновая кошка

Жила-была на свете малиновая кошка,

У неё было много-много ягод, малины, например.

А малиновая кошка была просто малиновой.

Она была вначале не малиновая, а потом малиновая,

И она так любила ягоды есть, что съела очень много
малиновых ягод.

И, наверное, поэтому стала малиновая.

У неё вокруг были ягоды.

Это была её любимая еда,

А ещё она любила?

- Тише, тише, - говорила, -

Что вы надо мной смеётесь?

Слониха, слонёнок и слон

Тут девочка сказала:

Семь котят, семь ребят,

Семь и слоников, дельфинов,

Семь и облаков и морев,

Семь корабликов и морев.

Буква «А» и буква «Б»,

Только буквы и не-не.

Облачки да слоники,

Слоники да облачки,

Сеида и меечки,

Кали-калилеечки,

Феички да меечки,

Кали-калилеечки.
И дельфины и слонята,
А дельфины не одни,
А дельфинов трое,
А слоны-то не одни,
А слонов-то трое.
Вот так, вот так,
А не фуля-ля-ля-ля.
Полетели, полетели,
На воздушном все подряд.
Слоник маленький, большой,
Да ещё и мамочка,
Заодно и папочка.
Папочка малиновый, мамочка землиновая,
Папочка, мамочка, папочка и мамочка.

В этом же возрасте (от 5,5 до 5, 10) Аня, играя в «тихий час», «читает» игрушкам «Малыша и Карлсона» А. Линдгрена; а себе самой – «Маленькую бабу Ягу» О. Пройслера, «38 попугаев» Г. Остера; «Волшебник Изумрудного города» А. Волкова, «Кит и кот» Б. Заходера.

Из дневника Нели Б. (7): «Неонила из-за слабого зрения не любит читать и часто имитирует процесс чтения. Это относится и к энциклопедической литературе, и к художественной. Вот один пример: Неонила садится за стол и открывает книгу «Сказки»: “Я сейчас вам читаю. Сейчас откроем эту страничку. Страничка первая. Слушайте внимательно. Жил-был Мальчик-с-пальчик. Его никто не любил. Он был самый маленький. Сейчас скажу, сколько у него было братьев. И даже сестёр. Их было восемь. Родителям прокармливать не было чем детей. Они решили отвести Мальчика-с-пальчика в лес, далёкий и тёмный”. Серёжа прерывает: “И чего его кормить! Дал ему крошку, и всё!” Неля: “Не мешай! Тут так написано, и всё. Слушайте дальше. Ему там встретился страшный Людоед. Он испугался и убежал к одной тётеньке. И спрятался под кроватью. А Людоед как раз шёл к этой тётеньке. И сказал: “Что-то человечком пахнет”. А тётенька сказала: “Я баранинку жарю”. А Людоед не поверил и стал искать под кроватью”. Серёжа вмешивается: “Он просто хотел башмаки поставить”. Неонила: “Раз мешаете, не буду больше читать”».

Играя, дети воспроизводят прочитанное в инсценированных квазидialogах, принимая на себя попеременно разные роли.

Из дневника Лизы Е.: «5,1. Играет в то, что она – кошка (это вариация на тему сказки Р. Киплинга «Кошка, которая гуляла сама по себе», которую читали и по которой смотрели мультфильм, но не недавно). Ползает по креслу, на котором я лежу, но речь обращена не ко мне:

– А дырка такая ее привлекала... Так она радовалась. Бежит к хозяйке так стремглав. Они ее сразу хотят погубить... Киске приходится передвигаться... Это она ловит мышей... занимается с ребенком киска. Потом его кладет тихонечко в кровать. Это конец киски, которая ходит сама по себе... Вот эта киска улеглась на кресле, спит спокойно. А это ее друг, который Матроскин, и они улеглись тихонько потихочасничать. (Дальше говорит голосом Матроскина.) А у меня коровка молочко дает...

- Ты меня разбудила. (Вероятно, это говорит заяц-ребенок.)

- Все, поспи (говорит игрушечному зайцу, целует его - это ребенок)... Когти распускает, как она тянется... А он как тянется. А как ты тянешься, мой дружок? Видишь, разговаривают. Я и хочу потянуться. Теперь я. И вот так. Как ты тянешься. А я поласковее тянусь. Видишь, как я стянутая вся. Теперь давай спать. И все они вот отдыхают. У нас все спят, тихий час. Собаки, кошки, лошадь, корова и все. Видишь...

Я: - Кому ты говоришь?

- Тебе. Это конец киски, которая ходит сама по себе. Тут два еще кота - кот Леопольд и кот Матроскин. И все сказочники киски (герои сказки. – М. Е.), которая ходит сама по себе: женщина, собака, лошадь».

После просмотра мультфильма в 5,1,20 Лиза говорит: «Когда я чего-то хорошего или плохого насмотрюсь, я в это и играю».

Серёжа Б. (6) иногда сам разыгрывает сценки. Говорит то за одного, то за другого героя: “Ты, лошадь, слушайся, стой ровно, а то не дам тебе еды, и ты будешь тощая, с рёбрами”. (Сказка “Дерево до небес”)

Любимая книжка Нели – «Щелкунчик и мышиный король» Э.Т. А. Гофмана, которую несколько раз перечитывали; держит её отдельно от всех книг и не разрешает никому брать. Неля играет в Мари: «...просит всех выйти из комнаты, берёт кукол и зверюшек, наряжает их. Надевает пышные платья, завязывает бантики. Нарядив кукол, ставит их в шкафчик для книг. Вынула все книги с двух полок и расставила все наряженные игрушки. На ночь разрешает их убрать оттуда. Утром

наводит порядок: расчёсывает Лошадке гриву, меняет платья на игрушках – кукле, черепахе, мышке...»

Кроме того, дети разыгрывают прочитанное, привлекая к этому родителей или других детей. Взрослые нередко вспоминают о том, как в детстве разыгрывали «спектакли по мотивам книг». Это все же не спектакли, а игры по мотивам прочитанного с выбором какой-то роли для себя. Инсценируя таким образом прочитанное, ребенок играет «по Станиславскому», вживаясь в роль, принимая на себя свойства, поступки и даже судьбу персонажа, в которого играет.

Из дневника Лизы Е.: «6, 3, 10. Вчера на обратном пути из детского сада играла с Настей. Предлагает ей: «Давай ты будешь жар-птица, а я Иван-царевич и буду тебя ловить!» (Заметим, что не случайно это именно так: Иван-царевич непременно поймает жар-птицу!) В 6,3,21 читали «Бемби» Ф. Зальтена: «Сначала больше всех понравился олененок Гобо, Лиза играла в него. Я сказала ей, что Гобо погибнет; Лиза удивила меня вопросом: как же я не предупредила ее об этом? Она бы тогда не стала в него играть. Потом стала допытываться, почему Гобо погибнет, как это произойдет».

Мама Яси К. рассказывает, что ребёнок любит изображать героев различных сказок, преимущественно животных: кенгурёнка Ру, Муху-Цокотуху, Пятачка. Аня М. и Катя С. играют в сказочных принцесс. Неля (7) и Сережа (6), а также их сёстры Ксюша (11) и Тася (10) многие игры строят по сказочным сюжетам. Вот как мама описывает в дневнике инсценировку сказки Э. Рауд «Муфта, Полботинка и Моховая Борода»:

«Из табуреток построили фургон. Серёжа – “Муфта”, одетый в шубу застёжкой назад, был за рулём. Неля – Полботинка – всё время громко кашляла. Тася – Моховая Борода – варила отвар. Ксюша – кошка Альберт – дико кричала. Её взяли к себе в “фургон”. Тася [Моховая Борода] говорит: “Вкусненький отварчик, выпей-ка скорей.” Неля [Полботинка] отвечает: “Может быть, не надо, отдайте его лучше кошечке”. Попытались напоить “кошечку”. “Кошечка” Ксюша вырвалась и убежала. Её все искали. Затем сделали “ловушку”: поставили два стула и накрыли их покрывалом. Игрушечную мышку привязали и положили рядом с ловушкой. “Кошка” попалась. Её “отмывали”, завязали бант. Мама принесла “отвар” (брусничный морс). Все (и “кошечка”) с удовольствием пили. Затем все вместе “поехали” дальше. Полботинка перестал кашлять. Если кто-нибудь называл игрушечный фургон машиной, то его тут же исправляли. “Накситралли” сделали

“привал”: развели “костёр”. На карандаши нанизали кусочки бумаги (жарили колбаски). Затем снова забрались в “фургон” и поехали отвозить “кошечку” Ксюшу “старушке” – маме. На кухне – “в доме старушки” – все вместе пили какао с бутербродами. Поев, клеили огромные медали из разноцветного картона. Всем – и “кошке”, и “старушке”, и папе».

И, наконец, дети **сочиняют собственные сказки и стихи** на основе прочитанного.

Свои первые сказки и стихи дети нередко рассказывают в эгоцентрической речи.

Несколько собственных сказок было сочинено Лизой Е. в 4,8 (после того, как она выслушала сказку собственного сочинения, рассказанную семилетней Машей); несколько сказок было рассказано маме, причем наличие слушателя было принципиально важно. Потом Лиза перестала рассказывать свои сказки взрослым, и они опять «перекочевали» в эгоцентрическую речь. Даже в 5 лет Лиза неохотно учила стихи и плохо запоминала их, хотя слушать чтение стихов очень любила. Однако в эгоцентрической речи она не только придумывала свои рифмованные строчки, но и пыталась вспоминать реальные стихотворные тексты. В 5,10,26 Лиза играла одна в комнате, что-то все время говоря. Мама различила много раз подряд произнесенное:

Ой, мамочки, ой мамочки,
не хочу быть бабочкой,
а хочу быть мурашом...

На вопрос: «Ты что, играла в Баранкина?» – ребенок ответил: «Нет. Я просто эти слова выучивала».

О том, что ребенок что-то придумывает в эгоцентрической речи, большинство родителей не подозревает: речь, обращенная к самому себе, фонетически смазанна, часто невнятна, а главное – ребенок находится в комфортном состоянии, ему хорошо одному, и родители спокойно занимаются своими делами. Но параллельно с этим многие дети сочиняют и то, что рассказывают родителям, а позже пытаются записывать.

Илюша Ч. в 5 лет придумал стихотворение:

Пошел, пошел по улице,
Нашел немного лужицы,
Попил, попил водички
И стал он земляничкой.

В старшем дошкольном возрасте дети делают свои первые книжки, но развивается эта деятельность уже в младшем школьном возрасте.

Рисование и лепка на основе прочитанного имеют некоторое значение для детей: они рисуют колобка, Бабу Ягу, серого волка, Золушку, Русалочку, Снежную Королеву, Красную Шапочку... Дети могут не только рисовать, но и лепить героев и предметы из сказок. Например, четырехлетние дети в детском саду с удовольствием лепили грязную посуду и тараканов из сказки К. И. Чуковского «Федорино горе». Однако рисованием на основе прочитанного дети занимаются гораздо реже, чем, казалось бы, должны были это делать. Даже те дети, которые очень любят рисовать и рисуют много, крайне редко иллюстрируют прочитанное самостоятельно, а в основном только по заданию воспитателя или учителя. Об этом парадоксе речь пойдет в 3 главе.

Мечты дошкольников, порожденные книгами, требуют хоть какого-то материального воплощения и почти неременной необходимости рассказать о них взрослому. Аня К. (17) вспоминала, что, мечтая стать Мальвиной, попросила подарить ей синий парик и долго его носила; мечтала также, чтобы к ней прилетел Карлсон. Лиза Е. (6) мечтала научиться летать, как Питер Пэн и Мэри Поппинс; Леня П. – построить ковер-самолет. Но по мере взросления ребенка процесс чтения становится все интимнее. Если Андрей З. (6,5) на вопрос о мечтах после чтения книг говорит о том, что хотел стать пиратом, то его старший брат Сергей З. (9) отвечает так: «Мои мысли – это мое личное». Поскольку ребенок постепенно осваивает границу между жизнью и реальностью, мечты, связанные с художественной (особенно сказочной) литературой, исчезают: ребенок начинает воспринимать мир, изображенный в книгах, как иную реальность.

Активность детей в восприятии текста проявляется разнообразно: в **вопросах**, которые дети задают во время и после чтения; в интересе к **отрицательным героям**; в **повышенной эмоциональности** художественного восприятия ребенка, страхе за героев книг и неприятии печальных концов.

Из дневника Сережи и Нели Б.: «Читала сказку «Василиса Прекрасная» Серёже и Неле. Сказка вызывала живой интерес. Чтение часто прерывалось репликами и вопросами детей.

Н. Зачем она пошла весь день и всю ночь? Ведь бы вернулась назад, когда посветлело.

С. Какого огня? Как она даст огонь? Руками ведь обожгётся! Спички, что ли, даст?

Н. А как ворота сами запирались?

Я. А как тебе кажется?

Н. От страха. Ворота боялись, что она их сломает, если они не будут открываться и закрываться.

С. Лучину? Какую лучину? И как это она их от черепов возьмёт?

Н. Черепа горели так ярко, глазищи у них все светлились.

С. Но от света не зажгётся. Даже спичка не зажгётся.

Я. Наверное, горячие очень были.

Н. Зачем Баба-Яга сердиться хотела?

С. (Очень эмоционально) Съесть хотела! Сожрать! Вот так! (Изображает)

Дошли до места “Явились три пары рук...”. Дети замерли. Неля от ужаса закрыла рот рукой. Никто ничего не говорил.

Н. (очень тихим голосом) А зачем пшеницу унесли?

Я. Смолоть.

Н. Это как?

Я. Муку сделать, измельчить.

С. А это ведьма жуткая, она просто издевается. Если у неё такие руки есть, почему она Василису заставляет всякую гадость делать?

Я: ...Ткань отнесли царю...

С. А сколько стоит такая тряпка дорогая?»

Детям младшего и среднего дошкольного возраста обычно не нравятся отрицательные герои, но в старшем дошкольном возрасте отношение меняется, и дети нередко присваивают себе роль отрицательных героев. Мальчики играют в Дракона, Карабаса Барабаса, Кощея Бессмертного; девочки – в Бабу Ягу, Шапокляк, Шамаханскую царицу.

Серёжа Б. после прочтения сказки “Дерево до небес” изображает Дракона (настоящему отрицательный персонаж).

Неля: И Дракону даже голову не отрубил. Забыл второпях! А Дракон очнулся и помчался в погоню.

С. Я Дракон, Дракон! Сейчас сожру вас! Убегайте!

Женя М. (5,2.) иногда в играх бывает “злодеем”. Изображая Карабаса-Барабаса, он громко кричит и даёт указания “своим куклам” – старшему брату Саше.

Лизу Е. после 5 лет начали привлекать отрицательные герои из книг и мультфильмов, и она начала идентифицировать себя с ними. После чтения на ночь "Золотого петушка" долго не могла заснуть – играла в Шамаханскую царицу. Сказала о себе, что любит играть в «плохих»: в учителя танцев Раздватриса из «Трех толстяков» Олеси, в Никто (персонажа стихотворения Б. Заходера), в старуху Шапокляк.

Из дневника: «5,1,20. Читали на ночь главу, в которой появилась старуха Шапокляк. Лизу сразу потянуло баловаться. Она заметила, что Шапокляк похожа на Вредину. «Они по виду разные, а характер такой же». 5,2,24. Рассуждает о плохих героях: почему они ей нравятся. Выяснили, что нравятся все же не все, а «смешные и красивые». Это, с точки зрения Лизы, относится к старухе Шапокляк, Вредине, Канительке, кикиморам из «Кузьки» Т. Александровой».

Представляется, что детям нравятся активные отрицательные герои, благодаря которым книги становятся интересными: завязывается сюжет, происходят приключения в сказке. Большинство взрослых, отвечая на вопросы анкеты, также признают, что им нравились отрицательные персонажи (59%).

После 3 лет многие дети начинают испытывать страх при восприятии хорошо знакомых сказок. Показательно, что некоторые родители на вопрос о том, нравятся ли детям какие-нибудь сказки с печальным концом, отвечают, что не читают детям такие книги, совершенно не принимая во внимание сказки, безусловно знакомые ребенку ("Колобок", "Теремок"): до такой степени детское восприятие отличается от взрослого. Иногда ребенок после 3 лет отказывается слушать даже сказки с хорошими концами, если в них есть страшные эпизоды (вспомните замечательный рассказ В. Драгунского «Не пиф, не паф...»). Лиза Е. в 4 года ни за что не хотела слушать сказку, ранее много раз читавшуюся, – "Кот, петух и лиса"; отказывалась слушать все сказки Перро, кроме "Золушки". К сказке "Колобок" вернулась (после перерыва) в 4,4 после того, как разыграли сказку, причем колобком была мама.

Ксюша Б. в возрасте 3 лет очень боялась слушать сказку Л. Мурр “Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду”. В тот момент, когда в сказке Крошка Енот подходит к воде, рыдала, умоляла не читать и забиралась под стол.

Аня Ш. (5,11) в ответ на вопрос, какие сказки не любит читать, назвала "Дюймовочку": там, с точки зрения ребенка, есть два очень грустных места: 1) женщина, которая так хотела иметь ребеночка, лишается его навсегда; 2) Дюймовочка привязывает мотылька пояском к листу кувшинки, и ему уже никогда не освободиться. А вот что вспоминает Евгений Шварц о чтении той же сказки: «Помню, как я отказался решительно дослушать сказку о Дюймовочке. Печальный тон, с которого начинается сказка, внушил мне непобедимую уверенность, что Дюймовочка обречена на гибель. Я заткнул уши и принудил маму замолчать, не желая верить, что все кончится хорошо. Пользуясь этой слабостью моей, мама стала из меня, мальчика и без того послушного ей, совсем уже веревки вить. Она терроризировала меня плохими концами. Если я, к примеру, отказывался есть котлету, мама начинала рассказывать сказку, все герои которой попадали в безвыходное положение. «Доедай, а то все утонут». И я доедал»¹⁰.

Анна П. (19) вспоминает, как в детстве относилась к тому, что Волк сварился в котле с кипятком: «Мысль о том, что можно свариться заживо, очень меня пугала».

Страх за героев детьми преодолевается по-разному. Иногда они удовлетворяются тем, что придумывают собственные концовки; иногда своеобразно преобразуют в своем сознании печальный конец, уже усвоив правило сказки: все должно закончиться хорошо. Например, Лена К. (5,5) уверена, что колобок в сказке все же укатился от лисы, а Русалочка ожила, из пены вновь став Русалочкой. Зная эту особенность детского восприятия, взрослые иногда сами изменяют концовки некоторых сказок: "И построили они новый теремок!" С. Я. Маршак в своей пьесе «Теремок» изменил многое, в том числе – и конец сказки.

Итак, содействие – необходимая ступень, через которую проходит ребенок для того, чтобы глубже понять произведение; но это и то, от чего ребенок должен отказаться. Он должен научиться слушать не перебивая, не вмешиваясь в ход повествования, не закрашивать отрицательных героев, принимать печальные концы – т.е. осознать условность художественного текста, научиться относиться к произведению искусства как к произведению искусства.

Ребенок должен преобразовать содействие – в сопереживание и сотворчество; веру в реальность вымысла – в веру в "правду возможного"; отождествление себя с любимыми персонажами – в эмпатию, вчувствование (Блок 1991).

¹⁰ Шварц Е. Проза; Стихотворения; Драматургия. М.: АСТ: Олимп, 1998. С. 43-44

2.3. Формирование эстетической грамотности ребенка-читателя.

Специфические особенности детского восприятия (преобладание «практического» над «условным», вера в сказочный вымысел, содействие и др.), отличающие ребенка от взрослого, постепенно исчезающие по мере взросления, способствуют освоению ребенком специфики искусства, ведут к более глубокому пониманию текста и к осмыслению художественных закономерностей. Эти особенности являются своеобразными спонтанными способами освоения ребенком специфики художественных произведений, второго плана искусства. Утрачивая их, ребенок нередко утрачивает и интерес к книге. Однако исчезновение этих особенностей (в большой степени – возрастных) неизбежно, а отсутствие эстетической грамотности не способствует сохранению интереса к книге.

Наши данные свидетельствуют о том, что к старшему дошкольному возрасту у детей появляются начальные представления о некоторых фундаментальных особенностях художественного текста: о художественной условности и художественном вымысле, о создателе произведения, о некоторых литературных жанрах, об особом языке художественной литературы, о единстве формы и содержания, об особенностях композиции и героев и о целостности текста.

2.3.1. Возникновение представления о художественной условности и художественном вымысле.

Несмотря на то что художественное восприятие взрослого может остаться наивно-инфантильным, ребенок (с достаточным опытом читательского восприятия) постепенно начинает осознавать второй план искусства. Об этом свидетельствует исчезновение стремления практически воздействовать на книгу, исчезновение большого количества вопросов по ходу чтения (ребенок начинает слушать не перебивая), а также некоторое снижение эмоционального напряжения при восприятии книги. Ребенок подмечает (не всегда правильно; руководствуясь, естественно, личным опытом) различия между тем, что видит в жизни, и тем, о чем написано в книгах. Так, Лиза Е. в 3,3 говорит: «Вот сыч только в сказке бывает» (ей читали сказку В. Бианки «Теремок», где один из героев – сыч, а больше ей не доводилось с ним сталкиваться). Страх за героев сказки не исчезает полностью (особенно если читается сказка литературная), но становится менее интенсивным, так как ребенок все больше осознает условность сказочной действительности, непременно предполагающую «хороший» конец. Когда становится страшно во время чтения, Лиза (6) спрашивает, как сказка кончится, ожидая и получая ответ: «Ты же

знаешь, что в сказке все кончается хорошо». После 6-7 лет «страшное» начинает привлекать, т.к. ребенок уже не отождествляет художественную реальность с настоящей, способен «к отчуждению от позиции героя, умением не только мысленно действовать вместе с героем, но и становиться как бы над ним, рассматривать события с точки зрения автора» (Гурович и др.: 11). Переход ребенка от категоричного отказа слушать “страшное” к появлению притяжения к нему может происходить стремительно, резко. В 6 лет Лиза отказалась пойти на спектакль “Щелкунчик”, так как “там крысы”, а через полгода ей не понравился балет Чайковского из-за отсутствия в нем “страшного”. Алеша Е. в 6 лет наотрез отказался слушать сказку Р. Толкиена “Хоббит” после того, как ему дочитали до главы о лесе с пауками, а уже через год его настольной книгой стал “Властелин колец”. Женя М. (6) отвечает на вопрос «Было ли тебе страшно при чтении сказок?» так: «Никогда! Когда страшное, то самое всегда интересное!»

Итак, приятие «страшного» – одно из важных свидетельств осознания ребенком двуплановости искусства: книга – другая реальность, и поэтому бояться можно не слишком сильно.

Формированию представления о художественном вымысле способствует и сопоставление текста книги и его воплощения в других видах искусств – мультипликации, кинофильмах, театральных представлениях.

И тем не менее дети не только дошкольного, но и младшего школьного возраста во многом напоминают героев рассказа Драгунского, все же считающих: «Хоть это и кино, а, может быть, без нас они и не продержались бы!»

2.3.2. Начальные представления об авторстве произведения.

Недифференцированность первичной и вторичной реальности в сознании ребенка, несформированность представления о художественном вымысле как о «плоде воображения, фантазии автора» (Литературная энциклопедия 2001), обуславливает отсутствие интереса ребенка к создателю произведения - анонимность литературы в восприятии дошкольника, о которой говорилось выше. Это и приводит к тому, что дети даже тех родителей, которые обращают внимание детей на авторство, как правило, могут дать лишь самый общий ответ на вопрос «Как ты думаешь, кто пишет сказки?».

Однако, если дети 3-4 лет чаще всего называют Пушкина, то большинство детей 5-7 лет знают, что книги пишут "писатели", "авторы", "поэты". На вопрос об авторстве сказок встречаются также ответы "сказочники", "люди". Фамилии

известных ребенку авторов постепенно становятся разнообразнее, однако интерес к авторству у большинства детей появляется только в среднем школьном возрасте.

2.3.3. Представление об особенностях жанра сказки.

Главным жанром для детей дошкольного возраста является жанр сказки. Почти все взрослые пишут, что любили в детстве сказки и называют именно сказки среди тех произведений, которые помнят с детства.

Освоение этого жанра имеет большое значение для осознания ребенком художественной условности. Исторически народная сказка была «существенной вехой становления осознания вымысла» (ЛЭ); она воспринималась как «нарочитая и поэтическая фикция» (В.Я.Пропп), основанная на чудесном вымысле. Однако ребенок сначала воспринимает сказку так, как в древности человек воспринимал миф, т.е. считает реальностью все изображенное. К постепенному осознанию основной характеристики сказки – установки ее на вымысел – ребенка приводит освоение морфологии волшебной сказки: «сказочное многообразие» предстает в конце концов как «чудесное единообразие». В. Я. Пропп открыл законы этого «единообразия многообразия»: постоянными, устойчивыми элементами сказки служат функции действующих лиц, независимо от того, кем и как они выполняются; число функций ограничено; последовательность функций всегда одинакова; все волшебные сказки однотипны по своему строению (Пропп 2001: 22–24).

Итак, в народных сказках действуют определенные герои, совершающие действия, отличающиеся «поразительной повторяемостью»; кроме того, сказки имеют определенные зачины и концовки. Эти особенности довольно рано осваиваются детьми. Уже дети 3–4 лет знают, как обычно начинаются сказки и как заканчиваются; знают, какие герои в них действуют и что добро в сказке побеждает зло. На вопрос «Что часто происходит в сказках?» дети этого возраста отвечают, называя главную особенность сказки, – «волшебство», а также указывая на некоторые важные функции сказки (вредительство, борьба, победа и др.). Дети старшего дошкольного возраста, кроме героев народных сказок, называют героев сказок литературных, а также делают выводы об особенностях определенных типов героев (Лиза Е., 5,4: «А меньш́ие братья всегда лучше всех».)

Сказки, сочиненные детьми, – свидетельство освоения сказочного канона. «Исследование текстов сочиненных детьми сказок, – пишет Т.В. Зеленкова, – показало, что все сказки, хотя и представляли собой некий творческий продукт, оказались построены по образцу волшебных сказок» (Зеленкова: 2001: 17–27).

Неонила Б. В 7 лет с удовольствием сочиняла сказки: «Жил-был один человек. Он хотел пойти искать счастья. Собрался и пошёл. Идёт-идёт и заблудился. Стал кричать: “Ау! Ау!”. Вдруг видит в лесу старичка. Старик спрашивает: “Куда идёшь? Почему кричишь?” Человек говорит: “Я заблудился”. Старик дал ему клубочек и сказал: “Иди, куда покатится”. На самом деле это был злой колдун. Он хотел заманить к себе человека. А клубочек был его слуга. Человек шёл-шёл за клубочком и пришёл в царство этого колдуна. Он всё время под ноги смотрел, а когда оглянулся, увидел, что двери за ним закрылись. И стоит он перед колдуном. А колдун с усами, с длинным носом, уродливым лицом. Страшным голосом говорит ему: “Выпущу тебя, если выполнишь мои испытания. Один великан хочет разрушить моё царство. Иди и победи его”. И рассказал, где живёт великан. Человек загрустил сильно, но пошёл, и увидел огромного великана, очень толстого. Великан хотел словить человека, но человек быстро забрался на скалу и крикнул: “Сначала съешь яблочко”. На скале росла яблоня. От одного яблока ослепнешь, от другого силы потеряешь, а от третьего станешь маленьким. Великан съел сразу три яблока. И стал маленьким, слабым и слепым. Человек посадил его в чемоданчик, то есть в сундучок – наследство от папы, и понёс к колдуну. Он отдал колдуну великана, вернее, лилипута, и попросил отпустить его. Но колдун не согласился. Тогда человек дал ему яблоки. Колдун съел их и стал таким же, как великан. И мыслей у него уже никаких не было. Он всё позабыл. Человек запер его в тот же сундучок. Великан и колдун хотели подраться, но сил у них не было, и они уснули. Человек остался жить в том дворце, где колдун жил. А великана и колдуна посадил на маленький плот и отправил плыть по речке».

В этой сказке представлены следующие функции: отправка (герой покидает дом); герой выспрашивается и получает волшебное средство (но даритель здесь совпадает с антагонистом: он предоставляет герою волшебное средство и одновременно заманивает его); герой доставляется (пространственное перемещение между двумя царствами); герой испытывается (эта функция в народной сказке - раньше, до получения волшебного средства); борьба (герой и антагонист вступают в борьбу: здесь - дважды: с великаном и злым колдуном); победа.

2.3.4. Представление об отличии стихов и прозы.

Вопросы детям «Нравятся ли тебе стихи?», «Что ты больше любишь – стихи, сказки или рассказы?», «Какие стихи ты знаешь наизусть?»; «Что ты лучше запоминаешь: стихи, сказки или рассказы?» не вызывают затруднений: дети,

безусловно, знают сам термин *стихи* и интуитивно чувствуют, где стихи, а где проза. Однако лишь 2 ребенка из 18 назвали такой значимый отличительный признак стихов и прозы, как рифма («стихи складные», «у них есть рифма») – остальные дети в основном указывали только на объем текста (стихи «маленькие», «короткие»), что, однако, тоже является центральным признаком для большинства стихотворений.

2.3.5. Представление о литературных героях.

Ребенок использует термин *герой*, задает вопросы о том, кто главный герой в книге, сопоставляет похожих героев из различных текстов и из произведений различных видов искусства.

Из дневника Лизы Е.: «6,6,2. Начали читать "Разбойника Хонцентплотца" О. Пройслера. Спросила, кто главный герой в этой книге. Возможно, вопрос возник потому, что главных героев трое – два положительных и один отрицательный. 6,8,30. Сегодня дочитали «Волшебную зиму» Т. Янссон. Лиза сказала, что грустно расставаться с героями, только что появившимися: Туу-Тики, малышкой Мю».

По мере накопления опыта восприятия ребенком произведений искусства, он начинает сравнивать героев из различных произведений: «5,1,3 Читаем "Пиноккио". «Смотри, сколько много случаев отличает "Буратино" и "Пиноккио"!.. Змея! Вместо Мальвины - Фея. Имена у кота и лисы просто Кот и Лиса. Вместо Карабаса Барабаса - Манджафоко хороший... Попугай. Еще Пиноккио вместо Буратино...» 5,3,23 Пингвина из мультфильма, который не покинул свое яйцо, сравнила с героем стихотворения Сьюза: «Он как слон Хортон».

Ребенок начинает осознавать роль заглавия в литературном произведении, считая, что в нем должно отражаться то, кто является главным героем книги: «6,6,6. «А почему эта книжка про Хотценплотца? Он же такой плохой!» - Ты имеешь в виду, почему она так называется? – «Да. Я ни за что так бы не назвала». – «А как бы ты назвала?» – «Про этих... Забыла, как их зовут». – «Про Касперля и Сеппеля?» - «Да». Сказала, что нет больше таких книг – «про плохих». Я вспомнила "Бармалея". Лиза сначала сказала, что Бармалей не такой плохой, а потом согласилась». Кстати, писатели, чувствуя эту особенность детского восприятия, «исправляют» плохих героев: и Бармалей, и Хонтценплотц в конце становятся «хорошими».

2.3.6. Представление об особенностях языка художественной литературы, о единстве формы и содержания.

Мама одного мальчика удивлялась, что ее сын после 3,6 лет вдруг стал задавать вопросы по поводу любого прочитанного в книжке слова; спрашивать о словах,

давно ему известных. Можно предположить, что ребенок почувствовал особую функцию слова в художественном тексте – функцию эстетическую, о которой писали В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин и другие исследователи. «Слово в художественном произведении, – писал В. В. Виноградов, – совпадая по своей внешней форме со словом соответствующей национально-языковой системы и опираясь на его значение, обращено не только к общенародному языку... но и к тому миру действительности, который творчески создается или воссоздается в художественном произведении... Поэтому оно двупланово по своей смысловой направленности и, следовательно, в этом смысле образно. Его смысловая структура расширяется и обогащается теми художественно-изобразительными "приращениями" смысла, которые развиваются в системе целого эстетического объекта».¹¹ В. Шкловский писал, что «целью искусства является дать ощущение вещи как видение, а не как узнавание; приемом искусства является прием "остранения" вещей и прием затрудненной формы, увеличивающей трудность и долготу восприятия... Вещи, воспринятые несколько раз, начинают восприниматься узнаванием: вещь находится перед нами, мы знаем об этом, но ее не видим... Вывод вещи из автоматизма восприятия совершается в искусстве разными способами...»¹²

Дети без труда отвечают на вопрос взрослого «Помнишь ли ты какие-нибудь слова, выражения своих любимых героев?», в среднем дошкольном возрасте в основном цитируя повторяющиеся выражения из русских народных сказок, а в старшем – и из литературных. Следовательно, внимание детей при восприятии текста направлено не только на содержание, но и на язык художественного произведения. Дети нередко задают вопросы об отдельных словах, значение которых им неизвестно (*козырнул, ёкнуло, образок, гордыня, династия*). Любопытно, к каким именно словам привлекается внимание ребенка, поскольку незнакомых слов в текстах, традиционно читаемых детям, явно гораздо больше, чем вопросов о них. Значит, иногда дети вполне удовлетворяются тем значением, которое они вычисляют из контекста, а некоторым детям вообще не свойственно стремление задавать вопросы ни о содержании, ни о языке произведения. Вопросы детей касаются также необычной формы знакомых слов («Что такое "щец" немножко?»), новых значений знакомых слов («натянул батут» – разве батут натягивают?); дети обращают внимание на излюбленные выражения героев («А всегда он говорит "беда-беда-

¹¹ Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. М., 1981, с.114

¹² Шкловский В. Искусство как прием // Шкловский В. О теории прозы. М., 1983

огорчение", Кузенька»); на способы диалогического взаимодействия героев («Почему Василиса этой злодейке [Бабе -Яге] сказала “Бабушка, изволь!”?»), а также на "смешные" слова. Смешным для ребенка может быть то, что непривычно звучит, например выражение *кусочек поросятины*, *фу-фу* Бабы-Яги; выдуманные имена (*Мемсик*, *Пупсик*, *Лейсик*), словообразовательные окказионализмы (*куковальный бунт*). Сопоставляя книгу и мультфильм («Бемби»), ребенок обращает внимание на изменение текста: в книге использовалось табуированное обозначение человека оленями - "Он", а в мультфильме олень, услышав выстрел, говорит: "Человек пришел в лес". Лиза Е. (6,4) обращает на это внимание и, по сути дела, делает вывод о влиянии формы выражения на содержание: «А тут не "он". Более бесстрашные».

Ребенок может быть необыкновенно внимателен к значению слова, хотя именно это может вызвать ошибочное понимание. Так, в слове «разговаривать» для ребенка обязательным оказался компонент «диалогичности»: разговаривать – значит, непременно с кем-либо. Это вызвало ошибку восприятия Лизой Е. одного эпизода в реалистическом тексте – повести А.-К. Вестли «Мама, папа, бабушка и 8 детей в лесу»: «6,4. «А в "Маме..." белка разговаривает». Мы заспорили: я помню, что там не белка разговаривает, а Мортен то ли воображает себе, как она говорит, то ли сам говорит за нее. Лиза уверяла, что белка говорит. Я посмотрела текст: в нем Мортен разговаривает с белкой, она ему, естественно, не отвечает. Есть такая несколько двусмысленная фраза: «Мортен стоял на пеньке и разговаривал с кем-то, кто сидел высоко на дереве». На следующий день я сказала Лизе о том, что она была не права. Она продолжала уверять: «Белка говорила: не забирай шапочку, она мне очень нужна!» Поскольку я продолжала настаивать на том, что этого в книжке нет, Лиза попросила прочитать ей это место, и ей пришлось со мной согласиться. Но запомнила она то, что себе вообразила».

2.3.7. Представление о художественной целостности произведения.

«Целостность художественная - многоуровневое единство литературного произведения, художественный мир, не сводимый к сумме составляющих его элементов и неразложимый без остатка, является пространством встречи автора, героя и читателя» (ЛЭ). По Аристотелю, «целое есть то, что имеет начало, середину и конец». Некоторые спонтанные высказывания детей свидетельствуют о том, что у ребенка существует представление о художественной целостности, о взаимосвязи всех элементов текста. Из дневника Лизы Е.: «4,11. Читаем "Эдуданта и Францимора" К. Полачека. В книге много "страшных мест". Когда подходим к

очередному страшному эпизоду, Лиза дрожит от страха. Я спрашиваю, пропустить ли страшное, но она сама себя уговаривает: «Все кончится хорошо», – и пропускать не хочет. Дочитали до главы, где любопытный школьник выпускает на волю бурю. Поскольку я почувствовала, что ей очень страшно, то рассказала, что произойдет: Эдудант заманит бурю обратно в ларец. Страх не исчез (на рисунке – пляшущие скелеты, на втором – буря, дующая на кораблик), и я предложила пропустить эту главу (как мы делаем, смотря мультфильмы: прокручиваем "плохие" места - они всегда связаны с разрушением, уничтожением чего-то), но Лиза не согласилась: «Нет, в книжке нельзя пропускать». – «А в мультфильме можно?» - «Можно». 5,4,14 «Знаешь, почему я прошу прочитать еще раз? Чтобы услышать то, что прослушала» (т.е. пропустила в книжке).

Ребенок обращает внимание на эпизодических героев, считая, что, если они появились в книге, их судьба должна быть прослежена до конца: «6,0,27. В конце чтения книги про Незнайку спросила, куда же пропал щенок Булька, найдется ли он. Заволновалась. 7,0,7 Читаем "Лоскутик и облако" С. Прокофьевой. Когда в одной из глав появилась летучая мышь, Лиза сразу спросила, а будет ли она еще».

Для проверки сформированности представления детей о целостности текста Е. Петрова проводила эксперимент в детском саду¹³. Детям задавались следующие вопросы: можно ли пропускать что-то в книжке? Можно ли не дочитывать до конца? Можно ли читать книжку с середины? Почему?

Оказалось, что все дети 3–4 лет, за исключением двух человек (из 20), считают, что в книжке нельзя ничего пропускать. На вопрос: «Можно ли не дочитывать сказку до конца?» – 15 детей категорически ответило «нет». Самая младшая, трехлетняя, девочка сказала, что сказка может плохо закончиться, если её не дочитать до конца. Трое детей указывают на возможность дочитать длинную сказку позже, т.е. по сути дела тоже дают отрицательный ответ на этот вопрос. Только двое детей считают, что сказку можно не дочитывать до конца, если она неинтересная. На вопрос «Можно ли читать книжку с середины?» все дети, за исключением двух человек, отвечают отрицательно, аргументируя это тем, что будет либо неинтересно, либо сказка будет непонятна.

70% детей старшего дошкольного возраста (из 18 опрошенных¹⁴) считают, что сказку надо читать от начала и до конца, при этом ничего не пропуская. 25%

¹³ Петрова Е. Особенности восприятия литературных произведений детьми среднего дошкольного возраста. Выпускная квалификационная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2002.

ответили, что длинную сказку можно не дочитать: «Ее можно потом дочитать». 5% считают, что в книжке можно не дочитывать конец, если «сказка неинтересная». Интересно, что родители этих детей совсем другого мнения: 60% родителей говорят, что в книжке можно пропускать некоторые моменты, если «затянуто описание чего-либо», если «неинтересно», если «есть сцены насилия, жестокости, агрессивности», «иногда можно пофантазировать и предложить ребенку конец истории».

¹⁴ Петрова Е. Особенности восприятия литературных произведений детьми старшего дошкольного возраста. Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2003

Глава 3. Текст и иллюстрации в восприятии ребенка

3.1. Роль иллюстраций в книгах для детей и в книгах для взрослых. Хотя мы не представляем себе детской книги без иллюстраций, в книгах для взрослых иллюстрации не обязательны, а иногда могут даже мешать восприятию. При этом те читатели, которым не нужны иллюстрации в книгах для взрослых, продолжают любить «картинки» в книгах для детей. Различную роль иллюстраций в книгах для детей и в книгах для взрослых отмечали сами иллюстраторы детских книг. Н.Э. Радлов писал: «...Различие в отношении к рисунку ребенка и взрослого человека очень глубоко и принципиально... Взрослый человек привык видеть на определенном месте журнала или книги определенные иллюстрационные пятна, его внимание привлекается ими почти автоматически... Значение изобразительного материала – картинки, иллюстрации – в детском журнале не меньше, чем значение текста. Поэтому ни в коем случае нельзя сводить его на роль подчиненную, украшающую или дополняющую литературный текст» (Художники детской книги о себе и своем искусстве 1987). Об этом же писал В. А. Фаворский: «Совершенно ясно, что иллюстрация составляет самую существенную часть детской книги, без нее она немислима и, может быть, по большей части мы даже не должны называть изобразительный материал книги иллюстрацией, так как часто изображение бывает в книге и без текста, или с очень небольшим соответствующим текстом» (Там же: 275).

Дело в том, что детская литература отличается от взрослой другой, особой конкретностью, поэтому рисунок в детской книге не упрощает текст, как это нередко бывает в иллюстрациях к "взрослым" книгам. Ю. Н. Тынянов, анализируя иллюстрации в книгах для взрослых, писал, что иллюстрации не иллюстрируют: конкретность литературы (особенно поэзии) противоречит конкретности иллюстрации (Тынянов 1977).

Ольга Т. (47 лет) вспоминает, что в 14 лет, не отрываясь, прочла «Евгения Онегина»: роман произвел на нее неотразимое впечатление. Когда она пыталась представить себе, как выглядят его герои, то поняла, что не может это сделать: никаких определенных образов не возникало. Добавим, что и Пушкину это не было нужно: он называет лишь несколько деталей внешности героев. Вот почему нередко фильм, увиденный после прочтения любимой книги, вызывает у зрителя чувство неудовлетворенности и раздражения: кино вынуждено по-своему конкретизировать и интерпретировать образы, уже сложившиеся в сознании читателя. Книга,

прочитанная после фильма, как правило, подобного чувства не вызывает, но, если фильм понравился, образы героев книги для нас совпадают с тем, что мы видели на экране.

В представлении большинства читающих взрослых текст безусловно важнее, чем иллюстрации. (Я не имею в виду особые издания – книги для взрослых, где художник и писатель выступают на равных, например «Приключения бравого солдата Швейка» Я. Гашека с иллюстрациями Й. Лады или комиксы для взрослых, в которых иллюстрации значимее текста.) О различной роли иллюстраций в книгах для детей и в книгах для взрослых писал Н. Э. Радлов: «Рисунок [для взрослых. – М. Е.] – желательное, но редко необходимое украшение страницы или дополнение текста. Он не требует специального внимания читателя, почти никогда не рассматривается вплотную, не вызывает значительных переживаний... Для ребенка каждый новый рисунок – событие, новая радость, новое переживание, иногда, в силу своей непосредственной наглядности, более волнующее и глубокое, чем получаемое им от чтения... Рисунок волнует или веселит, к нему возвращаются неоднократно, вглядываясь внимательно и переживая по нескольку раз...» (Н.Э. Радлов, цит. по кн.: Художники детской книги).

Возникает вопрос: когда, в какой момент, в каком возрасте у человека складывается представление о том, что текст важнее иллюстраций? Вероятно, это связано с формированием представления о том, что у каждого искусства есть свой собственный, особый язык: «Литература и изобразительное искусство обладают различными средствами в создании художественных образов» (Гончаров, Адамов 1964: 10), и поэтому для художественного текста иллюстрация не необходима и может даже его портить, а живопись не должна быть сюжетна, иллюстративна. Художник и художник-иллюстратор – разные профессии. Художник В. Д. Пивоваров пишет: «Рассказывают, что Конашевич, незадолго до смерти рассматривая свои ранние не книжные работы, горько вздохнул и сказал: "А ведь мог бы быть художник"» (Художники детской книги: 190).

3.2. Особенности восприятия иллюстраций и текста ребенком раннего возраста.

У разных детей по-разному возникает интерес к тексту и к иллюстрациям: аудиалы сначала проявляют интерес к тексту, визуалы – к иллюстрациям (см. главу 1). Приведем еще один фрагмент из дневника Юры П., у которого сначала появился

интерес к тексту, затем – к иллюстрациям, и лишь постепенно сформировалась способность воспринимать текст и изображение одновременно:

«В течение долгого времени после того как у Юры появился интерес к чтению книг, иллюстрации его интересовали мало... Но после 3-х лет читать книги стало очень трудно, так как существовавшее ранее внимание ушло, и Юра постоянно отвлекался от текста и задавал вопросы по поводу изображённого на картинке, хотя читать просил по-прежнему. Я пыталась рассматривать иллюстрации до чтения книг, некоторое время это помогало, но как только доходило до картинки, которая произвела на него большое впечатление, приходилось останавливаться и беседовать с ним. Так было с иллюстрацией, изображающей лисичек, поджигающих море, к сказке Чуковского... Со временем подобная тенденция ушла, и вопросы по поводу иллюстраций возникали лишь в некоторых случаях». Старшая сестра Юры, Лера, была ребенком другого типа: ее в раннем возрасте сначала привлекали иллюстрации, и лишь затем у девочки появился интерес к тексту.

Одним из штампов, укоренившихся в сознании большинства взрослых, является представление о том, что дети долго не способны воспринимать текст без картинок. Однако с самого раннего возраста ребенок воспринимает текст не только в сопровождении картинок, но и без них: взрослые рассказывают и напевают ребенку сказки и стихи, песенки и потешки; пересказывают сказки и сочиняют свои сказки и рассказы, которые многие дети любят не меньше (а иногда больше!), чем книги.

Вопрос о том, как рано дети начинают понимать устное рассказывание без иллюстраций и насколько оно им необходимо, интересовал исследователей давно. В 1947 г. Л.С. Славина написала статью «Понимание устного рассказа детьми раннего возраста». Статья начинается с констатации двух фактов, характерных для 40-х годов XX века: автор пишет, что во многих семьях детям 2-3 лет рассказывают сказки и рассказы, а в дошкольных учреждениях это не предусмотрено. Является ли рассказывание методом развития речи? В 40-е гг. считалось, что дети не понимают взрослых, когда речь идет об эпизодах, которых не было в личном опыте детей, даже если рассказывается о предметах и действиях знакомых, а незнакомым является только их сочетание (как кошка поймала мышку, мальчик покормил птичку червяком и т.п.). Ребенку нужно представить, о чем идет речь.

Для того чтобы проверить это, Л.С. Славиной была проведена серия экспериментов. Сначала ребенку рассказывали простой рассказ «из жизни» (было составлено 20 рассказов, например: мальчик упал, мама повела его к доктору, доктор

вылечил; или рассказ о том, как девочка накормила братика, когда ушла мама; или как кошка хотела съесть цыпленка, а он убежал). Потом ребенку предлагалось пересказать этот рассказ или ответить на вопросы. Дети (в эксперименте участвовали 24 ребенка в возрасте от 2 до 3 лет) воспроизводили рассказы и отвечали на вопросы неодинаково: у 11 детей были редки ошибки при ответах, у 13 было большое количество ошибок. Побеседовав с родителями, экспериментатор выяснил, что детям первой группы часто рассказывали и читали дома, а детям второй группы ничего не читали и не рассказывали. При этом обнаружилось, что дети второй группы правильно отвечали на некоторые вопросы и одинаково неправильно - на другие: ошибки касались тех эпизодов, в которых сочетание, комбинации предметов и действий были незнакомы детям по личному опыту – незнакомое ребенок заменял знакомым. Например, на вопрос, как звали героя рассказа, ребенок называл свое имя или имя своего брата или сестры. На вопрос: «Что сделал герой?» – отвечал: «Построил домик», хотя в рассказе речь шла о машине. Такой ответ был дан, потому что в этой группе дети часто строили домики.

Л.С. Славина делает следующий вывод: дело не в недостатке памяти, а в своеобразии восприятия. Ситуационную речь – о настоящем и о прошлом, часто случавшемся, – ребенок запоминает легко. Интересно, что по мере того, как рассказывание во второй группе повторялось, дети переставали делать ошибки, т.е. эксперимент превратился в занятия. Количество занятий варьировалось: для двух детей достаточно было 6 занятий, для некоторых – 9-10. Нескольким понадобилось более 13, а двое детей так и не научились понимать неситуационную речь.

Интересные результаты были получены в эксперименте, где детей просили ответить на вопросы по рассказу по картинкам, а затем по устному тексту. У детей первой группы ошибок почти не было в обоих случаях, а у детей второй группы количество ошибок в рассказе без картинок увеличилось от 2 до 32.

Итак, делает вывод Л. С. Славина, один из главных недостатков развития речи ребенка в яслях заключается в том, что ребенок слышит только ситуационную речь. Необходимо введение в быт детей рассказывания рассказов, включающих ситуации, незнакомые по личному опыту, причем эти рассказы не должны иллюстрироваться картинками, т.к. картинка переводит обращенную к ребенку речь в ситуационный план.

Заметим, что это предложение не только было, но и осталось весьма дискуссионным, т.к. большинство педагогов высказывалось и высказывается только

за рассказ по картинке: «Бесполезно говорить ребенку о вещах, которые он не видит перед собой». Только в среднем дошкольном возрасте, считают и современные методисты по развитию речи, «для понимания произведения ребенку уже не требуется иллюстрация к каждому повороту сюжета» (Гурович и др. 1999: 16).

Последний эксперимент выяснял отношение детей к рассказанному: предлагался рассказ о собачке, которая сломала зайчику домик, и задавался вопрос, плохая или хорошая собачка. Дети (все!) отвечали: хорошая (беленькая, маленькая и т.п.). Затем предлагался второй вариант рассказа, в котором описывался домик зайчика и рассказывалось, как ему там жилось. После этого дети отвечали иначе: собачка плохая, – и автор делает вывод: легче и правильнее воспроизводился более подробный, более сложный текст. К этому можно добавить еще одно: более интересный! В ситуации эксперимента для получения быстрых результатов понадобилось рассказывать детям очень простые, даже примитивные тексты, но в быту родители и воспитатели пересказывают простые сказки и рассказы (например, вместо истории о собачке, которая сломала зайчику домик, – сказку «Заюшкина избушка»). И не только рассказывание становится развитием неситуационной речи, но и чтение, т.к. далеко не всё, о чем читается даже маленьким детям, иллюстрировано. Сегодня и в яслях, и в группах раннего развития детям нередко и читают, и рассказывают, однако в группе, даже небольшой, маленький ребенок часто оказывается не способен к тому, к чему способен, общаясь с матерью. Простое чтение, без дополнительных «эффектов» (сначала показать героев сказки, разыграть, а потом уже читать), возможно, вообще не будет воспринято детьми в группе. Как сказала одна воспитательница, работающая с детьми раннего возраста: «С собственными детьми все по-другому: сначала читаешь, потом они сами играют по сказке».

Первый литературный опыт, который появляется у маленьких детей благодаря чтению взрослых, помогает ребенку осознавать содержание и тех литературных фактов, которые не совпадают с жизненными представлениями детей, их личным опытом (Гурович и др. 1999: 12).

Как указывалось в 1 главе, восприятие книги ребенком раннего возраста отличается синкретичностью. Именно поэтому ребенок может отказаться слушать знакомый текст в другом, новом издании: в сознании ребенка сложилось некое единство текста и изображения, и он не хочет его разрушать. Однако постепенно становится возможным и интересным читать ребенку один и тот же текст в разных

книгах, с разными иллюстрациями, и сравнивать их. Рассмотрение иллюстраций разных художников к одному тексту используется и педагогами как методический прием (Силивон 2003).

3.3. Соотношение текста и иллюстраций в восприятии ребенка дошкольного возраста.

Как указывалось выше, многие взрослые уверены в том, что до определенного возраста (чаще всего называют старший дошкольный) ребенок не способен воспринимать текст без картинок. И даже в этом возрасте, как считают исследователи, иллюстрация продолжает занимать главенствующее место в понимании книги ребенком: «Не вызывает сомнения ведущая роль иллюстрации в понимании дошкольниками текста книжки» (Заварова 1968 со ссылкой на Т. Кондратович 1954). Это соответствует действительности, если мы имеем в виду детей-визуалов. Именно такие дети при ответе на вопрос: «Что появляется раньше – текст или иллюстрация?» говорили, что сначала художник рисует.

Однако многие дети 5–6 лет с интересом слушают чтение и в том случае, если нет опоры на иллюстрации: это все виды аудиозаписей – пластинки, диски, радиопьесы, а также чтение книг воспитателями в детском саду перед тихим часом, когда картинки показывать невозможно. Дети более младшего возраста охотно слушают аудиозаписи уже знакомых сказок и стихов.

Проанализируем результаты интервьюирования детей, проводившегося в декабре 2007 года.

Из 18 детей 3-4 лет 66,6% сказали, что им нравятся и картинки, и то, что читают взрослые; 27,7% ответили, что картинки нравятся больше, а четырехлетнему Матвею больше нравится текст. Результаты интервьюирования 22 опрошенных 5-6-летних детей почти не отличаются: 68,2% и 22,7% соответственно, а двоим мальчикам больше нравится текст. Ровно половина 3-4-летних детей с удовольствием слушает книги, даже если в них мало картинок, а среди детей старшего дошкольного возраста таких больше – 68,1%. Подавляющее большинство (83,3%) детей младшего и среднего дошкольного возраста просит показать картинки во время чтения, 1 ребенок – перед чтением и 2 – после. Среди старших дошкольников детей, рассматривающих иллюстрации во время чтения взрослого, чуть больше половины – 54,5%. Многие (31,8%) ответили, что могут посмотреть картинки после чтения; трое детей разглядывают иллюстрации до чтения, и только

Слава Р. (6,5) ответил, что не обращает внимания на иллюстрации. Он же сказал, что любит, когда в книге мало картинок: «Тогда больше прочитают».

Воспитатель детского сада П. Павлова проводила эксперимент со старшими дошкольниками: насколько меняется восприятие книги, если рассматривать иллюстрации до, после или перед чтением книги. «Я взяла книги, в которых говорилось о жизни детей, – рассказы “Заплата”, “Карасик” и “Фантазеры” Н. Носова. Когда дети рассматривали иллюстрации перед чтением книги, позже при обсуждении они давали готовые ответы, которые содержали фразы, услышанные ими в ходе рассматривания картинок перед чтением. Когда иллюстрации рассматривались одновременно с чтением книги или после него, дети, хотя и затруднялись в формулировке ответов, выражали свою точку зрения и пытались самостоятельно сформулировать своё отношение к поступкам героев»¹⁵. Кстати, иногда после внимательного рассматривания иллюстраций ребенок может вообще отказаться от чтения книги.

Итак, дело не в том, что дети **не способны** воспринимать текст без иллюстраций, а в том, что они **любят** иллюстрации. От синкретизма восприятия книги в раннем возрасте ребенок постепенно продвигается к представлению о самоценности, «самостийности» каждой составляющей книги: и художественного текста, и иллюстраций.

Есть еще один интересный факт, обнаруженный нами: дети редко рисуют иллюстрации к прочитанной книге по собственному желанию, без побуждения взрослых, хотя, как писал Н. Э. Радлов, «...детская аудитория... состоит на сто процентов из художников...». Рисунки к прочитанному создаются детьми в основном только по заданию взрослых, причем нередко в этом случае ребенок пытается скопировать картинку из прочитанной книги. Причиной этого явления вряд ли можно считать недостаточное умение детей рисовать: ведь это не останавливает их в других случаях. Дети сами недоумевают, почему это так, и пытаются объяснить свое нежелание, например, таким образом: «У меня нет такой привычки – рисовать к книжке» (Вера Л., 7); «У меня мало времени» (Нина Л., 5,9). Несмотря на то, что почти все дети говорят, что любят рисовать, только 55,5% детей 3-4 лет и 59,1% детей 5-6 лет иногда рисуют к прочитанной книжке, только 5,5% и 18,1% соответственно – рисуют часто, а 33,3% и 22,7% - никогда.

¹⁵ П. Павлова. Текст и иллюстрации в восприятии ребенка. Дипломная работа. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2006

Представляется, что наличие в книгах иллюстраций, т.е. определенных образов, мешающих вообразить описанное в книге по-другому, по-своему, – вот главная причина нежелания ребенка иллюстрировать знакомый текст. Лиза Е. (7,8) объясняет, почему редко рисует к книгам: «Мне нравится рисовать что-то по своей фантазии, а в книгах уже нарисовано».

Во второй главе комментировалась такая особенность, как анонимность литературных произведений в восприятии ребенка. Это в еще большей мере касается иллюстраций: не только дети, но и большинство взрослых не знает фамилий иллюстраторов. Только трое родителей из 20 опрошенных (15 %) смогли назвать фамилии художников (хотя бы одну). Однако даже шестилетняя Оля Н., мама которой назвала Рачева, Васнецова, Лебедева, Сутеева и Чарушина и ответила на вопрос «Считаете ли вы нужным называть ребенку художников?» - «Конечно!», – не смогла вспомнить ни одного художника. Родители часто считают необходимым утвердительно ответить на вопрос, называют ли они ребенку фамилии художников, но при этом сами не знают их.

Итак, несмотря на убежденность многих взрослых в том, что рисунки в детской книге важнее для ребенка, чем текст, родители, как правило, понятия не имеют об авторах иллюстраций. С детскими писателями и поэтами дело все же обстоит лучше, хотя последствия детской «анонимности» очевидны и здесь.

3.4. Художники детской книги о соотношении текста и иллюстраций.

В статье «Что перепутал художник?» рассматриваются многочисленные случаи несоответствия иллюстраций тексту: «"Это мама на картинке кормит кур и петухов" – под строчками известного детского стихотворения С. Михалкова в одном из выпусков "Веселых картинок" была помещена картинка, изображающая доктора, который поит с ложечки микстурой ребенка. Такая ситуация – не редкость для многочисленных детских книг». Когда пятилетняя Аня заметила, что на девочке нет передничка и платье не того цвета, как говорилось в книге, и стала думать, почему так вышло, то предложила такое решение: «Просто художник рисунки нарисовал, а книжку не успел почитать». Однако дело не всегда в том, что художники невнимательно читают текст, а в попытке «размыкания» текста, не подходящего, как считают авторы статьи, для иллюстрирования детских книг (Круглякова, Лурье 2003). Думается все же, что такое представление о соотношении текста и иллюстраций в детской книге не является единственным. Замечательный иллюстратор М. П. Митурич писал: «...принятые нормы понятности того, что

обращено к ребенку, у нас очень занижены,— в этом я абсолютно убежден... Дети... не всегда способны сформулировать, что они чувствуют, но понимают они гораздо больше, чем предполагают взрослые. В силу вообще свойственной детскому возрасту любознательности, пытливости. И в силу того, что у них еще не сложились предрассудки, которые есть у взрослых». В подтверждение этой точки зрения Митурич рассказывает эпизод со своей дочкой Верой: когда ей было 4–5 лет, она легко ответила на вопрос, что нарисовано на картине Пикассо "Школьница" (сказала, что это девочка), а в 10 лет заявила: "Ничего тут не поймешь, - какая-то абстракция". Митурич считает, что «...когда нам иногда говорят, что дети не понимают того или другого, то это значит, что не понимают их родители... Кроме того, дети еще и на редкость внушаемы и быстро начинают разделять предрассудки своей среды». Митурич рассказывает такую историю: он иллюстрировал книжку Г. Снегирева "Про оленей", и Вера наизусть знала в ней все рисунки. Когда Митурич понес показывать книжку редактору Алянскому, тот нашел в ней какие-то непонятные места. Алянский подозвал к себе Веру и спросил, понимает ли она, что нарисовано. «И, видимо, на нее настолько подействовало желание С.М. Алянского... чтобы она это место не понимала, что она вдруг сказала: "Не понимаю"...» Митурич также говорит о различных типах художественных текстов, требующих различных способов иллюстрирования: «Для Чуковского словесные предметные характеристики вообще часто не имеют почти никакого значения. У него, мне кажется, музыкальный настрой подавляет предметность. И если некоторые его строчки рассматривать с точки зрения обычной логики, то они будут выглядеть просто нелепо. Например: "Эй, быки и носороги! Выходите из берлоги!" Как может бык попасть в берлогу? Берлога тут существует явно для звука. Но вся общая, что ли, интонация, звучание стиха чарует меня, читателя, зачаровывает, и эти нелепости совершенно не имеют никакого значения, когда я читаю Чуковского. Но когда я приступаю к этим стихам как иллюстратор... я уже размышляю по-другому. Если я буду рисовать буквально то, о чем говорится в этих строчках: берлогу и в берлоге быков, носорогов, то мне кажется, такая иллюстрация будет вредна и Чуковскому, и детям. В подобных случаях мне приходится в значительной степени уклоняться от предметности изображения... эквивалентом ее [берлоги] в иллюстрации должен быть тоже не предмет, а какое-то подобие звука... А вот у Маршака... таких подавлений звуком предметности не происходит» (Художники детской книги: 160–163).

Мастера детской иллюстрации по-разному создают свои рисунки: для некоторых внимательное прочтение текста очень важно, а для других текст является лишь исходной точкой и рисунок возникает как его сопровождение. Сравните высказывания о своем творчестве известных художников.

А.И. Порет: «У меня выбивает искру только текст. Если текст хороший - немедленно иллюстративная реакция... Восхищение образом, который возник...» (Художники детской книги: 211).

Э. А. Будогоский: «...Я знаю, что некоторые художники не любят читать книгу, которую берутся иллюстрировать. А я как раз люблю. Но я, когда читаю, ничего не записываю, а стараюсь прежде всего ощутить образ в целом. Он у меня складывается в результате всей истории, которая рассказана в книге, а не в результате выписывания деталей, которые упоминает автор» (Художники детской книги: 25).

Г. Макавеева: «Я не отношусь к разряду художников, которые мучительно стремятся передать то, что сказал автор... Слово нельзя перевести в пятно или линию» (Кудрявцева 1998: 184).

В. И. Курдов (о своих рисунках к "Лесной газете" Бианки): «Я тут не столько иллюстрировал, сколько - параллельно с автором - мог решать эту же задачу своим языком, своими пластическими образами» (Художники детской книги: 110).

В. Д. Пивоваров: «Стихи дают больше свободы художнику. Стихи иллюстрировать, в буквальном смысле слова, не нужно и невозможно. Стихи можно интерпретировать, сопровождать, аккомпанировать им. А это значит, что художнику самому можно быть поэтом» (Художники детской книги: 190).

Таким образом, не удивительно, что нередки случаи, когда писатель не доволен иллюстрациями к своему тексту, даже если их выполняет замечательный художник. А.Ф. Пахомов, вспоминая о своей работе с С. Я. Маршаком, писал, что иногда «ему не нравилось, что я будто делаю из его стихов подпись к рисункам, что картинка разрушает стих» (там же: 177). Представление автора о том, каковы должны быть иллюстрации к его произведениям, может резко отличаться от представления художника. Так, К. И. Чуковский настаивал на том, чтобы к его стихам были иллюстрации (переписка с В. М. Конашевичем о «Бибигоне» и «Мухе-Цокотухе», см. Кудрявцева 1998), но представлял себе их по-своему, очень подробно описывая, как именно должны выглядеть герои. Поэт и художник один и тот же текст видят по-разному – даже в том случае, если это детские стихи.

3.5. Какой должна быть иллюстрация в детской книге?

Общепринятое мнение, которое разделяют и родители, и педагоги, и исследователи: детская книга «должна быть яркой и красочной»: «Цвет... играет ведущую роль в процессе восприятия ребенком книги» (Заварова 1968).

Это мнение, однако, не разделяют многие художники детской книги. Конечно, для художника цвет имеет первостепенное значение, но цвет, как пишет художница Н. Г. Басманова, «присутствует и в черных рисунках» (Художники детской книги: 10). Когда Э. А. Будогоский делал гравюры к «Большим ожиданиям» Ч. Диккенса, его учитель В. И. Лебедев говорил: «По цвету интересно». Каждому художнику присуща своя манера, свои иллюстративные приемы: «...Васнецов рисует сплошными массами, масляными, – не контурами, а общей формой. А Курдову свойственен перовой рисунок¹⁶... Надо знать, в какой форме ты можешь лучше сделать» (там же: 23).

В. М. Конашевич писал: «У меня, в моих рисунках, форма упрощена почти до предела, цвет доведен до 3-4 чистых красок, потому все ясно и четко. Последнему помогает то, что все лежит на чистой бумаге, без ненужных пейзажных или каких иных фонов, той "среды", которой не найти в народном творчестве, в живописи на подносах, сундуках и прялках...» (там же: 88).

Э. А. Будогоский считал, что «рисунок не должен строиться на случайном освещении, потому что предметная окраска исчезает в таких вещах. Не надо усложнять окраску предметов ненатуральной, условной окраской» (там же: 27).

Если В.М. Конашевич или В. И. Лебедев делали и цветные, и черно-белые иллюстрации, то для ученика К. Малевича Ю. А. Васнецова рисунок вне цвета немислим: «Чем я интересуюсь в живописи? Только цветом. Увидел пятнышко, тогда буду рисовать. Иду только от цвета. И всегда стараюсь, чтобы цвет был материальным...» Однако замечательные иллюстрации Васнецова вряд ли отвечают редакторскому требованию «достоверности изображений, их схожести с реальными предметами и явлениями». Вот что говорил Васнецов: «... Коробка спичек в сказке тоже должна быть сказочной. Я не могу говорить, как это у меня получается, но я это твердо знаю. Нельзя все страшно досказывать, прорисовывать...

¹⁶ Сын Л.Н. Толстого Илья вспоминает, как вечерами отец читал им Жюль Верна. Роман «Путешествие вокруг света в 80 дней» был без иллюстраций, и Толстой стал иллюстрировать его сам. «Каждый день он приготавливал к вечеру подходящие рисунки пером, и они были настолько интересны, что нравились нам гораздо больше, чем те иллюстрации, которые были в остальных книгах...» (Л.Н.Толстой в воспоминаниях современников. Т.1. М., 1960, с.181).

тогда возникает натуралистичность. Вот, скажем, цветок. Возьми его, но переработай, – пусть он будет цветок, но другой. Ромашка – и не ромашка... Я пишу пейзаж. Что толку, если я его сделал точно так, как есть. Я могу, но зачем?.. Я выбираю материал так: если кувшин, так чтобы он был простой, ясный, наивный, чтобы он не был натуралистический предмет».

А как воспринимают цветные и черно-белые иллюстрации дети? В первой главе говорилось оприятии подавляющим большинством детей до 3 лет (всеми, кому их показывают родители!) черно-белых иллюстраций. Удивительно на первый взгляд, что, когда ребенок становится старше, это отношение меняется – по крайней мере, для 2/3 детей. Из 18 детей 3–4 лет 66,7 % ответили, что им нравятся только цветные иллюстрации, остальным 33,3 % нравятся и цветные, и черно-белые иллюстрации; из 22 детей 5-6 лет 63,6% любят цветные, 36,4% - и те и другие.

Возможны две причины этого отношения. Во-первых, современный ребенок мало сталкивается с черно-белыми иллюстрациями (судя по ответам детей, не у всех есть дома такие книги – в основном это издания, сохранившиеся с детских лет родителей). Во-вторых, на ребенка действует шаблон мышления взрослых, именно у взрослых ребенок заимствует предубеждение против черно-белых рисунков. Как писал М. П. Митурич, «детское отношение... очень легко деформируется в любую сторону».

На самом деле само наличие картинок в книжке имеет для многих детей гораздо большее значение, чем их цвет. Ребенок, умеющий рассматривать и цветные, и черно-белые иллюстрации, может иногда предпочесть черно-белые рисунки как более выразительные. Так, Лиза Е. (7,8) сказала, что в рассказах Б. Житкова ей больше нравятся черно-белые иллюстрации: они «веселые», а цветные (вклейки) – нет¹⁷. Мама другой девочки, семилетней Нади К., отметила, что ее дочь «черно-белые иллюстрации разглядывает дольше».

Подтверждением того, что детям интересны не только цветные иллюстрации, но и черно-белые, является тот факт, что сами дети иногда рисуют простым карандашом или ручкой, не желая раскрашивать свои рисунки.

Стандартное представление взрослых о том, что детская книга «должна быть яркой и красочной» во многом определяет полиграфическое исполнение многих современных детских книг. Это очень яркие, аляповатые книжки – или с излишне натуралистическими, или с «мультипликационными» изображениями, отличающиеся

¹⁷ Б.Житков. Рассказы для детей. М.: Искатель, 2003. Художник – А. Шахгелдян.

«нагромождениями» (от которых предостерегал еще В. Конашевич). Ребенок привыкает к подобным иллюстрациям (особенно, если не видит других), и его вкус портится. Что касается самой мультипликации, это – другой вид искусства, смысл которого – в движущемся, изменяющемся изображении. Если движение остановить, то картинки делаются бессмысленными и мертвыми.

Список рекомендуемой литературы

- Алиева Т.И. Развитие творческого восприятия литературных произведений у детей среднего дошкольного возраста. АКД. М., 1991
- Артемов В.В., Реформатский А.А. Психологические основания внешнего оформления учебника// Психология, 1933, №7, с.17-21
- Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текстов детьми (на материале детской речи) АКД. М., 1984
- Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество // Художественное творчество и психология. М., 1991, стр.31-55.
- Быстров А.А. Рассказывание сказок детям в семье// Дошкольное воспитание, 1938, №12.
- Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. М., 2003
- Выготский Л.С. Психология искусства. (Любое издание).
- Ганкина Э.З. Художник в современной детской книге. М.: Просвещение, 1977.
- Гончаров А.Д., Адамов Е.Б. Природа и особенности книжной иллюстрации. М., 1964
- Гончаров А.Д., Адамов Е.Б. Стилиевое единство литературного произведения и иллюстраций. Уч. пособие. М., 1965
- Гурович Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В.И., Пирадова В.И. Ребенок и книга. СПб., 1999.
- Гурович Л.М., Андреева Т.С. Басни Крылова в детском чтении // Методические советы к программе "Детство". СПб., 2001, с.232–241
- Данько Е. Задачи художественного оформления детской книги// Детская литература. М.-Л., 1931, с.229
- Дубовис Д.Н., Хоменко К.Е. Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А.В.Запорожца// Хрестоматия по психологии художественного творчества. М., 1998. С. 174-182
- Ермолаев Б.А., Шахнарович А.М. Понимание текстов детьми// Материалы 5 Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Л. Часть 2. М., 1975. С.156-162
- Заварова А.В. Каким должен быть цвет в детской книжке// Детская литература. 1966, №7.

- Заварова А.В. Об иллюстрировании детской книги. (О принципах художественного оформления книг для дошкольников в связи с особенностями детского мышления и восприятия.) АКД. М., 1968
- Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения// Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М.: Учпедгиз, 1949
- Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание, 1948, №9, с.34-41
- Зеленкова Т.В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми// Вопросы психологии, 2001, №6, с.17-27
- Конашевич В.М. О себе и своем деле. М., 1968.
- Кондратович Т. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста. АКД. М., 1954
- Красовицкая Л.М. Советская детская книжная графика 1920-х гг. и развитие ее традиций в современной детской книге. АКД. М., 1987
- Круглякова Т.А. Модификации стихотворений в детской книге и материнском прочтении// Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., ОГИ, 2003. С.181-198
- Круглякова Т.А., Лурье М. Л. Что перепутал художник?// Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., ОГИ, 2003.
- Крупник Е.П. Психологические особенности восприятия образа// Хрестоматия по психологии художественного творчества. М., 1998. С.190 - 195
- Кудрявцева Л.С. Художники детской книги. М., 1998
- Кузнецов Э.Д. Художник и книга. Л., 1964
- Кузьмин Н.В. Штрих и слово. Л, 1967
- Лебедев В. В. О рисунках для детей // Литературный современник. – 1933, №12, с. 66 – 75.
- Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс// Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев, 1979. С. 18-30
- Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства// Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., 1983, т.2
- Леонтьев Д.А. Произведение искусства и личность: психологическая структура взаимодействия // Художественное творчество и психология. М., 1991. С. 109-134

- Литературная энциклопедия терминов и понятий/ Гл. ред. и сост. А.Н.Николюкин. М., 2001
- Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998. С.71-79
- Матафонов В.С. Книжная графика для детей и некоторые проблемы эстетического воспитания. АКД. Л, 1965.
- Морозова Н.Г. О понимании текста// Известия АПН РСФСР. Отд. психологии. Вопросы психологии понимания. М., 1947, №7, с. 191-240
- Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991
- Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., 1972
- Пантина Н. С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. М., 1996
- Подобедова О. И. О природе книжной иллюстрации. М., 1967
- Попова Л. Советская иллюстрация к русской народной сказке. АКД. Л., 1970
- Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М., 2001
- Пропп В.Я. Русская сказка. Л., 1984
- Ранк О. Эстетика и психология художественного творчества// Ранк О. Миф о рождении героя. М., 1997, с.117-132
- Русова С. Сказка и ее роль в детской жизни// Дошкольное воспитание, 1916, №5
- Силивон В. А. Как рассматривать иллюстрации: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Минск, 2003.
- Славина Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста// Известия АПН РСФСР. Отд. психологии. Вопросы психологии понимания. М., 1947, №7, с.41–78. 191-240
- Тынянов Ю. Н. Иллюстрации //Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. С.310-318
- Художники детской книги о себе и своем искусстве. Статьи, рассказы, заметки, выступления /Сост. В. Глоцер. М., 1987
- Чуковский К.И. От двух до пяти. Любое издание.

Приложение. Анкеты для взрослых и вопросы для интервьюирования детей

Книга в восприятии ребенка

Анкета для взрослых (по воспоминаниям детства)

1. Имя, фамилия, возраст.
2. Любили ли вы в детстве книги? *да, нет, не знаю*

3. С какого возраста вам начали читать книги? *около года; около 2; после 3; не знаю*
4. С какого возраста вы сами начали читать? *около 4-х; от 5 до 6; в школе; не знаю*
5. Продолжали ли взрослые читать вам книги после того, как вы начали читать сами? *да; нет; не знаю*
6. Что вы больше любили:
 - *чтение взрослых*
 - *собственное чтение*
 - *и то и другое*
 - *не знаю*
7. Назовите свои любимые детские книги, прочитанные вам родителями.
8. Назовите свои любимые детские книги, прочитанные вами самостоятельно.
9. Что именно запомнилось в любимой книге:
 - текст,*
 - иллюстрации,*
 - обложка,*
 - размер,*
 - обстановка при чтении книги*
 - другое*
10. С какого возраста вы стали способны воспринимать чтение книг "без картинок"?
 - до 3; после 5; в школе; не знаю*
11. Как вам кажется, что было для вас важнее:
 - текст*
 - иллюстрации*
 - и то и другое?*
12. Нравилась ли вам книги с черно-белыми иллюстрациями? *да, нет, не знаю*
13. Рассказывали ли вам родители сказки, какие-нибудь истории или стихи устно, без книг? *да, нет, не знаю*
14. Что вам больше нравилось - чтение книг или устное рассказывание родителей?
 - чтение;*
 - рассказывание;*

и то и другое

15. Что вам больше нравилось?

- *сказки (народные, литературные, сказочные повести и т.п.)*
- *реалистические произведения "из жизни" (рассказы и повести о животных, о детях и т.п.)?*

16. Верили ли вы в то, что написанное в книгах бывает на самом деле? *да, нет, частично, не знаю*

17. Верили ли Вы в волшебство? *да, нет, частично, не знаю*

18. Нравились ли вам какие-нибудь отрицательные герои? *да, нет, не знаю.*

Назовите их.

19. Любили ли вы стихи? *да, нет, не знаю*

20. Назовите стихи, запомнившиеся с детства.

21. В каком возрасте у вас появился интерес к авторству книги?

до школы; в младшем школьном; в среднем школьном

22. Какие книги (эпизоды в книге, герои, рисунки) вызывали у вас страх?

Пытались ли вы избавиться от этого страха, спасти героя от угрожающей опасности и каким образом?

23. С какими книгами были связаны мечты о чем-либо и какие?

24. Были ли книги, подтолкнувшие вас в детстве к собственному творчеству? *да, нет.*

Что именно это было:

театрализация,

инсценирование прочитанного;

рисование, лепка;

имитация процесса чтения;

сочинение собственных сказок, рассказов или стихов;

изготовление собственных книжечек;

другое.

Примечание. Если есть возможность, отвечая на вопросы, расспросите своих родителей о вашем восприятии книг в детстве.

Восприятие книги ребенком раннего возраста

Анкета для родителей

1. Фамилия, имя, возраст ребенка (количество полных лет и месяцев).
2. С кем из членов семьи ребенок чаще всего общается?
3. Посещает ли ребенок детский сад?
4. Образование родителей и других членов семьи, с которыми ребенок проводит много времени.
5. В каком возрасте вы начали знакомить ребенка с книгами?
6. Какова была первая реакция ребенка на книгу?
7. В каком возрасте ребенок сам начал обращать внимание на книги?
8. Что привлекало ребенка в книгах - собственно чтение или иллюстрации?
9. Воспринимает ли ребенок черно-белые рисунки или только цветные?
10. Какие книги нравились и нравятся ребенку? Влияет ли на отношение ребенка к книге ее формат, цвет, содержание?
11. Есть ли у вашего ребенка слова для обозначения книг и чтения?
12. Как ребенок просит вас почитать ему? Называет ли он как-либо книгу, которую хочет читать, и как именно?
13. Как часто вы читаете ребенку?
14. Рассказываете ли вы ребенку стихи и сказки без книг?
15. В течение какого времени ребенок может слушать чтение книги?
16. Какие произведения вы прочитали ребенку за последний год?
17. Называете ли вы ребенку авторов книг? Кого именно?
18. Как вы думаете, известны ли вашему ребенку фамилии каких-нибудь поэтов и писателей? Если да, то назовите, каких именно.
19. Есть ли у вашего ребенка любимая книга (любимые книги)? Какая (какие)?
20. Способен ли ребенок слушать рассказывание сказок и стихов без книги? Что нравится ребенку больше - чтение книг или рассказывание сказок и стихов без книги?
21. Разглядывает ли ребенок книги самостоятельно? Что он при этом делает, говорит?
22. Вставляет ли ребенок нужные слова при чтении книг, если вы делаете паузу?
23. Какие слова ребенок усвоил из книг (имеется в виду понимание и/или употребление слов)?
24. Есть ли (были ли) у ребенка жесты "книжного" происхождения? (Например: ребенок "кивает головой", слыша слова из стихотворения А.Барто "головой кивает слон").

25. Цитирует ли ребенок знакомые сказки и стихи? (Например, глядя на игрушечную козу, ребенок говорит "растопырила глаза", вспомнив "Федорино горе" Чуковского).
26. В каком возрасте это начало происходить, в каких ситуациях? (Например, ребенок видит предмет или слышит слово, вызывающее в его памяти знакомое слово или строчку.) Приведите примеры подобных "цитат".
27. Имитирует ли ребенок процесс чтения и как он это делает?
28. Предпочитает ли ребенок слушать чтение какого-то определенного члена семьи или "исполнитель" для него не имеет значения?
29. Как ребенок реагирует на другие виды "печатной продукции" (книги, журналы и газеты для взрослых, фотоальбомы и т.п.)?

Восприятие книги ребенком-дошкольником

Вопросы для интервьюирования детей

1. Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Сколько тебе лет?
2. *Осмысление границы художественной и житейской реальности при восприятии текста; осознание условности художественной реальности.*
Бывает ли на самом деле то, о чем написано в сказках? Что правда, а что выдумка? Как ты думаешь, могут ли в жизни случиться такие же истории, как в сказке? Какие, например? Как ты думаешь, кто пишет сказки?
Как часто начинаются сказки? Какие герои в них действуют? Что часто происходит в сказках? Как заканчиваются сказки?
3. *Осознание цельности текста.* Можно ли пропускать что-то в книжке? Можно ли не дочитывать до конца? Можно ли читать книжку с середины? Почему?
4. *Осознание эстетической функции художественного произведения.* Помнишь ли ты какие-нибудь слова, выражения своих любимых героев?
5. *Эмоциональный аспект восприятия текста.* Было ли тебе страшно при чтении? Чего ты боялся? Было ли смешно? Над чем ты смеялся? Кого ты жалел в этой книжке? Какие сказки с печальным концом тебе нравятся? Почему?
6. *Нравственные аспекты восприятия текста.* Кто плохой, кто хороший в этой книжке? Кто тебе больше нравится? На кого ты сам(а) больше похож(а)? На кого хочешь быть похожим (ей)?

7. *Осознание отличий между поэзией и прозой.* нравятся ли тебе стихи? Что ты больше любишь - стихи или сказки и рассказы? Какие стихи ты знаешь наизусть? Что ты лучше запоминаешь - стихи или сказки и рассказы? Почему?
8. *Творческие способы восприятия художественного произведения ребенком.* нравится ли тебе играть в театр по книжке? Какие сказки тебе нравится больше всего инсценировать, разыгрывать? Рисуешь ли ты рисунки к прочитанной книжке? Кого именно ты рисовал?

Восприятие книги ребенком-дошкольником

Анкета для родителей

1. Назовите имя, фамилию, возраст Вашего ребенка.
2. Как вы думаете, верит ли ребенок в то, о чем написано в сказках? Что считает правдой, а что выдумкой?
Знает ли ребенок, кто сочиняет сказки и стихи? Назовите писателей и поэтов, которых ребенок знает.
3. Как вы считаете, можно ли пропускать что-то в книжке и в каких случаях?
Можно ли не дочитывать книгу до конца, когда?
4. Помнят ли дети какие-нибудь слова, выражения своих любимых героев?
Приведите примеры.
Задаёт ли ребенок вопросы во время чтения или после? (Есть ли вопросы по содержанию книги, какие? Есть ли вопросы о значении слов, какие?)
5. Какие чувства дети испытывают при чтении книг?
Испытывал ли ребенок когда-нибудь страх при чтении книги? Какие книги или эпизоды из книг ребенок отказывался слушать и почему?
Кого ребенок жалел?
Нравятся ли детям какие-нибудь сказки с печальным концом, какие?
Смеется ли ребенок при чтении книг и когда?
6. Спрашивает ли ребенок, кто плохой, кто хороший в книжке?
Нравятся ли детям отрицательные герои? Какие?
Говорил ли ребенок о том, что хотел бы быть похож на каких-то героев из книг? На каких?
7. Любит ли ребенок стихи? Какие?
Как вы думаете, понимает ли ребенок разницу между стихами и прозой?

Почему вы так думаете?

Знает ли ребенок стихи наизусть и какие?

Что ребенок лучше запоминает - стихи или сказки?

8. Как ребенок "проживает" прочитанный текст (рисует, разыгрывает, пересказывает, изображает процесс чтения)?

Текст и иллюстрации в восприятии ребенка

Вопросы для интервью с ребенком

1. Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Сколько тебе лет?
2. Любишь ли ты книжки? **Да нет**
3. Что тебе больше нравится - то, что тебе читают (текст), или картинки (иллюстрации)?
текст
иллюстрации
и то и другое
4. Как ты слушаешь чтение взрослых:
люблю слушать разные интересные книжки, даже если в них мало картинок
люблю слушать только тогда, когда в книге много картинок
5. Как ты рассматриваешь картинки:
перед чтением
просишь показать во время чтения
можешь просто слушать, а картинки посмотреть после
не обращаешь внимания на иллюстрации
6. Есть ли у тебя дома или в детском саду книжки с черно-белыми рисунками?
Да нет
7. Какие картинки тебе больше нравятся:
цветные
черно-белые (нецветные)
и те и другие
8. Не хочется ли тебе раскрашивать черно-белые иллюстрации в книжке? **Да нет**
9. Кто пишет книжки?
10. Назови каких-нибудь писателей или поэтов.

11. Кто рисует картинки в книжках?

Как ты думаешь, иллюстрации в разных книжках рисует один и тот же человек или разные?

один и тот же

разные

не знаю

Как ты думаешь, что возникает раньше - текст или картинки?

текст

картинки

не знаю

12. Назови каких-нибудь художников.

13. Любишь ли ты рисовать? **Да нет**

14. Рисуешь ли ты рисунки к прочитанным книжкам?

Часто нет иногда

Вспомни, к каким книжкам ты рисовал рисунки.

Если ты редко рисуешь или не рисуешь по книжкам, хотя вообще-то рисовать любишь, то почему так происходит?

Хочется ли тебе рисовать к книжке без картинок? **Да нет**

15. Чем ты рисуешь:

цветными карандашами, фломастерами, красками

простым карандашом

Текст и иллюстрации в восприятии ребенка

Анкета для родителей

1. Назовите имя, фамилию, возраст Вашего ребенка.

2. Любит ли ребенок книги? **Да нет**

3. Что больше привлекает ребенка в книге:

текст

иллюстрации

и то и другое

4. Как ребенок слушает чтение взрослых:

**с удовольствием, вне зависимости от того, много ли в книге картинок
может слушать только в том случае, когда в книге много картинок**

5. Как ребенок рассматривает иллюстрации:
- **предварительно, перед чтением**
 - **просит показать во время чтения**
 - **если вы не показываете картинки во время чтения, просто слушает, а картинки смотрит после**
 - **не обращает внимания на иллюстрации**
6. Есть ли у вас дома детские книги с черно-белыми иллюстрациями? **Да нет**
7. Какие иллюстрации нравятся ребенку:
- цветные**
- черно-белые**
- и те и другие**
8. Не стремится ли ребенок раскрашивать черно-белые иллюстрации в книжке?
Да нет
9. Знает ли ребенок, кто пишет книжки? **Да нет**
10. Каких авторов ребенок знает?
11. Знает ли ребенок, кто рисует картинки в книжках?
12. Назовите известные Вам фамилии художников - иллюстраторов детских книг.
Считаете ли Вы нужным называть ребенку этих художников? **Да нет**
13. Любит ли Ваш ребенок рисовать? **Да нет**
14. Рисует ли ребенок рисунки, в которых как-либо отражается прочитанное?
Часто нет иногда
15. Ребенок рисует:
- цветными карандашами, фломастерами, красками*
- простым карандашом, ручкой*