

ЛОГОПЕД

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ЛОГОПЕД»

М.Б. Елисеева

**КНИГА
В ВОСПРИЯТИИ РЕБЕНКА
ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 7 ЛЕТ**

Методическое пособие





БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА «ЛОГОПЕД»

М.Б. Елисеева

КНИГА
В ВОСПРИЯТИИ РЕБЕНКА
ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 7 ЛЕТ

Методическое пособие

*Допущено Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
Министерства образования и науки РФ в качестве
учебно-методического пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся
по направлению 050700 Педагогика*

Творческий
Центр

Москва
2008

УДК 373
ББК 74.100.5
Е46

Елисеева М.Б.

Е46 Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 64 с. (Библиотека журнала «Логопед» (3)). ISBN 978-5-9949-0006-2

В пособии представлены особенности восприятия книги детьми от рождения до 7 лет. Рассмотрены особенности восприятия художественных текстов детьми дошкольного возраста, вызванные их «наивным реализмом»: неразграничение вымысла и реальности, вопросы ребенка взрослому во время и после чтения, творческое воспроизведение прочитанного, сочинение собственных текстов и др. Уделено внимание формированию эстетической грамотности читателя: представления о художественной условности и художественном вымысле, создателе произведения, особом языке художественной литературы, единстве формы и содержания, особенностях композиции и героев, целостности текста.

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

Книга адресована всем, кто связан с детьми: логопедам, специалистам ДОУ и родителям.

УДК 373
ББК 74.100.5

Елисеева Марина Борисовна
КНИГА В ВОСПРИЯТИИ РЕБЕНКА
ОТ РОЖДЕНИЯ ДО 7 ЛЕТ

Главный редактор *Т.В. Цветкова*
Научный редактор *О.А. Степанова*
Редактор *Л.С. Киммель*
Дизайнер обложки *О.В. Максимова*
Корректор *Л.В. Успенская*
Компьютерная верстка *С.Н. Гамзиной*

Оригинал-макет и диапозитивы текста изготовлены в «ТЦ Сфера»
Гигиенический сертификат № 77.99.60.953.Д.013738.11.07 от 23.11.2007 г.

Подписано в печать 24.03.08. Формат 60 × 90^{1/16}.
Гарнитура Таймс. Усл. п. л. 4,0. Доп. тираж 5000 экз. Заказ № 9040.
Издательство «ТЦ Сфера».
Москва, Сельскохозяйственная ул., 18, корп. 3.
Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО ордена «Знак Почета»
Смоленской областной типографии им. В.И. Смирнова.
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 978-5-9949-0006-2

© ООО «ТЦ Сфера», 2008



Глава 1. Ребенок от 0 до 3 лет*

Возраст появления интереса к книге

В дневниках и в ответах на вопросы анкеты родители называют различный возраст появления интереса детей к книге: чаще он составляет от 5—6 мес. до 1 года. Иногда возраст, когда ребенка впервые знакомят с книгой и когда он сам начал интересоваться ею, один и тот же. Как правило, разрыв между первым знакомством и самостоятельным проявлением интереса к книге составляет от 5 мес. до 1 года.

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

В 5 мес. Алеша Е. начал ползать, и любимой целью, стимулирующей это действие, была картонная раскладная книжка «Цирк». Мама ставила ее в 1,5—2 м 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. Книжки 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 мес. шуршащий, мнущийся и рвущийся материал привлекал больше, чем яркий цвет, и она оказывала

* 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 (три типа анкет: для родителей; для воспитателей; для взрослых, активизирующих 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.)



предпочтение «взрослым» книгам, а не детским с твердыми страницами.

После 8 мес. ребенок охотно играет с раскладной книжкой, складывая и раскладывая ее, так как это действие легче, чем листание страниц. К 1 году для многих детей книга становится любимой игрушкой.

Аудиалы и визуалы: очередность восприятия текста и иллюстраций ребенком

Дети в возрасте от 8 мес. до 2—2,5 лет могут слушать чтение 5—20 мин, в возрасте от 2,5 до 3 лет, как правило, 1 ч и более. Большинство родителей читают детям перед сном — дневным и вечерним; в детском саду чаще всего тоже читают перед сном.

По очередности появления интереса к таким составляющим книги, как текст или иллюстрации, 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 полугода с удовольствием слушают длинные стихотворные тексты (сказки К. Чуковского, стихи и поэмы А. Пушкина).

Так, мама Димы С. пишет в дневнике: «Активное ритмичное покачивание и стихи, которые я ему рассказывала наизусть и нараспев, успокаивали Диму еще в младенчестве. Пожалуй, самым любимым стихотворением была “Муха-Цокотуха” К. Чуковского. Я начинала рассказывать, и Дима сразу замолкал, быстро засыпал или же молча дослушивал до конца, улыбаясь... После 6 мес. я пробовала привлекать Димино внимание к тексту и рисункам, но он по-прежнему предпочитал слушать стихи, заученные мною наизусть... К нашему репертуару прибавились отрывки из “Бармалея” и “Доктора Айболита”. Лишь постепенно, к 1,5—2 годам, Дима полюбил слушать чтение книг».

Иногда, слушая, ребенок 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 вслух свою книгу или газету.

Книга постепенно заинтересовывает ребенка — как предмет, как игрушка, которую можно «пробовать на зуб», скла-



дывать и раскладывать, однако он не стремится рассматривать иллюстрации. Поэтому совсем не обязательно иметь дорогие книжки-игрушки*, а вот книжки с непромокаемыми страницами, с которыми можно купаться, желательно. 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 ее и скорее не рассматривал картинки, а манипулировал, соображая, как же их использовать. К полутора годам у Юры было несколько книг, которые он постоянно требовал читать («Теремок», «Курочка Ряба», стихи А. Барто), однако почти не обращал внимания на иллюстрации. К 1 году 7 мес. 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, чтобы слушать какой-либо текст. Но сюжет и изображенные на картинках дети настолько привлекли его внимание, что Юра подолгу не давал переворачивать страницу, требуя прочитать еще 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 больше, чем остальные».

После этого книги стало трудно читать: ребенок отвлекался от текста, задавая вопросы по поводу изображенного.

* Здесь имеются 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-затей, книжка-фигура, книжка-поделка, а также книжки малого формата (в 32-ю долю листа). Эти виды книжек, безусловно, нужны детям и любимы ими.



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.

Чтение коротких текстов (в основном — стихотворных), сопровождаемых яркими иллюстрациями, Лиза Е. начала слушать в 8 мес. На этом этапе первостепенное значение для нее имели рисунки и сама книга, а текст, произносимый взрослым, воспринимался как ритмизованный и музыкальный фон. Она любила также рассматривать книги самостоятельно, не требуя чтения их взрослыми, довольствуясь 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 стал для ребенка так же важен, как и изображение. В 1 год 3 мес. Лиза перестала довольствоваться собственным «чтением» — появилось настойчивое требование чтения книг, выражаемое с помощью жестов и вокализаций.

Детское требование «титать» («тятят!») знакомо многим родителям. Мама Юли Д. пишет: «В 1 год 6 мес. дочь стала давать понять, что необходимо именно читать, а не просто просматривать иллюстрации: тыкала пальчиком в страницу и не давала ее перевернуть». А ребенок постарше (1 год 11 мес.) говорит так: «Низитька мая. Титай низитьку».

Ребенок-визуал с удовольствием знакомится и с традиционными играми-потешками («Ладушки», «Сорока-ворона», «Идет коза рогатая..») без книг, на слух в связи с тем, что эти тексты сопровождаются 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 в возрасте 1 года 2 мес. с удовольствием слушал рассказывание ею стихов и сказок, не требуя книги: «Он очень любит, когда я рассказываю ему стихи и сказки, а я это делаю постоянно. К счастью, я весьма много знаю наизусть — почти всю И. Токмакову, С. Маршака, К. Чуковского, народные потешки. Это очень помогает, так как 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 мной описано реальное событие: как эта машина убирала снег, потом у нее сломалась метелка, а дядька с усами ее 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.

Ребенок-визуал, проявляя интерес к книге в возрасте до года, еще не может быть настоящим «любителем» иллюстраций, так как не может распознать изображение. Исследователи выделяют три стадии в развитии восприятия ребенком изображения: не различает в изображении предмета; отождествляет предмет и изображение; не только связывает предмет с изображением, но и различает их.

«Узнавание» изображений у многих детей возникает только после 1 года — 1 года 2 мес., и тогда в их лексиконе начинают появляться слова, источником которых являются книги. Несмотря на предубеждение большинства взрослых (родителей и педагогов) против черно-белых иллюстраций, годовалому ребенку легче распознать контур, линию, чем цветные пятна. Поэтому книжки с черно-белыми рисунками могут стать для него любимыми. Показательно, что логопеды для работы с детьми раннего возраста нередко используют именно такие рисунки. Большинство опрошенных родителей детей раннего возраста ответили, что те воспринимают черно-белые иллюстрации.

Стадию узнавания и названия изолированных предметов Л.С. Выготский характеризовал так: «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 осознается»*.

Неразличение изображения и предмета, т.е. первичной и вторичной реальности, приводит к попыткам детей поймать нарисованную бабочку или схватить нарисованных мышек за хвостики, накормить нарисованного мишку, съесть конфету, изображенную на картинке.

* 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). Уфа, 2002.



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, — особый вид «чтения», значимый для маленького ребенка. Очень важно то, какие именно предметы изображены в этих книгах, насколько их «лексикон» соответствует начальному лексикону ребенка. Множество видовых понятий усваивается ребенком из таких тематических книг про цветы, овощи, фрукты, животных и птиц. Примыкают к таким книгам и разрезные картинки, которые дети любят узнавать, называть, сопоставлять. Еще одно любимое занятие многих детей — разглядывание фотоальбомов с семейными фотографиями, сопровождаемое комментариями ребенка.

Различать изображение и предмет дети начинают к 3 годам.

Синкретизм восприятия книги

Детское восприятие книги синкретично: текст, иллюстрации, полиграфическое оформление (переплет, формат, бумага, шрифт) иногда даже место чтения и «исполнитель» (то человек, который будет читать) находятся в восприятии ребенка в тесном единстве. Услышав знакомое стихотворение, ребенок бежит за книгой, в которой оно напечатано, и, листая, находит страницу с этим текстом.

Из дневника мамы Вали Д. (1 год 11 мес.): «Если начинают читать сказку наизусть (без книжки, убирая, моя посуда), Валя бежит в комнату, где лежит огромная стопка 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: “Тетья щука”, листает, ищет щуку».

Лиза Е. (1 год 3 мес.) при выборе «исполнителя» оказывала предпочтение старшему брату. А любимым местом чтения было кресло, куда она звала взрослого для чтения книг или просила посадить ее, для того чтобы самой листать книгу. Юра П. 1,5 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 год 9 мес. книгу «Математика для дошкольников» хотела читать только с бабушкой (учительницей математики), а перед сном (примерно в течение месяца) желала слушать только «Курочку Рябу».

Книга как источник пополнения лексикона

Источником новых жестов и слов у ребенка являются текст и иллюстрации книги.

Бабушка научила Лизу Е. (1 год 1 мес.) «кивать головой», слыша последние строки из стихотворения А. Барто, произносимые по слогам с определенной интонацией. Спустя несколько дней, это движение Лизы трансформировалось в раскачивание взад-вперед и сверхгенерализовалось: стало употребляться и при виде книжки стихов А. Барто, открытой на любой странице, или других картинок с изображением слона. В 1 год 5 мес. на просьбу «Скажи “слон”» Лиза отвечала так же, а в ее активном словаре было несколько слов, усвоенных из книг: *пф* — о ежике; *маа* (нежно) — о кошке (в ее пассивном лексиконе «мяу» было давно, но впервые Лиза назвала кошку, глядя на картинку в книге); *ма* (низко) — о корове, *ма* — мед; *баба* — бабочка; *фф* — о сове; *ба* — о козленке; *та* — царь; *тятя* — тетя. К этому возрасту в пассивный лексикон из книг попали слова: *ежик, ящерица, бундук, змея, сорочонок, мед, бабочка, сова, царь*.

С конкретным текстом у ребенка связываются устойчивые ассоциации, часто обусловленные одной, выделяемой взрослыми интонационно, фразой или словом в сопровождении жеста («Заинька, войди в сад...» — пляшет, «нос пятачком» — нажимает на свой нос, «баю-бай» — хлопает рукой по странице, «головой кивает слон» — раскачивание, «топ-топ» — топает ножкой).

Дети по-разному называют любимые книги. Женя Гвоздев (1921 года рождения), сын известного лингвиста А.Н. Гвоздева, в 1 год 8 мес. называл книжку *кантинька*, а позже в его лексиконе появилось слово *нига* (книга). У современных детей все очень похоже: *кни* — книжки; *читать, почитай, буду читать* (из анкет).

Иногда это название книги («Ой-ду-ду», «Путаница», «Бармалей»), часто — слово или фраза из стихотворения, ассоции-



рующаяся у ребенка с данной книгой. Паша А. (1 год 4 мес.) книгу с иллюстрациями В. Васнецова называл *Катя* (по имени героини любимого стихотворения) в отличие от остальных книг, которые называл *дядя* (это слово сначала обозначало книги по домоводству, где была картинка — помидор с человеческой рожицей, т.е. «дядя»); Оля М. (1 год 10 мес.) просит: «Дай Таня пачет» (имея в виду книгу А. Барто «Игрушки»). Лиза Е. (1 год 9 мес.) называла книжку А. Прейсена «Про козленка, который умел считать до десяти» *исити* (десяти). Любимый способ детей называть книгу по имени какого-нибудь персонажа с предлогом «про» или без него («про слоненка», «зайчика», «Дадона», «рыбку», «страшного зверя», «кошку капризную», «Бабу Ягу», «волка» и др.). Андриша П. (2 года 4 мес.) просит *казку или зили-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*.

Цитирование в речи детей раннего возраста и его причины

К 2 годам в речи детей появляются цитаты из любимых книг. Сначала это отдельные слова: *катыца* (красавица) из «Мухи-Цокотухи» (первоначально — о бабочке, позже — о себе); *на пании* (по панели) Д. Хармса; *паасятики* (поросятки), *сипица* (щиплет), *тикаитки* (чикалочки), *биигитись* (берегитесь), *кимиси* (камьши) и многие другие слова из русских потешек (из дневника Лизы Е.). Позже появляются цитаты, представляющие собой дву- и трехсловные высказывания.

Дима С. (1 год 9 мес.) 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. (1 год 10 мес.), 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: «Бабушка рассказала Асе (2 года 1 мес.) сказку о Козле, который воду носил, печку топил, кашу варил. Через несколько дней Ася, гуляя с бабушкой, видит, как сосед несет воду из колодца. Радостно восклицает: «Козель воду несеть!»... 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».

Еще из дневника: «Аня (1 год 11 мес.) увидела мотылька и говорит: «*Бабитька валенице*». Утром Ане читали 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.

У Симы П. в 10 мес. была отмечена «бурная реакция» на героев сказки «Курочка Ряба» — бабу и деда. «Мне кажется, — пишет мать, — это связано с переездом от бабушки с дедушкой на другую квартиру, и теперь Сима всегда с нетерпением ждет встречи с ними, и книжка, наверное, тоже ее 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. Маршак, Юля Д. (1 год 8 мес.) бежит за папиными перчатками и надевает их на руки; видя на картинке бегущих людей Лиза Е. (1 год 5 мес.) имитирует бег; увидев в книжке «Сорока-белобока» нарисованную подушку, она бежит за ней в комнату. Аня С. (2 года 2 мес.), потрогав иллюстрацию с изображением прыгнувшего в лужу Винни-Пуха, считает, что испачкала руки: «*Ись, у меня лютки газньи*» (Видишь, у меня ручки грязные). — «Почему у тебя ручки грязные?» Аня: «*Ипуха тлэгала*» (Винни-Пуха трогала).

Таким образом, книга становится важнейшим источником появления в сознании и в речи ребенка сравнений. Аня (1 год 11 мес.), увидев в книжке на картинке, как мальчик подме-



тает пол шваброй, побежала за веником, положила книгу 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 года), услышав реплику взрослого: «Брат уходит в школу, учиться...», добавляет: «*Как санянок*» (как слоненок), имея в виду слоненка из стихотворной сказки Д. Самойлова «Слоненок пошел учиться». Аня С. (2 года 1 мес.) на вопрос «почему у тебя носик грязный?» 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*»).

Первые проявления содействия при восприятии книги

В раннем возрасте мы сталкиваемся с первыми проявлениями феномена у детей, открытого А.В. Запорожцем и названного им **содействием** (см. 2-ю 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 года 4 мес.): «*Ну, мамаська, путь он кьетоське поситит*»). Встречаются случаи, когда ребенок «помогает» положительному герою: Наташа Д. приклеивает лапку лейкопластырем мишке, которому «оторвали лапу».

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: плакать над книжкой, придумывать «безопасные повороты сюжета» и т.п. Аня К. (1 год 5 мес.), когда ей становилось страшно, прыгала по комнате и бегала туда-сюда, представляя, как борется со злодеями.

Другое проявление «содействия» — творческое преобразование ребенком прочитанного. Появляется особый тип речевого поведения — имитация ребенком процесса чтения в эго-



центрической речи. Илюша Ч. (1 год 2 мес.) «особенно полюбил стишок “Паровоз”, разложенный на три картинки. Он не только слушает его 100 раз, но и находит в книжке, и читает сам, раскачиваясь: «А-а-а-а...». Аня С. (1 год 5 мес.) садится, раскрывает книгу, берет ее двумя руками, поднимает до уровня глаз и что-то тихонько говорит — «читает». Затем сажает куклу, кладет перед ней раскрытую книгу, отходит, смеется: это у нее кукла «читает». Лиза Е. (2,5 года), имитируя процесс чтения, пытается воспроизвести прочитанный текст: «“Читает” книгу Д. Самойлова “Слоненок пошел учиться”, внятно произнося: “*Зий санянок на сити...*” (жил слоненок на свете). Потом идет тарабарщина, затем: “*Поют, поют миски, пают санянки...*”. И под конец что-то рассказывает неразборчиво».

Часто ребенок воспроизводит прочитанное без книжки — иногда наизусть или пересказывая по-своему.

Из дневника мамы Илюши Ч. (2 года 5 мес.): «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?
(Снимает ботинки)
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.

В раннем возрасте появляются первые попытки «инсценирования» с участием взрослых. Из дневника мамы Аси П. (2 года 2 мес.): «Ася 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 Воцека*”. Я спрашиваю: “А ты кто?”. Она отвечает: “*Лягуська*”. Весь вечер она Лягушка, а я Волчок. Слышим, как дедушка принес на кухню дрова. На вопрос: “Ася, а кто там дрова принес?” она отвечает: “*Мидеть*”.



Из дневника мамы Димы С. (2 года 5 мес.): «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 изьбушку стують”.) Кто там? Пустите пеленотевать.

Я. У нас и без тебя тесно.

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

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, о чем пишет в дневнике мать Вали Д. (1 год 10 мес.): «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 сымитировать звуковую оболочку. 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)*».

В 28 анкетах, заполненных родителями, было только шесть 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 К. Чуковского «От двух до пяти» (гл. 5. «Как дети слагают стихи»). В ответ на просьбу взрослого «Скажи: по порядку пирамидку собрала» Лиза Е. (2 года 1 мес.) охотно повторяет: «*Па паядку маянидку сабая*» и добавляет, чувствуя ритмичность этой фразы: «*Писинка*» (песенка). С удовольствием имитирует рифмы: «*ита тинь, ита аинь*» — это тюлень, это олень и рифмует сама:



игуська-мумумуська (лягушка-погремушка); *паясянак-санянак* (поросенок-слоненок).

Алеша Ш. (2,5 года) шагает по комнате и скандирует: «*Я солдат, генерал*». Чуть позже: «*Я солдат, генерал*». Едет с родителями в машине: «*Он летит и кыхтит, колеса шевертит*». Последнее слово появилось не сразу: сначала было «вертит», потом «шевелит» и последний вариант, оказавшийся окончательным, — «шевертит».

Если проанализировать тексты стихотворений, столь любимыми самыми маленькими детьми (в том числе фольклорных потешек, сказок К. Чуковского), мы обнаружим «абсолютное несоответствие употребляемых здесь слов и содержания материала развитию речи ребенка раннего возраста» [21]. Однако это несколько не мешает восприятию данных текстов ребенком, так как в этот период его интересует не столько смысл, сколько звук. Ребенок выражает явные предпочтения определенным текстам. Из дневника мамы Паши А.: «У Паши есть любимые стихи, например про Вилли-Винки. Была такая история: Паша баловался и не хотел ложиться. Я говорю: “Ложись, я тебе про крошку Вилли-Винки расскажу”. Он тут же лег! Еще ему нравится стих про Федю-Бредю, 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)».

Постепенно происходит и проникновение в смысл. Исследователи отмечают, что восприятие речи предполагает осуществление двух сопряженных операций: сегментации (установления границ между словами. — Примеч. авт.) и идентификации. Эксперименты на успешность восприятия текста (толкуемой как уровень словесной и слоговой разборчивости) показали, что «в условиях повышенной ритмизации, когда межакцентные интервалы выравнены, вероятность адекватного установления словесных границ повышается: для стихотворного (хореического. — Примеч. авт.) текста процент «разборчивости» словесных границ на 22% выше по сравнению с тем же показателем для прозаического варианта текста» [3, с. 107]. Наиболее благоприятным для восприятия является именно хореически организованный текст. Характерно, что первые детские спонтанные стихи («экикики») имеют именно хореический характер. Причина «благоприятности» хореев состоит еще и в том, что «при его использовании межакцентный интервал составля-



ет 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 замены отдельных слов, значения которых не понятны ребенку, знакомыми словами при самостоятельном воспроизведении текста. Так, Н.С. Пантина [17] пишет, что ее дочь Маша в (2 года 3 мес.) в стихотворении В. 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 она помнила именно содержание текста, которое в какой-то момент даже оказывалось важнее рифмы или ритма: — Что Вам надо? — «...Еду». Или: «У меня секретов нет, слушайте... ребята».

В прозаических сказках и рассказах сначала запоминаются или отдельные герои (колобок, персонажи «Теремка», медведи из сказки Л. Толстого «Три медведя», цыпленок и утенок из одноименной сказки В. Сутеева; щенок, вышь, удод из рассказа В. Бианки «Первая охота» и т.п.), или повторяющиеся слова (*отворитесь, по вымечку* — из сказки «Волк и семеро козлят»), пусть и непонятные ребенку. Илюша Ч. (2 года 3 мес.) с помощью мамы рассказывает и читает сказки, т.е. вставляет слова и небольшие предложения в рассказ. Ася П. в (2 года 6 мес.) сочиняет вступления к сказкам: «Жила-была мента, звали ее Пента»; «Сента по небу гуляла».

Матери учат детей рассказывать сказки, задавая вопросы.

Из дневника мамы Димы С. (1 год 3 мес.): «Дима, курочка что снесла? Иитька. — Яичко не простое, а какое?...» и т.д., т.е. произнеся начало фразы, мать останавливается, делая паузу, а ребенок продолжает. В 1 год 5 мес. Дима уже сам заканчивает начатые мамой предложения, без каких-либо дополнительных вопросов. Параллельно с этим мама Димы приучала его и к чтению, но лишь к 1,5 годам он полюбил это занятие, причем до 2 лет воспринимал только стихи, а сказки переставал слушать после двух-трех строк, кроме «Курочки Рябы», «Колобка» и «Репки», — тех сказок, которые прежде рассказывали ему по памяти. В 2 года Диме предлагали



гораздо более сложный текст — сказку В. Сутеева «Мешок яблок»: «Не долго думая, раскрыл заяц мешок и стал в него яблоки собирать. — “Тут, Авоня пилителя” (ворона прилетела)...».

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

Круг чтения детей до 3 лет

Некоторые книги, которые издавна родители читают маленьким детям (например, сказки К. Чуковского, называемые абсолютным большинством взрослых самыми любимыми книгами детей до 2 лет), рекомендуются для чтения в детском саду только после 3 лет*. Можно назвать две вероятные 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» [5, 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, не нужны малышам, но совсем другое дело — чтение (напевание) сказок не только К. Чуковского, но и А. 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.

Список книг, приведенный ниже, отличается от списков, предлагаемых в программах чтения для детских садов, потому что он составлен на основании анкет и дневников родителей.

* Логинова В.И. и др. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. СПб., 1996.



Русские потешки	Народные и авторские сказки	Стихи и сказки К.И. Чуковского	Стихи других авторов	Стихи, сказки и рассказы про животных
«Ладушки-ладушки», «Сорока-белобока», «Гуси-гуси», «Идет коза рогатая», «Ой ду-ду...», «Пошел котик под мостоком», «Занька, выйди в сад», «Свинка Ненда», «У Аленки в гостях», «Кисонька-Мурысонька», «Водичка», «Дедушка Ежонок», «На реке камыши», «Гуси, гуси...», «Петушок, петушок...» и др.	Русские народные сказки: «Курочка Ряба», «Репка», «Колобок», «Теремок», «Волк и семеро козлят», «Кот, лиса и петух», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Послушаем велению», «Маша и медведь» Английская сказка «Три поросенка» Авторские сказки: Л. Толстой «Три медведя», Ш. Перро «Красная Шапочка», «Золушка», «Кот в сапогах», Бр. Гримм «Храбрый портыжак»	«Муха-Цокотуха», «Телефон», «Тараканище», «Бармалей», «Доктор Айболит», «Федорино горе», «Краленое солнышко», «Мойдодыр», «Путаница», «Цыпленок»; загадки Английские песенки в пер. К. Чуковского	Английские песенки в пер. С. Маршака, А. Барто «Игрушки», С. Михалков «Дядя Степа», «Котят»; С. Маршак «Вот какой рассеянный»; Д. Харме «Удивительная кошка»; Б. Заходер «Вот так мастер», «Про сома»; Ю. Морци «Ежик резино-вый», «Сказка про песенку», «Смелый гусь»; Г. Саггир «Умный кролик», «Лошарик»; И. Томакова «Крошка Вилли-Винки», «Гном», «Усни-трава»; М. Яснов «Считалка с фамилиями»; А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о царе Салтане»	С. Маршак «Детки в клетке», «Сказка о глумом 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»; В. Сутеев «Три котенка», «Цыпленок и утенок», «Мышонок и карандаш», «Мешок яблок», «Кто сказал "мяу"», «Разные колеса»; Н. Носов «Живая шляпа»; А. Преисен «Козленок, который умел считать до десяти»



Глава 2. Ребенок от 3 до 7 лет

Особенности игрового поведения. Сходство игрового и художественного поведения

Прежде чем говорить о том, как ребенок понимает литературное произведение, необходимо осознать, в чем заключаются особенности художественных произведений и вообще искусства.

Ю.М. Лотман [16, с. 71—72] 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 двухпланового поведения. Любое выпадение из него — 1) в одноплановый “серьезный” или 2) в одноплановый “условный” тип поведения — разрушает его специфику. Такого, например, обычное в детском коллективе смешение игрового поведения с реальным: дети не могут отличить двухплановых эмоций игры от одноплановых житейских, и игра часто превращается в драку». Ю.М. Лотман считает, что разрушение игры может происходить по следующим причинам.

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 срывается со своим образом, что гибнет как истинный герой. Возможно, считает Лотман, что именно это и было его подлинной сущностью.

2. Отказ принимать игру всерьез, подчеркивание ее условного, «ненастоящего» характера. Об этом 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: человек переживает все эмоции, какие вызвала бы аналогичная практическая ситуация, и в то же время ясно осознает, что связанных с этой ситуацией действий (например, оказание помощи герою) не следует совершать.

О двуплановости произведений искусства и их восприятия пишут многие 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 [12, с. 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 [14] пересказывает анекдот о том, как бродячая труппа разыгрывала перед собравшимися ковбоями душещипательную злодейскую пьесу. Перед тем как герой готовился совершить самое страшное злодеяние, один из зрителей вдруг 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», но, думается, он не совсем прав: актер не виноват, что «наивно-инфантильный» зритель не понял условности искусства.



Особенности восприятия художественных произведений

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. Постепенно реальность и вымысел дифференцируются в его сознании, но практический план доминирует над условным в течение всего дошкольного детства.

Возьмем 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». Интересна реакция 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» Дж. Родари и др.

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 увеличения количества воспринятых (услышанных, увиденных) произведений искусства, а поскольку у нас речь идет о художественных текстах, то значит, от того, сколько ребенку читают, столько он впоследствии читает сам.

Преобладание «практического» над «условным» — причина специфических особенностей художественного восприятия ребенка.



Идентификация себя с героем по какому-либо признаку

Этих признаков может быть несколько.

1. **Имя.** Лена К. (5 лет 5 мес.) 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 А. Пушкина «Руслан и Людмила» и, отождествляя себя с героиней, не позволяла называть себя 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 3 лет» [10, с. 181]. Однако далеко не всем матерям свойственна такая стратегия: многие читают книги ребенку 8—10 мес., не желая нарушать целостность текста. Но даже 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. Так, вместо шотландского мальчика Джонни («Крошка Вилли-Винки», пер. И. Токмаковой) появляются Леша, Нина, Петя и др. С особым чувством матери читают те потешки, в которых имя персонажа совпадает с именем ребенка.

Подобная стратегия была свойственна родителям издавна. В 1938 г. в журнале «Дошкольное воспитание» были опубликованы дневниковые записи А.А. Быстрова [2], в которых фиксировалось то, как автор рассказывал ежедневные сказки своим детям. Отец обязательно включал в ход повествования Боречку и Люкушу — имена своих детей. Если в книжке имя ребенка принадлежит не человеку, а животному или предмету, ребенок обращает на это внимание и запоминает надолго. Дима С. (2 года 5 мес.), 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*». Он сел за стол и начал приговаривать: «*Далягили мои лядитили, папа и мама. Ля зиву холясе, купи ти мне таткаль Митю*». Даша П., вспоминая о впечатлениях своего детства, пишет, что в 1,5 года



самой любимой ее книгой была повесть К. Чапека «Дашенька, или История щенячьей жизни».

2. **Прозвище.** В семье Нелю Б. называют Свинкой, и для нее в сказке образ свинки — собственный (например, свинка Хуанита; свинка из сказки «Свинка — золотая щетинка»).

3. **Деталь внешности.** Миша Ш. 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 героиней (положительным образом), так как у нее красивые черные волосы.

4. **Возраст и родственные отношения.** Старшая сестра (Неля Б.) и младший брат (Сережа Б.) ощущают себя героями рассказов М. Зощенко — сестрой Лёлей и братом Минькой. Когда Неля водрузила на палку резиновый сапог, и ее спросили: «Неля, что ты делаешь?» девочка ответила: «*Вы же знаете, 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) — Сережа, старшая сестра (Марен) — Ксюша, сестрички Мина и Милли, которые все делали вместе, Тая и Неля.

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

Отождествление себя с любимым героем

Во время проведения эксперимента с детьми 3—5 лет было обнаружено, что на вопросы: «На кого из героев книг ты похож?», «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* — именем любимой героини, другая девочка просит воспитательницу подписать рисунок *тигр* — так она восприняла котенка из сказки С. Маршака «Усатый-полосатый»; 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, Сережа Б. — на Гадкого утенка. Однако большинство детей старшего дошкольного возраста начинают дифференцировать себя от любимых героев, и чтобы играть в них, ребенку становятся нужны специальные атрибуты: си-



ний парик для Мальвины, меч для Бильбо Бэггинса и т.п. Катя С. говорит: «*Бывает, я наряжаюсь в королеву, и меня все слушают*».

Цитирование знакомых текстов в подходящих бытовых ситуациях

Это один из способов соединения двух действительностей — книжной и реальной, характерный для речи детей еще до 2 лет. Цитирование для детей раннего возраста особенно значимо (см. об этом в гл. 1). В дальнейшем цитирование значимо в речи лишь тех детей, которым много читают. Мама хвалит Лолиту Г. (5 лет 8 мес.) 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 лет 4 мес.) 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 В. (7 лет) 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 дерешь, а корицу жалеешь*» — любимая фраза Сережи, которую он применяет в различных ситуациях. Например, я сказала Сереже, что поиграю с ним в шашки, если он уберет свои игрушки. Сыграв одну партию, отправляю его спать. Он возмущается и прибегает к упомянутой цитате. Пришлось играть с ним еще. 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 Неонилы. Сережа говорит бабушке, если она его спрашивает о чем-то неприятном: «*Сначала накорми, напои и баньку истопи*».



Особенности освоения 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, 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 мамы Сережи и Нели Б.:

«1. Читаю на ночь сказку Ш. Перро «Кот в сапогах». Сережа 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 царем стал?

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

К. Не царем, а королем.

С. Но все 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 все. И хитрый был».

Сережа называет людоеда «Людиком» (мальчику жаль его) и совершенно справедливо определяет главного героя «дурачком». Но если в сознании взрослого читателя, полностью освоившего сказочный канон, «дурачок» — счастливчик, которому и не надо быть умным, то у ребенка это слово имеет прямое, бытовое значение.



Продолжим высказывания мамы Сережи и Ксюши Б.

«2. Читаю на ночь сказку Г.Х. Андерсена “Огниво”».

Сережа. Плохой солдат, ужасный просто.

Я. Почему?

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

Ксюша. Ведь она плохая, ведьма ведь.

С. Да сам он ведьма!

Я. Ну что, читать дальше?

С. Читать, конечно.

В течение 3 дней понемножку читали сказку. На вопрос: “Понравилась сказка?” Сережа отвечает: “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. 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. Однако по-другому может быть в литературных сказках («Маленькая Баба Яга» О. Пройслера), но и сказки Ш. Перро, и некоторые сказки Г.Х. Андерсена (например, «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. Андрияша К. спрашивает: «И зачем его в сказке написали?»

Многие дети жалеют медведя из сказки «Маша и медведь», так как считают, что он Машу любил. Максим (4 года 7 мес.) жалеет Джинна, который столько лет провел в бутылке; Сережа (4 года 2 мес.) — волка, который во всех сказках ходит голодный; Ксюша Б. (7) сочувствует Кощею Бессмертному, полагая, что причина его злодейского поведения — одиночество. 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 года 3 мес.) читали сказку про барина и мужика, в которых барин, как известно, глупый, и это ее удивило. Спросила, как же барин может быть глупый: ведь он — мужчина, а мужчины все умные! В 5 лет 10 мес.



Лиза сообщила, что знает, почему кенгуру не боялась таракана: потому что у нее детей не было!

Во-вторых, дети критикуют концовки некоторых сказок с точки зрения их условности, нереалистичности, заменяют «плохой» конец «хорошим», а также домысливают конец. Сережа 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 убежит 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 лучше, нашла себе мужа?». Мама отвечает неопределенно. Тогда ребенок 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. А.Н. Гвоздев*, отец Жени Г. (3 года 4 мес.) пишет: «Рассказываю сыну сказку о том, как девочка в лесу встретила с медведем: “Идет Машенька, вдруг медведь”. Он перебивает: “Мидьведю аднаму скушнѣ. У мидьведя какай-тѣ карьзинкѣ есьть. Где мидьведи, там гара... и вада» (сообщает всякие сведения о медведе)».

Когда я дальше сказал: «Он ухватил ее за руку», он: «Ланѣй ухватил?»

Я. Он ей стал ягоды, орехи носить.

Он. Он сам арешки грызет? И зернушки выбирают? 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 ежѣка? Ана апкалючилѣсь аб ежѣка? 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»*.

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



Неля Б. (6 лет 6 мес.), 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 мед.

Дети испытывают потребность домысливать сказку и не всегда могут отделить воображаемое от того, что действительно есть в тексте, о чем писал еще С.Т. Аксаков*. По сути дела, ребенок относится к народной сказке, как к сказке литературной. В.Я. Пропп писал: «Сказки, перешедшие в литературу, приобретают характер новелл, т.е. таких повествований, которым приписывается некоторая достоверность» [18, с. 29]. Однако постепенно дети осваивают сказочный канон, правила построения сказок и их законы, о чем будет сказано позже.

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 чем написано в сказках?» большинство детей 3—5 лет отвечают положительно, а дети 6—7 лет по-разному: немножко бывает — двое детей из 20 (10%); да, наверное, мне хотелось бы; думаю, могло; могло быть, но не все; да; наверное, да; иногда случается — 14 человек (70%); четверо (20%) уточняют, что не бывает говорящих зверей, Бабы Яги, Кощея, волшебных вещей; двое (10%) сомневаются в том, что все, что написано в книжках, бывает на самом деле. Почти все ответы детей этого возраста носят характер сомнения, неуверенности, желая, 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 жиз-

* См.: Аксаков С.Т. Семейная хроника; Детские годы Багрова-внука; Аленький цветочек. М., 1996. С. 275.



ни ребенка, когда он все еще верит в Деда Мороза, хотя уже знает, что в реальности он не существует»*.

Характерно, что старшие дошкольники задумываются над тем, что именно в книгах правда, а что — выдумка. Дети 6 лет после прочтения книг нередко спрашивают взрослых, а было ли это по-настоящему, на самом деле (было ли то, о чем написано в рассказе В. Драгунского «Не хуже вас, цирковых», были у Дениски друг Мишка и т.п.). Ребенок приходит к выводу: что-то в книге (и не только в сказке: она 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 лет): «Могло быть, но не все, конечно. Никто ни в кого не превращается, ковера-самолета не бывает, сапогов-сорокоходов не бывает. А живая и мертвая вода может быть»; Кристина К. (7 лет): «Бабок Ежик, 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 — все это сказки! — не происходит).

Прослушав стихотворение Ю. Мориц о том, как фея варила варенье из ландыша, Неля Б. (5,5 лет) спрашивает, как это возможно: ведь ландыш ядовит! Настя М. (5 лет 11 мес.) мечтает о том, чтобы попасть в сказку, а Лиза Е. — о том, чтобы научиться летать, как Мэри 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 мамы Сережи и Нели Б.:

«1) А.Н. Толстой «Фофка».

Когда делали ремонт, Неля просила:

— Наклей Фофок, ну пожалуйста!

Я. Зачем?

* 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.: Дущечкина Е.В. Русская елка. СПб., 1992. С. 358.



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

Я. А если все же клюнут?

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

Сереза. 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.

2) Русская народная сказка «Василиса Премудрая».

Н. И я такую куколку хочу. Только у меня еды на нее не хватает.

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 — невольно или 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 лет 10 мес.).

Сестры-близнецы Кристина и Катя (4 года 10 мес.) 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 у детей раннего возраста. Так, шестилетняя Варя Т., находясь под впечатлением «Гуттаперчевого мальчика» Д.В. Григоровича, зарыдала, когда ее папа случайно отбросил игрушечную собачку — так, что та ударилась.



Лиза Е. (5 лет 2 мес.) 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 испугался во время чтения. В сказке Э. Успенского Лизу очень испугала предпоследняя глава — про цветок, который поливали супом: он вырос с руками, со ртом, все время ел и угрожал, что съест господина Ау. В 5 лет 11 мес. в ответ на мамин вопрос Лиза говорит, что в сказке все неправда, однако через год она снова стала утверждать, что сказки — это правда. После этого состоялся такой диалог с мамой после прочтения сказочной повести «Джельсомино в стране лгунов» Дж. Родари:

— 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!

Неразличие 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?» сло-



жен 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 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. Например, «Лисичкин хлеб» М. Пришвина для ребенка — «сказочка», так как «Лисички не едят хлеб» (Лиза Е., 6 лет 5 мес.).

Е. Петрова* после прочтения в подготовительной группе детского сада рассказа М. Пришвина «Еж», сказок братьев

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



Гримм «Заяц и еж» и С. Козлова «Как ежик с медвежонком протирали звезды» задавала вопрос, может ли такая история произойти в жизни. Дети отвечали: «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 дети 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 сказки, вспоминали такие, которые были по сюжету или с похожими героями: «Рак и лиса», «Теремок», «Три медведя» и др.

Детский психолог и психиатр В. Беттельгейм пишет о психологической правдоподобности для ребенка сказки и неправдоподобности рассказа из реальной жизни. Это подтверждается и нашим материалом.

Из дневника мамы Лизы Е. (6 лет 4 мес.): «Я спросила, чем отличаются сказки от рассказов. Вопрос оказался сложным. Лиза ответила, что книжка “Мама, папа, бабушка и восемь детей в лесу” А.-К. Вестли, которую мы прочитали, — 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 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 нераз-



личения ребенком сказки и рассказа: в реалистических жанрах тоже обязателен художественный вымысел, что и ощущает ребенок. Спустя 2 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».

Анонимность литературных произведений в восприятии ребенка

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 лет 5 мес.), которой бабушка очень много читала, всегда обращая внимание на авторов, могла вспомнить только В. Бианки, А. 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» (двое), «писатели», «поэты», «авторы» (четверо); остальные дети называли конкретные фамилии, при этом трое детей добавили: «Остальных не помню». 10 детей считают, что сказки пишет А. Пушкин («дядя Пушкин», «Иван Пушкин»); пятеро назвали С. Маршака, трое — К. Чуковского («Корнеевич»), один — Н. Носова и один — Ш. 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 А. Пушкина и К. Чуковского, дети упоминают Ш. Перро, А. Барто, Б. Заходера, В. Остера, Э. Успенского, Н. Сладкова. Характерно, однако, что только одна девочка назвала несколько фамилий подряд: Сладков, Чуковский, Успенский, Заходер. Женя М. (5 лет 2 мес.) говорит: «Кто хочет. Я тоже научусь буквы писать и напишу сказку»; Лена П. (6 лет 5 мес.) называет в одном ряду С. Михалкова, Дж. Родари, Евгения Онегина.



При этом родители считают, что их дети знают гораздо больше писателей и поэтов (С. Михалкова, Сашу Черного, Г.Х. Андерсена, В. Сутеева, Н. Носова, А. Волкова, братьев Гримм, В. Берестова, М. Лермонтова, С. Есенина, А. Гайдара), ориентируясь на то, кого они сами называли детям. Однако авторство книги еще не интересует ребенка. Судя по анкетам взрослых, интерес к авторству возникает в младшем, а чаще — 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.

Феномен «содействие» в восприятии художественных произведений

Впервые об этом феномене написал психолог А.В. Запорожец еще в 30-е годы. В 16 лет он находился под влиянием теории К.С. Станиславского о психотехнике актера, необходимости создания у него воображаемого действия в воображаемых обстоятельствах, вчувствовании в героя. Теория Станиславского стала для А.В. 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 действительно: прерывает чтение, задает вопросы, пытается помочь героям. Эту специфическую активность исследователь 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 [6].

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» [8]. Подобным образом дети воспринимают не только книги: А.В. Запо-



рожец 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 книги от каких-то бед. Катя Е.: «Трезор на иллюстрации так отчаянно лаял на бедного зайчишку, что я (в 1 год 7 мес.) 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, так Тая Б. в возрасте 3,5 лет 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 («речи для себя»), вариации на тему прочитанного. Эгоцентрическая речь — переходная ее форма, в которой отдельные языковые явления задерживаются на более длительный срок, нежели в социальной речи («речи для других»), что обеспечивает ребенку некий внутренний комфорт... Часть других (новых для ребенка языковых явлений) в эгоцентрической речи как бы репетируется, еще не используя в социальной. Эгоцентрическая речь облегчает ребенку путь в язык, поскольку в ней ребенок более раскован, меньше контролирует свою речь и не должен учитывать точку зрения собеседника*.

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. Приведем текст, записанный на магнитофон и расшифрованный мамой Ани. Вот как Аня «читает» стихотворение из книги Ю. Мориц «Букет котов»**.

* Елисеева М. 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.

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



Слониха, слоненок 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 еще и мамочка,

Заодно и папочка.

Папочка малиновый, мамочка землиновая,

Папочка, мамочка, папочка и мамочка.

В возрасте 5 лет 10 мес. 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: «Неонила (7 лет) из-за слабого зрения не любит читать и часто имитирует процесс чтения. Это относится и к энциклопедической литературе, и к художественной. Вот один пример: она садится за стол и открывает книгу «Сказки»: «Я сейчас вам почитаю. 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 сестер. Их было восемь. Родителям прокармливать не было чем детей. Они решили отвести Мальчика-с-пальчика в лес, далекий и темный". Сережа прерывает: "И чего его кормить! Дал ему крошку, и все!" Неля: "Не мешай! Тут так написано, и все. Слушайте дальше. Ему там встретился страшный Людоед. Он испугался и убежал к одной тетеньке. И спрятался под кроватью. А Людоед как раз шел к этой тетеньке. И сказал: "Что-то человечком пахнет". А тетенька сказала: "Я баранинку жарю". А Людоед не поверил и стал искать под кроватью". Сережа 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: «Лиза Е. (5 лет 1 мес.) представляет, что она — кошка (вариация на тему сказки Р. Киплинга "Кошка, которая гуляла сама по себе», которую читали и по которой смотрели мультфильм, но давно). Ползает по креслу, на котором лежит мама, но речь обращена не к ней:

— 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 потихончасничать. Дальше говорит голосом Матроскина: "А у меня коровка молочко дает...".

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

— Все, поспи (говорит игрушечному зайцу, целует его (это ее 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...

Мама. Кому ты говоришь?

Лиза. Тебе. Это конец киски, которая ходит сама по себе. Тут два еще кота — кот Леопольд и кот Матроскин. И все сказочники киски (герои сказки. — Примеч. авт.), которая ходит сама по себе: женщина, собака, лошадь».



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

Сережа Б. (6 лет) 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 ребрами» (по сказке «Дерево до небес»).

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.

Лизе Е. (6 лет 3 мес.) 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 ребенок любит изображать героев различных сказок, преимущественно животных: кенгуренка Ру, Муху-Цокотуху, Пятачка. Аня М. и Катя С. играют в сказочных принцесс. Неля (7 лет) и Сережа (6 лет), их сестры Ксюша (11 лет) и Тася (10 лет) многие игры строят по сказочным сюжетам. Вот как мама описывает в дневнике инсценировку сказки Э. Рауда «Муфта, Полботинка и Моховая Борода»:

«Из табуреток построили фургон. Сережа — Муфта, одетый в шубу застежкой назад, был за рулем. Неля — Полботинка — все время громко кашляла. Тася — Моховая Борода — варила отвар. Ксюша — кошка Альберт — дико кричала и ее 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". Пытались напоить "кошечку" — Ксюшу, но она вырвалась и убежала. Ее все искали. Затем сделали "ловушку": поставили два стула и накрыли их покрывалом. Игрушечную мышку привязали и положили рядом с ловушкой. "Кошка" попала. Ее "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 игру-



шечный фургон машиной, то его тут же исправляли. “Накситралли” сделали “привал”: развели “костер”. На карандаши нанизали кусочки бумаги (жарили колбаски). Затем снова забралась в “фургон” и поехали отвозить “кошечку” Ксюшу “старушке” — маме. На кухне — “в доме старушки” — все вместе пили какао с бутербродами. Поев, всем клеили огромные медали из разноцветного картона: и “кошке”, и “старушке”, и папе».

И наконец, дети **сочиняют собственные сказки и стихи** на основе прочитанного. Свои первые сказки и стихи они нередко рассказывают в эгоцентрической речи. Несколько собственных сказок было сочинено Лизой Е. (4 года 8 мес.) 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 очень любила слушать чтение стихов. Однако в эгоцентрической речи она не только придумывала свои рифмованные строчки, но и пыталась вспоминать реальные стихотворные тексты. В 5 лет 10 мес. Лиза играла одна в комнате, что-то все время рассказывая. 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 подозревают: 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 в основном 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. 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, крайне редко иллюстрируют прочитанное самостоятельно — в основном только по заданию воспитателя или учителя (об этом парадоксе речь пойдет в гл. 3).

Мечты дошкольников, порожденные книгами, требуют хоть какого-то материального воплощения и почти неременной необходимости рассказать о них взрослому. Аня К. (1 год 5 мес.), мечтающая стать Мальвиной, попросила подарить ей синий парик и долго его носила; мечтала также, чтобы к ней прилетел Карлсон. Лиза Е. (6 лет) хотела научиться летать, как Питер Пэн и Мэри Поппинс; Лена П. — построить ковер-самолет. Но по мере взросления ребенка процесс чтения становится все интимнее. Андрей З. (6 лет 5 мес.) на вопрос, о чем мечтает после чтения книг, говорит о том, что хотел стать пиратом, а его старший брат Сергей З. (9 лет) 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 они задают во время и после чтения; в **интересе к отрицательным героям**; в **повышенной эмоциональности** художественного восприятия, страхе за героев книг и неприятию печальных концов.

Из дневника: «Читала сказку “Василиса Прекрасная” Сереже и Неле. Чтение часто прерывалось репликами и вопросами детей: “Зачем она пошла весь день и всю ночь? Ведь бы вернулась назад, когда посветлело”, “Какого огня? Как она даст огонь? Руками ведь обожжется! Спички, что ли, даст?”, “А как ворота сами запирались? Наверное, они боялись, что она их сломает, если они не будут открываться и закрываться”, “Зачем Баба Яга



сердиться хотела?”. На этот вопрос Сережа отвечал очень эмоционально: “Съесть хотела! Сожрать! Вот так!” (изображает).

Когда дошли до места “Явились три пары рук...”, дети замерли. Неля от ужаса закрыла рот рукой и потом очень тихим голосом спросила: “А зачем пшеницу унесли?”. Я ответила: “Смолоть, муку сделать, измельчить”.

Резюме Сережи: “А это ведьма жуткая, она просто издевается. Если у нее такие руки есть, почему она Василису заставляет всякую гадость делать?”

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

Сережа Б. после прочтения сказки «Дерево до небес» изображает Дракона (отрицательный персонаж).

Неля говорит: «И Дракону даже голову не отрубил. Забыл второпях!». А Дракон — Сережа очнулся и помчался в погоню. «Я Дракон, Дракон! Сейчас сожру вас! Убегайте!»

Женя М. (5 лет 2 мес.), изображая Карабаса-Барабаса, громко кричит и дает указания «своим куклам» — старшему брату Саше.

Лизу Е. после 5 лет начали привлекать отрицательные герои из книг и мультфильмов, и она стала идентифицировать себя с ними. После чтения на ночь «Сказки о Золотом петушке» долго не могла заснуть — играла в Шамаханскую царицу. Сказала о себе, что любит играть в «плохих»: в учителя танцев Раздватриса из «Трех толстяков» Ю. Олеси, в Никто (персонаж стихотворения Б. Заходера), в старуху Шапокляк. На вопрос, почему ей нравятся плохие герои, Лиза ответила: потому что они «смешные и красивые». Видимо детям нравятся *активные* отрицательные герои, благодаря которым книги становятся интересными: завязывается сюжет, происходят приключения в сказке. Большинство взрослых (59%), отвечая на вопросы анкеты, также признают, что в детстве им нравились отрицательные персонажи.

После 3 лет многие дети начинают испытывать страх при восприятии хорошо знакомых сказок. Показательно, что некоторые родители на вопрос о том, нравятся ли детям сказки с печальным концом, отвечают, что не читают детям такие книги, совершенно не принимая во внимание сказки, безус-



ловно знакомые ребенку («Колобок», «Теремок»): до такой степени детское восприятие отличается от взрослого. Иногда ребенок после 3 лет отказывается слушать даже сказки с хорошим концом, 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 «Кот, петух и лиса», ранее много раз читавшуюся, отказывалась слушать все сказки Ш. Перро, кроме «Золушки». К сказке «Колобок» вернулась (после перерыва) в 4 года 4 мес. 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 лет 11 мес.) в ответ на вопрос, какие сказки не любит читать, назвала «Дюймовочку», так как там есть два очень грустных места: женщина, которая так хотела иметь ребеночка, лишается его навсегда; 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, мальчишка 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»*.

Анна П. вспоминает, как в детстве (1 год 7 мес.) 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 лет 5 мес.) уверена, что Колобок в сказке все же укатился от лисы, а Русалочка

* Шварц Е. Проза. Стихотворения. Драматургия. М., 1998. С. 43—44.



ожила, возродясь из пены. 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.

Однако в 6—7 лет «страшное» начинает привлекать ребенка, так как он уже не отождествляет художественную реальность с настоящей, способен «к отчуждению от позиции героя... рассматривать события с точки зрения автора» [5, с. 11]. Переход ребенка от категоричного отказа слушать «страшное» к появлению притяжения к нему может происходить стремительно, резко. В 6 лет Лиза Е. 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». Женья М. (6 лет) на вопрос: «Было ли тебе страшно при чтении сказок?» отвечает: «Никогда! Когда страшное, то самое всегда интересное!»

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 — осознать условность художественного текста, научиться относиться к произведению искусства как к таковому.

Ребенок должен преобразовывать содействие в сопереживание и сотворчество; веру в реальность вымысла — в «правду возможного»; отождествление себя с любимыми персонажами — в эмпатию, вчувствование [1].

Описанные выше особенности детского восприятия, постепенно исчезающие по мере взросления, способствуют освоению ребенком специфики искусства, ведут к более глубокому пониманию текста и 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.



Глава 3. Текст и иллюстрации в восприятии ребенка

Роль иллюстраций в книгах

Мы не представляем себе детской книги без иллюстраций, в книгах же для взрослых они не обязательны, а иногда могут даже мешать восприятию. Однако читатели, которым не нужны иллюстрации в книгах для взрослых, любят «картинки» в книгах для детей. О роли иллюстраций в книгах для детей и книгах для взрослых иллюстраторы говорят по-разному. 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» [19, с. 218—219]. Об этом же писал В.А. Фаворский: «Совершенно ясно, что иллюстрация составляет самую существенную часть детской книги, без нее она немыслима 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» [19, с. 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 [21] подчеркивал, что конкретность литературы (особенно поэзии) противоречит конкретности иллюстрации.

Ольга Т. (47 лет) вспоминает, что в 14 лет, не отрываясь, прочла «Евгения Онегина»: роман произвел на нее неотрашимое 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.

Для большинства читающих взрослых текст безусловно важнее, чем иллюстрации. (Я не имею в виду особые издания, 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 для взрослых писал Н.Э. Радлов: «Рисунок [для взрослых. — Примеч. авт.] — 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 несколько раз...» [19, с. 218—219].

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, что у каждого искусства есть свой собственный, особый язык: «Литература и изобразительное искусство обладают различными средствами в создании художественных образов» [4, с. 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”» [19, с. 190].



Особенности восприятия иллюстраций и текста ребенком раннего возраста

У разных детей по-разному возникает интерес к тексту и иллюстрациям: аудиалы сначала проявляют интерес к тексту, визуалы — к иллюстрациям (см. гл. 1). Приведем фрагмент из дневника мамы 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 лет читать книги стало труднее, так как существовавшее ранее внимание ушло, и Юра постоянно отвлекался от текста, задавая вопросы по поводу изображенного на картинке, хотя читать просил по-прежнему. Я пыталась рассматривать с ним иллюстрации до чтения книг. Некоторое время это помогало, но как только доходило до картинке, которая произвела на него большое впечатление, приходилось останавливаться и беседовать с ним. Так было с иллюстрацией, изображающей лисичек, поджигающих море, в сказке К. 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.

В сознании большинства взрослых, укоренилось представление о том, что дети долго не способны воспринимать текст без картинок. Однако с 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 в статье «Понимание устного рассказа детьми раннего возраста» [21] пишет, что в 40-х годах XX в. во многих семьях детям 2—3 лет рассказывали сказки и рассказы, а в дошкольных учреждениях это не было предусмотрено. Является ли рассказывание методом развития речи? В 40-е годы



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.

Чтобы проверить это, Л.С. Славина провела серию 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 прошлом, часто о случившемся — ребенок запоминает легко. Интересно, что по мере того, как рассказывание во второй группе повторялось, дети переставали делать ошибки, т.е. эксперимент превратился в занятие. Количество занятий варьировалось: от шести до десяти, а иногда тринадцати. Некоторые 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 ясельного ребенка заключается в том, что он слышит только ситуационную речь. Необходимо введение в быт детей рассказывания текстов, включающих ситуации, незнакомые по личному опыту, причем они не должны иллюстрироваться, так как переводят обращенную к ребенку речь в ситуационный план. Однако это предложение не только было, но и осталось весьма дискуссионным, так как большинство педагогов высказывалось и высказывается только за рассказ по картинке: «Бесполезно говорить ребенку о вещах, которые он не видит перед собой». Современные методисты по развитию речи считают, что только в среднем дошкольном возрасте, «для понимания произведения ребенку уже не требуется иллюстрация к каждому повороту сюжета» [5, с. 16].

В последнем эксперименте выясняли отношение детей к рассказанному: предлагался рассказ о собачке, которая сломала зайчику домик, и задавался вопрос, плохая или хорошая собачка. Все дети 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. Автор делает вывод: легче и правильнее воспроизводился более подробный, 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 (например, вместо истории о собачке, которая сломала зайчику домик, — сказку «Заюшкина избушка»). И не только рассказывание становится развитием неситуационной речи, но и чтение, так как далеко не все, 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 заметила одна воспитательница, работающая с детьми раннего возраста, «с собственными детьми все по-другому: сначала читаешь, потом они сами играют по сказке».

Как указывалось в гл. 1, восприятие книги ребенком раннего возраста отличается синкретичностью. Именно поэтому



ребенок может отказаться слушать знакомый текст в другом, новом издании: в его сознании 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. Рассматривание иллюстраций разных художников к одному тексту используется педагогами как методический прием [20].

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. Исследователи считают, что иллюстрация продолжает занимать главенствующее место в понимании книги ребенком: «Не вызывает сомнения ведущая роль иллюстрации в понимании дошкольниками текста книжки» [7; 9]. Это соответствует действительности, если мы имеем в виду детей-визуалов, которые 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: 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 знакомых сказок и стихов.

Проанализируем результаты интервьюирования детей, проводившегося в декабре 2007 г. 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 5—6-летних детей почти не отличаются: 68,2 и 22,7% соответственно, а двум 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 чте-



ния, один ребенок — перед чтением и двое — 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 лет 5 мес.) 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 “Заплатка”, “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 свое отношение к поступкам героев»*. 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 книгу: 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 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

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



пытаются объяснить свое нежелание, например, таким образом: «У меня нет такой привычки — рисовать к книжке» (Вера Л., 7 лет); «У меня мало времени» (Нина Л., 5 лет 9 мес.). Почти все дети говорят, что любят рисовать, но только 55,5% детей 3—4 лет и 59,1% 5—6 лет иногда рисуют к прочитанной книжке, только 5,5 и 18,1% соответственно рисуют часто, а 33,3 и 22,7% никогда.

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 лет 8 мес.) объясняет, почему редко рисует к книгам: «Мне нравится рисовать что-то по своей фантазии, а в книгах уже нарисовано».

В гл. 2 такая особенность комментировалась, как анонимность литературных произведений в восприятии ребенка. Это в еще большей мере касается иллюстраций: не только дети, но и большинство взрослых не знают фамилий иллюстраторов. Только трое родителей из 20 опрошенных (15%) смогли назвать фамилии художников (хотя бы одну). Однако даже 6-летняя Оля Н., мама которой назвала Рачева, Васнецова, Лебедева, Сутеева и Чарушина и на вопрос: «Считаете ли вы нужным называть ребенку художников?» ответила: «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.

Художники детской книги о соотношении текста и иллюстраций

В статье «Что перепутал художник?» рассматриваются многочисленные случаи несоответствия иллюстраций тексту. Например, под строчками известного детского стихотворения С. Михалкова в одном из выпусков «Веселых картинок» была помещена картинка, изображающая доктора, который поит с



ложечки микстурой ребенка с подписью «Это мама на картинке кормит кур и петухов». Такая ситуация — не редкость для многочисленных детских книг. Когда 5-летняя Аня заметила, что на девочке нет передничка и платье не того цвета, как говорилось в книге, и стала думать, почему так вышло, предложила такое решение: «Просто художник рисунки нарисовал, а книжку не успел почитать». Однако дело не в том, что художники невнимательно читают текст, а в попытке «размыкания» текста, не подходящего, как считают авторы статьи, для иллюстрирования детских книг [11].

Думается все же, что такое представление о соотношении текста и иллюстраций в детской книге не является единственным. Замечательный иллюстратор М.П. Митурич отмечает: «...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 П. 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». Художник рассказывает такую историю: он иллюстрировал книжку Г. Снегирева «Про оленей», и Вера наизусть знала в ней все рисунки. Когда он понес показывать книжку редактору, тот нашел в ней какие-то непонятные места. Редактор 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 ха-



рактические 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 подавленной звуком предметности не происходит» [19, с. 160—163].

Мастера детской иллюстрации по-разному создают свои рисунки: для некоторых внимательное прочтение текста очень важно, для других текст является лишь исходной точкой и рисунок возникает как его сопровождение. Сравним 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...» [19, с. 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» [19, с. 25].

В.И. Курдов (о своих рисунках к «Лесной газете» В. Бианки): «Я тут не столько иллюстрировал, сколько — параллельно с автором — мог решать эту же задачу своим языком, своими пластическими образами» [19, с. 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» [19, с. 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» [19, с. 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. [13]), 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.

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» [7].

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» [19, с. 10]. Когда Э.А. Будогоский делал гравюры к «Большим ожиданиям» Ч. Диккенса, его учитель В.И. Лебедев говорил: «По цвету интересно». Каждому художнику присущи своя манера, свои иллюстративные приемы: «Васнецов рисует сплошными массами, масляными, — не контурами, а общей формой. А Курдову свойственен перовой рисунок... Надо знать, в какой форме ты можешь лучше сделать» [19, с. 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...» [19, с. 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» [19, с. 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 заинтересовываюсь в живописи? Только цветом. Увидел пятнышко, тогда буду рисовать...». Однако замечательные иллюстрации Васнецова вряд ли отвечают редакторскому требованию «достоверности изображений, их схожести с реальными предметами и явлениями». Вот что говорил Ю. 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... 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?».

А как воспринимают цветные и черно-белые иллюстрации дети? В гл. 1 говорилось оприятии подавляющим большинством детей до 3 лет 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; 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 них 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, иногда может предпочесть черно-белые цветным как более выразительные. Так, Лиза Е. (7 лет 8 мес.) сказала, что в рассказах Б. Житкова* ей больше нравятся черно-белые иллюстрации: они «веселые», а цветные (вклейки) — нет. Мама другой девочки, 7-летней 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 «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.

* Житков Б. Рассказы для детей. М., 2003. Художник А. Шахгелдян.



Приложения

Приложение 1

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 лет, после 3 лет, не знаю)
4. С какого возраста Вы сами начали читать? (около 4 лет, от 5 до 6 лет, 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 любимые детские книги, прочитанные Вам родителями.
8. Назовите любимые детские книги, прочитанные Вами самостоятельно.
9. Что именно запомнилось в любимой книге? (текст, иллюстрации, обложка, размер, шрифт, обстановка при чтении)
10. С какого возраста Вы стали способны воспринимать чтение книг «без картинок»? (до 3 лет, после, в школе, не знаю)
11. Как Вам кажется, что было для вас важнее? (текст, иллюстрации, и то и другое)
12. Нравилась ли Вам книга 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, устное рассказывание родителей, 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)
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, не знаю)
Что именно это было? (инсценирование прочитанного; рисование, лепка; имитация процесса чтения; сочинение собственных сказок, рассказов или стихов; изготовление собственных книжек; другое)
- Примечание.* Если есть возможность, при ответе на вопросы расспросите своих родителей о Вашем восприятии книг в детстве.

Анкета для родителей: восприятие книги ребенком раннего возраста

1. Фамилия, имя, возраст ребенка (количество полных лет и мес.).
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? Влияют 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: «кивает головой», слыша слова «головой кивает слон».)

25. Цитирует ли ребенок знакомые сказки и стихи? (Например, глядя на игрушечную козу, ребенок говорит «растопырила глаза», вспомнив «Федорино горе» К. Чуковского.)

26. В каком возрасте это начало происходить, в каких ситуациях? 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.)?

Приложение 2

Текст и иллюстрации в восприятии ребенка

Вопросы для интервью с ребенком

1. Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Сколько тебе лет?

2. Любишь ли книжки? (да, нет)

3. Что тебе больше нравится — то, что тебе читают (текст), или картинки (иллюстрации)? (текст, иллюстрации, и то и другое)

4. Как 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 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 больше нравятся? (цветные, черно-белые, и те и другие)

8. Хочется ли 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 рисовать? (да, нет)

14. Рисуешь ли рисунки к прочитанным книжкам? (часто, нет, иногда)



Вспомни, к каким книжкам ты рисовал рисунки. Если редко рисуешь или не рисуешь по книжкам, хотя вообще-то рисовать любишь, то почему так происходит? Хочется ли рисовать в книжке без картинок? (да, нет)

15. Чем рисуешь? (цветными карандашами, фломастерами, красками, простым карандашом, ручкой)

Анкета для родителей

1. Назовите имя, фамилию, возраст 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 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, кто пишет книжки? (да, нет)
10. Каких авторов знает?
11. Знает ли, 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 ребенок рисовать? (да, нет)
14. Делает ли рисунки, в которых как-либо отражается прочитанное? (часто, нет, иногда)
15. Чем ребенок рисует? (цветными карандашами, фломастерами, красками, простым карандашом, ручкой)



Список использованной и рекомендуемой литературы

1. Блок В.Б. Сопереживание и сотворчество // Художественное творчество и психология. М., 1991. С. 31—55.
2. Быстров А.А. Рассказывание сказок детям в семье // Дошкольное воспитание. 1938. № 12.
3. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. М., 2003.
4. Гончаров А.Д., Адамов Е.Б. Природа и особенности книжной иллюстрации. М., 1964.
5. Гурович Л.М. и др. Ребенок и книга. СПб., 1999.
6. 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.
7. Заварова А.В. Об иллюстрировании детской книги. М., 1968.
8. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34—41.
9. Кондратович Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста. М., 1954.
10. Круглякова Т.А. Модификации стихотворений в детской книге и материнском прочтении // Детский сб.: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003. С. 181—198.
11. Круглякова Т.А., Лурье М.Л. Что перепутал художник? // Детский сб.: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003.
12. Крупник Е.П. Психологические особенности восприятия образа // Хрестоматия по психологии художественного творчества. М., 1998.
13. Кудрявцева Л.С. Художники детской книги. М., 1998.
14. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
15. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. М., 2001.
16. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб., 1998. С. 71—79.
17. Пантина Н.С. Становление интеллекта в дошкольном детстве. М., 1996.
18. Пропп В.Я. Русская сказка. Л., 1984.
19. Радлов Н.Э. Художники детской книги о себе и своем искусстве. М., 1987.
20. Силивон В.А. Как рассматривать иллюстрации: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Минск, 2003.
21. 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.
22. Тынянов Ю.Н. Иллюстрации. Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. С. 310—318.
23. Художники детской книги о себе и своем искусстве: статьи, рассказы, заметки, выступления / Сост. В. Глоцер. М., 1987.
24. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 2005.



Содержание

Глава 1. Ребенок от 0 до 3 лет	3
Возраст появления интереса к книге	3
Аудиалы и визуалы: очередность восприятия текста и иллюстраций	4
Синкретизм восприятия книги	8
Книга как источник пополнения лексикона	9
Цитирование в речи детей раннего возраста и его причины ...	10
Первые проявления содействия при восприятии книги	12
Детское предпочтение стихотворных текстов прозаическим и осознание особенностей стихотворной речи	14
Круг чтения детей до 3 лет	17
Глава 2. Ребенок от 3 до 7 лет	19
Особенности игрового поведения. Сходство игрового и художественного поведения	19
Особенности восприятия художественных произведений	21
Идентификация себя с героем по какому-либо признаку	22
Отождествление себя с любимым героем	23
Цитирование знакомых текстов в подходящих бытовых ситуациях	24
Особенности освоения сказочного канона	25
Вера в реальность вымысла в сказках и в произведениях с элементами сказки	28
Неразличение сказочных и несказочных жанров повествовательной литературы	31
Анонимность литературных произведений в восприятии ребенка	34
Феномен «содействие» в восприятии художественных произведений	35
Глава 3. Текст и иллюстрации в восприятии ребенка	45
Роль иллюстраций в книгах	45
Особенности восприятия иллюстраций и текста ребенком раннего возраста	47
Соотношение текста и иллюстраций в восприятии ребенка дошкольного возраста	50
Художники детской книги о соотношении текста и иллюстраций	52
Какой должна быть иллюстрация в детской книге?	55
Приложения	58
Приложение 1. Книга в восприятии ребенка	58
Анкета для взрослых (по воспоминаниям детства).....	58
Анкета для родителей: восприятие книги ребенком раннего возраста	59
Приложение 2. Текст и иллюстрации в восприятии ребенка	61
Вопросы для интервью с ребенком	61
Анкета для родителей	62
Список использованной и рекомендуемой литературы	63