

А. Ю. Никитченков

Москва

О ВОСПРИЯТИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

Центральное место в осмыслении художественного произведения занимает его анализ, в основе которого лежит проблема восприятия, поэтому методика изучения словесного искусства в начальных классах не может строиться без учета особенностей восприятия его детьми младшего школьного возраста. Изучением этого вопроса занимались многие отечественные психологи и методисты (А. А. Абдуллина, Т. Г. Егоров, И. А. Зимняя, М. Г. Качурин, О. И. Никифорова, Л. Н. Рожина и др.).

Специфика читательского восприятия младших школьников неоднородна на различных этапах обучения чтению. В связи с этим учителю следует помнить, что уровни читательской зрелости учеников 1-2 классов и 3-4 классов существенно различаются¹.

Первоклассник – начинающий читатель. Ему присуще наивно-реалистическое восприятие, характеризующееся непониманием того, что произведение искусства кем-то и для чего-то создано, недостаточным вниманием к художественной форме произведения, а иногда и полным его отсутствием. Недаром, например, авторы учебника «Мастерская слова»², учитывая наивно-реалистический уровень восприятия художественного текста первоклассниками, погружают последних в мир детского игрового фольклора, в котором можно «жить» и «играть». Затем постепенно, в процессе становления учебной деятельности как ведущей, у первоклассников формируются умения воспринимать значимые единицы художественного текста, проникать в его содержание через форму. Так у учащихся 1-2 классов происходит постепенное формирование умений эстетического восприятия формальной и содержательной структуры художественного произведения, а в последующих (3-4) классах эти умения получают дальнейшее развитие и позволяют проникнуть в глубины художественного мира произведения и смыслы, вовлекать в круг чтения произведения с более сложной художественной формой. Развивающие рефлексивные потенции обеспечивают возможность вступления ребенка в диалог с героем и автором художественного произведения.

¹ *Сосновская О. В.* Методика чтения и литературы // Львов М. Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2000. С.147.

² *Стрельцова Л. Е., Тамарченко Н. Д.* Мастерская слова: учебник по литературе для 1 класса школ гуманитарного типа. – М., 1993.

Следует отметить, что в работах перечисленных в начале статьи авторов не раскрываются особенности восприятия младшими школьниками произведений русского фольклора как особого типа словесного искусства, основанном, по преимуществу, на мифопоэтическом видении мира. Данная проблема косвенно отражена в трудах психологов и культурологов, занимающихся проблемами современной детской мифологии в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии (М. В. Осорина, М. П. Чередникова и др.). Каково же отношение младшего школьника к мифопоэтическому и какова специфика его читательской позиции, если мифопоэтический текст становится материалом для чтения?

Детское мифотворчество привлекает внимание ученых различных областей знаний – культурологов, психологов, филологов, педагогов. Нас же оно будет интересовать, прежде всего, как проблема методики литературного чтения в начальной школе: расширение круга детского чтения в условиях обновления гуманитарного образования в России позволяет вовлекать в него комплекс мифопоэтических текстов (учебники и программы Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тamarченко, Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской, В. А. Лазаревой, Н. А. Чураковой, М. Ю. Новицкой и др. авторов). Исследование мифотворчества современного младшего школьника становится одним из необходимых психологических обоснований организации уроков литературного чтения и внеклассной работы по литературе и фольклору в начальных классах.

Мифопоэтический аспект имеет значительное место в мировоззрении современного ребенка и может быть обнаружен в различных сферах детского творчества. Одна из главных причин – совпадения в онтогенезе и историческом развитии мышления. Психолог П. Тульвисте, анализируя многие работы, посвященные этой проблеме, в качестве причины таких параллелей отмечает «совпадение деятельностей, усваиваемых последовательно как в развитии ребенка, так и в истории общества», в качестве содержания – «совпадение соответствующих этим видам деятельности способов употребления слова в мышлении»³. Немифологическая культура склонна к порождению текстов, представляющих собой вторичное структурирование – самоанализ культуры, мифологическая – порождает тексты, которые можно охарактеризовать как «отождествление», «узнавание». Такой способ восприятия действительности, когда ее образ и отношение к ней человека не выступают как предмет рефлексии (бессознательное), имеет место и в онтогенезе: «Бессознательное находит свое выражение в ранних фор-

³ Тульвисте П. К интерпретации параллелей между онтогенезом и историческим развитием мышления // Ученые записки Тартуского государственного университета. Вып. 411. – Тарту, 1977. – С.95.

мах познания ребенком действительности и первобытном мышлении...»⁴. Тем не менее имеют место и «существенные различия между детской фантазией и первобытным творчеством»⁵, заключающиеся, прежде всего, в том, что уже с первых лет жизни ребенок начинает знакомиться с текстами, к созданию которых человечество шло тысячелетиями, но сказанного выше достаточно и для того, чтобы вести речь о детской мифологии как особом типе мировосприятия, находящем свое отражение в продуктах детского мифотворчества: рисунке (изобразительный план), игре (акциональный), детской страшной истории (вербальный) и т. д.

Можно проиллюстрировать актуальность детского мифотворчества на примере магизма. Мифологический синкретизм предполагает магию – представление о том, что сверхъестественные силы, природа и человек рассматриваются как некоторое поле разносторонних взаимодействий и объектов сверхъестественного (магического) воздействия. Магические действия различны: от полубессознательного жеста – до целых церемоний с участием многих людей. Исследователями выделяются, в частности, магия побудительная (протрепетическая), связанная с перенесением магической силы на объект, и предохранительная (профилактическая) – защита от вредоносных влияний. В воспоминаниях Оли К. и Лены Н. (15 и 16 лет) о своих детских играх (1 класс) четко просматриваются черты мифопоэтического мировосприятия, включая оба типа магических действий: «Мы часто встречали женщину, одетую в черное. Ходили за ней по пятам, следили. И обязательно надо было держать фи́ги в карманах. Один раз мы за ней шли, но она что-то уронила. Мы подошли и увидели, что это варезка. Нагнулись, хотели поднять, а потом думаем: «Нет! Это она специально бросила: колдует». Обошли... А теперь думаю: «Нет бы помочь старому человеку, поднять...» (Оля К., из архива автора). «Ничего нельзя было поднимать с дороги, а то несчастье будет. Если же поднимешь, то нужно плюнуть на эту вещь три раза и сказать какие-то слова. Думали, что это ведьмы специально ходят и бросают... Наступать на их следы тоже нельзя...» (Лена Н., из архива автора).

Не менее информативны детские страшные истории (страшилки). Так, в одной детской страшной истории желтые занавески можно победить только «красной звездой с кремлевской стены», в другой – имеет место характерный для мифологического сознания обман представителя иномира с помощью предмета-заменителя (имитативная магия): «он взял, залез в шкаф, а куклу положил под одеяло. Прилетает белая простыня и душит эту куклу».

⁴ Психология: словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. С. 38.

⁵ Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. – М., 1995. С. 173.

Вообще страшилка отмечает особое видение ребенком мира, глобально отличное от восприятия его взрослым человеком. Одни и те же элементы действительности могут иметь совершенно иной, неведомый взрослому знаковый статус. «Потом опять красная рука вылетает. – Мама, мама, там красная рука! – Не бойся, дочка, это тебе показалось». Мама упорно не осознает опасности ситуации, история кончается трагически: «Мама ушла на работу. А девочка увидела красную руку и испугалась. И побежала из дому. А красная рука побежала за ней. Догнала и удушила». К 6-7 годам ребенок впервые приобщается к детской коллективной устной традиции и сам становится рассказчиком мифов. Овладевая языком, он одновременно усваивает мифологическую парадигматику традиционной культуры, адекватную собственным эмоциям и восприятию мира, в глазах ребенка неустойчивого, способного к постоянным деформациям. Важнейшей характеристикой мира детской страшной истории является мифопоэтическая маркированность его элементов: мир разделен на две оппозиционные сферы. В рассказах детей 6-8 лет благоприятный («известный») мир можно условно обозначить термином «дом». Чаще он манифестируется в образе квартиры, в которой живет семья («В одной семье, в одной квартире...») или в образе детского сада, палаты детского лагеря («В одном садике...»; «В лагере, в одной комнате...»). Зло же ассоциируется с безграничным пространством, простирающимся вне дома. Образы предметов-демонов, предметов-чудовищ, воплощающих в себе опасность для жизни и благополучия человека – неотъемлемая характеристика профанического мира (черный гроб, черная простыня, красная рука, зеленые пальцы и т. д.). Инвариантный компонент сюжета страшилок этого возрастного периода – нарушение границ дома представителями хаоса. Условия проникновения в обжитой мир демонического персонажа выявляют специфику взаимодействия оппозиционных сфер и правила поведения человека в этих ситуациях. Так, проникновение в дом опасного предмета может быть связано с его покупкой (привнесением извне): «Мама купила черную сорочку и хотела померить ее, она померила ее и она ей подошла. Легла она ночью спать, а эта сорочка задушила ее...». Трагедия разыгрывается как результат «неправильного» поведения персонажа, видимо, не знающего или забывшего о законах устройства мифопоэтического мира, правилах поведения в нем. Сорочка уже опасна в силу принадлежности недому, помимо этого, она маркирована опасным цветом (черным). Тем более не следует иметь дело с таким предметом в ночные часы. Многие детские страшные истории фиксируют случаи самостоятельного, не мотивированного поведением главного героя, проникновения в критические временные отрезки (ночь, отсутствие взрослых) через критические точки пространства жилища (окно, трещина в стене, дверь, пятно и т. д.). Таким образом, детская страшная история дает

нам крайне сложно комбинированные образы и сюжеты, строящиеся и развивающиеся по законам мифопоэтического сознания.

В детской страшной истории детей 8-9 лет наблюдается переход доминирующего мифологического образа к понятийному представлению. Происходит это под воздействием школьного обучения. Изменение мировоззрения находит отражение в структуре мира страшилки и связано, прежде всего, с расширением «этого» мира. Опасное пространство оказывается локализованным в традиционно опасных местах: лес, подвал, кладбище. Изменяется специфика медиатора. Это уже не «критические» компоненты дома-жилища, а дорога на кладбище, люк в подвал и т. д. Усложняются и образы представителей хаоса. На смену неустойчивым, метаморфичным комбинациям приходят вполне отчетливые образы (карлики, великаны, негры, цыганки, бандиты, продавцы пирожков и т. д. На этом возрастном этапе, как отмечает М. П. Чередникова⁶ (8, с.117-119), начинается процесс демифологизации детских мифов, что выражается либо в их эстетизации, либо попытках рационального объяснения. Постепенно дети начинают скептически относиться к ужасам страшных рассказов. Доминирующие в этот период в современном детском фольклоре пугалки, пародии на страшилки, анекдоты, садистские стишки говорят о разложении классического детского мифа. Дети 9-10 лет уже не верят мифологическим ужасам страшных историй, однако во время их рассказывания/слушания способны к глубокому эмоциональному «вживанию» в их мир. Мысли детей данного возраста по поводу детской страшной истории наиболее ярко отражают высказывания: «Я не верю, изучать было бы интересно» (Дима Б., 9 лет, из архива автора), «Мне смешно – это выдумки» (Саша Д., 10 лет, из архива автора), «Немножко страшно, немножко смешно!» (Катя Р., 9 лет, из архива автора). Следовательно, данный возраст наиболее адекватен для изучения фольклорно-мифологических текстов, т. к., с одной стороны, такой ребенок способен к их эмоционально-эстетическому восприятию, вплоть до временного вживания («немножко страшно»), с другой – может встать в позицию исследователя, развенчивающего миф.

Все это позволяет сделать очень важный методический вывод о том, что традиционное фольклорно-мифологическое творчество оказывается очень близким современному детскому мифотворчеству, что обеспечивает условие для благоприятного развития системы читательских умений, направленных на изучение подобных текстов. Те пласты литературы и фольклора, которые наиболее ярко манифестируют мифопоэтическую информацию, могут быть поняты, доступны и интересны современному ребенку. Это очень важно учитывать в тот момент, когда мифопоэтический аспект мировоззрения начинает уходить на периферию его сознания, но

⁶ Чередникова М. П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. – Ульяновск, 1995. С. 117-119.

еще не ушел настолько, чтобы не вызвать эмоционального «вживания» в текст, а именно в 3-4 классах начальной школы.

В плане изучения младшими школьниками произведений русского устного народного творчества можно выделить две принципиально противопоставленные друг другу читательские позиции:

1) читатель воспринимает и осмысливает фольклорный текст как лично значимую информацию, как факт его собственной культуры (позиция «внутри текста»);

2) читатель относится к тексту как явлению иного культурно-исторического контекста, нежели тот, в который погружен сам читатель (позиция «за пределами текста»).

От того, какая читательская позиция положена в основу изучения устного народного творчества, будет зависеть отбор фольклорных текстов, выбор приемов и методов, направленных на их восприятие и осмысление, методический аппарат учебников и т. д.

Читательская позиция «внутри текста» реализуется, как правило, в традиционных программах и учебниках по литературному чтению. В рамках курса «Введение в народоведение» (М. Ю. Новицкая) она находит свое максимальное выражение: предполагается погружение педагога и детей в народную культуру, «деятельностное освоение» и «проживание» фольклорно-этнографического материала. Если первая позиция предусматривает, что ребенок испытывает любовь к самому фольклорному произведению, то во второй – ему нравится процесс изучения, при этом к тексту можно относиться индифферентно. Наиболее ярко исследовательская читательская позиция «за пределами текста» представлена в программе по литературному чтению Л. Е. Стрельцовой и Н. Д. Тamarченко. Данная позиция позволяет: выявить принцип создания и устройства фольклорного текста, его значимость для конкретной традиции, его породившей; значительно расширить круг изучаемых в начальной школе произведений устного народного творчества, адекватно понять их художественный мир; вовлечь ребенка-читателя в межкультурный диалог, что развивает абстрактность и рефлексивность мышления. Данная типология задает диаметрально противоположные полюсы читательской деятельности, но для полноценного и адекватного восприятия и осмысления произведений русского устного народного творчества младший школьник должен овладеть умениями работы в обеих читательских позициях: первая будет доминировать при изучении загадок, пословиц, поговорок, некоторых сказок и др. произведений, которые вполне вписываются в контекст современной культуры, вторая – основное средство освоения архаического фольклора: мифологических рассказов, былин, произведений обрядовой поэзии и подобных.

Проблема восприятия младшими школьниками произведений устно-поэтического творчества не является до конца изученной, нуждается в ос-

новательном исследовании психологами, педагогами, методистами. Очевидно, процесс восприятия архаических текстов, к которым и следует отнести большинство неадаптированных произведений фольклора, будет существенно отличаться от восприятия учащимися начальных классов произведений художественной литературы, непосредственно адресованных ребенку-читателю. Все это обуславливает необходимость учитывать при организации соответствующих уроков литературного чтения и внеклассной работы по фольклору динамику отношения современного младшего школьника к мифопоэтическому, специфику его читательской позиции, наиболее адекватной для восприятия архаического текста.