

КАК РАЗВИВАТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Мария Павловна Воюшина, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе» Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, доктор педагогических наук, профессор

• диалогическое мышление • виды диалога • методика начального образования • младший школьник

Идея диалога как способа мышления, способ познания стала в XX веке основополагающей для развития науки и искусства, а в веке XXI идея диалога становится стратегической для развития образования, поскольку очевидно, что не только человеческая мысль, но и мир — поликультурный, многополярный — может развиваться только в условиях диалога. Среди множества задач, которые предстоит решить современной школе, одна из основных — развитие диалогического мышления школьника, обучение разным видам диалога.

В рамках статьи рассмотрим, как решается задача развития диалогического мышления на уроках литературного чтения по учебно-методическому комплексу «Диалог».

Диалог в учебно-методическом комплекте трактуется как взаимодействие *различных* позиций, представлений, идей, образов, языков наук и искусств, точек зрения, направленные на достижение *взаимопонимания* и *взаимообогащения* участников диалога, как способ познания мира, освоения духовных ценностей, способ самоопределения, позволяющий человеку научиться жить в условиях многообразия культур, типов сознаний, взглядов. УМК «Диалог» целенаправленно развивает у детей способность участвовать в коллективной мыследеятельности, открывая для себя различные, в том числе и противоречащие друг другу, стороны действительности, видеть разные точки зрения, обогащаясь и развиваясь от общения с Другим. На уроках литературного чтения ребёнок вступает в диалог участников образовательного процесса, диалог с искусством и диалог искусств, диалог учеб-

ных дисциплин, диалог художественных произведений.

Диалог участников образовательного процесса рассматривается как *форма общения* ученика и учителя, учеников друг с другом, ученика и родителей. Этот вид диалога ближе всего к лингвистическому толкованию термина «диалог» (разговор двух людей), но отнюдь не тождествен ему. Не каждый разговор двоих является учебным диалогом. Диалог предполагает не изложение истины в форме беседы, а сопоставление разных точек зрения, «добывание» истины. В школьной практике часто приходится встречаться с псевдиалогом. Так, например, введение в учебники сквозных персонажей, которые постоянно ведут беседу друг с другом, не является обучением диалогу — ведь точки зрения героев полностью совпадают: один персонаж задаёт вопрос, второй даёт правильный ответ. Ребёнок не участвует в беседе, он пассивен: все вопросы и все ответы уже сформулированы и представлены в готовом виде. Деятельность ученика репродуктивна, ему предстоит прочитать и усвоить готовую истину.

Псевдиалог возникает и на уроке, если учителя интересует не ход мысли ученика, а получение заранее известного правильного ответа. Грань между вопросно-ответной беседой и диалогом становится очевидной, если проанализировать характер и результат деятельности ученика. Вопросно-ответная беседа — деятельность *репродуктивная* — развивает память за счёт озвучивания уже известного и ученику, и учителю, и классу. Диалог — деятельность *продук-*

тивная, в процессе которой происходит совместный поиск, истолкование, осмысление, оценка информации, предполагающая обмен мнениями, взаимообогащение. Диалог рождает мысль, помогает увидеть в уже известном новые грани, даёт приращение смысла.

Методический аппарат учебников литературного чтения УМК «Диалог» нацеливает на диалог учителя и ученика о прочитанном произведении и поэтому не содержит вопросов, предполагающих однозначный ответ, воспроизводящий фактическое содержание текста. В основе диалога лежит восприятие каждого ученика как значимого Другого, обладающего иным сознанием, как интересного и равноправного собеседника. Диалогическая позиция предполагает, что образовательный процесс — это процесс *взаимодействия*, и его цель — развить индивидуальность, уникальность каждого его участника, поэтому учебник не содержит образцов для ответа, алгоритмов действий, связанных с восприятием конкретного текста, но включает задания на сравнение разных (часто противоположных) точек зрения на проблему и задания на поиск точек соприкосновения, нахождение того, что может объединить различные позиции.

Задания учебника ориентируют на диалог с разными участниками образовательного процесса: соучениками, учителями разных предметов, родителями. Формулировки заданий нацеливают ребёнка на осознанный выбор своей роли в группе, на ответственное выполнение взятых на себя обязательств, умение согласовывать позиции, оценку работы группы и своего вклада в общую работу.

Диалог с искусством и диалог искусств — основные виды диалога для уроков литературного чтения. Понимание диалогического характера искусства характерно и для исследования искусства как части культуры, и для рассмотрения литературы как одного из видов искусства, и для изучения литературы определённого направления, и для описания процесса восприятия

читателем конкретного произведения. Восприятие художественного произведения рассматривается в литературоведении, психологии, методике литературы как акт сотворчества. Писатель рассчитывает на воображение читателя, его способность воссоздать образ на основе художественных деталей, его способность к сопереживанию, к размышлению, на его отклик, ответное духовное действие. Только активная позиция читателя, его «труд и творчество» (В.Ф. Асмус) приводят к постижению смысла, освоению художественной идеи произведения.

Привлечение произведений изобразительного искусства, музыки на урок литературного чтения активизирует воображение и эмоции школьников, акцентирует их внимание на специфике языка разных видов искусства, на единстве формы и содержания. Поэтому учебник литературного чтения включает не только иллюстрации литературных произведений, но и репродукции картин, задания, предлагающие детям прослушать определённое музыкальное произведение, посмотреть мультипликационный фильм, спектакль, интерпретирующий изучаемый литературный текст.

Отбор литературных произведений, иллюстративного, художественного материала в учебниках создаёт потенциальную возможность выстраивания диалога. Для того чтобы эти потенциальные возможности были реализованы, необходима диалогизация учебного процесса на **организационно-деятельностном уровне**, что предполагает организацию деятельности школьников в режиме диалога.

Рассмотрим, как реализуется методика обучения диалогическому мышлению на примере урока литературного чтения «Образ ветра в литературе и живописи», открывающего раздел «Диалог искусств» в учебнике для 4-го класса¹.

Диалог, как уже отмечалось, возможен там, где есть разные точки зрения, позиции, идеи. Этим объясняется отбор литературного и художественного материала: на уроке читаются и сопоставляются три небольших по объёму стихотворения и три картины. Именно сопоставление художественных

¹ Воюшина, М. П. Литературное чтение. 4 кл. : в 3 ч. Ч. 2 : учебник / М.П. Воюшина, Н. Н. Чистякова, С. И. Петрова, ; под ред. М. П. Воюшиной. - М.: Дрофа, 2013.- 159, [1] с. : ил.

произведений даёт возможность ярче проявить индивидуальность каждого из них.

Цель урока: способствовать полноценному восприятию стихотворений В. Лунина «Ветер», М.И. Исаковского «Ветер», И. Гамазковой «Великан-ветер», картин К. Моне «Женщина с зонтиком» и А.А. Рылова «Свежий ветер», создать условия для наблюдения над выразительными возможностями языков литературы и живописи в создании образа ветра.

Сообщив тему урока — «Образ ветра в литературе и живописи», обратимся к жизненному опыту детей, их впечатлениям и попросим девочек записать два словосочетания со словом «ветер», а мальчиков — два предложения с этим словом (такое задание побуждает девочек использовать прилагательные, а мальчиков — глаголы, следовательно, нужные для анализа части речи будут обязательно подобраны детьми). Как правило, дети подбирают вполне ожидаемые в этом контексте слова: ветер *сильный, слабый, холодный, тёплый, злой*; ветер *дует, свистит, завывает, уносит, сдувает*. При проверке выполнения задания класс убеждается, что ветер может быть разным, а наше восприятие ветра похоже, так как вариантов в подборе слов было немало.

Такая подготовка поможет поставить учебную задачу урока и сделать впечатление от поэтических текстов более ярким.

Стихотворение В. Лунина «Ветер» прозвучит в исполнении учителя.

Виктор Лунин

Ветер

— Скажи-ка нам, Ветер,
Какого ты цвета?
— Я — цвета заката,
Я — цвета рассвета,
Я — снежного цвета,
Я — цвета огня...
Такой я, каким
Ты увидишь меня.

Для разговора о поэзии важно создать «точку удивления», вызвать желание перечитать, поразмышлять. Выясняем, подобрали ли кто-нибудь, составляя словосочета-

ния, слова, называющие цвет ветра? А почему? Как же поэту удалось увидеть цвет Ветра? Предлагаем детям подумать об этом, прочитав стихотворение самостоятельно.

Дети замечают, что стихотворение построено как диалог: поэт ведёт диалог с Ветром, и необычные цвета называет сам Ветер. Обратим внимание учеников на первую и последнюю строки. Почему в начале стихотворения употребляется местоимение во множественном числе — *нам*, а в последней строке — в единственном числе — *ты*? Поэт обращается к Ветру — великой стихии (недаром слово в стихотворении написано с заглавной буквы) — от имени всех людей, очень уважительно, без панибратства. Ветер отвечает поэту: «Такой я, каким ты увидел меня», — подчёркивая единственность акта творчества, уникальность поэтического восприятия.

— Каким увидел Ветер поэт? Назван ли хоть один цвет привычным для всех словом? Почему? Чьё это восприятие цвета? Ответ на этот вопрос не прост: таким сам Ветер воспринимает себя, это его слова. Но стихотворение создано поэтом, значит, слова Ветра тоже принадлежат поэту. В диалоге поэт и Ветер участвуют на равных. Поэт потому и может увидеть «цвет заката», «снежный цвет», что сама природа — величайший творец.

Поработаем над выразительностью чтения. Постараемся прочитать ответ ветра, представляя в воображении закат и рассвет в ветреный день. Вслушаемся в звучание строк, размышляя, как звукопись помогает создать образ.

Анализ стихотворения завершим его выразительным чтением, передавая с помощью интонации, насколько разным может быть ветер.

От диалога в пределах одного поэтического текста переходим к диалогу двух живописных произведений. У Клода Моне есть две картины с одним названием: «Женщина с зонтиком». Обе картины написаны в одно время — в 1886 году. Рассмотрев репродукции картин, размышляем, почему художник написал две версии портрета своей дочери Сюзанны? Чем похожи эти картины? Чем

они различаются? Какой ракурс выбирает художник? Как он создаёт ощущение ветра? Какая картина создаёт ощущение более радостное, лёгкое? Какая из женщин кажется более молодой? Встречный ветер или попутный создаёт такое впечатление? Что помогает художнику создать ощущение ветра? В анализе картин идём от ответов детей, обращая их внимание на детали: положение фигуры женщины на холсте, развевающийся шарфик и подол платья, наклон травы, расположение облаков на небе.

В. Лунин показал ветер разным в одном стихотворении, художнику для изображения встречного и попутного ветра нужны две картины. Это наблюдение помогает закрепить уже имеющееся у четвероклассников представление об особенностях языка литературы как искусства, которому подвластно изображение течения времени, и живописи как искусства пространственного, запечатлевающего мгновение.

В стихотворении М.В. Исаковского мы встречаемся с ещё одним взглядом на ветер.

Михаил Васильевич Исаковский

Ветер

Осторожно ветер
Из калитки вышел,
Постучал в окошко,
Пробежал по крыше;
Поиграл немного
Ветками черёмух,
Пожурил за что-то
Воробьёв знакомых.
И, расправив бодро
Молодые крылья,
Полетел куда-то
Вперегонку с пылью.

Начнём анализ стихотворения с обращения к тем словам, которые подбирали дети в начале урока. Предложим им выделить глаголы и прилагательные, характеризующие ветер в стихотворении Исаковского, и поискать совпадения с теми словами, которые они подобрали. Как правило, таких совпадений нет. Дети отмечают, что Исаковский использует глаголы, и эти глаголы скорее можно отнести к действиям человека. Ветер в его стихотворении сначала робкий и несмелый, как ребёнок, потом растёт, становится задиристым, как мальчишка- подро-

сток, потом покидает дом и спешит, отправляясь в дорогу, как юноша.

Сравнивая образ ветра в стихотворениях Лунина и Исаковского, убеждаемся, что у Лунина ветер не «растёт», не меняется, он просто бывает разным в разных обстоятельствах. У Исаковского ветер «взрослеет», растёт на наших глазах. Используя олицетворение, Исаковский делает образ ветра многозначным, побуждает читателя не только увидеть серию пейзажей, но и задуматься о течении времени, о жизни и взрослении.

Продолжим диалог произведений, обратясь к стихотворению Инны Гамазковой «Великан-ветер».

Инна Гамазкова

Великан-ветер

Кто сорвал бельё с верёвки?
Великан-ветер.
Растрепал цветам головки
Великан-ветер.
Закрутил песок столбом,
Ночью к нам стучался в дом...
Вот какой хулиган,
Великан-ветер!
За окном разбойно свищет,
Яблони качает,
Ай-я-яй, большой ветрище,
А озорничает!

Сравнить характер ветра в стихотворениях Исаковского и Гамазковой нам поможет наблюдение над интонацией и над адресатом стихотворения. В лукавом, весёлом стихотворении Гамазковой, обращённом к ребёнку, ветер противоречив: великан и озорник, он обладает огромной силой и при этом шалит, как ребёнок, но он не меняется — это подчёркивает и название — «Великан-ветер». Стихотворение Исаковского обращено и к детям, и к взрослым, интонация при чтении меняется, так как меняется и сам ветер. Можно предложить детям стилистический эксперимент: изменить последний знак препинания: в стихотворении Гамазковой поставить точку, а «Ветер» Исаковского закончить восклицательным знаком.

Стилистический эксперимент — приём, заключающийся в сознательном искаже-

нии авторского текста для того, чтобы дать читателю материал для сравнения и понять авторский выбор. Используют стилистический эксперимент в тех случаях, когда необходимо обратить внимание на художественную деталь, важную для понимания смысла произведения. Конечно, замена знаков в данном случае привела бы к изменению смысла. В стихотворении Гамазковой восклицательный знак не просто завершает предложение, он показывает, что мысль исчерпана — оценка ветру дана. У Исаковского точка вовсе не означает окончания — ведь ветер помчался «куда-то», его манят новые дали, новые встречи, открытия. Восклицание — повышение голоса в конце предложения — здесь неуместно. Важно понизить голос в конце, сделать паузу, и, завершив чтение, оставить простор для размышления.

Увидев различия, обратимся к сходству, подумаем, есть ли что-то общее в изображении ветра Исаковым и Гамазковой? Хотя образы ветра у Исаковского и Гамазковой совершенно разные, оба поэта используют глаголы как основное выразительное средство, поскольку им важно передать действие, показать движение.

Урок завершается. Наша задача — собрать воедино художественные впечатления детей, не повторить уже сказанное, а обобщить. Этап обобщения всегда предполагает выход на новый, более высокий уровень восприятия. По ответам детей на этом этапе можно судить, достигнуты ли цели урока. Поэтому целесообразно обратиться к новому живописному произведению и дать детям возможность самостоятельно сравнить с ним стихотворения, с которыми познакомились на уроке.

Рассматриваем репродукцию картины А.А. Рылова «Зелёный шум» и размышляем над вопросами: как художнику удаётся нарисовать шум? Почему шум имеет цвет? С каким из стихотворений можно соотнести эту картину?

Последний вопрос побуждает учеников самостоятельно установить диалогические связи между прочитанными произведениями. Приведём несколько ответов четвероклассников².

— Можно соотнести картину «Зелёный шум» и стихотворение Лунина. У Лунина ветер имеет цвет. Правда, зелёного цвета Лунин не называет, но ветер может быть и таким.

— А я думаю, что Лунин бы не назвал ветер зелёным. Он бы сказал, что это цвет свежести, или цвет тёплого лета.

— А я бы сравнил картину и стихотворение Исаковского. Его последнюю строфу. На картине как будто ветер «расправил молодые крылья».

— Можно и со стихотворением Гамазковой сравнить. Ветер на картине растрепал деревья, облака гонит. Это сильный ветер — ветрище.

— Мне тоже так кажется, но только, по моему, главное не то, что ветер сильный. Главное, что смотришь на картину, видишь большой ветрище, но тебе не страшно, а радостно.

— Можно соотнести картину со стихотворением Гамазковой, потому что в нём главное — движение, и на картине главное — движение. Хотя это картина, изобразительное искусство, но всё изображено в движении — деревья наклонились, паруса надуты, облака летят. А ветер — это и есть движение воздуха.

Размышления учеников показывают, что они умеют слышать друг друга, вступать в диалог на уроке, выражать свою позицию. Четвероклассникам доступно выстраивание диалогических отношений между произведениями, относящимися к разным видам искусства. Сравнение текстов углубляет восприятие и помогает детям увидеть своеобразие каждого из них. Включение ребёнка в диалог на уроке делает ещё неопытного читателя, зрителя прозорливее, рождает ассоциации, способствует нестандартности мысли.

Домашнее задание также направлено на развитие диалогического мышления. Предлагаем детям дома нарисовать ветер таким, каким каждый увидит его сегодня.

² Открытый урок проводился автором статьи на семинаре для учителей в школе № 615 Санкт-Петербурга.

Решить, на языке какого искусства ученик будет выражать свои впечатления, он должен сам. Выполнив творческую работу, ученик должен подготовиться оценить её. Предлагаем вопросы для оценивания своей работы. *Удалось ли передать характер ветра в моей творческой работе? Язык какого искусства я выбрал? Какие средства этого языка я использовал, чтобы передать движение, создать настроение?*

Конечно, за один урок овладеть диалогическим мышлением невозможно, нужна система работы. Выделим методические условия, создание которых способствует развитию диалогического мышления младших школьников.

- Отбор литературного материала должен позволять выстраивать диалог между произведениями. Важно найти основания для сопоставления текстов (близость темы, сходность сюжета, сходство или противоположность композиции и т.п.).
- Подбор произведений других видов искусств (картин, мультфильмов, музыкальных произведений и т.п.) для сопоставительного анализа с литературным текстом.
- Использование сравнительного анализа как основного приёма анализа преследует цель углубить восприятие каждого из сопо-

ставляемых произведений, выявить дополнительный смысл, который неочевиден ребёнку при восприятии текстов по отдельности, вне сопоставления.

- Принятие диалоговой позиции учителем, то есть признание за учеником права иметь свою читательскую позицию, обоснованную текстом произведения, тактичное сопоставление разных точек зрения. Поддерживание диалога на уроке — проявление, заострение различных позиций, выделение оснований для сравнения, акцентирование внимания на новых смыслах. Поощрение размышлений учеников о произведении и при этом постоянная «проверка», обоснование этих размышлений текстом.

- Организация диалога учебных дисциплин: использование знаний и умений детей, полученных на уроках музыки, изобразительного искусства, русского языка и др. Наблюдение за языком разных искусств. Обучение приёмам анализа художественных текстов разных искусств как универсальным способам деятельности.

Последовательное соблюдение этих условий — залог успешного развития диалогического мышления младших школьников на уроках литературного чтения. □