

Учебные творческие задания на уроках литературы в начальной школе

Сообщение 1. Этюд: диалог «крокодила» и «обезьяны»

З. Н. Новлянская,
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник
Психологического института РАО

Главная проблема этой статьи — в двух первых словах ее названия: «учебные» и «творческие».

Учение и творчество — два состояния, в которых нормально живущий человек должен находиться постоянно, до конца своих дней, чтобы осуществить свое человеческое назначение. Ведь человек пока живет — и ученик, и творец. Как ученик, он повернут к прошлому, к опыту Человечества, к тому, что накоплено культурой. Как ученик, он должен освоить уже существующие способы деятельности, воспроизвести культурно-традиционное. Это обеспечивает стабильность, устойчивость, преемственность бытия. Как творец, он должен быть устремлен в будущее, к созданию и материальному воплощению того, чего еще нет на Земле, что он может реализовать из- и через- себя самого. Это позволяет жизни продвигаться, дает возможность ее постоянного изменения, развития.

Не секрет, что наша европейская система учения направлена в основном к прошлому, к передаче и усвоению уже существующего в культуре, что и находит свое отражение в классическом определении цели учения как усвоения, приобретения определенного социальным заказом набора знаний, умений, навыков, необходимых ребенку для адаптации в современной ему культуре, для дальнейшей взрослой жизни.

Эту направленность учения в последние десятилетия в какой-то мере старается преодолеть развивающее обучение. Именно оно ставит вопрос о целях пребывания ребенка в образовательных учреждениях в иной плоскости. Согласно основным положениям теории развивающего обучения, цель учения — не только и не столько усвоение знаний, умений и навыков, сколько психическое развитие ребенка, становление его как активного деятеля. Как подчеркивает В.В. Давыдов, «обучение и воспитание служат средствами организации собственной деятельности детей, благодаря осуществлению которой они воспроизводят в себе исторически возникшие потребности, необходимые для успешного решения в дальнейшем многообразных задач производственной и гражданской жизни людей» [1]. Развивающее обучение акцентирует внимание на собственной деятельности ребенка (дети «воспроизводят в себе»), на его активном присвоении, а не пассивном усвоении исторически сложившихся общих способов и системы действий в интеллектуальной сфере. Присвоение это связано с моментом открытия, решения проблемы, с так называемой «квазиисследовательской» позицией ребенка в процессе специально организованной взрослыми учебной

деятельности. Учебная деятельность, по определению В.В. Давыдова, — один из видов воспроизводящей деятельности, которая характерна для растущего человека на всем пространстве его жизненного становления, вплоть до перехода во взрослое состояние. Смена видов этой воспроизводящей деятельности лежит в основе возрастной периодизации психического развития, обуславливая специфику психологических характеристик ребенка на каждой возрастной ступени.

Но если речь идет о творческом развитии растущего человека, то вряд ли можно ограничиться лишь воспроизводящей деятельностью. Деятельность ребенка должна быть в достаточной мере и в полном смысле слова производящей, иначе он рискует остаться вечным учеником, неспособным принести в жизнь ничего нового, неспособным реализовать себя. Ограничиваясь лишь воспроизводящей деятельностью, развивающее обучение не сможет дать детям достаточного простора для индивидуального творческого поведения, практики порождения и воплощения с помощью приобретенных культурных средств собственных сложных замыслов.

Вот эту-то стоящую перед развивающим обучением нелегкую задачу совмещения учения и творчества, воспроизводства культурных средств деятельности и производства нового, мы и пытались решить, посвятив много лет разработке теории и методики преподавания одного из предметов эстетического цикла — литературы.

Прежде всего нужно было ответить на принципиальный вопрос: возможно ли вообще объединение учения и творчества (не «квази-», а настоящего, так сказать, «натурального») в едином процессе? Возможно ли руководство индивидуальным творчеством ребенка в условиях группового обучения (классно-урочной системы)? Как далеко можно вторгаться в этот глубоко интимный процесс и каково должно быть при этом педагогическое воздействие?

Существующая практика развивающего обучения, на наш взгляд, ответа на все эти вопросы пока не дает.

Практика профессионального обучения в области искусства (музыкальные и художественные учебные учреждения, школы искусств) построена вполне определенным образом: сначала на протяжении долгих лет осваиваются исторически сложившиеся технологии («искусность» искусства), на это отводится львиная доля учебного времени. И лишь к концу обучения (иногда в выпускных работах) ставятся творческие задачи, требующие индивидуальности и самой сути художественного творчества («душевности» искусства). И вот тут-то от ученика начинают требовать как от творца оригинальности замысла и воплощения, индивидуальности интерпретации и т. д., нередко «разводя» «умелость» и «артистичность». Другими словами — разделяя сложные технологические умения и художественный результат, который эти умения могут совершенно не обеспечить.

При таком подходе учение как бы призвано сначала дать «оснастку», задать во всей полноте средства для будущей деятельности, но не ввести ребенка в самую суть этой деятельности. Поэтому большинство профессионально подготовленных выпускников подобных учебных заведений остаются вечными учениками, они не самостоятельны в своем творчестве, испытывают трудности в области порождения собственных замыслов. К чему приводит форсированная «технологизация» музыкального образования, хорошо показал в своих работах В.Г. Ражников. По его данным, многие блестяще подготовленные в техническом отношении музыканты отнюдь не становятся блестящими исполнителями — творцами: в совершенстве владея всеми необходимыми умениями и навыками, они тем не менее не могут создать собственную интерпретацию произведения, не способны к его самостоятельному «прочтению» [6, 7].

Но вполне вероятно, что этих трудностей можно избежать, если «оснащать» необходимыми средствами ученика «внутри» самого творчества, в процессе решения той или иной творческой задачи. Исходя из этого предположения, мы и взялись за разработку таких учебных творческих заданий, которые допускали бы целенаправленное педагогическое воз-

действие, не подавляя индивидуальности ребенка, а напротив, выявляя его потенциал, «востребуя» его жизненный опыт в самых разных аспектах.

Не имея возможности в рамках этой небольшой статьи познакомить читателей со всей системой творческих заданий, мы остановимся только на тех из них, которые, во-первых, вводят ребенка в область художественного творчества, во-вторых, достаточно показательны с точки зрения принципов построения таких заданий и, в-третьих, подтвердили свою плодотворность и технологическую воспроизводимость в неоднократных экспериментальных пробах и практике работы педагогов.

По нашему мнению, творческое учение должно начинаться очень рано и основываться на том, что уже приобрел ребенок в своем предыдущем развитии. Так, к шести-семи годам ребенок, переступающий порог школы, уже имеет большой опыт игровой деятельности, внутри которой, как отмечают многие исследователи (Д.Б. Эльконин [9], В.В. Давыдов [1], Ю.А. Полуянов [5], Г. Кравцов [3]), накоплен мощный потенциал его дальнейшего разностороннего психического развития.

Выявить этот потенциал, показать его самому ребенку, задать первый толчок для перехода творческих возможностей в активное состояние и есть задача первых творческих заданий. Они как бы перекидывают «мостик» от чисто игровой деятельности к художественному творчеству.

Что конкретно представляют собой такие задания? Чтобы можно было уяснить это, обратимся к типовой ситуации урока.

На одном из первых уроков литературы, например, учитель воспроизводит близкую каждому ребенку ситуацию сюжетно-ролевой игры. Допустим, он предлагает им поиграть в крокодила и обезьяну. Дети сами выбирают себе партнеров, несколько минут «сговариваются», готовятся. А затем парами выходят к доске (или в любое другое свободное пространство) и показывают свой вариант игрового действия всему классу.

Чем отличается эта ситуация от обычной сюжетно-ролевой игры? Прежде всего тем, что дети играют при зрителях, а значит, в какой-то степени не только для себя, но и для этих зрителей. То есть замкнутое пространство игры как бы размыкается и появляется некоторая дополнительная мотивировка деятельности, совершенно иная, чем в обычной игре.

Добавляется требование коммуникативности, характерное для искусства. Дети начинают играть, рождается игровой импровизированный диалог:

- Как тебя зовут?
- Обезьяна. А тебя?
- Крокодил.
- Крокодил, давай дружить!
- Давай. Ты любишь играть в футбол?
- Люблю.
- Ну идем! Бери мячик...

Что делают дети? Пока — привычным для себя способом играют. Но в этой игре они и воспроизводят, и творят. Воспроизводят языковые формы диалога, которыми уже свободно владеют, ситуацию встречи и знакомства (аналог будущей сюжетности), «мнимость», условность события (настоящие крокодил и обезьяна не говорят!). Творят «внутри» этих уже освоенных «культурных» средств конкретность ситуации (общая ценность персонажей — любовь к футболу), конкретность отношений (они явно доброжелательны — персонажи хотят дружить), наконец, конкретность реплик именно этого диалога.

Все, что воспроизводят и творят дети в этой игре, небезразлично для их дальнейшего художественного развития. Это надежная опора того мостика, который должен выстроить теперь учитель между игрой и художественным творчеством. Его задача — подхватить все, чем уже владеет ребенок, и, задав импульс дальнейшему движению, как-то помочь ребенку начать переход к сознательному художественному творчеству.

В первом диалоге наших «крокодила» и «обезьяны» есть нечто, что роднит игру и искусство (элементы сюжетности, условность, отношения персонажей, их ценности). Но в нем пока совершенно нет столь важной для искусства характерности, нет попытки вжиться в мир персонажа — ребенок пока остается лишь «внутри» своей собственной жизни и собственных ценностей. Для того чтобы игровой персонаж стал героем художественного произведения, ребенку необходим интенсивный «выход» за границы собственного «Я» и попытка встать на точку зрения своего героя, попытка того перевоплощения, о котором так много говорят теоретики и критики искусства.

Сам ребенок, как правило, себе такой задачи не ставит. Ее может поставить педагог простым вопросом: «Крокодил и обезьяна у нас разговаривают так, как разговаривали бы звери, или так, как обычно разговаривают дети?» Тут и вводится первое требование: не забывать, кто герои игры. Вообразить, о чем они, скорее всего, повели бы разговор, если уж он возможен.

После введения этого требования детский игровой диалог перестраивается. Он может принять, например, такой вид:

- Где ты живешь?
- В реке. А ты?
- А я в гнезде, на дереве. А что ты ешь?
- Всяких зверей. А ты?
- Я люблю бананы и фрукты всякие. А почему ты зеленый?
- Потому что меня так в траве незаметно. А почему ты коричневая?

Что изменилось по сравнению с предыдущим диалогом? Играющие дети явно пытаются представить образ жизни персонажей игры, активно привлекая для этого все, что они об этой жизни знают. Но они пока именно обмениваются знаниями об образе жизни своих героев, а не «вживаются» в них. Необходимо опять вмешательство взрослого, знающего «вектор» движения по пути создания художественного образа. Этот взрослый и предлагает детям следующий вопрос: «А обезьяна и крокодил чаще кем могут быть: друзьями или врагами?» Из этого вопроса об отношениях героев рождается новая сюжетная ситуация, например: дети предлагают разыграть не вариант мирной беседы, а то, как оба персонажа хитрят. И опять вслед за введением новых условий рождается качественно новый диалог:

- Скажи, пожалуйста, у тебя банан сейчас не упал?
- Нет, крокодил, не упал.
- Слушай, слезь с дерева, иди сюда — поиграем...
- У меня тут, наверху, дел много!
- Мне, что ли, к тебе ползть? Я бы тебе помог! А то лежу да лежу в воде целый день, совсем не работаю!
- Нет, ты работаешь! Ты за мной охотишься!
- Ну, погоди, обезьяна! Я тебя еще встречу, когда ты пить придешь!

Иное качество этого диалога по сравнению с предыдущим очевидно. Достаточно было направить работу воображения детей в нужное русло, как обезьяна стала умной и осторожной обезьяной, а крокодил — коварным и злым крокодилом. Игровые персонажи обрели характеры, а играющие дети оказались способны к переходу на точку зрения героев и к выражению в репликах диалога их характеров и отношений. То есть они уже не просто играли, а пытались выполнить задачу, специфическую для художественного творчества.

Учились ли они при этом чему-нибудь? Пытаясь перестроить игру в направлении, заданном вопросами учителя, они открывали для себя и одновременно осваивали на практике суть перехода на точку зрения героя, суть перевоплощения, выбирали из своего речевого арсенала средства для выражения характерности и отношений.

Каково было при этом педагогическое воздействие? Во-первых, оно было, как мы видели, минимальным. Во-вторых, взрослый не вмешивался в «конкретику» детских решений,

не обсуждал с детьми, что и как им говорить. Через свои вопросы-комментарии он задавал лишь направление творческого поиска и транслировал таким образом общую суть художественной задачи. Он действовал, исходя из будущей способности ребенка, стимулируя проявления его внутреннего потенциала, который уже возник внутри игры, но до конца ею не востребован и который без помощи взрослого ребенок сам очень редко проявляет в игре.

На подобном действии «из будущего» основано все общение педагога и ребенка в процессе выполнения предлагаемых нами творческих заданий. Причем задания эти на протяжении уже первого года обучения «эмансипируются» от игры и становятся настоящими литературно-творческими заданиями. Но по-прежнему они, во-первых, «вытягивают», активизируют весь творческий потенциал ребенка, все, что накоплено в предыдущем развитии (в его игровой, социальной, эмоциональной сфере), и во-вторых, продолжают дальнейшее движение по вектору «зарождение художественного замысла — воплощение». Правда, пока еще это движение осуществляется под руководством учителя.

Для осуществления такого руководства необходима особая форма работы с детьми. Такой формой в нашем обучении стал коллективный творческий этюд, в процессе которого дети уже не играют, а вместе с учителем решают определенную художественную задачу. Цель такого этюда — подвести ребенка к той черте, за которой он может выполнить творческое задание индивидуально и самостоятельно. Темы этюдов разнообразны. Это может быть и задание на выражение определенного настроения (например, «Зимнее настроение. Снег», I класс), на воображаемый переход на точку зрения героя (например, этюд «Чьими глазами?», I класс), на освоение выразительных возможностей слова (например, этюд «Шепот. Шелест. Лепет. Шум», III класс) и т. д. Но всегда в процессе его выполнения дети в коллективной форме работы уясняют для себя суть творческой задачи, принимают ее и получают первоначальную ориентировку в тех средствах, к которым им необходимо обратиться для индивидуального выполнения задания. В дальнейшей индивидуальной работе над сочинением (домашней или классной) ребенок еще глубже переживает работу автора «изнутри», расширяя свой творческий опыт.

Корректировка этого опыта происходит на следующем уроке творческого направления — уроке-обсуждении детских сочинений. Уроки-обсуждения, на которых дети становятся читателями-критиками работ своих одноклассников и под руководством учителя оценивают удачные и не очень удачные решения общей для всех художественной задачи, имеют принципиальное значение для учения и развития ребенка. На этих занятиях ребенок-автор впервые встречается реально со своими читателями, впервые получает критическую оценку своего сочинения, впервые переживает понимание или непонимание своего замысла теми, кто воспринимает этот замысел через текст — в материализованном виде.

Ребенок-читатель на этих уроках впервые начинает переходить от глобальной, бедной и однозначной оценки «нравится—не нравится» к развернутому критическому суждению, часто неоднозначному и всегда требующему обоснования, доказательства. То есть здесь-то он и становится практически читателем-критиком, сталкиваясь с трудностями критической работы, остро ощущая недостаток средств (в том числе — и теоретических) для нее и постепенно приобретая, «нарабатывая» эти средства.

Продвижение в позиции читателя-критика, конечно же, продвигает вперед и ребенка-автора. Он начинает критически относиться к себе самому, оценивать свои собственные творческие попытки, совершенно по-иному относиться к воплощению собственного замысла, выражая его уже не случайным способом, не первыми пришедшими на ум словами.

Важно и то, что этот «внутренний критик» вырастает в ребенке благодаря его постоянной практике и общению в процессе этой практики с «внешними критиками» — здесь происходит, как и в коллективном творческом этюде, своеобразный обмен способностями, когда каждый, конструктивно участвующий в обсуждении, продвигает всех.

Разумеется, на уроках-обсуждениях должна царить атмосфера предельного внимания к автору и его произведению, атмосфера заинтересованности и благожелательности. В такой атмосфере отмеченные критиками недостатки сочинения не приносят больших огорчений маленькому автору: ребенок острее переживает всеобщее внимание к себе, для него очень важно, что именно его работу выбрали для обсуждения, что он для всех значим. Такое отношение детей к неудачам во многом возрастное, и оно очень помогает педагогу в первый, самый трудный период организации творческой работы с группой.

Для развития ребенка на уроках-обсуждениях характерны еще два момента, связанные с возрастом. Во-первых, свобода ребенка по отношению к обсуждаемому произведению. Ведь автор этого произведения — его ровесник, такой же ученик, как и он сам, а не взрослый профессиональный писатель, у которого в его творении «все хорошо» с точки зрения ребенка уже просто потому, что он «взрослый» и «писатель», что его сочинение «напечатано в книге». А вот для маленького автора естественно и простительно сделать что-то не так, с чем-то не справиться.

Во-вторых, на первых же обсуждениях Ребенок делает открытие, что быть критиком — в первую очередь это не только замечать недостатки, но и ценить достоинства, помогать сделать лучше, подсказывая, как можно удачнее, полнее, ярче воплотить авторский замысел. Завершить критическую работу детей можно снова вернувшись к формам коллективного творчества, предложив классу задание «Поможем автору». В процессе его выполнения дети предлагают свои пути воплощения замысла или редактуру каких-либо фрагментов сочинения, свои сюжетные ходы, художественные детали и т. д. Автор может выбрать из этих решений те, которые его устраивают, или отказаться от них вообще, но он всегда переживает во время такой работы класса то, что к нему относятся с вниманием и уважением именно как к Автору (с большой буквы).

Итак, на уроках-обсуждениях ребенок в постоянной практической работе уточняет и присваивает те культурные критерии, которые отличают художественное произведение, и начинает ценить творческие находки других авторов. Но этот опыт оценки при выполнении следующих творческих заданий продвигает и его самого: как автор, он уже учитывает возможные удачи и неудачи и постепенно начинает руководствоваться и в собственном творчестве теми же критериями.

Таким образом удается объединить учение и творчество в один единый процесс. Вполне возможно и целенаправленное руководство этим процессом со стороны взрослого, более того — оно не только возможно, но и необходимо. Но чтобы такое руководство было плодотворным, оно должно обладать некоторыми вполне определенными характеристиками. Вкратце они сводятся к следующему.

1. Необходима особая система заданий, которые:
 - «апеллировали» бы к игровому, эмоциональному и социальному опыту, ребенка и к тому творческому потенциалу, который он накопил в игре;
 - трансформировали бы игру через постановку внутри нее особых задач в художественное творчество;
 - обеспечивали бы ребенку практику воплощения его замыслов.
2. Необходимы особые организационные формы работы с такими заданиями («упреждающие» – коллективный творческий этюд, «реализующие» – индивидуальная творческая работа, «завершающие» – коллективное обсуждение творческих сочинений).
3. Наконец, необходим особый психологический климат, искренний и доброжелательный интерес ко всем творческим попыткам детей, независимо от их успешности. Ребенок должен чувствовать, что его самого никогда не отождествляют с его неудачами и недостатками его сочинений, что все верят в его творческий рост.

Обладающее перечисленными выше чертами педагогическое воздействие и приближает, на наш взгляд, к тому преподаванию «из будущего», каким стремится стать в идеале развивающее обучение.

Литература

1. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
2. *Запорожец А. В.* Игра и развитие ребенка. Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
3. *Кравцов Г. Г.* Игра как основа детского творчества. // Искусство в школе. 1994. № 2. С. 3-8.
4. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры. // Избр. психологические произведения в 2-х т. Т.1. М., 1983. С. 303—323.
5. *Полуянов Ю. А.* Воображение и способности. М., 1982.
6. *Ражников В. Г.* Резервы музыкальной педагогики. М.: Знание, 1980.
7. *Ражников В. Г.* Исследование музыкально-исполнительского образа. // Вопросы психологии. 1978. № 2.
8. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. М., 1987.
9. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
10. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.