

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ

УДК 372.4

С. И. Поздеева

ИЛЛЮСТРАТИВНЫЙ МАТЕРИАЛ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ

Представлено описание иллюстративного материала учебника по литературному чтению в начальной школе. Выделены типы иллюстраций, их образовательные функции в плане восприятия текста, развития речи детей и создания визуального образа. Анализируются визуально-коммуникативные ресурсы иллюстративного материала, в том числе с учетом заданий к ним в учебнике. На основе анализа автор выделяет разные типы иллюстраций: основные, фоновые, «пустые». Делается вывод о неразработанности специальной методики работы с иллюстрацией, которая позволила бы сделать ее не только наглядным сопровождением текста, но и самостоятельным зрительным образом и посредником в образовательной коммуникации педагога и детей на уроке литературного чтения.

Ключевые слова: иллюстрация, учебник, литературное чтение, коммуникация, художественный текст, учебное задание.

Иллюстративный (внетекстовый) материал традиционно считается важным компонентом любого школьного учебника, который органично дополняет текстовый материал, создает наглядную опору («подсказку») детям для восприятия учебного материала, фиксирует в виде зрительного образа какие-то явления, понятия. Однако ресурсы иллюстративного материала, представленного чаще всего в виде предметных и сюжетных картинок, для организации образовательной коммуникации на уроке, как правило, не учитываются и не исследуются. Проанализируем, какие виды иллюстраций используются в учебниках по литературному чтению для начальной школы. Мы выбрали для анализа учебники по литературному чтению по следующим причинам. Во-первых, учебный предмет «Литературное чтение» можно рассматривать как пространство организации образовательной коммуникации педагога и учащихся, опосредованное художественным текстом. Именно на уроках по данному предмету дети, как правило, очень разговорчивы, а учитель, если не диалогичен, то, как минимум, снисходителен в том плане, что позволяет детям свободно высказываться по поводу прочитанного. Во-вторых, как правило, именно учебники по литературному чтению самые красочные и иллюстрированные («конкуренцию» им в начальной школе могут составить разве только учебники по окружающему миру). При этом основная часть иллюстраций сопровождает тексты, а другая (меньшая) часть играет второстепенную роль, обслуживая образовательный процесс на уроке. В-третьих, исходя из положения о первичности текста и вторичности иллюстрации важно понять, как интегрируется слово и визуальный образ при работе с художественным текстом. Попытаемся выделить виды иллюстраций в учебнике, их функции при восприятии текстов, а также какие учебные задания предлагает учебник при работе с иллюстрациями.

В качестве объекта анализа нами был выбран учебник по литературному чтению в УМК «Перспектива» (это один из самых востребованных УМК среди учителей начальной школы). Авторы: Л. Ф. Климанова, Л. А. Виноградская, В. Г. Горецкий, III класс, часть 1 [1]. Мы выбрали учебник для III класса, так как именно на этом этапе дети с уже хорошо сформированным навыком чтения начинают читать полноценные («достойные») тексты разных литературных жанров (рассказы, отрывки из повестей, сказки, стихотворения) и овладевают читательскими (аналитическими) умениями. Общее количество текстов в анализируемом учебнике – 34; из них 3 информационных текста и 28 литературных (из них 10 рассказов, 2 притчи, 8 сказок (3 авторских, 5 народных); 8 стихотворений). Общее количество иллюстраций в учебнике – 46, т. е. соотношение текстового и иллюстрационного материала составляет 0,67. Представим типы иллюстраций в учебнике (таблица).

Количество иллюстраций разных видов в учебнике по литературному чтению

| № п/п | Название раздела в учебнике | Вид иллюстраций | | | | | Общее количество иллюстраций в соотношении с текстами |
|-------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| | | Вводящие в новый раздел | Фотографии и рисунки, близкие к ним | Иллюстрации к художественному тексту | Репродукции картин художников | Иллюстрации обложек книг и журналов | |
| 1 | Книги – мои друзья | 1 | 3 | | | | 4/1 |
| 2 | Жизнь дана на добрые дела | 2 | 1 | 5 | | | 8/8 |
| 3 | Волшебная сказка | | 1 | 6 | 1 | 1 | 9/5 |
| 4 | Люби все живое | 1 | 3 | 13 | | 1 | 18/10 |
| 5 | Картины русской природы | | 3 | | 4 | | 7/7 |
| | <i>Итого</i> | 4 | 11 | 24 | 5 | 2 | 31/46 |

Как видно из таблицы, насыщенность иллюстрациями разных разделов учебника не одинакова. Так, самым «наглядным» оказался раздел «Люби все живое», в котором представлены картинки с изображениями разных животных, и раздел «Волшебная сказка» с сюжетными иллюстрациями к русским народным сказкам. Проанализируем разные виды иллюстраций в учебнике.

Вводные иллюстрации (открывающие новый раздел учебника). Эти иллюстрации играют роль некоторой «заставки» и являются «ярким пятном», призванным заинтересовать детей в изучении новой темы. Как правило, это фотографии, среди которых ведущим является библиотечный сюжет: на фото изображены фрагмент библиотеки, ученики в библиотеке, читающие или выбирающие книги. Есть фотографии из музея книги с изображением рукописных книг и печатных станков. Можно предположить, что библиотечный сюжет в иллюстрациях призван решить сквозную образовательную задачу: развитие у детей интереса к самостоятельному и систематическому чтению книг, умения ориентироваться в книгах и отдельной книге. Помимо фотографий в качестве «заставок» к разделу используются иллюстрации обложек книг, портрет (В. И. Даля). Кроме этого, есть фотографии животных (раздел «Люби все живое»). Иллюстрации обложек книг и журналов, наоборот, завершают изучение раздела, мотивируя детей на дальнейшее самостоятельное чтение.

Иллюстрации к художественным текстам – самый частотный вид иллюстраций (52 % общего количества). Это вполне оправданно: ребенок с детства привыкает к тому, что в книге всегда есть картинки, которые помогают представить то, о чем ты читаешь, увидеть героев и что с ними происходит. Традиционная методика чтения предполагает, что такие иллюстрации – не просто наглядный материал, визуализирующий процесс чтения, но и учебное средство: как правило, в учебнике есть задания по работе с такими иллюстрациями. Однако в анализируемом учебнике только в одном случае (!) присутствует задание для учащихся, связанное с иллюстрациями. Например, *русская народная сказка «Белая уточка»*. Задание: 1) соотнесите иллюстрацию с эпизодом, прочитайте его выразительно;

2) придумайте название иллюстрации, опишите ее, сравните изображение уточки в сказке и на рисунке [1]. Первое задание достаточно традиционное: найти отрывок, соответствующий иллюстрации, и выразительно его прочитать. Получается некоторая формализация изображения: оно даже и не рассматривается детьми (кто и как изображен), главное – увидеть границы отрывка, который ему соответствует. Во 2-й части задания детям предлагается описать иллюстрацию. Заметим, что иллюстрация к данной сказке одна из немногих, которую можно считать очень достойной по качеству изображения: на фоне заката солнца изображен княжеский терем и двор, главные герои – уточка и ее дети (два брата), князь, выбегающий на крыльцо. Однако возникает вопрос: зачем детям описывать иллюстрацию, в том числе называя цвета и оттенки (т. е. создавать развернутый текст-описание)? Почему не достаточно внимательно рассмотреть, обратив внимание на детали, которых нет в сказке (изображение терема, одежды братьев и князя и др.). Ведь именно процесс рассматривания может стать средством построения коммуникации между педагогом и учащимися («Обратите внимание...», «Что вы можете сказать о...», «Заметили ли вы, что (как)...», «Что заинтересовало, показалось необычным в иллюстрации...», «О чем хотите спросить?»). Последняя часть задания (сравнить изображение уточки в сказке и на рисунке) представляется нам некорректной, потому что в тексте этого описания просто нет.

О чем говорит отсутствие заданий в учебнике к иллюстрациям к художественным текстам? Наши предположения сводятся к следующему. Во-первых, первичность текста задает соответствующую рамку учебных заданий на уроке (анализ сюжета, поступков и характерных черт героев, определение основной мысли): иллюстрации в силу их вторичности не рассматриваются как ресурс в выполнении подобных заданий. Во-вторых, иллюстрации к тексту крайне неоднородны по своему художественному исполнению и функциям. Например, иллюстрации к рассказу Н. Носова «Огурцы» [1] изображают два контрастных эпизода: 1) радостный Котька показывает маме огурцы с колхозного огорода (яркие, мажорные краски); 2) плачущий Котька возвращает поздним вечером огурцы колхозному сторожу (мрачные, «вечерние» оттенки). Однако этот визуально-коммуникативный ресурс иллюстраций, позволяющий увидеть и сравнить переживания главного героя в начале и конце рассказа, остался невостребованным в заданиях учебника. Аналогичный пример: три качественные сюжетные иллюстрации (крупный план) к сказке Д. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» [1]: 1) грустная уточка остается одна на осенней реке, 2) уточка в полынье разговаривает с Зайцем, 3) испуганная уточка разговаривает с Лисой. С помощью этих сюжетных картинок, на наш взгляд, можно организовать на уроке беседу, которая поможет детям увидеть, как меняется природа (на смену осени приходит зима) и параллельно с этим все ужаснее становится состояние Серой Шейки («думала с ужасом», «была в отчаянии», «начала бояться», «трепетала при одной мысли»). Другими словами, данные иллюстрации помогут детям прочувствовать состояние Серой Шейки и по-настоящему (на основе зрительных образов, в том числе испуганного Зайца и наглой Лисы) сопереживать ей.

Часть иллюстраций к текстам, на наш взгляд, имеет фоновый характер: они не связаны с эпизодами текста, иногда просто «украшают» его, в лучшем случае несут дополнительную фактическую информацию. Например, иллюстрация к рассказу М. Зощенко «Не надо врать» изображает учителя и мальчиков в гимназическом классе: при чтении текста можно обратить внимание детей на детали «старой» школы: парты, чернильницы, перьевые ручки, гимназическая форма, учитель-мужчина (к теме и основной идее рассказа это отношения не имеет). К сожалению, некоторые иллюстрации мы бы рискнули назвать «пустыми», так как они не создают полноценного визуального образа, фрагментарны, ничего не проясняют в понимании текста, а значит, не могут быть средством организации образовательной

коммуникации на уроке. Например, к рассказу Л. Каминской «Сочинение» дана иллюстрация, в центре которой изображена Лена (героиня рассказа), которая пишет домашнее сочинение, а вокруг нее разные предметы (веник, ведро, кастрюля, пуговицы, нитки). Это даже не иллюстрация, а разрозненные предметные картинки на одном фоне. На иллюстрации к рассказу К. Паустовского «Барсучий нос» изображены два барсука (видимо, эта картинка напоминает читателям о том, как выглядят эти животные). Иллюстрации-шутки к юмористическим стихотворениям помогают рассмешить читателей: как правило, они гротескны (например огромный кот с вытаращенными глазами в стихотворении Б. Заходера «Вредный кот»). «Пустота» подобных картинок (как правило, «слабых» в художественном исполнении) определяется тем, что они не создают полноценный зрительный образ, дополняющий или даже в чем-то конкурирующий с художественным текстом, а просто дают возможность короткой передышки, переключения внимания с текста на картинку.

Отметим, что иногда иллюстрация к произведению и задание в учебнике «конфликтуют» друг с другом. Например, к сказке В. Бианки «Приключения Муравьишки» [1] даны три сюжетные картинки, на каждой из которых главный герой путешествует с помощью другого персонажа (гусеницы, кузнечика, паука). При этом дается следующее задание: нарисуй в своем воображении помощников Муравьишки, используя строки из текста. Конфликт состоит в том, что все эти персонажи уже нарисованы (заданы на картинке): зачем же их воображать? Может, лучше рассмотреть и описать их, а с помощью текста рассказать, кто и чем помог Муравьишке? К сожалению, визуально-коммуникативный ресурс этих иллюстраций опять оказался невостребованным авторами учебника.

Добавим, что два текста в учебнике оказались без сопровождающих иллюстраций: рассказ Н. Носова «Трудная задача» и В. Драгунского «Где это видано, где это слышано...». В первом случае это могло быть связано с тем, что текст строится не столько на действии, сколько на монологе главного героя, которому радио мешало решать задачу, а во втором случае – на внутренних переживаниях Дениски, которому не удалось из-за Мишки полноценно выступить на сцене. Может быть, в данном случае есть смысл предложить детям побыть художниками, иллюстрирующими юмористические рассказы, и самим нарисовать картинку? Это могло бы стать хорошим подспорьем для проведения на обобщающем уроке по разделу «Жизнь дана на добрые дела» параллели между юмористическим рассказом и юмористической иллюстрацией.

На втором месте по частоте использования находятся фотографии и рисунки, которые просто сопровождают процесс чтения и не несут особой смысловой и визуальной нагрузки. Например, фотографии муравейника, барсуков (раздел «Люби все живое»), рисунок памятника первопечатнику И. Федорову, фотография страницы первой печатной книги (раздел «Книги – мои друзья»), фото парка в пору поздней осени, кленовых листьев (раздел «Картины русской природы»). Большинство таких иллюстраций несет, на наш взгляд, лишь эстетическую функцию («красиво», «приятно глазу»). Их информационная функция снижена качеством изображения: на рисунке памятника большую часть надписи на нем нельзя прочитать; на фотографии барсуков – только их морды (даже непонятно, взрослые это барсуки или барсучата), на фотографии муравейника муравьев не видно.

Последнюю группу составляют репродукции картин русских художников (В. Васнецов «Иван-царевич на Сером волке», И. Шишкин «Зима в лесу», В. Поленов «Ранний снег», И. Остроухов «В Абрамцевском парке», А. Саврасов «Зима»). Примечательно, что к этим иллюстрациям есть задание «Учитесь рассказывать по картине», которое дети выполняют по данному в учебнике алгоритму [1]. Сама целевая установка в задании (учитесь рассказывать, а не рассматривать, вглядываться...) фиксирует традиционную установку началь-

ной школы на картину лишь как на средство развития устной и письменной связной речи детей: ценность зрительного образа уступает место слову, его описывающему. Можно сказать, что такая установка невольно заставляет ребенка своим речевым высказыванием «конкурировать» с шедевром русской живописи вместо того, чтобы всмотреться в картину, насладиться ею, открыть в ней для себя что-то новое. При работе с репродукцией В. Васнецова детям предлагается объяснить название картины, предложить свои варианты названия, подобрать слова, которые передают движения героев, определить характер героев по их внешнему облику, представить себя одним из героев и рассказать от его имени, что видите и чувствуете. Ситуация осложняется тем, что детям нужно не только устно подготовить рассказ по картине, но и записать в «Творческую тетрадь» текст «Почему мне нравится картина...». На наш взгляд, ничего, кроме «отторжения» ребенка от картины, такие задания не дадут, в первую очередь потому, что непонятно: зачем ее описывать, ведь можно найти другие, более достойные и интересные для детей варианты учебных (творческих) заданий, направленных на развитие их речи. Если картина уже названа самим автором, зачем искать другие названия? Зачем подбирать отдельные слова, не встраивая их в высказывание? Почему детям сразу дана установка, что картина им нравится?

Некоторая степень свободы предоставляется детям при работе с репродукциями зимних и осенних пейзажей в разделе «Картины русской природы». Им предлагается внимательно рассмотреть картину (предметы, цвета, краски), подумать, о чем хотел рассказать художник, на что хотел обратить внимание зрителя, выразить свое отношение к картине. Примечательно, что такое задание в учебнике идет с пометкой «работа в парах», т. е. дети должны все это обсудить друг с другом, однако способ взаимодействия, т. е. построения коммуникации детей друг с другом по картине в задании не прописан. Работа в парах оправдана в тех случаях, когда дети в одной картине могут увидеть что-то разное (потому что каждый смотрит по-своему), дополнить друг друга, в чем-то не согласиться, задать друг другу вопросы. Однако предлагаемый в учебнике план работы не располагает к такой коммуникации: чтобы выполнить все пункты плана, ребенку собеседник не нужен, так как при таком подходе к работе с картиной просто нечего обсуждать.

Над чем заставляет задуматься проведенный нами анализ иллюстраций в учебнике? Во-первых, большое количество фоновых (второстепенных) и «пустых» иллюстраций, на наш взгляд, может сформировать у детей несерьезное отношение к иллюстрации лишь как развлекательному и украшающему средству в учебнике вместо того, чтобы учить ребенка воспринимать зрительный образ как важного посредника не только при восприятии текста, но и при построении образовательной коммуникации по поводу увиденного и прочитанного. Во-вторых, методика работы с иллюстрацией как визуальным образом в общеобразовательной школе просто отсутствует, что снижает ее визуально-коммуникативные ресурсы: обидно, когда качественные и интересные иллюстрации к художественному тексту остаются невостребованными на уроке, в том числе в плане становления ребенка как квалифицированного читателя, который умеет не только вчитываться, но и всматриваться. Как ни странно, по-прежнему остается открытым вопрос: зачем нужны картинки в учебниках?

Публикация подготовлена в рамках проекта РГНФ № 16-26-01009.

Список литературы

1. Климанова Л. Ф., Виноградская Л. А., Горецкий В. Г. Литературное чтение. III класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 159 с.

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор.

Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050.

Томский государственный педагогический университет.

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 15.07.2016

S. I. Pozdeeva

ILLUSTRATIVE SCHOOL TEXTBOOK MATERIAL AS A SOURCE FOR VISUALIZATION AND COMMUNICATION

The article contains an illustrative textbook material description introduced in the context of literary reading in Elementary School. Distinguishes the main types of illustrations, such as “opening a new chapter”, “accommodating a text”, “painters pictures production”, “photography”, their educational functions in terms of perception of the text, development of children’s speech and creation of the visual image. Analyzes the visual-communicative sources of an illustrative textbook material. First, it is based on the text itself and second, the illustrations including some tasks are developed in this textbook. According to the textual and extra textual material (context) the author points out different types of illustrations: such as essential (basic), background and “empty”. There is a conclusion of underdevelopment of special method of working with illustration distinguished in the textbook, which would allow making this method not only the visual support of the text but also an independent visual image as well as an introduction into the educational communication between the teacher and the pupils at the lesson of literary reading.

Key words: *illustration, textbook, literary reading, communication, a literary text, learning task.*

References

1. Klimanova L. F., Vinogradskaya L. A., Goretskiy V. G. *Literaturnoye chteniye. 3 klass. Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. V 2 ch. Ch. 1* [Literary reading. 3 form. Textbook for institutions of general education. In 2 parts. Part 1.]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2013. 159 p. (in Russian).

Pozdeeva S. I.

National Research Tomsk State University.

Pr. Lenina, 36, Tomsk, Russia, 634050.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: svetapozd@mail.ru