

ГЛ. 7. ПРОБЛЕМЫ ОСМЫСЛЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА СЛАВЯНСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛ И ВУЗОВ



Е.В. Гетманская (г. Москва, Российская Федерация)

Elena V. Getmanskaya (Moscow, Russian Federation)

getmel@mail.ru

УДК 372.882

ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ И СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Аннотация. В статье представлены современные концепции, в которых актуализируется образовательная функция детской книги и детского чтения. В работе также анализируется междисциплинарная основа исследований по детской литературе, в которых доминантами анализа являются, помимо проблем перцепции и анализа художественного текста, дидактические, социальные и культурологические аспекты детского чтения.

Ключевые слова: детская литература, образовательная функция, цели чтения, социальная практика.

CHILDREN'S READING: EDUCATIONAL TOOL AND SOCIAL PRACTICE

Abstract. The article presents modern concepts that actualize the educational function of children's books and children's reading. The paper also analyzes the interdisciplinary basis of research on children's literature, in which the dominant analysis is, in addition to the problems of perception and analysis of literary text, didactic, social and cultural aspects of children's reading.

Key words: children's literature, educational function, reading goals, social practices.

Современная детская литература, являясь динамичной областью художественного, предлагает своим читателям необычайно широкие возможности эмоционального удовольствия и рефлексии. Наряду с этим, во множестве исследований детская литература отождествляется с ценным продуктом образования. Рассмотрим проблему под углом зрения писателей, авторов детской литературы: они чаще пишут о детях, а не для детей. Впрочем, и по сей день, мно-

гие не понимают этой существенной разницы. Определяя круг детского чтения, исследователи зачастую видят в детях лишь маленьких взрослых, приписывая им не свойственный детству образ мышления и абсолютно иной оценочный принцип. В своё время К. И. Чуковский подчёркивал: «Писать о детях и писать для детей – разные вещи. Во втором случае задача невероятно сложнее – одного таланта недостаточно. Необходимо нравственно возвыситься до уровня ребёнка, понять и принять без малейшего намёка на взрослую снисходительность его радости и страдания, приобщиться к божественному бессмертию детской души» [6, с. 17]. Таким образом, возникает эстетико-психологическая дилемма – художественный текст о детях всегда ли является одновременно текстом для детей? Безусловно, он адресован, прежде всего, ребёнку, потому что именно в детстве человек остро нуждается в образцах и парадигмах своего поведения и отношения к миру. Прямое назидание в этом процессе скорее уводит от цели, нежели приближает к ней, поэтому именно литература становится великим строителем будущей личности. Должен ли читатель-школьник, погружаясь в художественный текст о своём ровеснике, каждый раз преломлять своё восприятие о серьёзный теоретический парадокс – да, текст о детях, но его создатель – взрослый.

В отдельных западных концепциях сам факт существования детской литературы как отдельного жанра художественных произведений подвергается сомнению. В частности, в теории Ж. Роуз отрицается существование книг для детей как некоего специального художественного пространства. В книге «Случай Питера Пена или невозможность детской художественной литературы» (1984), Ж. Роуз на примере повестей о мальчике Питере Пэне шотландского писателя начала XX века Дж. Барри проводит мысль о том, что авторы детских книг конструируют образ ребёнка искусственно, не обладая детским восприятием действительности. Образ ребёнка не сопрягается с истинной природой детства и, следовательно, не может претендовать на правдивое описание чувств, мыслей и поступков детей. Главный посыл учёного – детская литература является невозможной по той причине, что пишут, редактируют, публикуют и анализируют эти произведения взрослые. Детская литература конструирует ребёнка как «чужого» по отношению к его собственной рефлексии, а, следовательно, стремится беззастенчиво поглотить ребёнка. В детские книги взрослый приходит первым (будучи автором, создателем, дарителем), а ребёнок появляется уже потом (в качестве читателя, продукта, получателя), но ни тот, ни другой не входят в общее пространство между ними. «„Питер Пэн“, – пишет Ж. Роуз, – стоит в нашей культуре как памятник невозможности своего собственного предназначения – того, что эта книга якобы представляет ребёнка, говорит с детьми и для детей, обращается к ним как к общности, которая познаваема» [1, с. 14]. С позиции учёного, «Питер Пэн» никогда и никоим образом не был книгой для детей, потому что она (эта книга) не разговаривает с ребёнком. Да, образ Питера Пэна передаёт образ ребёнка; но, на самом деле, автор так редко говорит с ним, что это заставляет учёного задать вопрос, а есть ли вообще какая-то связь между присутствием ребёнка в книге и множеством проблем и недомолвок в самом понятии детской художественной литературы [См.: 1, с. 2]. Сказать, что ребёнок находится внутри книги (ведь детские книги – это книги о детях) – значит

попасть прямо в ловушку, развивает свою мысль Ж. Роуз. Происходит некая путаница в намерениях взрослого: он хочет добраться до сознания детей с помощью ребёнка, которого он изображает. Если детская художественная литература и строит образ ребёнка, то она делает это для того, чтобы обезопасить детей, которые находятся вне книг; тех, кто не приходит так легко в пределы досягаемости автора. Иными словами, книги для детей – это морализирующий монолог взрослого автора, обращённый к детям.

Исследование перцепции образа ребёнка – героя детской книги – мы находим в работе Д. Радда «Развитие детской литературы» (2010). Профессор кафедры детской литературы Болонского университета Д. Радд (Великобритания), автор двух известных монографий по детской литературе «Коммуникативный подход в изучении детской литературы» (1992) и «Энид Блайтон и тайна детской литературы» (2000) главную проблему детской литературы видит в разрыве между «сконструированным» и «конструктивным» ребёнком (термины Д. Радда). Иными словами, существует разрыв между искусственно созданным автором, «сконструированным» образом ребёнка и его реальным «конструктивным» субъектом-прототипом. В этой ситуации наиболее продуктивной для рецепции читателя-ребёнка будет так называемый образ-гибрид, представляющий пограничную область между «конструктивным» ребёнком и сконструированным автором героем детской книги [2, с. 13]. Д. Радд подчёркивает, что ориентация на какого-либо реального ребёнка в литературоведческих и педагогических концепциях, разбирающих образ ребёнка, будет несостоятельной. В первую очередь потому, что понятие детства социально и исторически дифференцировано и должно определяться различно для отдельных исторических периодов и социальных групп. В то же время, перефразируя М. Бахтина, Д. Радд предполагает, что художественный текст воспринимается ребёнком, если можно так выразиться, «лишь наполовину», так как, вероятнее всего, читатель мысленно отвечает автору из другого, весьма отличного от бытийной локации автора, социального и временного локуса [Радд, с. 38]. Учёный отмечает постоянный пересмотр и оспаривание в обществе понятия «детское»: детство как социальный феномен испытывает кризис, в том числе и по причине всё большей ориентации рекламодателей и индустрии развлечений на ребёнка. Этому способствуют и новые медиа-технологии, которые позволяют детской аудитории обходить запреты взрослых на чтение и таким образом подвергать общественному сомнению меняющийся статус и критерии детства. Тем не менее, в контексте нашего постмодернистского мира Д. Радд считает феномен детства прочным якорем, который противостоит размыванию стабильных этических идентичностей.

Касаясь школьного литературного образования, следует заметить, что данный эстетико-психологический феномен (о детях или для детей) выявляет и методологические проблемы изучения детской литературы в школьном курсе. В среднем звене школы (концентр 5-7 классы), где в основном и представлена детская литература, вопрос «что мы читаем?» – текст о детях или текст для детей, может стать предметом внимания школьников, но как частная методическая линия урока. Главной целью изучения детской литературы на данном этапе литературного образования должны быть, бесспорно, вопросы нравствен-

ные. Чтобы оставить в «андеграунде» выявленное противоречие и создать у ученика желаемую иллюзию прямого детского начала в тексте, необходимо выбрать из имеющихся методов обучения тот, который наиболее адекватен детскому восприятию. В этом контексте мы актуализируем эвристический метод; именно он, по нашему убеждению, наиболее сензитивен возрасту детства и способен сместить акцент внимания школьника с авторского аналитического начала и обратиться напрямую к нравственным проблемам личности ребёнка в тексте. Как нам представляется, эвристические методы – это «система продуктивных правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные с учётом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач» [3, с. 144]. Подобное определение перекликается с мыслью М.А. Рыбниковой о незнании как о звене в движущейся системе «от незнания к знанию». В «Очерках по методике литературного чтения» М.А. Рыбникова пишет: «Ориентируясь на ребёнка, учитель учитывает сложный процесс перехода незнания в неполное знание и дальнейшие этапы перехода неполного знания во всё более и более полное знание. Процесс этот совершается в сознании ученика, но с помощью учителя и под его руководством» [5, с. 17].

М.Г. Качурин, анализируя исследовательскую деятельность учащихся, писал «...все современные искания учителей и методистов-словесников так или иначе связаны с исследованием как ведущим началом преподавания. Для этого есть очень веская причина. Дело в том, что исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления... каждый новый виток спирали в движении дидактики и частных методик неизбежно возвращает нас к истоку – к идее связи между исследовательской направленностью человеческого мышления и воспитанием человека – мыслителя и творца» [4, с. 9]. В то же время учёному представлялось обоснованным стремление не преувеличивать исследовательские возможности школьников, так как учебное исследование есть всегда исследование уже познанного. «Учитель предъясняет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная её результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения» [4, с. 203]. В практике преподавания литературы исследовательский метод, с точки зрения учёного, останется ведущим в силу исследовательской сути восприятия художественного произведения, исследовательского пути проникновения в бесчисленные смыслы текста. «В школьном изучении не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но без свежего, в чём-то нового взгляда на произведение плодотворное его изучение вообще вряд ли возможно» [4, с. 10].

Концентр 5–7 классов, где представлена литература о детях, в силу возрастных особенностей школьников, является отправной точкой для широкого внедрения на уроке эвристических процедур. Насыщая обучение исключительно творческими методами, мы возводим в квадрат область неизведанного для учащегося. И вместо интереса и сильного творчества при изучении детской литературы, мы можем придти к снижению мотивации ученика. По нашему убеждению, метод, наиболее востребованный в этой учебной ситуации, *метод*

эвристический. Он способен скрыть парадокс – о детях или для детей, который может помешать целостному восприятию детского образа-персонажа. В качестве практического примера применения эвристического метода при изучении литературы о детях в среднем звене школы можно обратиться к рассказу В. Набокова «Обида», предлагаемому программой В. Г. Маранцмана в шестом классе. После комментированного чтения в классе, даём задание – найти в тексте художественные реалии конфликта главного героя с окружающим миром. Данный приём «открытого вопроса» позволяет без конкретно заданного направления поиска самому ученику обнаружить художественные средства его решения. Корней Чуковский, рассказывая историю «Мухи-цокотухи», говорил, что детскому писателю для творчества необходимо внутреннее ощущение счастья. «Ребёнок, несмотря ни на что, – всегда оптимист. Дар детского писателя в том, что, обладая литературным мастерством, он заряжается энергией своего маленького лирического героя, улавливает малейшее движение его души, мгновенную смену настроений, угадывает причудливую логику его мыслей и поступков и умеет передать всё это предельно простыми языковыми средствами» [6, с.19].

За последние годы отношение педагогического общества к феномену детской книги претерпело значительную трансформацию и, не в последнюю очередь потому, что стремительно меняются технологии знакомства с художественным словом. Современные исследователи рассматривают детскую литературу в её операциональном контексте «как социальную практику, включающую в себя чтение текстов в различных формах – печатных, визуальных, мультимодальных» [2, с. 4]. Относительно недавнее появление планшетных технологий, электронных книг, приложений и других интерактивных средств значительно расширили круг детских книг. Признание столь разных форм существования детской литературы ведёт за собой следующую констатацию: предмет исследования безграничен, следовательно, объектом его изучения являются как литературные, так и внелитературные средства, включая масс-медиа, фильмы и даже компьютерные игры.

Обширность интерпретаций термина детская литература в научной парадигме обуславливает рассмотрение в статье лишь части проблем, связанных с образовательной функцией детской книги. Образовательная составляющая, на наш взгляд, связывается, прежде всего, с формулированием целей детского чтения, его результатов, методологии его организации, его этической основы, а также с выяснением адресата художественного произведения. Исходя из междисциплинарной доминанты исследований, образовательная функция детской книги лежит одновременно сразу в нескольких предметных областях. Первыми в этом ряду, помимо методики, следует назвать дидактику, социальную педагогику, культурологию, а также проблемы перцепции и анализа художественного текста. Вместе с этим, главной константой современных исследований является отождествление детского чтения с социальной практикой, которая включает в себя чтение текстов в различных, в том числе, в мультимодальных формах. Исходя из этого, конечной образовательной целью детского чтения в контексте современной методики нам представляется социальное становление ребёнка-читателя, его ранняя социализация.

Список использованной литературы

1. Rose, Jacqueline. 1984. The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction, London and Basingstoke: Macmillan Press LTD, 181 p.
2. Rudd, David. 2010. The Development of Children's Literature. In Rudd D. (Eds.), The Routledge Companion to Children's Literature, London: Routledge. pp. 3–13.
3. Гетманская Е.В. Принципы организации самостоятельной работы студентов педвуза / Е.В. Гетманская // Инновационные стратегии и технологии реформирования системы управления образованием: Монография / Под общ. ред. В.П. Линьковой, В.В. Бондаренко. Пенза: РИО ПГСХА, 2010. С. 138-145.
4. Качурин, М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 175с.
5. Рыбникова, М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., «Просвещение». 1985. 288с.
6. Чуковский, К.И. Матерям о детских журналах: Санкт-Петербург: Рус. скоропеч., 1911. 103 с



Н.П. Кузнецова

(С- Петербург, Российская Федерация)

Kuznetsova N.P.

(Saint Petersburg, Russian Federation)



Е.К. Маранцман

(С-Петербург, Российская Федерация)

Marantzman E.K

(Saint Petersburg, Russian Federation)

УДК 37.013.43

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СОВРЕМЕННЫХ СЛАВЯНСКИХ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ ГОСУДАРСТВА БЛАГОСОСТОЯНИЯ И ПРИОРИТЕТНЫХ ЦЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы ценностных ориентаций сегодняшних учащихся, в связи с характером их славянского менталитета.

Ключевые слова: славянские ценности, концепция государства благосостояния. ¹⁶

¹⁶ Статья выполнена в рамках гранта РФФИ, Проект 19-510-92002 - «Развитие методологии зеленого и инфраструктурного инвестирования институциональными инвесторами в условиях пенсионных реформ»