

**Жукова Н.Д., Соколова И.Г.**

## **Детская литература как средство развития образного мышления студентов-педагогов**

*Жукова Наталья Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы КФУ им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Крым*  
*Соколова Ирина Геннадиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии Крымского инженерно-педагогического университета, г. Симферополь, Крым*

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме развития образного мышления как основы для духовного роста личности. Авторы статьи акцентируют внимание на сложностях современного литературного образования в школе и вузе. Решение этой проблемы рассматривается преимущественно в методическом аспекте. Важная роль в формировании фундамента для дальнейшего литературного развития отводится детской литературе. На основании проведенного опроса студентов выявлена диспропорция в развитии читательских способностей (воссоздающего и творческого воображения) и делается вывод о возможности частичного выравнивания данной диспропорции посредством курса «Детская литература».

**Ключевые слова:** гуманитаризация, литературное развитие, образное мышление, метафора, тип личности читателя, читательские способности, детская литература, сказка, опрос

**Актуальность** данной статьи определяется насущными задачами современного образования, остро нуждающегося в гуманитаризации, которая невозможна без высокого уровня литературного развития, так как гуманитарная культура личности формируется, главным образом, посредством систематического и осмысленного чтения художественной литературы, именно «регулярное чтение поэзии и художественной прозы – лучшее средство для развития ассоциативного мышления...» [7, с. 5], которое, в свою очередь, является прочной основой для развития интеллекта вообще [11].

**Целями** работы являются краткое обобщение методико-педагогического материала по вопросам литературного образования в контексте общегуманитарных образовательных задач и проведение опроса, позволяющего выявить уровень развития качеств читателя-студента.

О гуманитаризации образования активно начали говорить еще лет двадцать назад. Тогда же методисты настоятельно требовали учить в процессе обучения потребности ученика, его возрастные и индивидуальные особенности, а также специфику мировосприятия и деятельности ребёнка в различные периоды его развития [8, с. 69; 6, с. 69-75; 1; 9]. Сказанное особое значение обретает для преподавания художественной литературы, так как неправильный подход к организации детского чтения ведет к угасанию читательского интереса.

Однако в повседневную школьную и вузовскую практику эти требования до сих пор не вошли. И сегодня мы являемся свидетелями того, как становятся очевидными те процессы, ростки которых проявились еще в 90-е годы. В то время, когда мамы и папы просто зарабатывали, чтобы выжить, чада получили в свои руки сначала электронные игрушки, затем компьютеры, телефоны, планшеты и ... свободу. Об опасности, которая кроется за этими достижениями современной «цивилизации» (слово «цивилизация» взяли в кавычки, так как вспомнились слова Ф. Тютчева: «Цивилизация — для них фетиш./Но недоступна им её идея») и связана с тем, что электроника, предлагая вниманию ребенка яркие картины, мешает развитию воображения, нарушает связь с реальностью, тормозит или деформирует психоэмоциональное развитие, которое, в свою очередь, ведет к невротизации личности, предупреждали многие психологи и педагоги. С другой стороны, сама

образовательная система стала претерпевать серьезные изменения. Технократизм затронул и педагогическую сферу. Появились идеи технологизации педагогического процесса. В понятийный аппарат педагогов постепенно вошли и стали обыденными такие понятия, как педагогическая технология, образовательная технология, воспитательная технология [12]. Педагогическая деятельность становится все более технологичной, и оптимистично выглядят научные тексты, посвященные этой теме. Однако педагоги всех уровней давно кричат о том, что грамотность детей падает прямо пропорционально скорости введения всевозможных инноваций, хотя, казалось бы, должно быть наоборот. Сегодня этот процесс набрал ускоренные обороты. В чем же причина такого, казалось бы, парадоксального явления? Не выхолащивает ли технологичность образования его суть? И как это связано с детской литературой?

Дело в том, что принципы гуманитаризации так и останутся декларацией, пока научное (и не только) сообщество не выработает «общее представление по некоторым кардинальным вопросам образования», среди которых: «что важнее для образования – моделирование или изучение реальных процессов, происходящих в жизни школьника, студента, учителя, преподавателя; что нужно – подготавливать или воспитывать учителя; что такое культурно-образовательная среда; из чего складывается педагогический потенциал культурно-образовательной среды» [3, с. 88]. Можно отметить еще одну проблему, на которую обратил внимание Белозерцев Е.П.: «появившиеся в последние годы «основы теорий», модели, подходы довольно часто далеки от реальных процессов, происходящих в жизни с теми, кто овладевает педагогической профессией, постигает смысл вечной профессии, складывает в себе образ Учителя. Не спасают положение дел «всевозможные педагогики», учащий и учащийся остаются абстрактными в виртуальной среде» [3, с. 88] А пока техническая «популяция» производит на свет свой продукт – человека, «живущего в рациональной и внемегафорической реальности» [14, с. 25], хотя и умеющего нажимать кнопки и добывать информацию, но неспособного решать жизненные задачи, «функционально неграмотного» [14], пребывающего чаще в виртуальной, а не в реальной действительности, смешивающего их. Сознание такого человека фрагментарно, не способно к целостному видению мира.

Проблема слишком серьезна. У нее много аспектов, и одним из важнейших является смещение акцентов в системе образования на развитие формально-логического мышления, а значит подмену смысла самого понятия «образование», корнем которого является ОБРАЗ.

В науке о педагогической или образовательной технологии все логично, когда речь идет о формировании каких-то конкретных интеллектуальных навыков. Однако, если речь идет о развитии чувственно-эмоциональной сферы, нравственно-духовном развитии ребенка, использование понятия «технология» представляется абсурдным. Педагогическая технология В. Сухомлинского? или Ш. Амонашвили?, а может К. Ушинского или Л. Толстого? И особенно забавным выглядит словосочетание «педагогическая технология» применительно к школе Сократа.

Эта абсурдность особенно остро чувствуется в литературном образовании и развитии ребенка. Специфика литературного образования имеет свои особенности. В нем важная роль, безусловно, отводится интеллектуальному развитию, что помогает освоить разные теоретические литературоведческие понятия, научиться анализировать художественное произведение, пересказывать его фабулу, раскрывать содержание и т.д. Однако, на наш взгляд, самое главное в художественном произведении – это его эстетическая и образная составляющая, которая имеет двойственную природу и связана не только с интеллектуальным познанием, но и чувственным.

Более того, как свидетельствует нейрофизиология, полноценное интеллектуальное развитие возможно только на основе развитого образного мышления, которое по преимуществу связано с правым полушарием, и наиболее эффективным способом развития которого является художественная литература. Появление модных новаций, обилие технических средств, которыми располагает сегодня школа и которые обязательны на уроке, не решают традиционные проблемы преподавания филологических дисциплин, так как самым главным инструментом учителя-словесника должно оставаться СЛОВО, причем ОБРАЗНОЕ СЛОВО.

Как ни парадоксально, проблемы, связанные с литературно-художественным развитием (образованием), не новы и достаточно хорошо теоретически осмыслены и методически разработаны. Однако в школьной и вузовской практике не всегда учитывают эти наработки. Одной из больших проблем преподавания литературы является то, что специфика восприятия художественного текста учитывается мало. Особое значение этот фактор обретает в подготовке специалистов (педагогов и филологов) для работы в дошкольных учреждениях и в школе. Но, как известно, научить возможно только тому, что знаешь и умеешь сам. А если у студентов не сформировалась способность «вчувствоваться» в текст, если они, анализируя художественное произведение, используют только свои интеллектуальные ресурсы, но не постигают смысловую, образную, чувственную составляющую художественного слова, то став педагогами они не смогут пробудить в детях любовь к слову, а через слово пробудить и душу.

Литература на сегодняшний день является практически единственным предметом, способствующим раз-

витию ассоциативного, метафорического мышления, без которого невозможно получить целостное представление о мире, почувствовать себя органичной частью общества и культуры (а именно эта задача стоит перед гуманитарным образованием). Образованию необходимо вернуться к «почти забытым метафорическим основаниям» [15, с. 25]. Метафору можно «использовать не только для украшения описания, но и для усиления аргументации» [10, с.335]. Поскольку без обращения к этим основам практически невозможно решить поставленные перед образованием и обществом вопросы – воспитать просвещенного человека, в том глубоком смысле, как его понимал, например, В.А Жуковский, когда обдумывал свой «Проект» воспитания наследника – будущего Александра II [2, с. 248-250].

Чтобы в жизнь, в культуру (а значит, и в профессию, и – шире – творчество вообще) из школы вышел просвещенный человек, соединивший знания с нравственностью, умеющий саморазвиваться и самореализовываться, требуется, казалось бы, совсем немного: систематическое осмысленное чтение литературы. А чтобы чтение стало необходимостью, надо уделять этому вопросу особое внимание с самого раннего возраста. Особая роль в этом процессе отводится детской литературе не только как материалу для детского чтения, но и как вузовскому курсу. Первостепенными в детской литературе являются сказки – фольклорные и литературные. Фольклор в совокупности и единстве его жанров развивает метафорическое мышление, основанное на ассоциативных связях и позволяющее видеть мир целостно. Только такое мышление является пластичным, дает возможность духовного роста («Ты должен быть изменением, если хочешь видеть мир» (Ганди) [13, с. 3]).

Кстати, СССР был единственной страной, где изучался фольклор. Эта традиция сохранилась и до сих пор, что отчасти компенсирует недостаток развития образной сферы в системе школьного образования в целом. Важность сказочного жанра для детского развития была отмечена, например, еще в начале XX века, поскольку «сказка является единственным проводником высших чувств и понятий, к которым бессознательно, но сильно стремится душа каждого здорового ребенка: сказка – источник эмоций, которых не могут дать еще детям ни исторические образцы, ни отвлеченные понятия, ни впечатления повседневной жизни» [Цит. по: 5, с. 189].

И учитель, и студент – будущий педагог, и ученик являются читателями. Поэтому, когда речь идет о подготовке учителей-словесников для школы различных ступеней, также следует учитывать особенности читательского восприятия и тип личности, которые описаны в разных работах: низкий, средний, условно высокий уровни [4, с. 140-144], или художник, мыслитель, средний тип [8, с. 70-78], или поэт и математик [10, с. 332-335]. Иначе говоря, чтобы подготовить Учителя-мастера, необходимо воспитать талантливого Читателя, что осложняется недостатками школьного образования. И здесь методисты в ряду общеэстетических [8, с. 70] выделяют собственно литературные способности, которые отличаются «эмоциональной чуткостью к слову» [8, с. 71; 4]. Чтение – это «труд и творчество» (В. Асмус). Деятельность читателя особенно сложна,

поскольку только сильная эмоциональная реакция на художественное произведение способствует включению читательского воображения. Методисты, говоря о разных аспектах читательской деятельности (эмоциях, воображении, осмыслении содержания и формы), вслед за психологами различают эмоции «содержания» («материала») и «эмоции формы». Сравнение развития воссоздающего и творческого воображения у читателей разных групп [8, с. 73-78; 4] показывает, что литературные способности [«...чтение, прочувствованное и осмысленное, – совершенство» (А.С. Пушкин)], обусловленные типом личности, определённо влияют на процесс восприятия художественного произведения; и оказывается, что только «художники» способны освоить и «эмоции материала», и «эмоции формы», а также к «творению собственных образов в предложенной автором ситуации» [8, с. 78].

Отсутствие эмоциональной чуткости к слову, одного из важнейших критериев наличия читательских литературных способностей, и единства различных типов эмоций нарушает контакт читателя с образным словом. Способности проживать, чувствовать и осмысливать произведения словесного искусства проявляются не отдельными качествами читателя, а «всем их комплексом» [8, с. 71]. Отсутствие хотя бы одного из названных качеств нарушает целостное восприятие текста, что хорошо видно из **опроса**, проведенного на **материале** произведений детской литературы.

Студентам-филологам КФУ имени В.И. Вернадского и психологам Крымского инженерно-педагогического университета, а также слушателям подготовительных курсов КИПУ было предложено прочитать сказки: «Ёжик в тумане» Сергея Козлова и русскую народную сказку «Гуси-лебеди» и ответить на следующие вопросы: Понравилась сказка или нет? Какие чувства, переживания, ощущения, образы, ассоциации, мысли возникали в процессе чтения? Что в произведении произвело наиболее яркое впечатление? Почему? Найдите художественные средства в тексте сказок? Как вы думаете, о чем эта сказка? Для детей какого возраста она написана? Нужно ли взрослым читать сказки? Почему? В чем особенности сказочного произведения?

Всего было опрошено 118 человек. Слушателей подготовительных курсов – 26 человек. Остальные 92 – это студенты 1 и 2 курсов филологического и психолого-педагогического факультетов. В результате проведенного анализа все работы можно разделить на три уровня [4, с. 140-144], в зависимости от чуткости к художественному слову и способности воспринимать текст как целостное явление: 28 – условно-высокий, 54 – средний, 36 – низкий. В ряде случаев определить уровень работ достаточно сложно (речь идет, скорее, о понижении уровня, чем о его повышении), поскольку работы свидетельствуют о неравномерном развитии читательских качеств испытуемых, которые демонстрируют разницу между «эмоциями материала» и «эмоциями формы». Одним из важнейших показателей этой неравномерности является то, что в народной сказке читатели единодушно увидели только её поверхностный воспитательный смысл и не способны оказались выявить ни художественные особенности жанра, ни его глубинные смыслы; в восприятии авторской сказки обнаружилось явные и скрытые про-

творения: так, например, для большей части испытуемых она оказалась непонятной, «ни о чем», но в то же время они обнаруживали способность сопереживать герою, при этом оставаясь «глухими» к образному слову. Проведенное после опроса обсуждение несколько изменило первоначальное понимание текстов. Объем статьи не позволяет подробно описать все результаты исследования, поэтому остановимся лишь на некоторых из них.

Особенно интересно было проанализировать ответы слушателей курсов, планирующих поступать на отделение дошкольного и начального школьного образования, которым для прочтения была предложена только одна сказка – «Ёжик в тумане», поскольку имелось ограничение во времени.

Из двадцати шести опрошенных трём слушателям сказка «Ёжик в тумане» не понравилась. Двое из тех, кто ответил отрицательно на данный вопрос, не объяснили, что конкретно не понравилось и почему. Они, тем не менее, переживали за Ёжика, когда он упал в реку, и на вопрос об ассоциациях написали, что «происходящее в тумане ассоциировалось с чем-то волшебным, сказочным, не действительным» (*здесь и в дальнейшем сохраняем стиль авторов – Н.Ж., и И.С.*); «при чтении чётко ассоциировались образы животных». На вопрос, «Как может быть воспринята эта сказка людьми разных возрастов?», эти испытуемые ответили, что «взрослые уже не верят в загадочный туман», «не верят в сказки подобного типа». Определяя художественные средства, которыми пользуется автор, опрашиваемые лишь назвали, перечислили их (эпитеты, метафоры, олицетворения), но не показали, как автор их использует.

Автор третьей работы совершенно не осознает специфику сказочного жанра, условность сказочного мира: не понимает, как герои «между собой беззвучно разговаривали»; вопрос об образных средствах вызвал наибольшие затруднения («Не поняла вопроса. если имелось в виду краски или карандаши то нет»). Опрашиваемая «не дала бы читать такую сказку» маленьким детям. Стоит ли читать взрослым сказки, она «не знает». Автору ответов «было тяжело читать, несвязно написано. Приходилось перечитывать несколько раз». Тем не менее, «образ комариков играющих на скрипках» и то, «как ёжик сидел и смотрел на долину», произвело впечатление.

Анализ данных работ показывает, что для испытуемых характерна диспропорция между развитием различных сторон читательского восприятия, которая, как свидетельствуют методисты, психологи и педагоги, к окончанию школы должна выравниваться [8, с. 100], но, как видим, часто этого не происходит; читательское воображение, как показал опрос, не включилось даже в такой, казалось бы простой читательской ситуации. И в этой связи, естественен вопрос: если воображение не включается в процессе чтения детских книг, то включится ли оно при чтении серьезной художественной литературы? Можно научить анализировать художественные образы, но напрямую ли это умение связано с эстетической чуткостью? Между тем, именно детская литература, будучи «двуадресной», является уникальным ресурсом, позволяющим восполнить недостатки литературного развития.

**Вывод,** казалось бы, банален – произведения детской литературы, читаемые в дошкольном возрасте и младших классах закладывают фундамент для дальнейшего литературного развития. В свою очередь, курс «Детской литературы», читаемый, главным образом, в педагогических вузах, может быть рекомендован и для других гуманитарных (и не только) специальностей. Он позволяет не только восполнить школьные пробелы,

«доразвить» образное, ассоциативное мышление, без которого невозможно осуществление эффективной педагогической деятельности в сфере литературного образования, но и вернуть взрослого читателя – будущего педагога – в детство, освежить и «раскрасить» с учетом нового опыта его детские переживания и впечатления, способствуя установлению более тесного педагогического контакта с детьми.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акаткин В.М., Свительский В.А. О современной ситуации в преподавании литературы // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1997. – Вып. 8. – С. 252-264.
2. Глинский Б.Б. Царские дети и их наставники / Глинский Б.Б. – Москва : Издание редакции журнала "Детское чтение", 1899. – 288 с.
3. Белозерцев Е.П. Онтологическая реальность современного образования. // Педагогика. – № 2, 2003. – С. 81-88
4. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов. – М.; Просвещение, 1988.– 255 с.
5. Колтухова И.М. Из истории изучения фольклорной и литературной сказки в школе // И.М. Колтухова. Ученые записки ТНУ им. В.И.Вернадского, 2004, Т. 16(55), № 1. – С. 186-194.
6. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства.– М.: МГУ, 1998. – 111 с.
7. Маслова В.А. Филологический анализ поэтического текста. – Минск, 1999. – 207 с.
8. Методика преподавания литературы: Уч. для пед. вузов / Под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с.
9. Мущенко Е.Г. Не начать ли с вопроса: «Зачем»? // Филологические записки: Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1997. – Вып. 8. – С. 264-273.
10. По Эдгар. Похищенное письмо // Э. По. Избранные произведения: В 2-х. тт. – Т. 2.– С. 320-339.
11. Рубакин Н.А. Библиографическая психология. – М.: Академический проект; Трикста, 2006. – 800 с.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Оуэн Н. Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Пер. с англ. Е. Рачковой. – М.; Эксмо, 2002. – 320 с.
14. Тарасова О. Метафора и функциональная неграмотность [Текст] / О. Тарасова // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2003. – № 1. – С. 9-17.
15. Тарасова О. Метафора как дидактическая модель [Текст] / О. Тарасова // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2003. – № 11. – С. 25-29.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Akatkin V.M., Svitel'skiy V.A. On the current situation in the teaching of literature // Philological notes: Journal of literature and linguistics. – Voronezh: Voronezh State University, 1997. – Vol. 8. – P. 252-264.
2. Glinskiy B.B. Royal children and their mentors / Glinskiy B.B. – Moscow: Publication of the magazine "Children's Reading", 1899. – 288 p.
3. Belozertsev E.P. Ontological reality of modern education // Pedagogics. – no. 2, 2003. – P. 81-88.
4. Kan-Kalik V.A., Hazan V.I. Psycho-pedagogical bases of teaching literature at school: Textbooks for students of ped. inst. – M.; Enlightenment, 1988.- 255 p.
5. Koltuhova I.M. From the history of the study of folklore and literary fairy tales at school. – Scientific notes of Taurida National V.I. University, 2004, Vol.16 (55), no. 1. – P. 186-194.
6. Leontiev D.A. Introduction to Psychology art. – M.: MSU, 1998. – 111 p.
7. Maslova V.A. Philological analysis of poetic text. – Minsk., 1999. – 207 p.
8. Methods of teaching literature: Bk. for ped. universities Ed. by O.Y. Bogdanova, V.G. Marantsman. – At 2 p. - Part 1. – M.: Enlightenment, VLADOS, 1994. – 288 p.
9. Mushchenko E.G. To start with the question: "Why?" // Philological notes: Journal of literary criticism and linguistics. – Voronezh: Voronezh State University, 1997. – Vol. 8. – P. 264-273.
10. Edgar Po. The Purloined Letter // Ed. on. selected works: The 2. vols. – Vol.2. – P. 320-339.
11. Rubakin N.A. Bibliographic psychology. – M.: Academic Project; Triksta, 2006. – 800 p.
12. Owen N. Magic metaphors. 77 stories for teachers, therapists and thoughtful people / Trans. from English by E. Rachkova. – M.; Eksmo, 2002. - 320 p.
13. Tarasova O. Metaphor and functional illiteracy / O. Tarasova // Almamater: Journal of higher education. – 2003. – no. 1. – P. 9-17.
14. Tarasova O. Metaphor as didactic model / O. Tarasova // Almamater: Journal of higher education. – 2003. – no. 11. – P. 25-29.

#### Zhukova N.D., Sokolova I.G. Children's literature as a means of creative thinking of students-teachers

**Abstract.** This article is devoted to the development of creative thinking as the foundation for the spiritual growth of the individual. The authors emphasize the complicity of modern literary education in schools and universities. The solution to this problem is mainly seen in the methodological aspect. Important role in shaping the foundation for the further development of literature is given to Children's literature. Based on the survey of students a disproportion in the development of readers' abilities is revealed (reproductive and creative imagination) and as a conclusion there is a possibility of partial alignment of disproportion through the course of "Children's Literature".

**Keywords:** humanitarization, literary development, creative thinking, metaphor, reader's personality type, readers' abilities, Children's literature, fairy tale, survey