

**Гетманская Е.В.**  
канд. пед. наук, доцент,  
Московский Государственный  
Гуманитарный Университет им. М. А. Шолохова;

## **ЛИТЕРАТУРА О ДЕТЯХ: МЕТОДЫ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ**

### **Аннотация**

Литература о детях и литература для детей – не тождественные области исследования в методике преподавания литературы. Метод, позволяющий гармонизировать в восприятии читателей-школьников авторское аналитическое начало и созданный писателем детский образ, - метод эвристический. Он наиболее адекватен возрастным особенностям восприятия в концентре 5-7 классов, где изучается литература о детях.

### **The summary**

The literature on children and the literature for children - not identical areas of research in a technique of teaching of the literature. A method, allowing to harmonize in perception of readers-schoolboys the author's analytical beginning and the children's image created by the writer, - a method heuristic. It is most adequate to age features of perception in 5-7 classes, where the literature on children is studied.

**Ключевые слова:** целостное восприятие детского образа-персонажа, переход от незнания к неполному знанию, эвристический метод, генезис эвристических методов обучения, «открытый вопрос».

**Keywords:** Complete perception of a children's image-character, transition from ignorance to incomplete knowledge, a heuristic, genesis of heuristics of training, « the open question ».

«То, что ребёнок – отнюдь не маленький взрослый, психологи доказали не так давно. Но чтобы прийти к этому выводу, понадобились многие годы. Нужно было изменить саму систему воспитания, прежде требовавшую от ребёнка лишь слепого послушания и подчинения взрослому. Необходимость этого не могла не почувствовать литература» [8, 7].

Писатели чаще пишут о детях, а не для детей. Впрочем, и по сей день, многие не понимают этой существенной разницы. Определяя круг детского чтения, они по-прежнему 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» [16, 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.

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 нравственные.

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.

Эвристический метод – составляющая всех дидактических классификаций методов, нём часто упоминают учебники методики, но, применительно к методике преподавания литературы, связь теории с практикой в рамках данного метода в нужном нам ключе обширно представлена в работах Н. И. Кудряшёва (80-е годы) и современного дидакта А. В. Хуторского. Хуторской А. В. в известной работе «Эвристическое обучение. Теория, методология, практика» выводит эвристический метод на уровень *методологического принципа, способного выступить основой нового, эвристического типа обучения*.

Анализируя поле применение эвристического метода при изучении детской литературы, нельзя обойти стороной эвристический научный генезис. Особенно интересен его античный отрезок, когда к методам постижения новых знаний подходили, прежде всего, с позиций педагогических универсалий, определяя общие пути овладения человечеством гуманитарных знаний.

Первым в череде педагогов античности, кто проявил интерес к «методике» получения новых знаний, был Сократ. Периодическое обострение интереса педагогов к его наследию закономерно. «Обращение к Сократу во все времена было попыткой понять себя и своё время. И мы, при всём своеобразии нашей эпохи и новизне задач, не исключение» [9, 4] - читаем у современного культуролога.

Искусство беседы, по Сократу, требует исходить из того, что уже известно собеседнику, а не твердить ему сразу некую неизвестную и непонятную истину. Поэтому следует путем наводящих вопросов выяснить границы знания и незнания собеседника, помочь ему «вспомнить» то, что известно его душе: ведь познание и есть воспоминание (анамнесис) вечной души о том, что она знала еще до рождения данного человека. «Но если,— говорит Сократ, - рождаясь, мы теряем то, чем владели до рождения, а потом с помощью чувств восстанавливаем прежние знания, тогда, по-моему, «познавать» означает восстанавливать знание, тебе уже принадлежавшее. И, называя это припоминанием, мы бы, пожалуй, употребили правильное слово» [13, 75].

Что же в педагогическом наследии Сократа является значимым для современного прочтения эвристического метода? Сократическая литература даёт возможность сформулировать методические принципы, работающие сегодня, а именно:

- диалогическая форма обсуждения предмета и поиска истины;
- наводящие вопросы, выясняющие границы знания и незнания собеседника;
- индуктивный способ восхождения к общим определениям;
- конечная цель учения – духовный рост человека;

Через 400 лет после Сократа, в 90-х годах нашей эры эвристический метод был по-своему интерпретирован Марком Фабием Квинтилианом, римским оратором и теоретиком ораторского искусства Труд зрелых лет Квинтилиана и венец его преподавательской деятельности — «Наставления оратору» в XII книгах, (91-95гг. или 94-97гг.) — представляет собой систематическое изложение теории риторики. В России этот труд был переведён в 1834 году членом российской Академии наук А.Никольским под названием «Двенадцать книг риторических наставлений». Квинтилиан в своём труде выступает как опытный ритор и, одновременно, педагог, выводящий из теории обучения риторике общие принципы обучения. Современные дидакты, рассматривая эвристические методы генерирования новых идей, апеллируют к эвристическим вопросам римского оратора: «Квинтилиан широко использовал эвристические вопросы в своей научной и практической деятельности. Он рекомендовал своим ученикам для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой и ответить на следующие семь ключевых, или эвристических, вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как?

Когда?» [10, 12]. Позиция Квинтилиана очевидна – продуктивные знания приобретаются с помощью вопросно-ответного метода обучения.

В связи с этим, помимо перечня эвристических вопросов, оратор предлагал своеобразную методику их постановки в детской аудитории. Параграф IV из книги второй (глава пятая) «Двенадцати книг риторических наставлений» так и называется «Часто задаёт им вопросы». Квинтилиан убеждён в приоритете вопросно-ответного метода обучения над остальными и видит отдалённую его пользу для самостоятельного образования, когда вопросы ученики будут задавать уже сами себе, добывая знания. «...Учитель не всегда должен сам делать подобные замечания; надлежит почасту требовать мнения и от учеников, и тем узнавать их собственные суждения. Сим поддержится их внимание, и сказанное проходить мимо ушей их не будет; и вместе научатся они изобретать и правильно понимать вещи. Ибо для чего же мы их и учим, как не для того, чтобы их не век учить?» [4, 108].

Таким образом, для современного применения эвристического метода в системе взглядов Квинтилиана значимыми являются следующие позиции:

- развитие нового знания на уже имеющемся информационном базисе науки продуктивно с помощью вопросов;
- вопросно-ответный метод подразумевает систему ключевых или эвристических вопросов;
- эвристические вопросы, созданные самими учениками и адресованные самим себе обеспечивают успешное самостоятельное образование.

Эвристические методы присутствуют практически в каждой дидактической классификации, в то же время структурное положение эвристики в них различно. По классификации Пидкасистого П. И. эвристический метод находится внутри словесных методов, имеющих несколько видов: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой. В свою очередь, среди бесед существует несколько разновидностей: «вводные или вступительные, организующие беседы, беседы-сообщения или выявление и формирование новых знаний (сократические, эвристические); синтезирующие, систематизирующие или закрепляющие беседы» [12, 265]. В данной классификации метод тяготеет к представлению одной своей формы – эвристической беседы, что, безусловно, суживает рамки его применения.

Методы организации учебно-познавательной деятельности по Бабанскому Ю. К. характеризуются тремя основными аспектами:

- «аспектом передачи и восприятия учебной информации;
- логическим аспектом;
- аспектом мышления» [11, 387].

Наиболее «технологичные», если можно так выразиться, обоснования присутствия эвристики в процессе обучения мы отмечаем в классификации Лернера И. Я. - Скаткина М. Н. Движущая сила методов обучения по Лернеру - Скаткину – характер познавательной деятельности учащихся. Сопряжение метода обучения и характера познавательной деятельности позволяет, как нам

представляется, максимально возможно расширить сферу действия эвристического метода в силу родовой, глубинной эвристичности познавательной деятельности вообще.

Серьёзное внимание эвристике как основе нового типа обучения было уделено в дидактических исследованиях Кулюткина Ю. К., В. И. Андреева, Б. Г. Матюнина.

В. И. Андреев рассматривает *эвристические методы как основу учебно-творческой деятельности*. «Эвристические методы, утверждает учёный, - это система эвристических 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» [1, 217]. В данном определении новационно, как нам представляется, отнесение к эвристике не только методов учения, но и методов преподавания. И деятельность педагога по организации творческого разрешения познавательных задач, и деятельность учащихся по нахождению путей решения этих задач эвристичны. Данное качество – эвристичность – реализуется при использовании «интуитивных процедур» в решении творческих задач.

Б. Г. Матюнин сущностной особенностью эвристических методов и приёмов обучения считает *расширение объёма незнания учеников*: «Наиболее эвристичны задачи, которые вообще в принципе в данный момент не имеют точного, одного ответа, а предполагают множество различных вариантов решения, что сразу расширяет поле «незнания» мыслящего человека... «включает» желание творить» [7, 10].

Примечательно, что определение Б. Г. Матюниным «поля незнания» неожиданно перекликается с мыслью М. А. Рыбниковой о незнании как о звене в движущейся системе «от незнания к знанию». В «Очерках по методике литературного чтения» 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» [14, 17].

Среди функциональных характеристик эвристических методов, принятых современной дидактикой, мы выделяем три, на наш взгляд, наиболее жизнеспособных применительно к методике:

- «функцию «наведения» на правильное решение» [5, 133];
- «функцию сокращения вариантов при выборе возможных путей задачи» (там же);
- метод *открытых вопросов*. «Чем более неопределёнными, общими или нетрадиционными по способам заданий являются вопросы, тем более эвристичен их потенциал. Для различия эвристических вопросов и неэвристических используется понятие *открытый вопрос*, то есть вопрос без заданного направления поиска ответа, когда ученику открыты различные пути и средства его решения» [15, 231].

Перечисленные характеристики, будучи внедрены в методику, могут приобрести статус *эвристических приёмов*, являясь одновременно в методологии науки *перманентными эвристическими процедурами* в процессе получения новых знаний вообще. Методическая «валентность» данных приёмов, как нам представляется, связана с их направленностью как на деятельность педагога (функция наведения на правильное решение, метод открытых вопросов), так и на деятельность учащихся (функция сокращения вариантов при выборе возможных путей решения задачи).

Прежде чем анализировать возможности эвристического метода в процессе изучения детской литературы в среднем звене школы, рассмотрим суть концепций российских методистов по использованию других методов продуктивной направленности в теории и практике преподавания литературы.

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» [3, 9].

В то же время учёному представлялось обоснованным стремление не преувеличивать исследовательские возможности школьников, так как учебное исследование есть всегда исследование уже познанного. «Учитель предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная её результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения» [2, 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» [3, 10].

Проблемным изучением литературного произведения в школе занимался известный методист русской школы В.Г.Маранцман. Свою концепцию метода проблемного обучения он формулировал как «поиск существенных связей явлений, познаваемых в отдельных проблемных ситуациях» [6, 3]. В работе В. Г. Маранцмана и Т. В. Чирковской «Проблемное изучение литературных произведений в школе», как и в работе М. Г. Качурина, подчёркивается отсутствие противостояния между поисковыми и репродуктивными методами освоения литературных знаний: «Проблемная ситуация в практике преподавания соседствует с уроками, где основной оказывается репродуктивная деятельность учащихся. В этом соседстве нет антагонизма. Творческая деятельность возможна только на основе широких знаний» [6, 4].

Остановимся ещё раз на выводах учёных о постоянном сочетании продуктивных и репродуктивных методов и некоторых ограничениях конечно желаемого педагогами доминирования проблемного и исследовательского методов в процессе обучения литературе:

- вопрос о соотношении поисковой и репродуктивной деятельности. Проблемная организация материала не претендует на монополию в учебном процессе (В.Г.Маранцман);
- проблемное преподавание – лишь один из путей активизации учебного процесса (В.Г.Маранцман);
- проблемным способом целесообразно изучать тот материал, который содержит причинно-следственные связи и их зависимости (В.Г.Маранцман);
- учебное исследование есть всегда исследование уже познанного, поэтому исследовательские возможности школьников имеют ряд ограничений (М.Г.Качурин);
- две «жизни» исследования в школьной практике: как метод обучения и как уровень достигнутого литературного развития (М.Г.Качурин);
- проблемное обучение опирается на репродуктивную деятельность и требует от учащихся непрерывного развития (В.Г.Маранцман).

Рассмотрев традицию использования проблемного и исследовательского обучения и отметив её глубокую разработанность в названных работах, подчеркнём, что эвристика в преподавании литературы, особенно в части литературы о детях, ждёт своего исследователя и монографически на сегодняшний день не представлена.

Эвристический метод лежит, если можно так сказать, на половине пути от репродуктивного к продуктивному характеру обучения. Второе его название – частично-поисковый – прямо на это указывает. Традиционное содержание эвристического метода - это «постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению вопроса» [12, 278]. 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.*

Аргументируем присутствие эвристического метода и приёмов на уроке литературы в 5 – 7 классах, посвящённых анализу литературы о детях:

I. Эвристический метод определяется, образно говоря, как половина пути от репродуктивного к продуктивным методам обучения. Литературное развитие

учащихся состоится, если двигаться постепенно – от репродукции знаний к частично-поисковому пути, т. е., словами М. А. Рыбниковой, «переходя от незнания в неполное знание».

II. Посильность эвристического метода большей части учащихся, в то время как проблемные и исследовательские методы - это апелляция скорее к наиболее подготовленной части школьной аудитории.

III. Адекватность, сензитивность эвристического метода возрастным пределам учащихся 5 - 7 классов, при котором «деятельность обучаемого заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приёмами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей её решения» [12, 278].

IV. Органическая частотность использования эвристического метода в процессе «от незнания к знанию».

V. Простота использования эвристических процедур в конкретных методиках: открытые вопросы, наведение на решение, сокращение вариантов нахождения путей решения.

VI. Принадлежность эвристики к константным свойствам получения новых знаний, а значит и знаний учебных.

VII. Эвристический характер самой учебной ситуации – дети анализируют художественную логику персонажа-ребёнка или подростка, прибегая, быть может, впервые к рефлексии, к самоанализу.

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» [16, 19].

Задача методики в данном случае - найти свои предельно простые методологические средства изучения литературы о детях и для детей. По нашему мнению, эвристический метод, востребованный при этом, должен быть актуализирован в пространстве современного школьного литературного образования.

## Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000, 565с.
2. Дидактика средней школы: Некоторые пробл. соврем. дидактики. [Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.]; Под ред. М. Н. Скаткина. - 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение , 1982 - 319 с.
3. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 175с.
4. Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений» Ч.1. кн.1-6. Пер. с лат. А.Никольского, Санкт-Петербург, 1834, 483с.
5. Кулюткин Ю. К. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика. 1970.
6. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературных произведений в школе: Пособие для учителей. – М. «Просвещение», 1977, 206с.
7. Матюнин Б. Г. . Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1994, 95с.
8. Махотин С. День космонавтиков или великая детская Утопия / Махотин С. //Литературная газета. 2006. 19-25 апреля.
9. Нерсесянц В. С.Сократ. М.: Изд. Группа «ИНФРА М»: Норма, 1996. – 305с.
10. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. 030600 - Технология и предпринимательство / В. М. Заёнчик, А. А. Карачев, В. Е. Шмелев М. : Академия, 2004 - 251с.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластёнин, Н. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю. К. Бабанского, - 2-е изд., доп. И перераб. – М., Просвещение, 1988 – 479с.
12. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002, 608с.
13. Платон. Сочинения; [Общ. ред. А. Ф. Лосева и др.]; Т. 2: Федон, Пир, Федр, Парменид / [Пер. с древнегреч.: С. А. Ананьина и др.], М., 1999 - 526с.
14. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М., «Просвещение», 1985, - 288с.
15. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – Спб: Питер, 2001. – 544с.
16. Чуковский К.И. Матерям о детских журналах: Санкт-Петербург: Рус. скоропеч., 1911 - 103 с.