

УДК 373.035.467+82–312.6

Н. И. Милевская, О. Л. Никольская

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Представлено осмысление психолого-педагогического значения автобиографической прозы для профессиональной подготовки воспитателей и учителей начальных классов. Выявлена и обоснована необходимость интеграции предметов «Психология» и «Детская литература». Интеграция вносит новые формы диалога и общения в учебный процесс вуза, углубляя представления о формировании «Я-концепции» ребенка средствами литературы, средствами «историографии души». Точками пересечения являются возрастные особенности детей, работа с родителями по самовоспитанию, фактор наказания в формировании личности ребенка.

Выявлена и обоснована необходимость подготовки будущего воспитателя и учителя начальных классов вдумчивым, умеющим читать и анализировать художественные тексты, интегрирующим приобретенные знания по литературе и психологии. Достоинство интеграции в объяснительной функции психологии: она помогает выявить причины, факторы, играющие важную роль в понимании возрастной группы, дает объяснение поведению героя, погружая средствами литературы в переживания героя, и способствует извлечению опыта, необходимого будущим воспитателям и учителям для работы как с детьми, так и с их родителями.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, развитие, дети дошкольного возраста, интеграция литературы и психологии, родители, метод интроспекции, семья.*

К числу ошибок, допускаемых при подготовке будущих специалистов, можно отнести отсутствие интеграции в преподавании предметов. На различных дисциплинах рассматриваются если и не одинаковые темы и понятия, то очень близкие. Например, при изучении истории отечественной литературы или исторической тематики в детской литературе даем знания и понятия о тех же исторических деятелях и исторических событиях, что и на истории. Сами студенты порой не умеют интегрировать предметы, полученные знания не соединяют и знают не в два раза больше, как должно было бы быть, а, напротив, смешивают понятия, нет у них четкого представления об особенностях той или иной эпохи. Тогда как сами писатели ответственно относились к точности изображаемого ими исторического материала. В древнерусской литературе доминировал историзм повествования: повествование ведется только об исторических событиях и реально существующих людях. А Пушкин, в свое время, критиковал Рыльева за нарушение последним историзма в думе «Олег Вещий» (Олег у Рыльева прибывает «щит с гербом России», которого во времена Олега еще не было).

Современные дети и студенты, увы, не научены рассказывать о событиях, погружаясь в историю. Как следствие, они говорят, что Пушкин не смог убить Дантеса, так как тот был в кольчуге, что пушкинский станционный смотритель работал на железнодорожной станции и отправлял поезда... Помимо интеграции истории и литературоведения важно при изучении литературы интегрировать знания по литературоведению и фольклористике. Более того, можно констатировать, что изучение фольклоризма (сознательное использование писателем фольклора в творчестве) – важное и дополнительное средство анализа художественного текста. Кроме того, еще В. Розанов в свое время писал о необходимости анализа произведения со стороны его религиозно-философского содержания. Религиозно-философское содержание не понимается студентами. Более того, учителя, ведущие модуль

«Основы религиозной культуры и светской этики», подводя итоги работы по модулю, вот уже несколько лет спрашивают: «А дальше что?» Что делать и ученикам, и учителям с приобретенным на этом модуле знанием. Ответ возможен только один: «Читайте великую литературу-учительницу и правильно понимайте, что же нам сказали писатели в своем творчестве, отвечая на „вечные“, „проклятые“ вопросы бытия» [1].

Значение предметов «Литература» и «Литературное чтение» в подготовке выпускника школы сформулировано в стандартах настолько хорошо и правильно, что остается только удивляться, почему же на самом деле объем часов на изучение данного предмета мизерно ничтожен, уменьшается от класса к классу, не входит в число обязательных ЕГЭ, до последнего времени не учитывался при поступлении в вузы, а как следствие: прагматичные дети и их родители не уделяют внимание этому предмету. К сказанному следует добавить, что личностные и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования сводятся, как это ни парадоксально, к тому, что достижение их возможно благодаря изучению именно литературы. Например, «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России» возможно осуществить, изучая художественные произведения и произведения фольклора на исторические темы, изучая героические образы древнерусской литературы. «Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей» поможет осуществить опять-таки наша высоконравственная художественная литература, ее темы: чести, добра, милосердия, справедливости. «Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств» – задача литературы и искусства. Задачи литературного чтения и «основ духовно-нравственной культуры народов России» во многом дублируют друг друга опять-таки в силу содержательного сходства – «понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций».

Для осознания студентами значимости чтения для развития личности, с целью развития умений студентов «давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев», правильно учитывать возрастные особенности детей, наконец, четко организовывать работу с родителями своих учеников мы использовали интеграцию тем предмета «Психология» с изучением фрагментов автобиографической прозы (из курса «Детская литература»). Задача – подготовить будущего воспитателя и учителя начальных классов вдумчивыми, умеющими читать и анализировать художественные тексты, интегрировать приобретенные знания (в данном конкретном случае знания по литературе и психологии). Именно психология помогает дать объяснение поведению героя и, что главное, из полученного знания извлечь опыт, необходимый будущим воспитателям и учителям для работы как с детьми, так и с их родителями.

Будущим учителям очень важно научиться интегрировать знания по литературе и психологии: и писатели рассказывают о душе героев, вопрошая: «А душу можно ли рассказать?» [2, II, с. 407], тем не менее изучают душу, рассказывают о ней, утверждая: «История души человеческой, хотя бы самой мелкой души, едва ли не любопытнее и не полезнее истории целого народа...» [2, IV, с. 225]. И психологи изучают душу: слово «психология» состоит из греческих слов «психе» (душа) и «логос» (учение, наука). И автобиографическая проза повествует о «диалектике души» (термин Н. Чернышевского применительно к «Детству» Л. Н. Толстого). Синоним автобиографической прозы в детской литературе – историография души. Важной особенностью темы детства в литературе можно назвать едва ли не общее для всех писателей время их обращения к этой теме. Многие из произведений остались незавершенными. Как в свое время писал еще В. Мономах «Сидя на санях,

помыслил я в душе своей и воздал хвалу Богу, который меня до этих дней, грешного, сохранил» [3]. Выражение «сидя на санях...» означает «в конце жизни», т. е. в конце жизни писатели обращались к детству («Все мы вышли из детства») и в прошлом своем искали объяснение самим себе в настоящем. Редким исключением является Л. Толстой, вошедший в русскую литературу автобиографической трилогией.

Кроме того, чтение и анализ автобиографических произведений поможет будущим учителям и воспитателям получить знание, которое впоследствии поможет им правильно работать с младшими школьниками и дошкольниками, главное – с их родителями (не в последнюю очередь, поможет им самим, когда они станут мамами). С. В. Михалков писал о воспитательной силе литературы: «Без некоторых книг, не пережитых в детстве и отрочестве, сущность человека со всей его психологией останется грубой и неотесанной» [4, с. 219]. Отметим, что все, написавшие автобиографические произведения, были прекрасными отцами.

В ходе работы с автобиографической прозой суммировалась историография души ребенка и получение знаний о формировании личности, самооценки ребенка посредством глубинного анализа его внутреннего мира. В психологии это называется «методом интроспекции» (смотрю внутрь). Автобиографическая проза в этом варианте работает как метод интроспекции. Интроспекция (от лат. «смотрю внутрь») – метод психологического исследования, который заключается в наблюдении собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов. Интроспекция – метод углубленного исследования и познания человеком актов собственной активности: отдельных мыслей, образов, чувств, переживаний, актов мышления как деятельности разума, структурирующего сознание [5].

Для понимания психолого-педагогического значения автобиографических произведений и с целью интегрировать знания, получаемые студентами на занятиях по детской литературе и психологии, были проанализированы произведения «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова (1858), «Детство Тёмы» Н. Г. Михайловского (1892). В этих и других произведениях автобиографической прозы легко определяются «общие места»: особенности рефлексии ребенка-дошкольника и младшего школьника; тема воспитания и религиозного воспитания; проблема наказания и «одинаковость» реакции на него; детские страхи как ответная реакция на наказание родителей; какая-то повторяемость ошибок в поведении ребенка, ведущая к наказанию; родители, отношения с родителями; отношения между родителями; роль чтения в становлении личности; семейные праздники и совместные дела.

В одной статье невозможно проанализировать все вышеназванные психолого-педагогические и возрастные особенности автобиографической прозы, поэтому ограничимся изучением некоторых из них.

Особенности рефлексии ребенка-дошкольника и младшего школьника, проблема наказания и «одинаковость» реакции на него.

Особенности рефлексии ребенка-дошкольника и младшего школьника для решения обозначенных задач покажем на примере интеграции темы «Эмоции и чувства младших школьников» (разделы: «Возрастная психология» и «Общая психология»).

«На другой день Тёму на наемный двор не пускают, и весь день посвящается чистке от нравственного сора, накопившегося в душе Тёмы.

Тщательное следствие никакого, впрочем, особенного сора не обнаруживает, хотя одна не совсем красивая история как-то сама собой выплывает на свет божий» [6, с. 52].

Особенности рефлексии и саморефлексии Тёмы можно объяснить теорией морального развития: по Колбергу, который выделяет шесть стадий морального развития, ребенок

6–7 лет находится на одной из стадий морального развития. Каждая стадия характеризуется качественными различиями. Ни одна стадия не может быть пропущена, и не существует обратного движения [7].

«О, как сильно, как глубоко старается он заглянуть в себя, постигнуть причину этого. Он хочет ее понять, он будет строг и беспристрастен к себе... Он действительно дурной мальчик. Он виноват, и он должен искупить свою вину. Он заслужил наказание, и пусть его накажут. <...> Что же делать? И он знает причину, он нашел ее! Всею виною его гадкие, скверные руки! Ведь он не хотел, руки сделали, и всегда руки. И он придет к отцу и прямо скажет ему: – Папа, зачем тебе сердиться даром, я знаю теперь хорошо, кто виноват, – мои руки» [6, с. 9].

Тёма обнаруживает, на наш взгляд, доморальный уровень. Стадия 1. Ориентация на поощрения и пошрения (сам результат поведения определяет, правильным ли оно было). Стадия 2. Простой инструментальный гедонизм (удовлетворение собственных потребностей определяет, что является хорошим). В отрывке видно, что он размышляет над тем, за что его наказали. Но чувствует, что все, что произошло, удовлетворило его собственные потребности, а раз так, то это поведение было хорошим, и ребенок не понимает, чем недовольны родители (Ст. 1 + Ст. 2).

Родители же Тёмы взаимодействуют с ребенком так, что можно предположить – они считают, что ему доступна в поведении высшая стадия морального развития, рассматриваемая Колбергом как «Стадия-6. Мораль, основанная на индивидуальных принципах совести (что хорошо, а что плохо, определяется индивидуальной философией в соответствии с универсальными принципами)». Однако, по нашим наблюдениям, здесь-то и наблюдается противоречие между восприятием своего поведения Тёмой и его родителей, эта стадия морального развития еще не сформирована у ребенка.

Проблему применения наказаний родителями и «одинаковость» реакции на него можно увидеть в следующем отрывке. Наблюдаем внутреннюю борьбу: «Ах, какой он страшный, какое нехорошее у него лицо... <...> Какой противный этот желтенький узенький ремешок, который виднеется в складке синих штанов его. Тема стоит и, точно очарованный, впился в этот ремешок. Зачем же он стоит? Он свободен, его никто не держит, он может убежать... Никуда он не убежит. Он будет мучительно-тоскливо ждать. <...> ...Сильно почувствует мальчик, что самый близкий ему человек может быть страшным и чужим, что к человеку, которого он должен и хотел бы только любить до обожания, он может питать и ненависть, и страх, и животный ужас...» [6, с. 9–10].

Ребенок стремится соответствовать ожиданиям родителей, понимает, что он «дурной мальчик», но управлять своим поведением он не в силах (в силу объективных причин). Здесь, на наш взгляд, ярко прослеживается зарождение под влиянием родителей у Тёмы Стадии-6, по Колбергу. Мораль, основанная на индивидуальных принципах совести (что хорошо, а что плохо, определяется индивидуальной философией в соответствии с универсальными принципами). Однако в силу возрастных особенностей Тёма находится на первой стадии. Если следовать теории Колберга, то пока он не пройдет 2, 3, 4, 5-ю стадии, шестая ему пока недоступна, но под влиянием родителей он очень хочет соответствовать этому уровню морального развития, но в силу объективных причин еще не может.

«Одинаковость» реакции на наказание (страх и в то же время вновь повторное нарушение правил) связана с эмоционально-волевой, чувственной сферой Тёмы, которая тоже еще не сформирована и в силу возрастных особенностей еще не стала произвольной. Формирование произвольности всех психических процессов начинается в дошкольном возрасте и завершается к концу младшего школьного возраста. За контроль поведения отвечают лоб-

ные доли головного мозга, а их полное формирование заканчивается, как обнаружили ученые, в 25 лет. Именно к этому возрасту человек способен полностью контролировать себя и управлять своим поведением.

Почему такая реакция у Тёмы? Почему он сначала испугался, а потом в него вошел страх? Не укоренившийся ли в нем страх, воспоминание о «желтом ремешке» привели к «дурным поступкам» впоследствии, по принципу: «А, уже все равно»? Как влияет страх на дальнейшее поведение ребенка? Проблема явно психологическая. И действительно: одни, испытывая страх, впадают в ступор, другие – ведут себя, как Тёма.

И ненависть, и страх, и испуг у Тёмы возникли потому, что он понял: его собираются наказывать (вернее было бы написать: не понял, а точно знал неотвратимость наказания, так как ожидаемое наказание было, увы, не в первый раз). Поэтому в данном случае это вполне адекватная реакция. Физическое наказание – это нарушение границ личности, физическое вмешательство в пространство ребенка, унижение его личного достоинства, и в результате такого вмешательства может произойти и потеря самоуважения. Ведь это связано с состоянием беспомощности, он не может противостоять ни по силе, ни по социальному статусу взрослому мужчине, своему отцу. Кроме того, в дальнейшем велика вероятность того, что он будет всю жизнь испытывать по отношению к отцу амбивалентные чувства как к человеку, которого он должен и хотел бы только любить до обожания, с одной стороны; с другой стороны, он может питать и ненависть, и страх, и животный ужас по отношению к нему:

«Ужас охватывает душу мальчика; руки его, дрожа, разыскивают торопливо пугавицы штанишек; он испытывает какое-то болезненное замирание, мучительно роется в себе, что еще сказать, и наконец голосом, полным испуга и мольбы, быстро, несвязно и горячо говорит:

– Милый мой, дорогой, голубчик... Папа! Папа! Голубчик... Папа, милый папа, стой! Папа?! Ай, ай, ай! Аяяя!..

Удары сыплются. Тёма извивается, визжит, ловит сухую, жилистую руку, страстно целует ее, молит. Но что-то другое рядом с мольбой растет в его душе. Не целовать, а бить, кусать хочется ему эту противную, гадкую руку. Ненависть, какая-то дикая, жгучая злоба охватывает его» [6, с. 27–28].

В норме мальчик тянется к отцу и стремится во всем походить на него. Но отец цель воспитания видит в основном в подчинении ребенка правилам, причем рационально содержание правил он не объясняет и сразу наказывает ребенка. Невозможность идентификации или идентификация с жестоким, авторитарным отцом по типу «преследователь – жертва» при наличии беспокойной и гиперпекающей матери – это и есть семейная ситуация, способствующая уничтожению активности и уверенности в себе у мальчиков.

Вполне возможно, что Тёме не удалось идентифицироваться с таким отцом, так как он испытывал к нему одновременно и любовь и ненависть – две противоположные тенденции. Поэтому в нем не возник стержень именно мужского самостоятельного поведения, ведь модель мужского поведения возникает из идентификации с отцом, если ребенок испытывает желание быть на него похожим. А как может возникнуть это желание, если отец его наказывает физически. Отсюда в дальнейшем мог возникнуть внутрилличностный конфликт, выразившийся в неумении принимать решение, «Мне все равно, будь что будет» – сам внешний мир пусть решает, а я не несу за это ответственности.

Однако наблюдение над героями автобиографических повестей позволяет сделать вывод: дети очень хотят гордиться своими родителями. В Тёминой любви-ненависти к отцу доминировала долгое время ненависть. До тех пор, пока в душе его не начала зарождаться гордость за отца:

«Теперь, когда спрашивали его, как фамилия, Тёма отвечал уже нерешительно и робко. Съездившись, он снова ждал какого-нибудь обидного намека и пытливо смотрел в глаза спрашивавших.

<...>– Генерала Карташева?! Николая Семеныча?! <...>– Батюшки мои! Да ведь это мой генерал! Я ведь с ним, когда он эскадронным еще... Я и жив через него остался! <...> Генеральский сын! Того генерала, что жизнь мою... <...>– Ну, так вот сын его... Ну, давай, что ли, воз! Сам повезу... С рук на руки сдам. Вот что!

<...>– Вот какое дело вышло! – продолжал кричать старик, обращаясь к окружающим, – первый генерал, можно сказать, и на вот!.. То ись, значит... одно слово! Прямо отец!.. Строг!.. А чтоб обидеть – ни-ни! Тут вот сейчас смерть твоя, а тут отошел, отошел... и нет его: голыми руками бери! И любили ж! Ну, прямо вот скажи: ложись и помирай! Сейчас! Ей-богу!

<...> Сидел и Тёма, укутанный в свиту, с наслаждением прислушиваясь к словам старика.

– Ты хорошо знаешь моего отца? – спрашивал Тёма.

– Ах ты, мой милый, милый! – говорил старик, – отца твоего я во как знаю. Я двадцать лет его изо дня в день видал. Этакого человека нет и не будет! Он за тебя и душу свою, и себя самого, и рубаху последнюю снимет! Вот он какой!

Тёма уж так расстроился, что не мог удержаться от слез; слезы радости, слезы счастья за отца текли по его щекам» [6, с. 66–67].

Как только Тёма почувствовал гордость за отца, так сразу же пришло осознание того, что многое можно простить такому отцу. Один четвероклассник, прочитав повесть полностью, сказал, что он очень рад, что Тёмин папа умер (в конце повести) – такое чувство сопереживания к боли и стыду Тёмы испытывал ученик. Страшное признание, есть над чем порассуждать. Тем не менее сам автор – Николай Георгиевич – простил отца, назвав своего сына его именем.

Родители, отношения с родителями.

Автобиографическая проза позволяет осознать будущим педагогам взаимосвязь механизмов формирования нравственной оценки, действий родителей (например наказание ребенка) и последующих переживаний ребенка, связанных с этими действиями.

Н. Гарин-Михайловский часто прибегает к несобственно-прямой речи, при которой повествование ведется как бы через призму восприятия всех героев по очереди: здесь и точка зрения отца, и точка зрения матери, и самого Тёмы: «Коротенькое следствие обнаруживает, по мнению отца, полную несостоятельность системы воспитания сына. Может быть, для девочек она и годится, но натуры мальчика и девочки – вещи разные. Он по опыту знает, что такое мальчик и чего ему надо. Система?! Дрянь, тряпка, негодяй выйдет по этой системе. Факты налицо, грустные факты – воровать начал. Чего еще дожидаться?! Публичного позора?! Так прежде он сам его своими руками задушит. Под тяжестью этих доводов мать уступает, и власть на время переходит к отцу» [6, с. 27].

Обращает на себя внимание деталь, характерная для взаимоотношений в семье в то время: родители не вступают в явное, открытое противоречие. Поэтому на протяжении продолжительного времени мать не заходила в комнату, в которой отец наказывал сына. Впоследствии она просто запретит наказание ремнем: «Горьким чувством звучат ее слова, когда она говорит мужу:

– И это воспитание?! Это знание натуры мальчика?! Превратить в жалкого идиота ребенка, вырвать его человеческое достоинство – это воспитание?! <...> Отец не может прийти в себя от неожиданности и негодования. Не скоро успокаивается он и долго еще мрачно

ходит по комнате, пока, наконец, не останавливается возле окна, рассеянно всматривается в заволакиваемую ранними сумерками серую даль и возмущенно шепчет:

– Ну, извольте вы тут с бабами воспитывать мальчика!» [6, с. 28–29].

Но и с сыном она проведет важную беседу, которая поможет ему понять ошибку в своем поведении. Ведь очень важно понять, почему дети часто бывают наказуемы за одно и то же. Почему? Потому что не могут проанализировать, отрефлексировать... Ребенок должен понимать, за что его наказывают. Неважно, какое было наказание: такое жестокое, как наказание Тёмы Карташева, или это было наказание постоять в углу, как это случилось с Сережей Багровым. В обоих случаях на помощь приходят мамы героев.

«Он передал матери всю повесть грустного дня, как она слагалась роковым образом. <...> И Тёма может ее уже понять. Ты видишь, сколько горя с тобой случилось, а как ты думаешь отчего? А я тебе скажу: оттого, что ты еще маленький трус...

Тёма, ждавший всяких обвинений, но только не этого, страшно поражен и задет этим неожиданным выводом.

– Да, трус! Ты весь день боялся правды. И из-за того, что ты ее боялся, все беды твои и случились. Ты сломал цветок. Чего ты испугался? Пойти сказать правду сейчас же. Если б даже тебя и наказали, то ведь, как теперь сам видишь, тем, что не сказал правды, наказанья не избег. Тогда как, если бы ты правду сказал, тебя, может быть, и не наказали бы. Папа строгий, но папа сам может упасть, и всякий может. <...>– Отчего ты не сказал?

– Я боялся папы...

– Сам же говоришь, что боялся, значит – трус. А трусить, бояться правды – стыдно. Боятся правды скверные, дурные люди, а хорошие люди правды не боятся и согласны не только, чтобы их наказывали за то, что они говорят правду, но рады и жизнь отдать за правду» [6, с. 36–37].

Аглаида Васильевна на примере из жизни Христа учит Тёму не трусить, не бояться говорить правду:

«Оттого, что Он не боялся правды, оттого, что правда была Ему дороже жизни, оттого, что Он хотел показать всем, что за правду не страшно умереть. И когда Он умирал, Он сказал: кто любит Меня, кто хочет быть со Мной, тот должен не бояться правды. Вот когда ты подрастешь и узнаешь, как люди жили прежде, узнаешь, что нельзя было бы жить на земле без правды, тогда ты не только перестанешь бояться правды, а полюбишь ее так, что захочешь умереть за нее, тогда ты будешь храбрый, добрый, любящий мальчик. <...> Вот когда ты знал, что папа тебя накажет, ты убежал, а храбрый так не делает. Папа был на войне: он знал, что там страшно, а все-таки пошел. Ну, довольно: поцелуй маму и скажи ей, что ты будешь добрый мальчик» [6, с. 37].

Такой урок Тёма получил на всю жизнь. Аглаида Васильевна считала, что важно родителям суметь объяснить детские проступки как для себя, так и для детей: «Точно ребенок сознательный негодяй! Как не понять, что если он делает глупости, шалости, то делает только потому, что не видит дурной стороны этой шалости». Но главное – суметь все объяснить ребенку, помочь разобраться: «Указать ему эту дурную сторону, не с своей, конечно, точки зрения взрослого человека, с его, детской, не себя убедить, а его убедить, задеть самолюбие, опять-таки его детское самолюбие, его слабую сторону, суметь добиться этого – вот задача правильного воспитания» [6, с. 29–30].

Извлекли урок и Серёжа с мамой:

«Наконец все стало мне ясно: я захворал от волнения и усталости... <...> Я с полной искренностью просил их простить меня, особенно Волкова. Меня целовали и обещали никогда не дразнить. Мать улыбнулась и сказала очень твердо: „Да если б вы и вздумали,

то я уже никогда не позволю. Я всех больше виновата и всех больше была наказана. Этого урока я никогда не забуду“» [8, с. 299].

Вообще, читая автобиографическую прозу, отмечаешь, что немаловажное место в ней отводилось родителям, их взаимоотношениям с ребенком¹. Серёжа Багров писал, что родителей он очень любил и что «отец... давал мне знания», а «мать... воспитывала чувства». По-другому складывались отношения Тёмы с родителями. Маму, Аглаиду Васильевну, он очень любил. Ему было тяжело, когда вдруг отец поддерживал его в чем-то, а мама нет. Ему хотелось, чтобы уж лучше бы отец его ругал, зато бы мама поддерживала. Испытываемый к отцу страх мешал Тёме любить отца.

С. Т. Аксаков, описывая свое детство, вспоминает несколько ситуаций, которые можно объяснить психологическими возрастными особенностями ребенка. Вот одна из них:

«Всего хуже было то, что я, будучи вспыльчив от природы, сердился за насмешки и начинал говорить грубости, к чему прежде совершенно не был способен. <...> Конечно, мать вразумляла меня, что все это одни шутки, что за них не должно сердиться и что надобно отвечать на них шутками же; но беда состояла в том, что дитя не может ясно различать границ между шуткою и правдою...» [8, с. 293]. У Серёжи была младшая сестренка Наденька, которую он «любил больше игрушек». Родители купили новый участок земли, деревеньку и назвали это место Сергеевкой. Волков и пошутил, что он женится на Наденьке и в приданое возьмет Сергеевку:

«Бедный мальчик был совершенно сбит с толку! Не веря согласию моего отца и матери, слишком хорошо зная свое несогласие, в то же время я вполне поверил, что эта бумага, которую дядя называл купчей крепостью, лишает меня сестры и Сергеевки; кроме мучительной скорби о таких великих потерях я был раздражен и уязвлен до глубины сердца таким наглым обманом. <...> [Серёжа] пустил молотком прямо в Волкова... Вот до чего можно довести доброго и тихого мальчика такими неразумными шутками! По счастью, удар был незначителен; но со мною поступили строго» [8, с. 296].

С точки зрения психолога, это не шутка, это посягательство на семью (сестра мальчика) и посягательство на его собственность (имение). Были нарушены границы его личные, сестра – это часть его. Были нарушены границы его собственности. Это тоже часть его. Здесь нет никакой шутки, такими вещами не шутят. Если посягают на твоего близкого, твой дом – естественная реакция защитить свои границы – дать отпор. Взрослые дяди поступили так, потому что у них не сформировано внутри понятие границ. Иначе они понимали бы, на что посягают и какой реакции им ожидать.

Но, на взгляд филолога, как раз «шутники» не учитывали возраст ребенка, над которым шутили. Взрослые знают точно, что жениться на ребенке никто и не сможет, а вот ребенок (а Серёже где-то 6–7 лет) этого не понимает и уж точно не воспринимает как шутку. Вспомнился художественный фильм Георгия Данелия «Серёжа» (1960) с подобной ситуацией: маленький мальчик не понял шутки. В гости приехал друг отца и дал Серёже конфетку. Мальчик развернул фантик, а там – новый фантик. Он снова разворачивает обложку, а там – новая. И Серёжа, повернувшись к гостю, сказал: «Дядя, ты дурак?» По мнению, психолога, это не шутка – это обман. Взрослый потерял доверие ребенка. Но вряд ли дядя сознательно

¹ См. статью Голубева В. В. Выражение категории возраста на примере автобиографической прозы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2009. Вып. 4 (82). С. 126–129, а также статьи Н. В. Аксёновой, И. В. Ащеуловой, А. Н. Губайдуллиной, Д. А. Павловой, С. К. Пестерева, О. Н. Русановой, Т. А. Рытовой, Е. А. Сафоновой, В. В. Трубицыной, Л. Г. Тютеловой из раздела «Концепции семьи в парадигмах художественного сознания и авторских моделях» // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 2 (130). С. 9–63.

обманывал. Он все-таки шутил, и шутка была не понята ребенком, он не понял разницы между шуткой и правдой, как и считал Аксаков.

Реакция студентов на наше интегрированное занятие показала, что они, во-первых, удивлены такой взаимосвязью. Во-вторых, оказалось, что через произведения лучше понять психологию ребенка, чем прочитав гору учебников по психологии. В-третьих, в формировании своих установок на семейную жизнь (продуктивный метод «Как бы я себя повела в тех ситуациях на месте матери персонажей автобиографической прозы») студенты бурно реагировали, выражали несогласие с наказаниями и жесткостью.

Список литературы

1. «Основы православной культуры». Выступление Натальи Милевской, доцента кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета ТГПУ, на V региональной науч.-практ. конф. 14 мая 2015 г. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uk9Ymcx4DRY> (дата обращения: 15.02.2016).
2. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений: в 4 т. Л.: Наука, 1979–1981.
3. Поучение Владимира Мономаха (отрывок). URL: http://school.xvatit.com/index.php?title=%D0%9F%D0%BE%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%B0_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%85%D0%B0_%D0%9E%D1%82%D1%80%D1%8B%D0%B2%D0%BE%D0%BA (дата обращения: 02.02.2016).
4. Михалков С. В. Воспитательная сила литературы. М.: Просвещение, 1983. 304 с.
5. Интроспекция. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/introspekciya> (дата обращения: 17.02.2016).
6. Гарин-Михайловский Н. Г. Детство Тёмы // Гарин-Михайловский Н. Г. Детство Тёмы. Гимназисты. М., 1981. С. 7–146.
7. The development of children's orientations toward a moral order // Vita Humana. 1963. N 6. Pp. 11–35.
8. Аксаков С. Т. Детские годы Багрова-внука // Аксаков С. Т. Избр. сочинения / сост., вст. статья и примечания В. А. Богданова. М.: Современник, 1982. С. 220–497.

Милевская Н. И., кандидат филологических наук, доцент.

Томский государственный педагогический университет.

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

E-mail: Milevskaya7@yandex.ru

Никольская О. Л., кандидат педагогических наук, доцент.

Томский государственный педагогический университет.

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

E-mail: laz27@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 23.02.2016.

N. I. Milevskaya, O. L. Nikolskaya

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL VALUE OF AUTOBIOGRAPHICAL PROSE FOR TRAINING OF KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

This article is dedicated to comprehension of psychological and pedagogical value of autobiographical prose for professional preparing of kindergarten teachers and teachers of primary school. Necessity of integration of subjects 'Psychology' and 'Children's literature' is revealed and proved. The integration adds new forms of dialogue and communication in educational process of university deepening the idea of organization of 'I – the concept' of the child by ways of literature and 'soul's historiography'. The points of intersection are age characteristics of children, work with parents on self-education, factor of punishment in process of formation of child's personality.

Necessity of kindergarten teachers and teachers trained to be thoughtful, to be able to read and analyze the texts and to be able to systematize acquired knowledge of the literature and psychology is revealed and proved. The dignity of integration is in an explanatory function of psychology. It explains and helps to understand reasons, factors playing important role in understanding of age group. It gives an exploitation of character behavior. And it also contributes to the accumulation of experience to the future kindergarten teachers and teachers for working with children and their parents.

Key words: *moral education, development, preschool children, integration of literature and psychology, parents, method of introspection, family.*

References

1. Milevskaya N. I. "Analiz khudozhestvennogo teksta so storony ego religiozno-filosofskogo sodержaniya". V *Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferentsiya 14 maya 2015 goda "Kompleksnyy kurs ORKiSE: teoriya i praktika"* ["The analysis of a literary text on the part of his religious and philosophical content of V Regional Scientific Conference May 14, 2015 "Comprehensive Course ORKiSE: Theory and Practice"]. Tomsk, 2015. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uk9Ymcx4DRY> (accessed 15 February 2016) (in Russian).
2. Lermontov M. Yu. *Sobraniye sochineniy: v 4 t.* [Collected Works: in 4 volumes]. Leningrad, Nauka Publ., 1979–1981 (in Russian).
3. *Poucheniye Vladimira Monomakha (otryvok)* [Instruction of Vladimir Monomach (Excerpt)]. URL: <http://school.xvatit.com/index.php> (accessed 02 February 2016) (in Russian).
4. Mikhalkov S. V. *Vospitatel'naya sila literatury* [The educational power of literature]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1983. 304 p. (in Russian).
5. Entsiklopediya prakticheskoy psikhologii "Psikhologos" [Encyclopedia of Applied Psychology "Psikhologos"]. *Introspektsiya*, 2016. URL: <http://www.psikhologos.ru/articles/view/introspekciya> (accessed 17 February 2016) (in Russian).
6. Garin-Mikhaylovskiy N. G. *Detstvo Temy* [Tema's childhood]. *Detstvo Temy. Gimnazisty* [Tema's childhood. The schoolboys]. Moscow, 1981. Pp. 7–146 (in Russian).
7. Lawrence Kohlberg. *The development of children's orientations toward a moral order*. *Vita Humana*, 1963, no. 6, pp.11–35 (in Russian).
8. Aksakov S. T. *Detskiye gody Bagrova-vnuka* [Childhood Years of Bagrov-grandson]. *Izbrannye sochineniya* [Selected works]. Moscow, Sovremennik Publ., 1982. Pp. 220–497 (in Russian).

Milevskaya N. I.
Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.
E-mail: Milevskaya7@yandex.ru

Nikolskaya O. L.
Tomsk State Pedagogical University.
Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.
E-mail: laz27@sibmail.com