

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Томский государственный педагогический университет»

## **ДЕТСКАЯ КНИГА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

Сборник трудов по материалам  
Всероссийской с международным участием  
научно-практической конференции

2–3 декабря 2021 года

Томск – 2022

**Д 38**        **Детская книга в цифровую эпоху** : сборник трудов по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Томск, 2–3 декабря 2021 г.) / Томский государственный педагогический университет ; ред. колл. : Т. В. Галкина, М. В. Курышева, М. Л. Левченко, Е. К. Макаренко, Н. А. Мёдова, Е. А. Полева, Е. А. Сафонова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2022. – 298 с.

**ISBN 978-5-89428-957-1**

Сборник включает публикации участников Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Детская книга в цифровую эпоху» (Томск, 2–3 декабря 2021 г.). Материалы содержат анализ проблематики и поэтики литературы для детей и подростков, осмысление актуальных вопросов методики приобщения к чтению, в том числе, в коррекционной образовательной среде, преподавания литературы, развития культуры чтения, книгоиздания и периодики, адресованной детям, критики детской литературы, специфики детского и подросткового чтения в цифровую эпоху.

**ISBN 978-5-89428-957-1**

© ТГПУ, 2022

© Оформление: Издательство ТГПУ, 2022

# СОДЕРЖАНИЕ

|             |   |
|-------------|---|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 7 |
|-------------|---|

## **К юбилею Александра Мелентьевича Волкова**

**Григорян Л. А.**

|                                                                                                                          |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| СОПОСТАВЛЕНИЕ РЕДАКЦИЙ СКАЗКИ «ВОЛШЕБНИК ИЗУМРУДНОГО ГОРОДА»<br>А. М. ВОЛКОВА: ПОСЛЕПУБЛИКАЦИОННЫЙ ЭТАП ДОРАБОТКИ ТЕКСТА | 8 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

**Спынь К. М.**

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДОСТОВЕРНОСТЬ ОБРАЗОВ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ<br>(НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК А. М. ВОЛКОВА) | 20 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **Проблематика, поэтика и методика преподавания детско-юношеской литературы**

**Безменникова Н. В., Полева Е. А.**

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СКАЗКОК ТАТЬЯНЫ МЕЙКО<br>«ГДЕ КОНЧАЕТСЯ БЕРЕГ» И «ПО ЗЕМЛЕ БОСИКОМ» | 37 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Бибикова О. О.**

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДИСАБИЛИТИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ | 41 |
|----------------------------------------------------------------------|----|

**Верхоланцева А. Е.**

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПОВЕСТИ «МЯТНАЯ СКАЗКА» А. ПОЛЯРНОГО | 45 |
|------------------------------------------------------------------|----|

**Гончаров М. С.**

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА ВЕРОНИКИ РОТ «ДИВЕРГЕНТ» | 51 |
|------------------------------------------------------|----|

**Зукол Я. В.**

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| СИСТЕМА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В 5–9 КЛАССАХ | 57 |
|--------------------------------------------------------------------------|----|

**Корнева О. Ю.**

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ «АТМОСФЕРНОГО» БУКТРЕЙЛЕРА | 62 |
|---------------------------------------------------------------|----|

**Липиекова Р. В.**

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАСЕН «КОТЫ И МЫШИ» С. МИХАЛКОВА<br>И «КОТ-МЫШЕЛОВ» О. ЕМЕЛЬЯНОВОЙ | 68 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Посаженникова Н. А.**

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В МАЛОЙ ПРОЗЕ СТИВЕНА КИНГА<br>(РАССКАЗ «ДЕТИ КУКУРУЗЫ») | 74 |
|------------------------------------------------------------------------------|----|

**Степанова А. В.**

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ФЕНОМЕН ИНТЕРНЕТ-ПОЭЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА СТИХОВ<br>КОТА БАСЕ «ИГРЫ, В КОТОРЫЕ») | 79 |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Третьякова Е. В.**

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ТЕМА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ:<br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ | 86 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

**Харитонова Е. В.**

МОТИВ СТРАНСТВИЯ В КНИГЕ ТАМАРЫ МИХЕЕВОЙ «МИЯ»: ГЕНЕЗИС И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ—————91

**Цыганкова Н. Б.**

ТАКСОНОМИЯ Б. БЛУМА КАК ГЕНЕРАЦИЯ ПОНИМАНИЯ ДЕТСКОЙ КНИГИ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОЧТЕНИЯ ПОВЕСТИ Е. В. МУРАШОВОЙ «КЛАСС КОРРЕКЦИИ»)—————98

## **Периодика и критика детской литературы**

**Зорина А. А.**

СОВРЕМЕННЫЙ ДЕТСКИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ЖУРНАЛ  
МЕЖДУ «ФИКШН» и «НОН-ФИКШИН»————— 103

**Лумпова М. А., Бурдинская И. А.**

ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ДЕТСКАЯ ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА  
(ОБЗОР ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЖУРНАЛОВ, ИМЕЮЩИХСЯ В ФОНДЕ РЕДКОЙ КНИГИ ПГГПУ)—— 110

**Радченко М. М.**

КРИТИКА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ФОРМЫ БЫТОВАНИЯ СЕГОДНЯ————— 115

## **Феномен чтения в цифровую эпоху**

**Ветчинова М. Н.**

ЧТЕНИЕ ВО ФРАНЦИИ В ЭПОХУ ИНТЕРНЕТА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ————— 119

**Вилкова Ю. Е.**

КНИГА И ЧТЕНИЕ В МИРЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА————— 126

**Колосова Е. А., Березина А. В.**

ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ————— 132

**Малофейкина О. А.**

АКТУАЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ  
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНИКОВ————— 140

**Новосельцева Н. Л., Сергеева С. В., Степанова Е. Д.**

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ————— 145

**Опарина Е. В., Игнатова И. Б.**

ТРАДИЦИИ «СВОБОДНОГО ЧТЕНИЯ»: ТРАНСФОРМАЦИЯ  
ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ————— 149

**Песчанская Н. В.**

ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА: ПРОГРАММНОЕ, ОСОЗНАННОЕ,  
ДОСУГОВОЕ. КАК СОВМЕСТИТЬ ТРУДНОСОВМЕСТИМОЕ?————— 153

**Томилова С. Д.**

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ————— 159

**Яньшева В. М.**

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ  
В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА————— 163

## Методика приобщения к чтению и развитие культуры чтения в цифровую эпоху

**Бенеш Н. И.**

УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: РЕАЛИЗАЦИЯ В НЁМ ОБНОВЛЁННЫХ ПОДХОДОВ  
В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ, 2–4 классы»————— 168

**Вахитова Г. Х., Клюковская И. В.**

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА  
К ЧТЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ————— 176

**Герасенкова П. В., Ветчинова М. Н.**

ФУНКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ———— 183

**Гостева М. О.**

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ————— 188

**Короткова М. А.**

СКАЗКА В ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ  
КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ————— 193

**Курышева М. В.**

СОЗДАНИЕ АУДИОКНИГИ КАК МЕТОД ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ— 197

**Примак М. А.**

АНГЛИЙСКАЯ АУТЕНТИЧНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ————— 202

**Семякина С. Б.**

ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К КНИГЕ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СРЕДСТВАМИ КНИЖНОГО УГОЛКА————— 207

**Татаринцева А. Ю., Фёдорова В. Ю.**

ОЖИВШИЕ СКАЗКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЛЬТСТУДИИ  
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ————— 211

**Ханина Н. Н., Пестерова Е. А.**

ФОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ————— 216

**Худякова Д. И.**

ИНСЦЕНИРОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ————— 222

**Юсупова В. Д.**

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ———— 226

**Яковлева Т. А.**

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ПРОЕКТА  
«ОТКРЫВАЯ КНИГУ, ОТКРЫВАЕШЬ МИР»————— 233

## **Детская художественная литература в коррекционно-развивающей работе**

**Агафонова Т. А., Таращук Т. Ю.**

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ В. ОСЕЕВОЙ — 237

**Васильева И. А.**

КОРРЕКЦИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ  
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ — 244

**Кагадий А. А.**

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ — 249

**Кузнецова В. В.**

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ЕЁ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО  
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ — 255

**Куцай К. В.**

ВЛИЯНИЕ СКАЗОК НА РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ  
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА — 260

**Моторина Е. С.**

РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ПОМОЩЬЮ СКАЗОК И. В. ЗАРТАЙСКОЙ — 265

**Привалова С. Е., Баранова Е. А.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЛОГОПЕДОМ  
В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ А. М. ВОЛКОВА — 271

**Четверикова Т. Ю.**

РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК ЧИТАТЕЛЕЙ — 276

## **Музейная педагогика и музейные форматы организации семейного и детского чтения**

**Кирпищикова А. К.**

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЁ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В КУЛЬТУРНОМ  
ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ — 281

**Рынкова Д. К., Питателев М. В.**

«ДОСТУПНЫЕ СКАЗКИ»: СКАЗОЧНЫЙ ТЕАТР В ПЕРВОМ МУЗЕЕ СЛАВЯНСКОЙ МИФОЛОГИИ  
КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В АКТИВНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ДОСУГ — 285

**Сазоненко М. А.**

«ГЕНДЕР / НОЖНИЦЫ / БУМАГА»: ВЫСТАВКА-ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРОВЫХ КНИГ  
И ЖУРНАЛОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА — 292

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Вопросы детско-юношеской литературы и чтения, их места в культуре современного детства и отрочества не теряют своей актуальности многие десятилетия, а на рубеже XX–XXI веков интерес к ним в социогуманитарной наукекратно возрос в связи с процессами цифровизации. Эти процессы, несомненно, существенно сказались на эстетике, принципах создания произведения для детей и подростков, на оформлении книг, расширении форм и форматов их бытования, на культуре, психологии и социологии чтения.

Создание единых научно-методических площадок для осмысления роли детской книги и чтения в цифровую эпоху специалистами из разных областей знаний стало одной из перспективных тенденций последнего времени. Конференция, по итогам которой составлен данный сборник, строилась в русле этой тенденции. Секции были организованы по самым разным направлениям, в ориентире на анализ детской литературы, книги и чтения не только из разных исследовательских позиций, но и с учётом возрастных, индивидуальных особенностей детей и подростков как адресатов книг.

Конференция «Детская книга в цифровую эпоху», прошедшая 2–3 декабря 2021 года, была приурочена к юбилею А. М. Волкова (1891–1977), чьё творчество, несомненно, занимает значимое место в детской литературе, а его профессиональное и личностное становление связано с Томским учительским институтом (ныне – Томский государственный педагогический университет, выступивший организатором научного события). Поэтому сборник открывают две объёмные статьи, посвящённые творчеству А. М. Волкова.

В сборник вошли статьи как состоявшихся, так и молодых исследователей. Обращает на себя внимание разница дискурсов и стилей авторов, принадлежащих разным «цехам» (литературоведов, педагогов, психологов, методистов, библиотекарей, социологов, издателей и др.). Редакторы сборника предпочли тематический принцип выделения глав, отказавшись от компоновки разделов, исходя из специальностей и квалификации авторов. На наш взгляд, такое сочетание позволит увидеть пересечения и взаимодополнения в работах из разных научных областей, выполненных в русле фундаментальных и прикладных исследований, а также воспринять «молодую науку» как значимую часть общего проблемно-тематического поля.

# **К юбилею АЛЕКСАНДРА МЕЛЕНТЬЕВИЧА ВОЛКОВА**

УДК 808.1

ГРНТИ 17.82.93

## **СОПОСТАВЛЕНИЕ РЕДАКЦИЙ СКАЗКИ «ВОЛШЕБНИК ИЗУМРУДНОГО ГОРОДА» А. М. ВОЛКОВА: ПОСЛЕПУБЛИКАЦИОННЫЙ ЭТАП ДОРАБОТКИ ТЕКСТА**

COMPARISON OF THE DIFFERENT EDITIONS OF FAIRY TALE  
«THE WIZARD OF THE EMERALD CITY» BY A. M. VOLKOV:  
POST-PUBLISHING STAGE OF TEXT REVISION

**Лев Арменович Григорян**

*ФГБУН «Всероссийский институт научной и технической информации  
Российской академии наук (ВИНИТИ РАН)», г. Москва, Россия*

*Ключевые слова:* детская литература, сказки А. М. Волкова, сравнение редакций, текстология.

*Keywords:* children's literature, A. M. Volkov's fairy tales, comparison of editions, textology.

*Аннотация.* Рассматриваются и сопоставляются различные редакции сказки «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова. Сделана попытка реконструировать причины некоторых внесённых автором изменений в текст сказки.

### **1. Первая редакция (1939)**

Известны пять различных редакций «Волшебника Изумрудного города». Первая публикация вышла в 1939 году в издательстве «Детиздат» и была наиболее близка к первоисточнику – сказке Л. Ф. Баума «Удивительный Волшебник из Страны Оз» (1900), которая, как известно, была положена А. М. Волковым в основу собственной сказочной повести.

Однако в издании 1939 года уже имелось немало расхождений с текстом Баума, позволяющих считать сказку Волкова не просто переводом, а литературной переработкой произведения-оригинала.



Так, Волков написал три собственные главы о приключениях героев («Эли в плену у Людоеда», «Наводнение» и «В поисках друзей»), а главы о Воюющих деревьях и о Фарфоровой стране полностью исключил, посчитав, что они затягивают повествование. В ходе работы над черновиком Волков в личной переписке просил С. Я. Маршака дать оценку, органично ли новые главы вписались в ткань сказки [1, с. 98; 2, с. 253]. Нареканий со стороны Маршака не последовало [1, с. 98–99; 2, с. 261].

Кроме того, Волков, очень любивший придумывать звучные имена, не только назвал по-своему основных героев сказки, но и добавил личные имена нескольким безымянным персонажам.

Так Дороти превратилась в Эли, Волшебник Оз – в Джемса Гудвина, Глинда стала Стеллой, дядя Генри и тётя Эм – дядей Джоном и тёткой Анной, Жевун Бок – Кокусом, Злая Ведьма Востока получила имя «Гингема», Хорошая Волшебница Севера – «Виллина», Злая Ведьма Запада – «Бастинда»... Любопытно, что в американской литературной критике встречались упоминания, будто волковские герои получили «типично русские имена».

Помимо вышеперечисленных заметных изменений Волков внёс в текст множество мелкой правки на уровне отдельных абзацев, предложений, слов. И именно эти, казалось бы, малозначимые, штрихи по-настоящему изменили облик сказки, сделали её более эмоциональной, более понятной и близкой советскому читателю-ребёнку.

Прежде всего, был усилен мотив верной и бескорыстной дружбы, исправлены некоторые этически недостоверные моменты. Так, Волков не стал надевать Эли безразличие баумовской Дороти к заветным желаниям её друзей: имевшееся в американской сказке размышление девочки – «лишь бы ей вернуться домой, и тогда будет не столь важно [...], получил ли Дровосек сердце, а Страшила мозги» – в тексте Волкова убрано. Сам Волков назвал это «вытравливанием мешчанской морали» [1, с. 98; 3].

Исчезли многие шероховатости текста, характерные для раннего Баума логические неувязки и несуразицы. К примеру, волковская Виллина, в отличие от своего прототипа, не ставит себе на кончик носа повернутую вверх ногами остроконечную шляпу, чтобы та превратилась в грифельную доску и т. п.

К сожалению, при этом пострадал специфический баумовский юмор. У Баума есть эпизод, где Дороти расписывает Страшиле, как пыльно и серо в её родном Канзасе. А когда Страшила наивно спрашивает, зачем же она мечтает вернуться в такое скучное, блёклое место, девочка упрекает его в

нехватке мозгов. Страшила Баума делает вывод: Канзасу повезло, что у людей есть мозги, иначе там не осталось бы ни одного жителя, все переехали бы в более живописные края. Однако волковский Страшила этой финальной реплики не произносит, а пускается в рассуждения о том, что такое дом.

Уже в этой, самой первой редакции сказки появились расхождения в географии чудесной страны и в цветовой принадлежности её регионов. В частности, баумовская Красная страна Кводлингов превратилась у Волкова в Фиолетовую страну Болтунов, хотя по Бауму Фиолетовый регион располагался совсем в другом месте. Объясняется эта замена, вероятно, тем, что в Советском Союзе тридцатых годов словосочетание «Красная страна» могло вызывать однозначно политические ассоциации, для сказки такого рода неуместные, а для автора опасные.

В позднейших редакциях «Волшебника Изумрудного города» цветовая и географическая неразбериха продолжилась. Топонимы вида «страна Востока» и т. п. были окончательно вытеснены цветовыми вариантами: «Голубая страна» и др., а в продолжениях сказки само расположение стран было смещено с основных направлений компаса (восток, запад, север, юг) на второстепенные (юго-запад, северо-восток и т. д.). Зато для проблемы Красной страны отыскалось удачное решение: в редакции 1959 года страна Болтунов уже именуется Розовой. Впрочем, фиолетовый цвет в этой версии книги снова оказался не там, где у Баума, доставшись в итоге Мигунам, чья страна, по Бауму, была Жёлтой (и оставалась таковой в довоенных версиях волковского «Волшебника»).

## **2. Вторая редакция (1941)**

В начале 1941 года в «Детиздате» вышла вторая редакция сказки. Её часто (и ошибочно!) считают идентичной версии 1939 года. На самом деле уже тогда Волков внёс косметическую правку, из которой наиболее заметным стало упоминание странного рациона Гингемы, питавшейся змеями, лягушками, пиявками и пауками, и налагавшей соответствующую дань на подвластных ей Жевунов. В редакции 1939 года злая тётка невесты Железного Дровосека обещает Гингеме, как и у Баума, двух баранов и корову, чтобы та расстроила предстоящую свадьбу. В тексте 1941 года упомянуто иное вознаграждение: корзина пиявок.

Появление надписи «Меня нет дома» на двери домика Элли – тоже новшество версии 1941 года.

К числу прочих различий можно отнести единичное упоминание титула «Фея Убившего Домика» помимо привычного «Фея Убивающего Домика»,

а также хитрость Элли в период рабства у Бастинды, когда девочка догадалась при уборке кухни разливать по полу воду, тем самым отпугивая колдунью (смертельно боявшуюся воды) и получая несколько часов передышки в тяжёлой работе.

Диалог Железного Дровосека со Страшилой о том, долго ли длится год, и об умении считать – впервые появился именно в редакции 1941 года. Среди обличий, какие будто бы может принимать Гудвин, упоминается крот (в издании 1939 года и в раннем черновике был назван кот). Имелось также множество мелких смысловых изменений, пунктуационная правка и отличия в художественном оформлении книги (например, переработан рисунок Н. Э. Радлова, где Лев борется с гигантским Пауком).

К сожалению, в наше время довоенные издания «Волшебника Изумрудного города» стали настоящей библиографической редкостью. Их совокупный тираж составлял всего 227 тыс. экземпляров [2, с. 270] (не сравнить с многомиллионными тиражами послевоенных изданий) и за прошедшие десятилетия оказался почти полностью утрачен.

### **3. Третья редакция (1959)**

В послевоенные годы А. М. Волков многократно пытался добиться переиздания сказки, но получал неизменный отказ (один раз официальной мотивацией послужила нехватка бумаги). В этот период вышли первые зарубежные переводы «Волшебника Изумрудного города» в социалистических странах, однако тираж их был крайне мал. Изменилась ситуация лишь к 1959 году, когда было создано новое издательство детской литературы «Советская Россия».

К долгожданному переизданию А. М. Волков решил не только кардинально переработать сказку, но и написать продолжение. В качестве продолжения вначале предполагалось переработать ещё одну книгу Баума, чья сказочная серия о Стране Оз насчитывает 14 книг. Однако ознакомление с «Озианой» глубоко разочаровало Волкова; он посчитал, что Бауму удалась лишь первая сказка, а остальные сильно уступают ей в качестве. Поэтому в своих продолжениях «Волшебника Изумрудного города» А. М. Волков хоть и использовал отдельные мотивы, почерпнутые в творчестве Баума, но в целом предпочитал развивать собственные сюжеты, весьма далёкие от баумовских.

К этому же времени относится начало сотрудничества А. М. Волкова с художником Леонидом Владимирским. Л. В. Владимирский создал новые худо-

жественные воплощения персонажей волковских сказок, ставшие впоследствии каноническими, а также побудил Волкова внести ряд изменений в текст «Волшебника» и следовавших сказок [4].

Среди прочего, под влиянием иллюстраций Л. Владимирского нос Страшилы, в довоенных редакциях просто нарисованный фермером (так же как уши, глаза и рот), заменён заплаткой. Железную шапку-воронку Дровосека сменила медная. Из описания Тотошки убран эпитет «косматый».

Переработанная версия «Волшебника» с рисунками Л. Владимирского вышла в 1959 году в издательстве «Советская Россия». По сравнению с довоенными редакциями появилось множество отличий.

Девочка Элли из сироты, жившей на воспитании дяди и тётки, превратилась в благополучного ребёнка, у которого есть любящие папа и мама.

Ураган, принёсший домик Элли в Волшебную страну, стал не просто стихийным бедствием, а результатом колдовства злой волшебницы Гингемы, задумавшей погубить весь род людской. Здесь А. М. Волков прислушался к совету знаменитого театрального деятеля С. В. Образцова, полученному ещё в 1939 году при подготовке кукольной пьесы по мотивам «Волшебника»: Образцов придерживался мысли, что «Элли не должна случайно попасть в страну чудес, тут должна действовать чья-то злая воля» [5].

Гибель Гингемы получила символическое значение: злая фея пала жертвой собственной ворожбы [2, с. 258]. Виллине же впервые была отведена роль спасительницы человечества, перенаправившей ураган на голову самой Гингемы. Там же появляется упоминание, что Виллина была сильнее Гингемы: в довоенных редакциях прямым текстом утверждалось обратное.

Впрочем, эта авторская находка оказалась логически небезупречной, породив у критиков закономерные вопросы, почему, в таком случае, Виллина не справилась с Гингемой раньше и почему не смогла вернуть Элли в Канзас своими силами, а предпочла отправить девочку к Гудвину по незнакомой стране полной смертельных опасностей.

Другая важная поправка касалась мотива трёх желаний. Помощь Гудвина в этой версии «Волшебника» обещана девочке Элли при условии, что она поможет трём существам добиться исполнения их заветных желаний. Таким образом, сюжет стал стройнее и динамичнее, но, с другой стороны, некоторые литературные критики поспешили упрекнуть Элли в эгоизме и небескорыстии [2, с. 259; 3].

Виллина «обзавелась» волшебной книгой. Соответственно, в сюжете впервые появилось предсказание волшебной книги, обещающее Элли помощь Гудвина. Это породило впоследствии ещё один логический казус: когда Гудвин улетел на воздушном шаре без Элли, автору пришлось объяснять, что «волшебная книга ошиблась». В довоенных редакциях сказки отправка Элли за помощью к Гудвину была просто добрым советом Виллины, лишённым всяких гарантий.

Сама страна, до этого именовавшаяся страной Гудвина (по аналогии со Страной Оз Баума), начинает всё чаще называться просто Волшебной страной; в поздних редакциях и в продолжениях сказки это наименование делается практически «официальным».

Впервые появилось упоминание гор, окружающих Волшебную страну. В довоенных редакциях Волшебная страна, подобно Стране Оз, была окружена только пустыней.

Заговорил Тотошка, что повлекло за собой ряд изменений в сюжете. В довоенных версиях Тотошка был не только нем, но и по уму явно оставался на уровне обычной собаки, в отличие от разумных сказочных зверей и птиц Волшебной страны – Трусливого Льва, Белки, Аиста, королевы мышей и т. д. Разоблачение Гудвина в тех версиях Тотошка осуществил случайно: погнавшись за крысой, опрокинул ширму, за которой скрывался мнимый волшебник. В тексте 1959 года Тотошка действует гораздо сознательнее, порою принимается рассуждать убедительно и красноречиво, и фактически становится полноценным четвёртым спутником Элли наравне со Страшилой, Дровосеком и Львом. У него появляется даже собственное заветное желание: проучить, вернувшись в Канзас, соседского пса – «хвастунишку Гектора».

Получили имена ещё несколько персонажей: Страж Ворот был наречён Фарамантом, Длиннобородый Солдат – Дином Гиором, королева полевых мышей – Раминой. Имя Жевуна Кокуса было расширено – он стал зваться Прем Кокус. Трусливый Лев после получения смелости начинает именоваться Смелым Львом (в прежних редакциях эпитет «Трусливый» просто исчезал без замены).

Добавлена забавная сцена с долгими попытками путников докричаться до Дина Гиора, поглощённого заботой о своей бороде (в довоенных редакциях Солдат (будущий Дин Гиор) откликался сразу). Таким образом, Волков придал рассеянности Солдата и его исключительной бороде сказочно-гротескный оттенок.

Безруких Коротышей, населявших гору на пути героев к волшебнице Стелле, Владимирский рисовать отказался, посчитав их внешность неэстетичной [6]. Пришлось Волкову превратить Коротышей в Прыгунов. Замена продолжила тенденцию отхода от баумовской сказочной фантазмагии (восходящей, как считается, к кэрролловской «Алисе») в сторону большей реалистичности. Если Коротыши, не имея рук, атаковали противника оригинальным способом – «выстреливали» собственными головами на непомерно удлинявшихся шеях, то Прыгуны уже были людьми обычного, несказочного телосложения, только большеголовыми и с крепкими кулаками.

Впрочем, рудимент прежних версий сохранился вплоть до самых поздних редакций «Волшебника»: уцелела реплика «Вот как это делается у нас [Коротышей – Прыгунов – Марранов]», изначально служившая ответом на вопрос Страшилы, как смогут Коротыши помешать путникам пройти, не имея для драки рук.

Ещё одна замена, сделанная при участии Л. Владимирского, за давностью лет обросла легендами. В интервью художник часто вспоминал, что на рисунках Н. Э. Радлова, иллюстрировавшего довоенные редакции «Волшебника», одним из фальшивых обликов Гудвина была Рыба. Дочка Л. Владимирского Ая попросила вместо Рыбы нарисовать Русалочку, художник передал эту идею А. М. Волкову [7; 8]; в результате, Рыбу в тексте заменила Морская Дева. Однако ознакомление с довоенными изданиями опровергает эту гипотезу: предшественницей Морской Девы в версиях 1939–1941 гг. была, как и у Баума, Прекрасная Женщина. «Рыбье» обличье у Гудвина тоже имелось, но упоминалось оно лишь вскользь, и благополучно перекочевало из довоенных редакций в версию 1959 года. Получается, эволюция образа будущей Морской Девы шла в обратном направлении: не Рыба сменилась Русалочкой, а Красавица приобрела рыбий хвост.

Ярче показана дружба Элли и её спутников. В довоенных редакциях, как и у Баума, друзьям не пришло в голову искать Страшилу, застрявшего посреди реки; в тексте же 1959 года они отправились выручать его сразу, едва только высадились на берег [9; 10, с. 50].

Убран оставшийся со времён Баума эпизод, где Дровосек случайно раздавил лягушку. Видимо, Волков посчитал эту сцену излишне мрачной.

Тигромедведи, населявшие лес между Голубой страной и рекой, были превращены в саблезубых тигров. Таким образом, из сказки исчезла одна разновидность животных-гибридов, характерных для творчества Баума,

но явно нелюбимых А. М. Волковым. Другой гибрид – Летучие Обезьяны – остались в неприкосновенности.

В сказку добавлен эпизодический революционный мотив в духе советской идеологии. Элли, томящаяся в плену у Бастинды, убеждает кухарку Фрегозу поднять восстание против злой колдуньи. Поколебавшись, Фрегоза соглашается и привлекает к подготовке восстания народные массы Мигунов. Но внезапная гибель Бастинды опережает планы революционеров.

Было сделано множество мелких замен. Исчезло упоминание торчавших из-под домика ног мёртвой Гингема. Был убран тот факт, что Гингема боялась солнца (параллель с боязнью темноты у Бастинды). Местожительством Гингема вместо обычного дома впервые названа промозглая пещера, переполненная разными отталкивающими и страшными вещами.

Срок правления Стеллы над Болтунами был изменён с «десятилетий» на «века». «Стаж» водобоязни Бастинды – увеличен со ста лет до пятисот.

Исчезли упоминания капора Элли – и эта совершенно незначительная мелочь сразу сделала сказку современнее, а главную героиню – ближе читателю.

Прослеживается стремление А. М. Волкова украсить сказку даже в мало-значимых деталях. Так, в редакции 1959 года, у мышей, вывозящих Льва с макового поля, нитки привязаны к хвостам; в обеих предыдущих редакциях, как и у Баума, нитки крепились к мышиным шеям.

Замене подверглись заклинания, которые произносят Бастинда и Виллина. Вместо заимствованных у Баума возгласов «хил-ло, хол-ло, хел-ло» и т. п. (которые к тому же требовалось сопровождать странными жестами) Волков ввёл волшебные слова, более похожие на детские считалки или скороговорки [11, с. 70; 1, с. 173]: «бамбара, чуфара, скорики, морики, турабо, фурабо, лорики, ёрики» и т.д. Также заменена была присказка Людоеда: в довоенных версиях он восклицал «Эх-охо!», теперь вместо этого появилось словечко «Ба-гар-ра!»

Требование Гудвина к Элли и её друзьям убить Бастинду, показавшееся Волкову слишком жестоким для детской сказки, было смягчено до условия лишить Бастинду власти над Мигунами любым доступным способом.

О цветовом распределении стран уже говорилось выше. Можно только добавить, что тем самым нарушилась симметрия цветовой гаммы, имевшаяся у Баума. Изумрудный город в оригинале лежал точно посередине между Голубой и Жёлтой странами (по горизонтали) и между Фиолетовой и Красной (по вертикали): это совпадает с положением зелёного цвета внутри радуги.

Более того, достаточно смешать в акварельных красках жёлтый цвет с голубым – и получится зелёный.

В издании 1959 года сказка впервые была разбита на три части со вступительной главой; этой схемы А. М. Волков затем придерживался во всех продолжениях цикла, допуская лишь небольшие вариации (четвёртая книга серии насчитывает четыре части, а в шестой вступление расширено до нескольких глав).

Бывшая глава «В поисках друзей» вошла в состав главы «Наводнение».

Одну из ранних своих идей по переработке сказки А. М. Волков так и не осуществил. Ещё в 1941 году в дневнике Волкова упоминается желание наполнить «Волшебника Изумрудного города» стихами, песенками и новыми приключениями [12; 1, с. 125]. Видимо, война отвлекла писателя от этих планов.

#### **4. Четвёртая редакция (1971)**

В 1971 году в издательстве «Советская Россия» вышла четвёртая редакция «Волшебника Изумрудного города» (в однотомнике со сказкой-продолжением «Урфин Джюс и его деревянные солдаты», выпущенным к 80-летию Волкова).

В этой редакции А. М. Волков украсил речь Страшилы существенно бóльшим числом забавных оговорок («Поплывём... то бишь, пойдём с нами!» и т.п.) и логических рассуждений. Получили имена ещё два второстепенных персонажа: зелёная девушка (служанка в Изумрудном дворце) была названа Флитой, а Предводитель Летучих Обезьян – Уоррой. Личное имя Гудвина – Джемс – представлено в более современной транскрипции: Джеймс.

В текст добавились некоторые реалии из успевших выйти к тому времени продолжений; таким образом, повышалась связность между книгами сказочного цикла [13]. В частности, в сюжет «Волшебника» были «кооптированы» эпизодические упоминания мастера Лестара, впервые появившегося во второй книге цикла – сказке «Урфин Джюс и его деревянные солдаты» (1963). Добавились две фразы о затаившихся до времени завистниках, недовольных назначением Страшилы на пост правителя Изумрудного города (намёк на будущих предателей из «Урфина Джюса»). Было упомянуто самоназвание народа Прыгунов – Марраны; впервые это слово Волков задействовал в четвёртой книге серии – «Огненный бог Марранов» (1968). Гора Марранов заменена горным кольцом, что тоже соответствует реалиям четвёртой книги.

Новое уточнение топонимики: река, через которую переправлялись путники, направляясь к Гудвину, названа «Большой рекой» (с заглавной буквы).



Любопытной особенностью редакции 1971 года стало почти полное исключение упоминаний слонов: встречавшиеся в тексте несколько раз «слоны» были старательно устранены автором. Например, сравнение гигантского Паука – «он вдвое больше слона» – заменено на «в десять раз больше буйвола». О причинах подобного «слоноцида» поклонники волковских сказок гадают далеко не первый год. Замене не подверглось лишь единственное на всю сказку упоминание слоновой кости.

Одновременно со слонами А. М. Волков пытался устранить и носорогов из текстов «Волшебника» и «Урфина Джюса» [14] (впрочем, эту правку издательство внесло только в текст «Волшебника»).

Из финального разговора Железного Дровосека с феей Стеллой, где он раскрывает свои планы на будущее, были исключены слова о намерении Дровосека привезти в Фиолетовый дворец свою невесту. Оставлено было только желание хорошо править Мигунами.

Эта правка соответствует общему настрою сказок А. М. Волкова, где тема романтической любви почти не затрагивается, а основное внимание уделено дружбе, взаимовыручке, самоотверженности и любви к родине [15; 9; 10, с. 51]. История Дровосека и его невесты, перешедшая в текст «Волшебника» из сказки Баума, явно не слишком занимала А. М. Волкова и была оставлена им без завершения: планы Дровосека вернуться к невесте, озвученные им в ранних версиях второй книги серии, автор тоже подверг сокращению, а в следующих книгах эта тема не поднимается вовсе.

## **5. Пятая редакция (1973)**

В 1973 году в белорусском издательстве «Народная асвета» была опубликована пятая редакция «Волшебника». Её главное новшество состоит в снятии девочкой Элли серебряных башмачков перед приключением с Людоедом. Этот эпизод призван был подчеркнуть защитную силу волшебных башмачков: стоило девочке их снять, как её тут же похитил Людоед, и лишь вмешательство друзей спасло Элли от верной гибели.

Внести это изменение автора побудило письмо второклассника Серёжи Артюхина, полученное в июне 1971 года; внимательный читатель указал на нестыковку: «как Людоед мог схватить Элли, когда на её ногах были серебряные башмачки, ведь нельзя было обижать повелительницу серебряных башмачков»? [16]. Волков прислушался к замечанию и внёс соответствующую правку [17].

Правда, попутно образовалась новая неувязка: в изменённом фрагменте корзинка Элли «превратилась» в сумку, что не согласуется с другими эпизодами книги.

Ещё одно смысловое новшество редакции 1973 года: приготовленную Гудвином «смелость» (шипучий квас с валерьянкой) Лев пьёт с удовольствием (а не «с гримасой», как раньше). Волков мотивировал это тем, что Лев – «из породы котов, а коты обожают валерьянку» [17].

В настоящее время в России «Волшебник Изумрудного города» регулярно переиздается в редакциях 1971 и 1973 гг., изредка встречаются переиздания редакции 1959 года. Довоенные версии сказки не переиздаются.

## **6. Черновые редакции (1937 и 1956)**

Помимо пяти опубликованных версий «Волшебника», в архиве А. М. Волкова сохранились две черновые редакции – 1937 и 1956 гг.

Первая из них предшествует самой ранней печатной версии 1939 года и содержит некоторые отличия, ещё сильнее сближающие её с первоисточником Баума. Например, фермер Джон тоже малоразговорчив и не смеётся, как и его прототип дядя Генри; страна Гудвина противопоставляется цивилизованным странам, и т. д. Любопытно, что уже в редакции 1937 года Бастинда с Гингемой названы сёстрами, то есть Волков на два года опередил западных кинематографистов, впервые воплотивших идею сестринства злых волшебниц в знаменитой экранизации сказки Баума «Волшебник Страны Оз» (1939; режиссёр Виктор Флеминг).

Текст редакции 1956 года был подготовлен Волковым для украинского издательства «Молодь», но в печать так и не попал. Эта версия носит промежуточный характер между редакциями 1941 и 1959 гг. (с некоторыми заимствованиями из созданных Волковым пьес на сюжет «Волшебника»), но есть в ней и уникальные отличия – например, Страж Ворот, в прежних версиях безымянный, а в последующих названный Фарамантом, здесь носит имя Труфанос.

К сожалению, формат конференционной статьи не даёт возможности остановиться на этих редакциях подробнее.

## **7. Заключение**

В заключение можно сделать вывод, что Александр Волков принадлежал к числу писателей, в высшей степени ответственно подходящих к работе над текстами своих книг и продолжающих совершенствовать их даже после состоявшейся публикации. Можно не сомневаться, что если бы А. М. Волков

прожил дольше, то знакомый миллионам читателей текст «Волшебника Изумрудного города» продолжал бы меняться снова и снова.

Дневник А. М. Волкова даёт тому подтверждение. В ноябре 1974 года писатель делает запись: «Решил перечитать все сказки. [...] исправляю стилистические ляпсусы, отмечаю сюжетные неувязки, которые накопились за 15 лет работы над эпопеей. Всё это я потом использую при работе над новыми изданиями» [18]. К сожалению, подробности этих заметок мы уже вряд ли узнаем.

### **Литература**

1. Галкина Т. В. Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах / Т. В. Галкина ; Том. гос. пед. ун-т. – Томск : ТГПУ, 2006. – 268 с.
2. Петровский М. Книги нашего детства / М. Петровский. – Москва : Книга, 1986.
3. Митрохина К. Две такие разные волшебные страны. Приключения Дороти Гейл в Советском Союзе / К. Митрохина // Первое сентября. – 2001. – № 82.
4. Владимирский Л. В. Будем путешествовать вместе [интервью художника-иллюстратора журналу «Мир фантастики»] / Л. В. Владимирский. – Текст : электронный // Мир фантастики. – 2005. – № 11. – URL: <http://old.mirf.ru/Articles/art1002.htm> (дата обращения: 12.09.2021).
5. Архив А. М. Волкова. Дневник. – Кн. 1. – С. 39–40, 122, записи от 4 марта и 13 ноября 1939 г.
6. Черницына М. Покидая Изумрудный город [интервью Калерии Волковой журналу «Караван историй»] / М. Черницына // Караван историй. 2011. – № 4.
7. Бекичева Ю. Мы в город Изумрудный... / Ю. Бекичева. – Текст : электронный // MyJane. – 19 ноября 2006 г. – URL: <https://www.myjane.ru/articles/text/?id=1899> (дата обращения: 12.09.2021).
8. Курий С. И. По дороге из жёлтого кирпича... Ч. 2: «Изумрудный город» А. Волкова / С. И. Курий // Время Z. – 2012. – № 3.
9. Латова Н. В. Чему учит сказка? (О российской ментальности) / Н. В. Латова // Общественные науки и современность. – 2002. – № 2. – С. 180–191.
10. Латова Н. В. Удивительные приключения «Волшебника страны Оз» в России / Н. В. Латова // Детская литература. – 1995. – № 1–2. – С. 49–53.
11. Бегак Б. Правда сказки / Б. Бегак. – Москва : Детская литература, 1989. – 128 с.
12. Архив А. М. Волкова. Дневник. – Кн. 3. – С. 25, запись от 17 апреля 1941 г.
13. Архив А. М. Волкова. Дневник. – Кн. 20. – С. 17, запись от 27 февраля 1970 г.
14. Архив А. М. Волкова. Вставки и изменения к однотомнику «Волшебник» и «Урфин», рабочая папка.
15. Волков А. М. Сказка о девочке Элли и её друзьях / А. М. Волков // Пионер. – 1971. – № 7. – С. 74.
16. Архив А. М. Волкова. Литературные документы. – Т. 26, письмо С. Артюхина.
17. Архив А. М. Волкова. Литературные документы. – Т. 27, письмо А. М. Волкова – Т. А. Комар, редактору изд-ва «Народная асвета», 19.10.1972 г.
18. Архив А. М. Волкова. Дневник. – Кн. 24. – С. 51, запись от 18 ноября 1974 г.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДОСТОВЕРНОСТЬ ОБРАЗОВ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОК А. М. ВОЛКОВА)**

### **PSYCHOLOGICAL CREDIBILITY OF THE FAIRY-TALE CHARACTERS (ON THE EXAMPLE OF A. M. VOLKOV'S FAIRY TALES)**

**Ксения Михайловна Спынь**

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,  
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Ключевые слова:* психологическая достоверность, персонаж, детская литература.

*Keywords:* psychological credibility, character, children's literature.

*Аннотация.* Рассмотрены вопросы психологической достоверности персонажей сказочного цикла А. М. Волкова об Изумрудном городе. Сформулирован тезис о корреляции между степенью психологической достоверности персонажа и позицией, отведённой ему в сюжете.

Художественная литература в контексте психологии – проблемный и малоизученный вопрос. Хотя разнообразные литературные персонажи часто используются в качестве примера для иллюстрации тех или иных психологических явлений, правомерность этого остаётся предметом дискуссий с точки зрения психологической науки.

Невозможно определить точно, насколько автор придерживался психологической достоверности в построении образов своих персонажей, а насколько выводил их из идеи произведения и эффекта, который планировал произвести на читателя. Особенно интересен в этом отношении вопрос с детской литературой. Ведь произведения для детей обычно несут в себе воспитательный, дидактический элемент, который может определять и сюжет, и героев.

Преобладание воспитательного аспекта в произведениях, адресованных читателю-ребёнку, и стремление авторов удерживать текст на уровне, доступном детскому восприятию, нередко приводит к тому, что характеры действующих лиц получаются «картонными», нереалистично утрированными. Часто встречаются персонажи-символы, характер которых призван выражать какое-либо единственное качество, либо предельно упрощённую совокупность

качеств (примерами можно считать Лису и Кота из сказки «Приключения Пинноккио» К. Коллоди, фею Динь-Динь из историй о Питере Пэне Дж. Барри, ряд персонажей сказок С. Л. Прокофьевой и др.).

Особенно ярко эта особенность проявляется в литературе сказочного жанра, прежде всего по отношению к персонажам, позиционированным в сюжете в качестве взрослых. В большинстве случаев такие «взрослые» ведут себя как дети (например, Старик Хоттабыч из одноимённой сказки Л. И. Лагина, пират Буль-Буль и шпион Дырка из «Приключений Карандаша и Самоделкина» Ю. Дружкова, герои сказок Л. Ф. Баума о Стране Оз, произведений С. В. Сахарнова и т. д.).

Шаблонным злодеям подчас противостоят столь же трафаретные положительные герои. Такие характеры органично смотрятся в рамках детской сказки, но вписать подобные образы в более взрослую литературу без надлежащего усложнения, добавления полутонов и смягчения наиболее прямолинейно обрисованных черт, можно было бы лишь с известной долей условности.

Несказочная детская литература подвержена этому явлению в гораздо меньшей степени. Так, не вызывает сомнений психологическая достоверность персонажей «Динки» В. А. Осеевой, «Кортика» и «Бронзовой птицы» А. Н. Рыбакова, повестей М. Твена, Л. А. Кассиля, А. Г. Алексина, В. К. Железникова и др.

Одним из образцов детской сказочной литературы с достоверными персонажами является цикл книг А. М. Волкова об Изумрудном городе. На его примере мы и рассмотрим данную проблематику.

В качестве методологии нашего исследования мы будем использовать понятийный аппарат психологии. Опираясь на содержащиеся в шести сказках А. М. Волкова обширные сведения о поведении персонажей, их быте, нравах, привычках и на прочие многочисленные «факты», которые сообщает писатель об их «жизни», мы попробуем выстроить психологические портреты героев сказочного цикла так, как если бы речь шла о реальных живых людях.

### ***Общий подход к характеристике персонажей сказочной гексалоги А. М. Волкова***

Прежде всего следует заметить, что система персонажей гексалоги А. М. Волкова не делится однозначно по признаку добра и зла. Это делает возможным существование в ней сложных образов, персонажей, чей психологический облик далеко отстоит от условных сказочных героев и приближается к реальным людям.

Конечно, как и в любой сказке, на протяжении всех шести книг встречаются положительные персонажи, у которых сложно найти хоть один недостаток, и отрицательные, которым, казалось бы, не свойственны никакие симпатичные на взгляд читателя качества. Вместе с тем заметно, что и те, и другие находятся, по большей части, на периферии сюжета. По крайней мере, назвать их главными героями нельзя. Среди отрицательных – это враждебно настроенные существа, создающие помехи главным героям, и, что характерно, отстоящие от человеческого рода (злые колдуньи, хищные звери и т. п.). Среди положительных – добрые феи, жители страны, появляющиеся в повествовании только когда необходима их помощь.

Но чем ближе к центру повествования, тем большую индивидуальность обретают персонажи и тем более сложным становится их психологический образ. Страшила, Железный Дровосек, Смелый Лев, Урфин Джюс обладают как ярко выраженными достоинствами, так и недостатками.

Соответственно, персонажам, находящимся дальше от «центра», уделяется меньше авторского внимания и места в тексте, про них сообщается меньше сведений, таким образом, их индивидуальность менее очерчена.

Казалось бы, принцип понятен. Парадокс, однако, в том, что самый центр как раз не имеет сколько-нибудь заметных недостатков, являя собой пример абсолютно положительного персонажа. Речь идёт о главной героине – девочке Элли.

### **Центр**

Помимо того, что Элли, безусловно, положительный персонаж, о ней как о человеке, можно сказать весьма мало, если исходить из непосредственного впечатления от её образа.

С другой стороны, если выделить всю информацию об Элли, содержащуюся в тексте, становится понятно, что её психологические особенности тоже прописаны достаточно подробно. Только эти особенности не выражены так сильно, как у других героев, не имеют никаких крайностей, которые были бы отчётливо заметны.

Что же именно можно сказать об Элли? Девочка 8–11 лет (в зависимости от книги цикла). Нуклеарная семья [1], благополучная, хоть и небогатая. На момент активного присутствия Элли в сюжете она единственный ребёнок в семье. Есть собака. Одним словом, ситуация среднестатистическая и не способствует возникновению каких-либо специфических особенностей.

Что ещё формирует личность Элли, помимо семьи? Скучное социальное окружение – немногочисленные соседи в относительной близости от дома. Все контакты, судя по тексту, дружественны.

Одно из главных занятий девочки – книги. Ассортимент чтения отличается определённым разнообразием. Это и сказки (одну из них Элли читает по ходу повествования), и более реалистическая литература (из книг Элли узнаёт про другие страны, разных животных и т. д.).

Помощь родителям в хозяйстве, по всей видимости, не входит в обязанности Элли, хотя эпизодически девочка помогает маме (например, наводит порядок в доме после урагана). Соотношение родительской заботы и предоставляемой автономии близко к оптимальному.

У Элли наличествует и объект собственной заботы – пёсик Тотошка. Любопытно, что, будучи не очень решительной по характеру, Элли проявляет максимум решительности и храбрости, когда Тотошке угрожает опасность.

Действуя в пределах Волшебной страны, Эллине меняется [2], а только раскрывает свои задатки. Для неё не являются стрессовыми ни дружеские контакты, ни общение с сильными покровителями (например, добрыми феями), так как эти ситуации уже присутствовали в её жизни в Большом мире (соответствуют им такие же дружеские контакты с соседями и общение с родителями). Проявляется и её склонность к заботе о тех, кто слабее (начиная с Тотошки). Здесь уместно вспомнить собственную фразу Элли, сказанную Гудвину: «Потому что сильные должны помогать слабым».

Ситуации, к которым Элли совсем не подготовлена, – это открытое противостояние врагу. Действительно: в Канзасе врагов у девочки нет, тем более смертельных. Поэтому именно в моменты столкновения с опасностью она теряется и не знает, как себя вести, – при встрече с Людоедом, Летучими Обезьянами, Бастиндой. (Заметно, что с первой по третью книгу эта особенность ослабевает: в плену подземных королей девочка не так уж растеряна и ведёт себя вполне рационально).

Одним словом, психологический образ Элли задан достаточно полно, но не имеет никаких ярко выраженных особенностей, которые бросались бы в глаза. Это позволяет читателю легко поставить себя на место главной героини, как бы смотреть её глазами.

В последних трёх книгах центральную роль занимает младшая сестра Элли – Энни. Неправильно, однако, было бы считать её копией предыдущей героини. Психологическое сходство Энни и Элли состоит, главным образом, в несильно выраженных особенностях характера. Это отсутствие крайностей

придаёт девочкам иллюзию идентичности, подкрепляемую родственными узами и внешним сходством. Менее активное участие Энни в сюжете по сравнению с её старшей сестрой также затрудняет выявление индивидуальных особенностей характера Энни, образ которой по умолчанию достраивается в восприятии читателя чертами, присущими Элли. На самом же деле перед нами две весьма разные личности.

Начать с того, что Энни первоначально воспитывается в других условиях. Помимо родителей, у неё есть старшая сестра – а это значит, что, во-первых, чета Смитов уже имеет опыт в воспитании детей, а во-вторых, на Энни родительское внимание, возможно, было сосредоточено в меньшей степени, поскольку от неё меньше ожидалось.

Ещё один значимый момент: Энни росла не в фургончике, который постоянно опрокидывали ураганы, а в нормальном устойчивом доме, что также должно было способствовать формированию более уверенного, менее тревожного характера.

Помимо того, у Энни есть постоянный компаньон – соседский мальчик Тим, а это – совсем другое социальное окружение, чем у старшей сестры. У Элли постоянным компаньоном был только пёс Тотошка.

Отсюда, кстати, вытекает несимметричность образов Тотошки и Артошки. Тотошка – своего рода приложение к Элли. Хотя в нём можно выделить индивидуальные качества, в первую очередь он сопровождает Элли и не рассматривается как самостоятельный персонаж. Он выступает вперёд, когда рядом с Элли нет никого более сильного, и благоразумно отступает, когда такой защитник есть. Функция Тотошки – быть постоянным (а подчас и единственным) спутником Элли.

У Артошки же такой функции нет, по той причине, что возле Энни всегда находится Тим. Поскольку Тим занимает позицию более сильного персонажа, Артошка оказывается отеснён на задний план, в тень. Он пассивнее не столько из-за своего характера (хотя возможно, что Тотошка более активен просто в силу своего холерического темперамента), сколько потому, что для него не находится дела.

Кроме того, Артошка *изначально* не является компаньоном Энни (и возможно даже, её собакой). Энни и Тим выбирают Артошку специально только перед поездкой в Волшебную страну. Из-за этого он во многом перестаёт быть значимым элементом повествования и переходит скорее в разряд антуража, предназначенного для того, чтобы усилить кажущееся сходство главных героинь.



Тим, данный как бы в пару Энни, делит с ней самый «центр» в последних трёх книгах. Фактически, одна героиня (Элли) заменяется парой героев. В них гораздо более заметно сходство друг с другом, чем с Элли. Эти дети не попадают внезапно в чудесную, но незнакомую страну, вернуться откуда на родину крайне затруднительно; поэтому желание попасть обратно домой, преобладающее у Элли, им чуждо. Если Элли тянет домой всегда, даже когда она вынуждена идти на помощь Волшебной стране и своим друзьям, то Энни и Тим, напротив, стремятся в Волшебную страну, даже без какого-либо вынуждающего повода.

Они более решительны, чем Элли, более склонны к авантюризму и риску. В целом, их поведение кажется более легкомысленным, но и более инициативным – как будто они не принимают всерьёз возможность своего поражения или даже гибели. Это отчасти объяснимо тем, что обо всех поджидающих опасностях им известно заранее – либо из рассказов сестры (например, о Чёрных камнях Гингеми и саблезубых тиграх), либо из имеющегося «задания» спасти Волшебную страну (от Марранов, Жёлтого Тумана, инопланетян). Тим и Энни тоже не меняются, попав в Волшебную страну, а воплощают в своём поведении уже усвоенные и выработанные паттерны.

Если сравнивать между собой Энни и Тима, то здесь наблюдаются классические гендерные различия – Тим более агрессивен (попытка убить Урфина Джюса), в большей степени склонен к ненужному риску и демонстративным поступкам (полёт на ковре к месту битвы с Арахной, поведение при освобождении Энни из менвитского плена). Энни более осторожна и в поступках скорее приходит на помощь или является посредницей, чем сама вступает в бой. Но в целом можно сказать, что их характеры во многом схожи.

Возвращаясь к парадоксу, о котором было сказано выше, – абсолютной положительности центра, – можно увидеть, что центральные персонажи во все не являются идеальными по своим характерам и поступкам – дело, скорее, в том, что они поданы с того ракурса, где невозможно становится говорить о недостатках. Действия центральных персонажей не подлежат оцениванию. Что бы они ни делали, крайне редко встречается хоть какая-то негативная оценка их действиям (разве что иногда отмечается некоторая невнимательность или необдуманность). Тим и Энни по большей части положительны, не исходя из своего поведения и склада характера, а как данность – по месту в сюжете.

Из безусловно положительных качеств наиболее проявляется готовность помочь, разумный альтруизм [3]. Как мы заметим позже, это ключевая характеристика, по которой во многом проходит деление между положительными и отрицательными персонажами.

Также положительной характеристикой является следование персонажей твёрдым моральным нормам, заученным с детства (например, «Обманывать нехорошо» или «Сильные должны помогать слабым»). Наиболее заметны они у Элли, у поздней же пары героев эта особенность во многом пропадает.

### **Положительные герои**

Если присмотреться к действующим лицам гексалогии, можно увидеть, что положительными заявлены персонажи, так или иначе помогающие главным героям. При этом их характеры могут быть далеки от идеального. Конечно, положительные качества всячески подчёркиваются, но это не делает их характеры шаблонными. Образную и характерную многоплановость персонажей сказок А. М. Волкова отмечает исследовательница творчества и биограф писателя Т. В. Галкина [4].

Из всех положительных героев выделяется знаменитая тройка – *Страшила, Железный Дровосек и Смелый Лев*. Их место – непосредственно вокруг центра, Элли (в последних книгах ситуация немного меняется).

Личности этих трёх героев отнюдь не исчерпываются их качествами-символами: умом, добротой и смелостью. Будучи постоянно на виду, они не могут обладать картонными, одномерными характерами. Поскольку данные персонажи много и активно участвуют в сюжете, автор позволяет им раскрыться в полной степени – проявить не только качества, в которых предлагается брать с них пример, но и некоторые недостатки характера, которые делают троицу персонажей более близкими и понятными читателю (хвастливость, напыщенность, подчас даже высокомерие Страшилы, слезливость Дровосека, хищнические наклонности Льва, а также неуверенность в себе и заниженная самооценка всех троих друзей на начальном этапе).

Из прочей массы положительных персонажей они выделяются тем, что фактически являются главными героями, наравне с Элли, а что касается Энни и Тима, то те даже несколько проигрывают им в первенстве.

Большинство же остальных положительных персонажей появляется в сюжете, когда необходима их помощь (это сближает их с *волшебными помощниками героя* в терминологии В. Я. Проппа [5]). Авторский взгляд меньше

направлен на них, выделяя только самое главное. Можно видеть, что в подобных «вспомогательных» персонажах более заметны их умения, то, что они могут сделать для общего дела, нежели их личностные качества.

Однако отсюда не следует, что эти персонажи неправдоподобны с психологической точки зрения. Автором ставится акцент на их функциях, а не на свойствах. Но разве не похожи на живых людей Фарамант и Дин Гиор, Лестар и Ружеро? Образы каждого из них имеет смысл рассмотреть подробнее.

*Страж ворот Фарамант.* Состоит на ответственной должности, на момент повествования вынужден подолгу находиться в одиночестве. Из последнего обоснованно вытекает его разговорчивость при возможности пообщаться наконец с другими людьми (например, с Элли и её спутниками). Нахождение на ответственной позиции, вероятно, способствовало развитию у Фараманта таких качеств, как педантичность, приверженность правилам (например, неукоснительное соблюдение закона о ношении зелёных очков во второй и последующих книгах, и особенно в пятой, когда при Жёлтом Тумане очки становятся скорее неудобны). Если исходить из того, что Фарамант изначально обладал качествами, делающими его пригодным для данной службы, можно предположить, что темперамент его был близок к меланхолическому (тщательность и высокая ответственность, а также чуткость при подборе подходящих очков, способность долго обходиться без интенсивного общения), хотя и не ярко выражен.

*Длиннобородый солдат Дин Гиор.* Самая запоминающаяся его особенность – повышенное внимание к собственной бороде, которая затмевает всё остальное, – может иметь разные причины. Наиболее вероятным, однако, кажется объяснение спецификой его службы. При необходимости подолгу пребывать на одном и том же месте, почти не проявляя никакой активности, человеку свойственно находить себе какую-либо деятельность, занимающую внимание. Находясь на рабочем посту, Дин Гиор вынужден постоянно бороться с монотонией, что побуждает его к бесцельному расчёсыванию своей бороды. Характерно, что в ситуации военной угрозы или чрезвычайной ситуации Дин Гиор забывает об этой своей привычке: потребность в дополнительной деятельности исчезает сама собой.

*Механик Лестар.* Искусный мастер, по-настоящему увлечённый своей работой. Возможно, его профессиональный труд является его единственным и очень сильным увлечением, фактически доминантой личности Лестара. Это обстоятельство способствует тому, что при необходимости он может практически всё время отдавать работе. Род профессиональной деятельности обу-

словливает также хорошо развитое наглядно-действенное мышление Лестара, не ослабевающее с годами. Лабильность его поведения проявляется в том, что Лестар не просто повторяет приёмы мастеров-предшественников, а способен к новым изобретениям. Можно отметить ещё его смелость и некоторый авантюризм – не только во второй книге, когда он спасает Эли и её друзей, бросившись под ноги разъярённому капралу, но и, например, в пятой, где он остаётся в кабине Тилли-Вилли во время боя с Арахной (хотя в этом нет прямой необходимости). Впрочем, эти качества никогда не демонстрируются открыто: чаще всего Лестар производит впечатление скромного незаметного человека. Но это является, скорее, не следствием характера или низкой самооценки, а особенностью самопрезентации [6]. А то, что он являлся наставником Тилли-Вилли, говорит о склонности к воспитательной, просветительской деятельности, желании передавать свои знания другим, возможно, о педагогических задатках.

*Правитель рудокопов Ружеро.* Ружеро прежде всего показан умелым управляющим, хорошим тактиком и стратегом (как в битвах, так и в мирной жизни). Ружеро обладает некоторыми признаками авторитарной личности; авторитарность, однако, не выходит за пределы нормы. Развитию всех этих качеств должны были способствовать такие факторы, как окружение Ружеро в период его жизни во дворце, статус Хранителя времени (дающий ему определённую власть), атмосфера постоянных интриг. К моменту выхода рудокопов на поверхность, Ружеро уже обладал достаточно развитыми навыками, нужными для управления своим народом в нелёгких для него условиях. То, что Лестар и Ружеро сдружились уже при первой встрече, предполагает некоторую «общую почву». Возможно, это материалистическое мышление, а также вероятно одобрительное отношение к прогрессу, нежели верность традициям. Кроме того, мышление обоих этих героев находится на более высоком уровне развития, чем у большинства других персонажей, более приближено к мышлению взрослого человека. В отличие от Лестара, однако, Ружеро сконцентрирован скорее не на физическом мире, а на образах представления – непосредственно в физическом пространстве он производит мало действий, его область – тактика, планы, а лучше наглядно-действенного у него, по-видимому, развито абстрактное мышление.

Такой психологический анализ образов возможен, во многом, потому, что все названные персонажи показаны не просто элементами, выполняющими те или иные заданные функции. В тексте упоминаются также разные детали их характеров, поведения, прошлого опыта, не имеющие прямого

влияния на сюжет, но придающие персонажам бóльшую психологическую достоверность. Без включения таких деталей в повествование основные элементы сюжета остались бы неизменны, но правдоподобие было бы во многом утеряно для читателя.

Несколько условно на фоне всех этих героев выглядят доктора *Бориль* и *Робиль*. Пара скорее художественно оформленная, чем психологически достоверная. Пíкник и астеник, сангвиник и меланхолик, оптимист и пессимист – пара, основанная на максимальном психологическом контрасте. Впрочем, соответствие пикника сангвинику, а астеника – меланхолику имеет давние традиции (см. типологию Э. Кречмера [7]; литературными примерами могут служить пары Дон Кихот – Санчо Панса в романе М. де Сервантеса, Малыш и Карлсон в трилогии А. Линдгрен, а у Волкова также пара Страшила – Дровосек). Заметно, что после третьей книги контраст между докторами в значительной степени утрачивается – ведь теперь на передний план выходит их практическая значимость как врачей, польза, которую они могут принести окружающим.

Понятно, что, имея меньше возможности показать себя в сюжете, такие «вспомогательные» герои проявляют больше положительных качеств: это необходимо, чтобы они могли оставаться примером для подражания.

Однако в рамках сказочной гексалогии А. М. Волкова есть и персонажи, выбивающиеся из общего правила.

Например, *Гудвин*, который в полной мере фигурирует лишь в первой книге, представлен как чрезвычайно противоречивая и неоднозначная личность. Талантливый актёр и манипулятор, хорошо чувствующий людей, в то же время способный долго обходиться без их компании – и вместе с тем крайне тревожный человек, боящийся всего на свете, а заодно обладающий богатым воображением. Гудвин – классический случай, когда самоуничижение и заниженная самооценка соседствуют с излишней самоуверенностью и эгоцентризмом (что часто встречается при несформированной адекватной самооценке и самоуважении). Гудвин легко переходит от самообвинения к самооправданию и наоборот. Он всегда играет. Трудно сказать даже, действительно ли он желал помочь Элли и её друзьям или обманул, боясь их гнева; посылал ли он Элли уничтожить Бастинду в надежде, что девочка справится с колдуньей, или просто желал избавиться от угрозы разоблачения? Гудвин играет не только перед главными героями, но и перед читателями, не раскрывая до конца свои истинные намерения.

Выше мы уже отмечали, что помощь другим является разделительной линией, тем критерием, по которому определяются положительность или отрицательность героя. Подтверждением может служить пример вороны *Кагги-Карр*.

Обладая множеством отрицательных качеств – сварливостью, грубостью, склонностью к воровству, жестокостью и так далее – Кагги-Карр многократно помогает своим друзьям (прежде всего, Страшиле). Для посторонних людей личность эта в общении должна быть весьма малоприятна. Помимо холерического темперамента замечен сформированный плохой характер, что наиболее ярко выражено в манере общения, свойственной Кагги-Карр. Существенную роль в развитии негативных качеств вероятно сыграло то обстоятельство, что формировался характер Кагги-Карр в условиях вороньей стаи. Каждая из птиц, идентифицируя себя со стаей, должна противопоставлять себя всем остальным – ведь образ жизни ворон Волшебной страны предполагает ущерб для окружающих (воровство зерна с людских полей). Закономерно, что при жизни в Изумрудном городе, в человеческом обществе, Кагги-Карр переносит сформированную модель поведения на новое окружение – теперь её «стаей» становятся Страшила и его друзья, и ворона в любом случае действует в их интересах. Так же сохраняются её способности к лидерству, начавшие проявляться ещё среди других ворон (вплоть до того, что в экстренной ситуации Кагги-Карр может самовольно объявить себя правительницей и взять на себя соответствующие функции). Жизнью в птичьей стае обусловлена и экспрессивность Кагги-Карр, необходимость проявлять эмоции вовне (в том числе вербально), и её повышенная экстраверсия, способность одновременно поддерживать множество контактов среди людей и птиц. Кроме того, Кагги-Карр свойственны категоричность, мстительность, радикализм суждений и инертность в эмоциональной сфере. Можно даже предположить невыраженную застревающую акцентуацию характера (по классификации К. Леонгарда [8]).

Заметно, что взрослые персонажи из Большого мира стоят как бы вне правила, по которому неоднозначность героя тем выше, чем ближе он к центру сюжета. Даже при интенсивном участии в сюжете их образы сохраняют шаблонность. Так, например, образы родителей главных героинь достаточно схематичны. *Анна и Джон Смиты* – просто материнская и отцовская фигуры без ярко выраженных свойств. Заботливость, тревога за детей, любовь к ним – вот их основные качества.

*Моряк Чарли Блек*, являясь спутником Эми во второй книге, выглядит, скорее, как идеализированный образ, хорошо вписывающийся в книжную

реальность, но не вполне правдоподобный с точки зрения реальной жизни. Действительно, в нашем сказочном мире крайне трудно представить адекватного взрослого человека, готового принять на веру рассказы о Волшебной стране, феях и чудесах. Личность Чарли Блека в тексте гексалогии раскрыта лишь частично. В основном он описывается тем, что умеет, а не тем, каким является. Его детское восприятие, принятие чуда, эмоциональность являются, скорее, постоянным поведением этого персонажа, не меняющимся на протяжении повествования, чем исчерпывающей характеристикой. Его сангвинический темперамент, активность и изобретательность, экстраверсия и умение налаживать контакты в самой разной среде (в том числе и во враждебном окружении), миролюбивость – как бы повисают в воздухе и скорее подобраны для создания образа «взрослого ребёнка», чем связно вытекают из его рода деятельности либо условий воспитания и жизни.

Хотя Чарли Блек и должен быть центральным героем по своему положению в сюжете (наряду с Элли), он является, скорее, «вспомогательным» персонажем – как Фарамант и Дин Гиор.

То же можно сказать об *Альфреде Каннинге* в шестой книге. В третьей он ближе к «центру», поэтому показан как с положительной, так и с отрицательной стороны (например, для Фреда в третьей книге характерно некоторое соперничество с Элли за лидерство в их компании и за внимание жителей Волшебной страны, а также иногда пренебрежительное отношение к сестре как к «девчонке»). Надо, однако, отметить, что трансформация образа Фреда от третьей книги к шестой не сказалась на его психологической достоверности. Проявляя качества меланхолика в третьей книге – осторожность, скрупулёзность, педантичность, тревожность и др. (особенно заметно при путешествии через Пещеру) – он не расстаётся с ними и в шестой (поведение при подготовке бомбы).

Добрые феи – *Виллина* и *Стелла* – подтверждают закономерность, по которой персонаж тем менее проявляет себя как личность, чем меньше он участвует в сюжете. По сути, они как бы символизируют идеальный свет и отстранены от человеческой жизни. Примечательно, что из всех добрых фей наиболее активно задействована в сюжете полевая мышь *Рамина*, чей образ выписан объёмно и ярко. Проявления личностных качеств у добрых волшебниц во многом сходны – высокая самооценка, некоторая надменность, снисходительное обращение с теми, кто им симпатичен, и с теми, кому они благодарны.

Мало проявляет себя и волшебник *Гуррикап*, хотя и является создателем Волшебной страны, то есть воплощённой созидающей силой – своего рода демиургом волшебного мира.

### Отрицательные герои

Прежде чем говорить о психологическом облике отрицательных персонажей гексалогии, следует заметить, что отношение главных героев к «человеческим» и «нечеловеческим» противникам существенно различается.

К «нечеловеческим» персонажам мы относим прежде всего злых волшебниц (из текста гексалогии можно сделать вывод, что к человеческому роду они себя не причисляют). *Гингема* и *Бастинда*, как противопоставление *Виллине* и *Стелле*, скорее ассоциируются с природными, инстинктивными силами, чем с обыкновенными злонамеренными людьми.

Особенно это заметно на примере образа *Гингема*. Живущая в пещере, вдали от людей, колдунья-отшельница, которая питается змеями, пиявками и лягушками, а под конец жизни вызывает ураган, чтобы истребить весь человеческий род и заселить землю теми же лягушками и мышами, – она, скорее, ассоциируется с диким животным или природным явлением. На эти же мысли наводит характерное для *Гингема* бурное выражение эмоций вовне, не обращённое к кому-либо, а проявляющееся как неотъемлемое свойство натуры волшебницы.

*Бастинда* более близка к людям и цивилизации. Она живёт в замке, имеет прислугу, теснее общается со своим народом (впрочем, как и *Гингема*, не любит своих подданных). Однако при своём появлении в сюжете *Бастинда* буквально окружена различными животными – волками, воронами, пчёлами, которые служат ей. Напрашивается вывод, что *Бастинда* по своей сути всё же ближе к звериному царству, чем к миру людей. На ту же мысль наталкивает служение ей *Летучих Обезьян*, а также подаренный сестрой лисёнок *Тонконюх*.

Дистанцированность злых колдуний от «человеческого рода» не лишает нас права выявить присущие им типы темперамента. Например, довольно заметно, что темперамент *Гингема* близок к холерическому, а *Бастинды* – к меланхолическому. Правдоподобны и отношения между не любящими друг друга сёстрами – натянутое и напряжённое общение при взаимной враждебности.

Если двум добрым волшебницам, как отмечал ещё Б. Бегак [9], противопоставляются две злые, то и доброму волшебнику *Гуррикапу*, жившему в старые времена, противопоставлена злая колдунья *Арахна*. Образ *Арахны* имеет определённое сходство с образом *Гингема*, но производит впечатле-



ние большей мощи, а значит – опасности. Выражается это не только посредством гигантского роста Арахны, но также через её приоритеты и устремления. Если Гингема просто не любит людей и оттого отдаляется от них, ограничив общение с подданными сбором дани в виде лягушек, пиявок и пр., то Арахна творит зло намеренно – в этом смысл её жизни. По сути, это воплощённое мортидо [10] – страсть к разрушению и уничтожению, вплоть до самоуничтожения (тем самым подтверждается её противопоставление Гуррикапу как силе созидательной).

Другая категория врагов, не принадлежащих к классу людей, – разнообразные хищные звери (саблезубые тигры, гигантский Паук и пр.) В этот класс попадают не все хищники гексалогии, а лишь те, кто представляет опасность для главных героев.

К этой категории отчасти примыкает и Людоед из первой книги. Несмотря на то, что этот персонаж безусловно является человеком, описывается он, скорее, как дикий зверь. Видимо, это обусловлено преобладанием у него инстинктов над сознанием (пищевая потребность определяет поведение, хоть и весьма сложное). Неправильно, однако, было бы сводить образ Людоеда к очередному хищнику: по крайней мере, он умеет писать (надпись на табличке), а также способен на нетривиальную хитрость и обман (не просто сидит в засаде, а играет на слабости проходящих путников – для этого надо как минимум пройти стадию децентрации [11], чтобы поставить себя на место жертвы и уловить ход её мыслей). Его поведение – разговоры с жертвой (Эли), обвинение выручивших её друзей в воровстве (а не просто преследование ускользнувшей добычи) – не укладывается в образ хищника. Тем не менее, для человеческого персонажа Людоед слишком примитивен, что многократно отображается в тексте.

Обеим категориям врагов – злым волшебникам и хищникам – гексалогия отказывает в возможности перевоспитания и переоценки своего поведения. Единственный способ борьбы с ними – физическое уничтожение.

Человеческие отрицательные персонажи менее однозначны, их поведение не может быть немотивированным, а значит, возможно и изменение мировоззрения по мере развития сюжета. Наиболее ярким примером является *Урфин Джюс* – может быть, самая противоречивая и неоднозначная фигура в повествовании. Несомненно, подробный психологический анализ его образа и поступков мог бы выявить в его характере признаки невротической личности (такowymi часто бывают яркие литературные персонажи). Здесь сохраняется та же закономерность – чем ближе персонаж к центру сюжета,

тем более противоречивым показан его характер. Для отрицательного персонажа это в итоге заканчивается перевоспитанием – переходом из отрицательных героев в положительные. Психологическая глубина отображается уже в самой динамике образа: перевоспитание – следствие собственных мыслей и переживаний, а не «механической» реконструкции личности внешними силами. Для сравнения, «механическое» (фактически, насильственное) перевоспитание мы видим на примере менее сложных персонажей гексалогии, которые находятся дальше от «центра» повествования и которым подобная динамика несвойственна – дуболомов, для изменения характера подвергнутых переделке лиц, а также подземных королей, *Руфа Билана* и менвитов, перевоспитанных при помощи Усыпительной воды.

Другим примером, хоть и не столь ярким, может служить *подземный король Ментахо*, из всех королей принимающий наиболее активное участие в сюжете. Согласно выявленной ранее тенденции, он и является самым противоречивым среди королей. Скорее сангвинического темперамента, он, как и все короли, питает слабость к лёгкой и весёлой жизни. Однако именно ему принадлежит решение оставить жизнь Билану, разрушившему Священный источник, – решение, основанное не на минутном настроении, а на размышлении и взвешивании доводов «за» и «против». В позднем своём воплощении, после усыпления и перевоспитания, Ментахо проявляет как решительность в бою, так и хитрость в борьбе с более сильным врагом (плен у менвитов). По всей видимости, обладает хорошей переключаемостью внимания и гибкостью поведения и мышления. Вероятно, также, что ценность власти для Ментахо не приоритетна – по крайней мере, после перевоспитания гораздо более важны для него становятся семейные ценности.

Такие «мелкие» злодеи, как *Руф Билан*, *Кабр Гвин*, *Энкин Флед* обладают в целом сходным психологическим обликом: им свойственны главенство индивидуальных (в первую очередь материальных) ценностей над коллективными, полное отсутствие альтруизма, высокая тревожность, скрытая агрессия (при некоторых обстоятельствах переходящая в открытую форму), повышенный страх смерти. В условиях мирной жизни они склонны скорее к выжидательной позиции, чем к активной деятельности по упрочению своего положения в обществе. Впрочем, при благоприятной ситуации они могут далеко выйти за рамки своего обычного поведения и ради возможной выгоды готовы идти на значительный риск (особенно это присуще Билану). Вероятно, они, как и *Урфин Джюс*, обладают невротическими особенностями, но, в отличие от Джюса, причины этого из текста невозможно выявить.

Как и у Джюса, в образах троих предателей заметно стремление к компенсации своих комплексов за счёт подавления других людей, однако склад их характера не позволяет им производить подобные действия напрямую. Пристрастие Энкина Фледа к оружию и ношение кинжала Кабром Гвином весьма показательны, при том, что оба ни разу не воспользуются оружием. На примере же Билана можно видеть тягу присоединиться к сильному лидеру (Урфин, Ментахо, Арахна), подчиняемость и полное отсутствие лидерских задатков. Они могут стараться показать себя с лучшей стороны, прислуживая очередному авторитету, но не предпринимают активных попыток занять его место.

В этом смысле, филин *Гуамоколатокинт* и клоун *Эот Линг*, так же являющиеся спутниками-подручными более сильного лидера (Урфина), обладают большей автономностью. Гуамоко – фигура советника, к которому время от времени обращается Урфин, образ более старшего и опытного товарища, а также ниточка, соединяющая его с предыдущей покровительницей (Гингемой). Что касается Эота Линга – это детище Урфина не могло не нести в себе проекцию своего хозяина, его склонность одновременно к агрессии и к насмешкам над окружающими. Злой клоун – возможно, видение Урфином самого себя (на раннем этапе). В целом же, филин и клоун (а также медведь *Топотун*) воспринимаются, скорее, как вспомогательные персонажи второго плана (примерно как *Фарамант*, *Дин Гиор* и пр. среди положительных).

Для гексалогии характерно также обилие персонажей, которые, не являясь отрицательными по своей натуре, выступают, однако, на стороне других отрицательных персонажей. Чаще всего это подневольные существа, либо жертвы обмана.

К таковым персонажам можно отнести: *гномов Арахны*, связанных старинной клятвой; *Летучих Обезьян*, слепо повинующихся владельцу *Золотой Шапки*; *орла Карфакса* и *Марранов*, обманутых Урфином Джюсом; *медведя Топотуна* и *дуболомов*, лично преданных тому же Урфину; *арзаков*, поработанных менвитами, и т. д.

Отличает их то, что они являются не столько субъектом, сколько объектом действия: сначала их используют злодеи в качестве инструмента для реализации собственных планов, затем, как правило, приходит освобождение. Примечательно, что большей психологической достоверностью среди «подневольных персонажей» обладают те, кто обретает свободу в результате собственного прозрения (*Карфакс*, *Топотун*, *Марраны*), а не получает её как дар со стороны положительных героев.

## **Заключение**

Подводя итоги, можно констатировать, что психологическая достоверность персонажей сказочной гексалогии А. М. Волкова (за немногочисленными исключениями) находится в прямой зависимости от их близости к центру сюжета. Разделение на положительных и отрицательных персонажей ничуть не мешает психологической достоверности: ведь большинство персонажей не идеализируется и не очерняется. Различие положительных и отрицательных – в склонности и желании помогать другим, в проявлении альтруизма (в разумной степени). Такая позиция одновременно приближает героев к читателю, делает их понятнее и даёт возможность положительной динамики, «перевоспитания» персонажей. В значительной мере психологической достоверности персонажей способствует многоплановое представление их образов, детальное описание в тексте их привычек, увлечений, поведенческих особенностей, не позволяющее свести характеры персонажей к шаблонным образцам.

## **Литература**

1. Гидденс, Э. М. Социология / Э. М. Гидденс. – Москва : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
2. Неелов, Е. М. Научно-фантастические мотивы в сказочном цикле А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» / Е. М. Неелов // Проблемы детской литературы : межвузовский сборник ; Петрозаводский государственный университет им. О. В. Куусинена. – Петрозаводск, 1976. – С. 133–148.
3. Латова, Н. В. Чему учит сказка? (О российской ментальности) / Н. В. Латова // Общественные науки и современность. – 2002. – № 2. – С. 180–191.
4. Галкина, Т. В. Незнакомый Александр Волков в воспоминаниях, письмах и документах / Т. В. Галкина. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 270 с.
5. Пропп, В. Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Москва : Лабиринт, 1998. – С. 253–277.
6. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – Санкт-Петербург : Питер, 1997. – 688 с.
7. Кречмер, Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – Москва : Педагогика Пресс, 1995. – 168 с.
8. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Москва : Феникс, 1989. – 446 с.
9. Бегак, Б. А. Правда сказки / Б.А. Бегак. – Москва : Детская литература, 1989. – 126 с.
10. Берн, Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвящённых / Э. Берн. – Минск : Попурри, 2006. – 424 с.
11. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 191 с.

# **ПРОБЛЕМАТИКА, ПОЭТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

УДК 82:801.6; 82-1/-9; 82-93; 087.5

ГРНТИ 17.09.91

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СКАЗКОК ТАТЬЯНЫ МЕЙКО «ГДЕ КОНЧАЕТСЯ БЕРЕГ» И «ПО ЗЕМЛЕ БОСИКОМ»**

ART PECULIARITIES OF TATIANA MEIKO'S FAIRY TALES  
«WHERE THE SHORE ENDS», «BAROEFOOT ON THE EARTH»

**Наталья Викторовна Безменникова<sup>1</sup>,  
Елена Александровна Полева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>МАОУ СОШ № 49 г. Томска

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

*Ключевые слова:* современная детская литература, литература Сибири, прозаическая миниатюра, философско-поэтическая сказка, Т. Мейко.

*Keywords:* modern children's literature, Siberian literature, prosaic short story, philosophic-poetical fairy tale, T. Meiko.

*Аннотация.* Анализируются две сказки Т. Мейко из книги «Пёстрые пёрышки», объединённые темами «человек и мир», «человек и природа». Оба произведения имеют авторское жанровое обозначение «сказки», хотя по поэтике больше тяготеют к рассказу.

Татьяна Ефремовна Мейко (род. 1964) – современная писательница, автор нескольких книг сказок, изданных в 1990-х – 2010-х годах («Сад судеб» «Сказки Мейко», «Томские сказки», «Пёстрые пёрышки», «Сказки среднего мира», «Фрайтаг», «Другая Ляля», «Три ступени. Стихи» и др.). Т. Е. Мейко по образованию филолог (Томский государственный университет) и писатель (окончила Литературный институт; посещала литературное объединение томского писателя-фантаста В. Д. Колупаева, с 2001 года ведёт свою литературную студию в Томске.

Темы поиска своего места в мире, восприятия природы, окружающего как впервые или заново увиденного, непознаваемого, загадочного, но готового открыть человеку свою красоту, проявить доброту к нему лейтмотивом

проходят в прозе Т. Мейко, в том числе, в сказках книги «Пёстрые пёрышки» (2011). Материал исследования в данной статье – две сказки из этой книги, расположенных в ней последовательно и тематически перекликающихся: «Где кончается берег» и «По земле босиком». Авторское обозначение произведений, вошедший в «Пёстрые пёрышки», – сказки, хотя анализируемые тексты больше тяготеют к поэтике рассказа: в них нет фантастических допущений, которые бы не снимались по ходу повествования. Например, встреча девочки с говорящей птичкой в «По земле босиком» объясняется сновидческой природой волшебного образа. Жанровое обозначение «сказка», скорее, важно автору для закрепления базовой мировоззренческой установки, выраженной в произведениях – на воссоздание архаической картины мира, в которой человек и окружающий мир неразрывно связаны, природа одушевлена.

В сказке «Где кончается берег», герои, греясь на песке после купания, рассуждают, где же граница родного, своего берега: здесь, у самой реки, или там, у деревни? Дети называют знакомые реки: Чая, Томь, Обь, постепенно вспоминают и родные деревни, и города, стоящие на их берегах: Клюквинка, Томск, Новосибирск, Омск. Далее география и вовсе расширяется: Екатеринбург, потому что «там два года назад на экскурсии были» [1, с. 81]; Рязань, потому что там Данилкин дядя; «В том, что Москва на родном берегу, не сомневался уже никто» [1, с. 81]. Полёт мысли, вспомнившиеся города и исторические факты («Аляска тоже раньше нашей была» [1, с. 82]) привели ребят к изумившему их выводу: «Выходит, вся земля – берега нашей реки?» [1, с. 83]. После чего довольные своими размышлениями юные философы вновь отправляются купаться – где-то «в центре Азии, как раз между Европой и Америкой, до которой всё пытался донырнуть Пашкин брат» [1, с. 83].

Казалось бы, название этого миниатюрного рассказа актуализирует семантику границы. На это указывает контекстуальное значение слова «кончается». Но, как точно отметил Ю. М. Лотман, «понятие границы двусмысленно. С одной стороны, она разделяет, с другой – соединяет» [2, с. 183]. Мальчишки вроде бы отмеряют рубежи, но вместе с этим понимают не просто проницаемость границ, а их условность: своими рассуждениями они снимают вначале с соседних регионов, а затем и со всего мира значение чуждости. Весь мир оказывается «своим», безопасным, защищающим. Так в повествовании «берег» сближается со значением слова «оберегать».

Через экскурс в географию, представленный в сказке, решается просветительская задача – дети знакомятся с сибирскими реками, городами, с городами Урала, а также осуществляется миромоделирующая функция: весь

мир – родной, находясь в определённой точке земного шара, человек связан со всей планетой. Осмыслив близость, родственность всего огромного мира, мальчишки с удовольствием идут купаться. Так Мейко показывает, что восприятие себя и своего места в мире во взаимосвязи со всем, что вокруг, даёт ощущение опоры существования, дарит радость пребывания в бытии.

Главная героиня рассказа «По земле босиком» – городская девочка Вера – приезжает в деревню к бабушке. В деревенском доме ей совершенно нечем заняться: ни компьютера, ни привычных игрушек. Девочка отправляется на улицу и случайно оказывается на опушке соснового леса, где и происходит её волшебная встреча с маленькой птичкой славкой, которая рассказала о своей важной работе: «...земля отправила её узнать, сколько на ней людей живёт. Совсем она их чувствовать перестала – думает, перевелись они все» [1, с. 88]. И поведала славка удивлённой девочке, что земля «лишь тех чувствует, кто босыми ногами по ней ступает, голыми руками на ней работает» [1, с. 88]. Автор говорит об отдалении человека от природного мира, потому что общение с землёй стало опосредованным. И только в деревенском мире, сохранившим связь с землёй, юная героиня открывает для себя связь человека со всем огромным миром, обретает совсем иное мировосприятие.

Первые Верины личные ощущения себя в природе («Сбросила она туфли... Идёт, ...с ноги на ногу перескакивает. Земля ей травинками ступни щекочет» [1, с. 89]) приобретают вселенские масштабы: «Сквозь сон она чувствовала, как кружится, укачивая её, Земля...» [1, с. 90]. Девочке открывается материнская сущность земли, причём она понимает вселенский масштаб убаюкивающей, гармонизирующей её заботы. Колыбелью человека и человечества является вся планета, весь большой мир.

Присоединяемся к мнению Ю. О. Чернявской о том, что в сказке «По земле босиком» «писательница воссоздаёт древнейшие представления о неразрывной связи человека с окружающим его миром, при этом земля, ветер, дерево, птица наделяются антропоморфными чертами и, поскольку они ближе к естественному, природному миру, следовательно, наделены вечной мудростью, которую забыли люди, утратившие естественную связь с природой» [3, с. 165].

Говоря о жанре этого произведения, воспользуемся определением «волшебнореалистическая» сказка [4] – так определяет Б. Городецкий сказки А. П. Платонова о детях. Думается, сходство произведений Т. Мейко с плато-

новскими можно обнаружить в изображении сознания ребёнка, в антропоморфизме природного мира, в способности центральных персонажей во всём окружающем видеть живое начало [5].

В сказках А. Платонова «...дети разговаривают с жуками и бабочками, слушают шум ветра и листьев, делают маленькие открытия, учатся законам доброты и гармонии» [4, с. 58]. Эти слова можно отнести и героям Мейко. Идея взаимосвязи и единства всего живого на земле – сквозная в сборнике «Пёстрые пёрышки» и основная в анализируемой сказке.

Анализ миниатюр Т. Мейко позволяет утверждать, что её проза заслуживает пристального исследовательского внимания. На фоне активного развития игровой, развлекательной, юмористической малой прозы в новейшей детской литературе сказки Т. Мейко выделяется философским звучанием, пристальным вниманием к красоте и богатству родной речи, постановкой онтологических и экзистенциальных вопросов, актуальных для юных читателей.

### **Литература**

1. Мейко, Т. Пёстрые пёрышки: сказки и рассказы [картины Н. Реморовой] / Т. Мейко. – Томск, 2011. – 111 с.
2. Лотман, Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968–1992) / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПБ, 2000.
3. Чернявская Ю. О. Мифопоэтическая основа художественного мира сказок Т. Е. Мейко / Ю. О. Чернявская // Сибирская литература для детей и юношества: тенденции и контекст развития (1850-е – 2010-е гг.) : коллективная монография / под ред. Е. А. Полевой, Е. К. Макаренко. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2019. – С. 161–167.
4. Городецкий, Б. Семиотика детства в «волшебнo-реалистических» сказках А. П. Платонова (корпусное исследование) / Б. Городецкий // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 3. – С. 56–60.
5. Аюпова, Е. И. Концепт «ребёнок» в рассказах Андрея Платонова / Е. И. Аюпова // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2008. – № 30. – С. 17–22.



## **СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДИСАБИЛИТИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

### **SPECIFICITY OF THE IMAGE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF CHILDREN IN THE DYSABILITY LITERATURE**

**Ольга Олеговна Бибикина**

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет  
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. фил. наук, доцент Н. В. Карабанова

*Ключевые слова:* подростковая проза, литература дисабилити, межличностные взаимоотношения, проблема идентичности.

*Keywords:* adolescent prose, literature dysability, interpersonal relationships, identity problem.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема взаимоотношений детей в литературе дисабилити. Автор определяет основные способы и приёмы изображения детей-инвалидов в художественных произведениях современных писателей.

За всё время существования литературы учёными так и не было придумано специального термина, которым бы исследователи могли называть дисабилитивную литературу. Причиной подобной ситуации является огромное количество книг, так или иначе имеющих отношение к дисабилити. Героев произведений с врождёнными, либо же приобретёнными особенностями здоровья, исследователи относят к категории инвалидов. Таким образом, литературных персонажей, чьими особенностями являются ограничение возможностей и тяжёлые хронические заболевания, называют героями дисабилитивной литературы.

Среди огромного количества книг, предназначенных для подростков, встречаются и образцы литературы дисабилити. Среди них особо выделяются произведения англоязычных авторов 2000-х годов. В этих книгах именно главные герои являются детьми с особенностями здоровья: «Загадочное ночное убийство собаки» (2003) М. Хэддон (главный герой Кристофер, 15 лет,

аутизм), «Привет, давай поговорим» (2012) Ш. Дрейпер (главная героиня Мелоди, 10 лет, ДЦП), «Винноваты звезды» (2012) Джон Грин (главная героиня Хейзел, 16 лет, рак), «Чудо» (2013) Р. Паласио (главный герой Август, 10 лет, синдром Тричерра-Коллинза)» [1, с. 17]. Повествование в таких произведениях ведётся, как правило, от лица самого подростка, что погружает читателя во внутренний мир персонажа.

Популярной данная тема стала сравнительно недавно. Сегодня есть немало статей, в которых обсуждаются произведения, ведущие персонажи которых по тем или иным признакам относятся «к категории людей с ограниченными возможностями» [2, с. 53]. Некоторые авторы статей выразили возмущение способами и приёмами изображения главных героев, приведшими к возникновению стереотипного образа инвалидов в художественных произведениях. Опираясь на вышеупомянутые произведения англоязычных авторов, мы можем выделить следующие стандартные черты образов героев-инвалидов, воплощённых на страницах книг:

- 1) образ жалкого и несчастного инвалида;
- 2) калека без какого-либо проявления силы;
- 3) объект жестокого обращения;
- 4) проявление самоиронии;
- 5) образ злого, дурного человека-инвалида;
- 6) проявление инвалидности в ауре, атмосфере вокруг человека, а не сам герой;
- 7) инвалид как олицетворение врага для самого себя;
- 8) асексуальность;
- 9) фактор, не позволяющий вести полноценную жизнь каждый день;
- 10) полная или частичная изоляция героя от других, здоровых, людей.

«Появление данной типологии воплощения персонажей-инвалидов (по мнению Ники Чарской-Бойко) в изображении людей с ограниченными возможностями и выделение их в отдельную группу как “других”, в сравнении со здоровыми, может найти объяснение в отражении реальности. Например, то, что редко можно встретить на улице, в своём расширенном окружении, либо в популярных общественных местах людей с ограниченными возможностями здоровья» [1, с. 16].

Сегодня создание художественных произведений о людях с особенностями имеет множество важных целей. Одной из них является стремление рассказать как можно большей аудитории читателей, состоящей преимущественно из здоровых людей, о том, каково быть инвалидом. Перед авторами

подобных книг стоит непростая задача воспитательного характера: сформировать в обществе чувство терпимости и понимания по отношению к инвалидам. Порой мы можем восхищаться силой таких персонажей, которую не всегда возможно найти и у здоровых, полноценных людей. Это позволит создать для последних наиболее благоприятные условия и комфортную атмосферу, чтобы люди с ограниченными возможностями могли вести такую же яркую и насыщенную жизнь, как и большая часть общества.

Большую смысловую нагрузку в рассматриваемых книгах несёт характер взаимоотношений главных и второстепенных персонажей, межличностная коммуникация. Специфика коммуникации (враждебной, поддерживающей и др.) в отношениях между героями позволяет авторам произведений передать психологические особенности персонажа, имеющего ту или иную особенность здоровья. Болезнь оказывает прямое воздействие на характер героя, на возможность или невозможность, желание или нежелание общаться с кем-либо.

Персонажи в таких произведениях, как правило, на момент начала истории уже имеют статус, отличный от обыкновенных людей. И читатель получает возможность раскрыть все грани личности персонажа через анализ его отношений с другими героями, через его отношение к окружающему миру, а также через собственные чувства к тому или иному персонажу.

Важной проблемой, поднимаемой в литературе для детей и подростков, является процесс самоидентификации личности, находящейся в процессе развития, становления. Эта проблема актуальна и для книг о дисабилити. Герои этих книг ограничены в общении в силу нескольких факторов: возрастные особенности и причины, накладываемые особенностями физического или психического характера. Показывая это, авторы произведений выражают идею важности для таких особенных детей определить их равноправное место в обществе. Это касается и взаимоотношений в школе с учителями, учениками, и общения с людьми по соседству, и отношений, складывающихся в пределах семьи каждого ребёнка.

Авторы произведений о дисабилити стремятся психологически точно воссоздать процесс самоидентификации детей-инвалидов. Психологизм прозы об инвалидах даёт возможность юным читателям соотнести себя с главными героями. А это важно для личностного и психологического роста ребёнка. Эта литература помогает сформировать у детей живой интерес, чувство эмпатии к другим людям.

Современная литература дисабилити использует приём сопоставления явного и скрытого в здоровых и нездоровых людях. Это позволяет и выделить различия между людьми с болезнью и здоровыми людьми, и обратить внимание читателя на их общие черты.

Таким образом, очень важно объяснить современным детям понятие инвалидности, в чём заключаются её особенности и к каким последствиям она приводит. Нужно научить подрастающее поколение гуманному отношению к людям с особенностями развития и показать, что они такие же люди, как и они сами. А удачнее и быстрее всего это получится через чтение литературы дисабилити и непосредственное общение с подростками-инвалидами.

### **Литература**

1. Чарская-Бойко, В. Я-другой: особенности межличностных взаимоотношений в литературе дисабилити / под ред. А. Олейникова. – Москва : МПГУ «Переplёт», 2016. – С. 16–18. – Текст : непосредственный. – URL: [https://docviewer.yandex.ru/view/880208230/?page=1&\\*=Pclf1B2Od02AqXazF%2BFRaC3tX917InVybcI6Imh0dHA6Ly92cGVyZXBsZXRLm9yZy93cC1jb2](https://docviewer.yandex.ru/view/880208230/?page=1&*=Pclf1B2Od02AqXazF%2BFRaC3tX917InVybcI6Imh0dHA6Ly92cGVyZXBsZXRLm9yZy93cC1jb2) (дата обращения: 14.11.2021)
2. Чарская-Бойко, В. Ю. Проблема идентичности в подростковой литературе дисабилити / В. Ю Чарская-Бойко. – Текст : непосредственный. – Ярославль : Издательство «Общество с ограниченной ответственностью Агенство «Литера». – 2016. – 148 с.

## **ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПОВЕСТИ «МЯТНАЯ СКАЗКА» А. ПОЛЯРНОГО**

### **NARRATIVE STRUCTURE OF THE STORY "MINT TALE" BY A. POLARNY**

**Анна Евгеньевна Верхоланцева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»,  
г. Томск, Россия*

Научный руководитель:

канд. филол. наук, доцент ТГПУ М. Л. Левченко

*Ключевые слова:* «Young Adult», сказка, повесть, подростковая литература, дневниковая форма повествования, фрагментарность, жанровый синтетизм.

*Keywords:* «Young Adult Fiction», tale, store, teenage literature, diary form, fragmentariness, genre synthetics.

Аннотация. В данной статье исследуется повествовательная структура повести «Мятная сказка» А. Полярного: анализ семантики значимых структурных элементов (заглавия, названия глав); образа главного героя-рассказчика; выявление и описание жанровой и повествовательной специфики повести.

Александр Полярный<sup>1</sup> – современный российский писатель. Среди его произведений такие как: «Мятная сказка», «Снежная сказка (утренняя)», «Снежная сказка (вечерняя)», «Одна ночь в зимнем саду», «Юпи», «Тлеющие ветви леса Блум», «Декабрьский вечер».

Писательский дебют автора относится к 2016 году, когда А. Полярный впервые опубликовал отрывки «Сказки о самоубийстве» в блоге социальной сети «ВКонтакте». Благодаря быстро растущей популярности и цитируемости Полярный решил издать свою первую книгу, собрав на эти цели деньги на краудфандинговой платформе «Boomstarter» – крупнейшей в стране платформе для финансирования проектов. Тираж сказки превысил 50 000 экземпляров и привёл к сотрудничеству с крупным издательством «АСТ».

«Мятная сказка» стала самым популярным отечественным литературным произведением для подростков в направлении «Young Adult» 2019 г., повлекла за собой множество споров, разногласий среди читателей и критиков,

---

<sup>1</sup> «Полярный» – это псевдоним и дань уважения к месту, где автор вырос и жил более 20 лет, – заполярье.

поэтому мы считаем необходимым и репрезентативным исследование данного художественного текста в аспекте его поэтики. Исследование повествовательных особенностей «Мятной сказки» позволит нам уточнить творческий метод современного автора новой цифровой эпохи, классифицировать подобную литературу на литературоведческих основаниях, сделать шаг на пути объяснения феномена популярности таких текстов.

Первоначально произведение «Мятная сказка» 2016 г. имело название «История одной любви», позже повесть была переименована в «Сказку о самоубийстве», но в связи с острым социальным контекстом (ростом самоубийств среди подростков), по просьбе издательства «АСТ» А. Полярный снова изменил название на «Мятную сказку». Первая часть заглавия указывает на характеристику произведения. По толковому словарю С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой *мятный*: «сделанный, приготовленный из мяты, с мятой; получаемый из мяты», а мята – «душистая многолетняя трава, употр. в медицине, в парфюмерной, пищевой промышленности» [3, с. 929]. Мята – одно из древнейших пряно-ароматических растений. В средневековье считалось, что запах мяты возбуждает работу мозга, поднимает настроение и способствует оживлённой застольной беседе. Соответственно, используя эпитет «мятная», автор характеризует повесть, процесс прочтения которой сопровождается яркими ощущениями и послевкусием.

Вторая часть заглавия («сказка») определяет жанровые черты произведения. Сказка – «вид фольклорной прозы, известный у всех народов» Сказки воспринимались как «нарочитая и поэтическая фикция», содержание которой не вписано в реальное пространство и время, но сохраняет правдивость жизнеописания; в основе – антитеза между мечтой и действительностью, которая получает полное, но утопическое разрешение [4, с. 87]. Следовательно, «сказка» в заголовке не столько отображает родовую принадлежность произведения, сколько передаёт получаемое читателем состояние доброты, чуда, мечты.

Автор активно использует в повести традиционные сказочные элементы и мотивы: наличие волшебного помощника: «...три ворона с волшебными клювами, исполняющих любые желания хозяина»; невероятный сюжет. Помимо этого, А. Полярный неоднократно использует образ «пряничного домика» – магазинчика сладостей. Упоминания о сладких домах часто встречаются в сказках романтиков («Пряничный домик», «Гензель и Гретель» братьев Гримм, «Щелкунчик и Мышиный король» Э. Гофмана и др.), которые развивают семантику обилия, искушения. Стоит отметить, что во вставных сказках

историях о лавке сладостей А. Полярного магазин показан на контрасте обилия манящих сладостей и поведения людей (назойливые крики детей, загадочные исчезновения и убийства, меркантильный и жадный хозяин лавки), подчёркивая контраст желаемого и реального. Указанные элементы развивают сказочную семантику не только на уровне заглавия, но и на уровне мотивной структуры.

Сюжет произведения строится на жизнеописании Сойера, мальчика-сироты из приюта. После того, как главного героя забирает в семью бывший воспитанник того же детского дома, где находился мальчик, историю Сойера в основном составляют трагичные моменты. Фабула «Мятной сказки» содержит основные этапы жизни главного героя: жизнь в приюте, знакомство с приёмными родителями, встреча с Зои, смерть возлюбленной, воспитание ребёнка, смерть. История Сойера становится метафорой жизни любого Человека, заставляя читателя осмыслить онтологические категории любви, смерти, одиночества и сиротства. Сюжет и фабула произведения совпадают.

Названия глав повести можно условно разделить на 3 группы: 1) названия, которые помогают читателю проникнуться настроением, атмосферой повести («Мятная конфета», «Банановый капучино» и др.); 2) имитирующие дневниковые записи, которые характеризуются фрагментарностью («День 3», «День 40. Лора», «Совсем другой день» и др.); 3) «заглавия-метафоры» [6, с. 63] («Пепел вместо сказок», «Выгуливая своё одиночество» и др.), которые помогают читателю догадаться о сюжете предстоящей главы. Помимо этого, номинация глав выявляет фрагментарность дневниковой формы повествования: главы-дни, которые идут по порядку, но некоторые пропущены, а другие занимают несколько глав («День 11», «Все тот же 11 день»); содержание главы, которое состоит только из одного или нескольких коротких выражений (гл. 2 «Наполовину полный стакан», «День 56, 58 60, 70, 87, 95» и др.).

Фрагментарность повести обеспечивают, помимо дневниковой формы повествования, многочисленные авторские отступления и вставные сказки: история о владельце лавки сладостей, о котором рассказывает Зои (гл. «День 3-й. Сойер»); история о попугае (гл. «День 25-й»); история о жизни Лоры – новой воспитательнице детского дома (гл. «День 40-й. Лора»); рассказ о Кнопе и Ларри (гл. «Пепел вместо сказок»). Эти вставки не несут сюжетообразующей функции, но нужны для материализации формы мышления автора, создания образа незавершённости, диалогичности потока мысли, отсылающей к пониманию мира в романтизме как бесконечного целого, способного найти отражение в человеческой душе, тяготеющей к рефлексии.

В прозе существует два распространённых варианта освещения событий – я-повествование и он-повествование: 1) высказывание о событиях от первого лица, как правило, участника событий. 2) дистанцированное изображение безличным субъектом персонажа, именуемого в третьем лице [7, с. 209]. В данной статье под повествовательной структурой мы понимаем в широком смысле «совокупность фрагментов текста эпического произведения, приписанных автором-творцом «вторичному» субъекту изображения и речи (повествователю, рассказчику) и выполняющих «посреднические» (связывающие читателя с художественным миром) функции, а именно: во-первых, представляющих собой разнообразные адресованные читателю сообщения этих лиц; во-вторых, специально предназначенных для присоединения друг к другу и соотнесения всех предметно направленных высказываний персонажей и повествователя-рассказчика, то есть для создания в произведении единой системы различных композиционных форм речи» [7, с. 227].

В главах «Мятной сказки» очевидно присутствие двух повествовательных планов: повествователь (который незримо присутствует в произведении) и рассказчик (герои, которые являются непосредственными участниками событий). Наличие нескольких повествовательных планов приводит к своеобразному диалогу, когда одна глава заканчивается словами главного героя («Несколько минут мы ели молча. Решили никуда не идти и опять заснули...» гл. «День 3-й. Сойер»), другая начинается с повествования его возлюбленной («Я заболела им и не была уверена, что существует лекарство, способное мне помочь.» гл. «День 6»), внутри глав или между ними присутствуют слова повествователя, обращающегося непосредственно за пределы художественного мира, повести – к читателю («Я хочу предупредить тебя: помни, что это – всего лишь сказка <...> И прости меня за мои лирические отступления.» гл. «День 3-й. Сойер»). Таким образом, мы наблюдаем образ повествователя и двух рассказчиков Сойера и Зои. Повествователь рассказывает историю как свершившийся факт, выступая связующим звеном между рассказываемыми историями, но при этом в его вставках наблюдается участие (субъективизм) по отношению к главному герою и к чувствам читателя: «Читатель, прости! Я пообещал говорить правду, какой бы горькой она не являлась...» (гл. 1. «Мятная конфета») и др. Сюжет разворачивается в повествовании от лица главного героя Сойера («Я проснулся и боялся, что не увижу её, когда открою глаза...» гл. «День 3-й. Сойер»), который раскрывает своё состояние перед читателем, делится мыслями, чувствами, тогда как повествование Зои помогает раскрыть внутренний мир главного героя, расширить его драму. Такая сложная полифоническая структура повествования правдоподобно показывает



историю, соединяя в себе несколько мнений, раскрывая при этом неповторимый взгляд на мир главного героя, которому автором передано право высказывания. Подобная повествовательная система позволяет погрузиться в атмосферу рассказываемой истории, вызывает у читателя, включённого в текст, наблюдающего её изнутри, участие к героям произведения.

О главном герое читателю известно немного: нет описание портрета, характера, есть только краткая характеристика: «Глаза зелёного цвета и очень грустная улыбка. Я бы даже сказала, не зелёного, а изумрудного, как у драконов в сказках!» (гл. «День 6. Зои»). Главный герой «Мятной сказки», Сойер, абстрактный, обобщённый образ, некоторые моменты жизни которого упущены (жизнь в приюте, отрезок времени из детства в юность и др.). У главного героя нет родных, приёмные родители погибают, нет близких друзей, Зои также погибает, а с приёмным сыном он быстро теряет связь. Мотив сиротства является частотным в современной детской и подростковой литературе, подчёркивая автономность героя, его независимость от взрослого, подготовку к обряду инициации-взросления.

Примечательно, что Зои с греческого является переводом библейского имени Ева и обозначает «жизнь». Для Сойера Зои является жизнью (влюблённые всегда вместе, долго сидят дома, забывают обо всем кроме друг друга, растворяясь в своём партнёре), соответственно, с трагической гибелью девушки жизнь главного героя начинает стремительно угасать. В попытке смириться с одиночеством и смертью близкого человека происходит личностный рост и очищение, искупление. Гибель Зои помогает закольцевать композицию произведения, которое начинается с описания младенца на пороге детского дома и заканчивается тем же. Главными характеристиками героя повести можно назвать сиротство, острую чувствительность, одиночество и несправедливость судьбы по отношению к человеку, который так и не смог достичь желаемого. Сойер, подобно героям-романтикам, пытается отстаивать собственные ценности, отличные от идеалов общества, выделяясь на фоне «обыденности» своим образом мысли и обособленным поведением – это меланхоличный, разочарованный и одинокий молодой человек, воплощающий тип творца-искателя (любви, красоты, доброты) – актёр. Разочаровавшись в жизни и любви, герой ищет утешения в море. Грозная, таинственная морская стихия созвучна его мироощущению. Автор аллюзивно соотносит образ Сойера с романтической традицией изображения героя. Аппелляцию к романтизму подчёркивают и фрагментарная форма повествования, и многочисленные сказочные реминисценции (пряничный домик, письмо в бутылке, тройка воронов и др.).

Образ главного героя повести создаётся автором с помощью сложной повествовательной структуры, где эмоции и чувства Сойера переданы от первого лица, а сочувствие и участие в жизни героя вызывают вставки повествователя и его возлюбленной Зои. Важную роль в повествовательной структуре повести играет фрагментарность, имитирующая бесконечность, диалогичность, прерывность мысли героя, что аллегорично соотносит «Мятную сказку» с текстами романтиков, акцентирующих принципиальную невозможность целостного познания жизни и мира, его уникальность, неповторимость и индивидуальность, а также придаёт тексту психологическую подлинность.

Жанровый синтетизм сказки и повести, во-первых, заставляет читателя поверить в чудо и хороший, добрый финал, а, во-вторых, при помощи глубокого психологизма дневниковой формы утверждает онтологическую сложность бытия, невозможность желаемого сказочного «хеппи енда».

### **Литература**

1. Полярный, А. Мятная сказка / А. Полярный. – Москва : АСТ, 2018. – 160 с.
2. Полярный, А. Сказка о самоубийстве / А. Полярный. – Санкт-Петербург : Красная лиса, 2015. – 106 с.
3. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – Москва, 1997. – 2314 с.
4. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность: избранные статьи / В. Я. Пропп. – Москва : Наука, 1976. – 327 с.
5. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – Москва, 1998. – 511 с.
6. Хализев, В. Е. Теория литературы. – 5-е изд. : учебник / В. Е. Хализев. – Москва : Академия, 2009. – 432 с.
7. Тамарченко, Н. Д. Теория литературы. – Москва : 2004. – Т. 1. – 512 с.; Т. 2. – 368 с.
8. Черняк, М. А. Категория автора в массовой литературе / М. А. Черняк // Феномен массовой литературы XX века. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 152–178.
9. Кожевникова, Н. А. Типы повествования в русской литературе XIX–XX вв. / Н. А. Кожевникова. – Москва, 1994. – С. 127–129.
10. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. – Москва : Просвещение. – 1972. – 113 с.
11. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – Москва : Просвещение, 1974. – 509 с.

## **ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РОМАНА ВЕРОНИКИ РОТ «ДИВЕРГЕНТ»**

### **GENRE PERSONALITY OF THE NOVEL «DIVERGENT» BY VERONICA ROTH**

**Максим Сергеевич Гончаров**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент М. Л. Левченко

*Ключевые слова:* антиутопия, роман «Дивергент» Вероники Рот, дистопия, Young Adult Dystopian Fiction, инициация, конфликт.

*Keywords:* dystopia, novel «Divergent» by Veronica Roth, dystopia, Young Adult Dystopian Fiction, initiation, conflict.

*Аннотация.* В данном исследовании предпринят системный анализ жанрового своеобразия «антиутопии для подростков» на примере романа Вероники Рот «Дивергент». Также рассматривается специфика подростковой дистопии и причины её популярности, проводится сравнение жанра подростковой дистопии с хрестоматийными образцами антиутопии.

Современная литература – многогранная и стремительно развивающаяся область, идущая по пути усовершенствования и расширения форм существования в искусстве. Сегодня писатели активно стремятся расширить её границы, дополняя и открывая новые жанры, связывая искусство с другими сферами жизни человека.

Одно из перспективных и концептуально важных направлений в современной литературе – подростковая литература. В рамках данного исследования мы будем использовать термин «Young Adult Fiction» (далее – YA), что в дословном переводе означает литература для «молодых взрослых». Это литература предназначена, в первую очередь, для подростков и молодых людей в возрасте от 12 до 20 лет. При этом чёткой верхней возрастной границы не существует, так как всё чаще в чтении литературы YA признаются читатели и старших возрастных категорий.

В рамках данного направления выделяется особая разновидность произведений – «Young Adult Dystopian Fiction». Это жанр «антиутопии для подростков». Исследователь Е. В. Лекаревич в своей работе «Маскульт для подростков:

жанр антиутопии» отмечает, что именно антиутопия, в частности англоязычная, на данный момент является самой популярной среди подростков. Читателями данного жанра являются более 35 000 подростков только по данным одного сайта (litnet.com), а количество поисковых запросов в сети интернет насчитывает более 5 000 (на 2016 год) [1, с. 135–137].

Популярность данного жанра у подростков также выделяют томские учёные Е. Б. Брякотнина и Е. А. Полева в статье «Изучение круга подростков как педагогическая проблема». Исследователями был проведён опрос среди учеников томских гимназий и лицеев, по результатам которого выяснено, что такие произведения, как «Голодные игры» С. Коллинз, «Дивергент» В. Рот, «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери и др. пользуются крайне высокой популярностью среди читателей-подростков. Обусловлено это сходностью проблем современных подростков и тех, которые выдвигает писатель [2, с. 130].

Художественное своеобразие современной подростковой антиутопии определяется, в первую очередь, наследием жанровых особенностей классической антиутопии, но, с другой стороны, обладает рядом собственных специфических черт. Антиутопии для подростков сохраняют социально-критическую направленность, однако, в отличие от «взрослых» антиутопий, реальность в них лишена острой сатиричности. В подростковых дистопиях сатира сведена к минимуму, главный герой здесь изображён несколько идеализированным, иногда даже пафосным и патетичным. Главный герой подростковой антиутопии через бунт и альтруизм приходит к собственной идентичности, осознанию себя и мира.

Для детального анализа нами выбран роман американской писательницы Вероники Рот «Дивергент». Выбор этого произведения не случаен, поскольку данный текст является, во-первых, одним из самых популярных среди антиутопий для подростков в мире. Тираж книги, по данным агентства «Интерфакс» в 2014 году составил более 7 млн экземпляров [3]. Во-вторых, приведённые выше исследования (Полева, Брякотнина, Лекаревич – [1; 2]) аналитически и статистически подтверждают интерес подростков к данному жанру и роману В. Рот в частности.

Уже название книги апеллирует к основному конфликту романа. В оригинале произведение именуется как «Divergent» (англ.), что в дословном переводе означает «отклоняющийся, расходящийся». Некоторые издательства выпускали книгу в переводном названии «Избранная». То есть, изучив этимологию слова, можно сделать вывод о том, что дивергент – человек, отклоняющийся от нормы. Именно таковой и является главная героиня романа – Беатрис Прайор.

Беатрис Прайор – шестнадцатилетний подросток, живущий со своими родителями и младшим братом в «Альтруизме» – самой бескорыстной фракции из всех, населяющих художественный мир романа. Беатрис живёт в мире, где все её ровесники исполняют законы, которые не отторгаются обществом, все predetermined, и ничто не в силах изменить существующий порядок. Главная героиня обладает рациональным, честным, критическим взглядом на мир: «...я заново влюбляюсь в подобную жизнь. И лишь когда пытаюсь жить ею, возникают проблемы. Я чувствую фальшь» [4, с. 26]. Героиня осознаёт чужеродность окружающей среде. Портрет Беатрис Прайор – портрет нового героя антиутопии, а именно дистопии для подростков. Героиня – воплощение типичного подростка (целевой читательской аудитории жанра): идеалистка, максималистка, не вписывающаяся в жёсткие рамки тоталитарного мира, желающая мыслить и действовать свободно. Это типичный характер для данной разновидности жанра (YADF). Сравнивая героиню В. Рот с хрестоматийными героями классической антиутопии XX века, например, Д-503 из «Мы» Евгения Замятина, можно заметить ключевую черту дифференциации образов. Герой Замятина – бесконечно рефлексирующий философ, пытающийся оценивать и осмысливать обстановку вокруг себя. Он проходит множество испытаний, в первую очередь, чувственных. Приобретая душу, он пытается осознать свою идентичность в мире, однако так и не может выйти за границы мира своего сознания и вновь возвращается к идеологии большинства. Тогда как герой Young Adult Dystopian Fiction – тоже философ, но в данном случае, его рефлексия – катализатор и двигатель изменений. По нашему мнению, автор намеренно изначально поместил главную героиню во фракцию «Альтруизма». Использование метода контраста при описании героя подчёркивает, что даже в атмосфере благостного принятия и спокойствия Беатрис взращивает в себе способность совершить бунт против реальности. Беатрис Прайор – обычный подросток, со своими личностными, семейными проблемами, она добрая, способная сострадать, любить и приходить на помощь даже тем, кто не достоин этого. Это подкупает читателя, потому что в ней каждый подросток может найти себя. Но она особенна тем, что способна не подчиняться страху, силе влияния и тоталитарным законам, ограничивающим свободу.

Как мы отмечали выше, основной конфликт романа заключается в осмыслении понятия «нормы» и отклонения от неё (дивергент – отклоняющийся). Именно этот конфликт определяет сюжетную композицию романа. Этот конфликт – один из самых распространённых в дистопии, его мы можем

увидеть в серии романов С. Коллинз «Голодные игры», где своеобразным «дивергентом» выступает Китнисс Эвердин – главная героиня романа.

Мир, в котором живёт главная героиня «Дивергента», ограничен, чётко зонирован. Это окружённые стеной развалины послевоенного Чикаго, в котором общество разделилось на фракции во избежание последующих конфликтов. Это пять сообществ, каждое из которых постулирует определённое качество его членов: «Альтруизм», «Эрудиция», «Правдолюбие», «Товарищество», «Бесстрашие». Принцип деления на фракции описан в самом тексте романа: «Вина человеческой личности – склонность человечества ко злу, в какой бы форме это не выражалось. Они разделились на фракции, стремившиеся искоренить те качества, которые считали виновными в мировом беспорядке. Те, кто винил агрессию, образовали Товарищество. Те, кто винили невежество, вступили в Эрудицию. Те, кто винил двуличие, создали Правдолюбие. Те, кто винил эгоизм, построили Альтруизм. А те, кто винил трусость, построили Бесстрашие» [4, с. 41–42]. Своеобразная антитеза в делении фракций – новое явление в литературе YA. Мы считаем, что автор использует это деление с целью показать многообразие характеров, их сильные и слабые стороны, которые проявятся в дальнейшем. Автор будто расслаивает общество, показывая его в точных деталях, размышляя о причинах проявления социального зла.

Концептуальное значение в романе играет обряд инициации. Инициация – совокупность предписаний и церемоний, посредством которых отмечается вступление индивида в члены группы, изменение его статуса, начало новой формы жизнедеятельности [5, с. 148]. В романе «Дивергент» – это тестирование на определение во фракции. Его прохождение – главный критерий того, кто ты и на что ты способен. В нем выявляется одно базовое свойство человека, которое распределяет его к одной из фракций. Выбор проходит в виде испытания, результаты испытания служат сигналом к распределению. Однако распределение является искусственным – каждая фракция стремится количественно сохранить множество и получить власть в городе.

Но именно обряд «искусственной инициации» (искусственной, так как человек не сам присваивает опыт и идеалы) является переломным для сюжета романа. Главная героиня по его результатам оказывается тем самым «дивергентом», то есть человеком, который совмещает в себе более одного определяющего общественную функцию личности качества. В тоталитарном обществе это недопустимо, потому что это нарушает идеологию и своеобразное «равноправие» всех людей. По мнению фракций, Дивергент – тот же изгой,

потому что он не такой как все, тем самым, он подрывает стабильность в обществе.

Конфликт романа типичен для жанра антиутопии – это противостояние личности и системы. Но своеобразие романа заключается в специфике образа главной героини, той самой личности, которая противостоит безликому социуму. Роман Вероники Рот «Дивергент» предлагает нам новое видение «вечного» конфликта – глазами современного подростка. Это борьба за собственный выбор, а самое главное – уникальность. Героиня борется с системой и фракциями не потому что она не любит людей, а потому что она – единственная, кто вышел из тени и стал говорить о собственных проблемах. То тоталитарное общество, которое изобразил автор – зеркало современности, в которой общество пытается ущемить подростка, сделать его выбор безличным. Бунт Беатрис – это бунт типичного подростка против воли родителей, это конфликт личности, жаждущей самоопределения и самоидентификации. Автор апеллирует здесь к целевой читательской аудитории – Young Adults. Это концептуально важно, поскольку именно дети в подростковых дистопиях играют главную роль, они морально выше своих родителей, они независимы от них. Статус родителя в подростковых антиутопиях нивелируется разными способами, предоставляя главному герою право на автономность и волеизъявление. Родители Беатрис умирают уже в середине книги, а ребёнок остаётся «один на один» с миром и должен выжить. Таким образом, противостояние героя миру происходит на разных уровнях: конфликт в семье – конфликт во фракции – конфликт в социуме. Истинной инициацией героини становится её самостоятельный выбор фракции «Бесстрашие». Определяющим для сюжета романа и развития образа героини является её выбор – из «Альтруизма» (смирения, отречения) – в «Бесстрашие» (активное противление злу силой). Это революция вместо эволюции образа. Самая молодая, энергичная, боевая фракция иллюстрирует ключевые качества подростка-максималиста: не ждать своей участи, а рваться в бой, взглянуть в глаза своему страху: «...всегда быть бесстрашным. Это невозможно. Смысл в том, чтобы научиться контролировать свой страх и быть свободным от него» [4, с. 125]. Беатрис готова отдать свою жизнь в борьбе за правду и свободу.

Важную роль в решении конфликта противостояния личности (Беатрис) и общества играет любовная линия. Значимость этой линии неоднократно подчёркивается автором. В отношениях Беатрис и тренера Четыре мы находим концептуально важную идею романа. Подросток, жаждущий бунта и перемен ради правды, всегда нуждается в любви. Любовь в «Дивергенте» – движущая сила сюжета. Взаимоотношения героев начинаются с седьмой главы

и длятся вплоть до финала (38-я глава). Возлюбленный Беатрис также оказывается далёким от нормы, дивергентом. Схожий взгляд на мир помогает героям отстаивать общие ценности, удвоить силу.

Таким образом, роман Вероники Рот «Дивергент» освобождает читателя от «натиска» взрослых. В художественном пространстве романа – мир, построенный взрослыми, – неидеальный, но в силах подростка изменить его. Герой подростковой антиутопии – бунтарь. Но, в отличие от взрослой антиутопии, он ещё не стал циником, поэтому не просто стремится разрушить старое, а жаждет преобразовать его, верит в возможность перемен, поэтому обладает несколько пафосными и патетичными, почти идеальными чертами. Именно поэтому жанр дистопии так популярен среди подростков. В нем осмысляются современные темы и проблемы, волнующие каждого подростка. Прежде всего, это отношения «отцов и детей», политические и социальные аспекты освещаются максимально просто, понятно, зачастую слишком прямолинейно, мир делится на плохих и хороших. Жанр антиутопии и сегодня остаётся одним из популярных в современной литературе. Его популярность обусловлена, прежде всего, острыми социально-культурными, политическими и мировоззренческими противоречиями, которые находят своё отражение, а возможно, и решения в романах-антиутопиях.

### **Литература**

1. Лекаревич, Е. В. Масскульт для подростков: жанр антиутопии / Е. В. Лекаревич // Детские чтения. – 2016. – № 1. – С. 135–151.
2. Брякотнина, Е. Б. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема / Е. Б. Брякотнина., Е.А. Полева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – № 2. – С. 129–133.
3. «26-летняя американка попала в рейтинг самых высокооплачиваемых писателей мира» // Информационное агентство «Интерфакс» – Текст : электронный. – URL: Режим доступа: <https://www.interfax.ru/culture/395896> (дата обращения: 02.11.2021).
4. Рот, Вероника. Дивергент : [роман] / Вероника Рот ; пер. с англ. А. С. Килановой. – Москва : Эксмо – 2015. – 448 с. – ISBN: 978-5-04-089225-9
5. Большой социологический словарь (Collins). Т. 1 ; пер. с англ. – Москва : АСТ, 2005. – 528 с.



## **СИСТЕМА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В 5–9 КЛАССАХ**

### **THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR READING OF MODERN HISTORICAL PROSE IN GRADES 5–9**

**Яна Вячеславовна Зукол**

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева», г. Красноярск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доцент Н. В. Уминова

*Ключевые слова:* методика преподавания литературы, современная детская литература, внеклассное чтение, историческая проза, патриотическое воспитание.

*Keywords:* methods of teaching literature, modern children's literature, extracurricular reading, historical prose, patriotic education.

*Аннотация.* В статье представлены воспитательные и познавательные возможности современной отечественной детской литературы на исторические темы, дано методическое обоснование для включения данных текстов в систему внеклассного чтения подростков. История и её художественная интерпретация вызывают интерес в методическом сообществе, активно обсуждаются способы привлечения подростков к чтению данной литературы. В статье предложена система внеклассного чтения современной исторической прозы в 5-9 классах, которая может быть реализована в рамках уроков внеклассного чтения, даны содержательные аспекты и методические рекомендации.

Художественная литература является одним из способов репрезентации русской истории и одной из возможностей знакомства читателей с различными этапами истории России. В настоящее время издаётся много художественной литературы для детей, посвящённой определённым этапам в развитии России: истории Древней Руси, времени правления Ивана Грозного, Екатерины II, революции 1917 года, сталинским репрессиям. Кандидат педагогических наук Н.Е. Кутейникова пишет, что историческая литература для современных подростков помогает сохранить связь между поколениями, не потерять «историческую память», что «нового ученика необходимо формировать и воспитывать, опираясь на опыт прошлого» [1, с. 20]. Мы считаем, что чте-

ние школьниками исторической прозы способствует формированию духовно-нравственной личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и чувством патриотизма.

Но перед нами стоит проблема, заключающаяся в том, что подростки не читают художественную литературу на исторические темы. Подтверждает этот факт анкетирование, проведённое во время педагогической практики в октябре 2019 года в 5-9 классах МБОУ Дзержинской средней школы № 1. В результате анкетирования было выявлено, что подростки осознают важность чтения книг на исторические темы, чтобы знать, как жили наши предки, как развивался мир. Но, к сожалению, никто из опрошенных учеников не смог назвать современные книги, повествующие об истории России. Проблема усугубляется тем, что в учебниках по литературе представлено немного исторических произведений. Зачастую эти тексты трудно воспринимаются школьниками, так как написаны они для взрослого читателя и не поднимают вопросов, интересующих современного подростка.

В статье «Чтение литературы о Великой Отечественной войне современными школьниками: размышления в процессе изучения прозы на уроках и вне их» Н. Е. Кутейникова пишет о том, почему современные школьники не интересуются историей страны. «...Наше историческое прошлое не было прочувствовано, эмоционально пережито в детском и раннем подростковом возрасте, не было "пропущено через себя" при чтении книг, соответствующих данному возрасту, при просмотре со взрослыми художественных фильмов о Великой Отечественной войне и во время бесед о прочитанном, увиденном, услышанном от старших» [2, с. 22].

Одним из путей решения обозначенной нами проблемы могут быть уроки внеклассного чтения, на которых обсуждается современная историческая проза, адресованная читателю-подростку.

Исследовав современную историческую прозу для подростков, мы выявили две наиболее актуальные темы, интересующие писателей: Древняя Русь и сталинские репрессии.

К теме Древней Руси авторы обращаются из-за большой временной дистанции, что вызывает интерес, создаёт возможность увидеть прошлое собственными глазами и погрузиться в мир наших далёких предков. Специфика произведений заключается в том, что в произведениях воссоздан быт и мировоззрение средневекового человека. Это своеобразная энциклопедия культуры того времени: ценности, цели, устремления, традиции, приметы,

обретение веры в Бога. Чтение данной литературы даёт возможность получить опыт нравственной оценки событий и явлений окружающего нас мира.

Важными художественными особенностями данных текстов являются введение элементов фантастики, сказочности, захватывающий сюжет, герой-подросток. Все это вызывает у читателей интерес к данным произведениям, популяризируя современную отечественную историческую прозу среди детской и подростковой аудитории.

Тема сталинских репрессий в детской литературе появилась относительно недавно, 10 лет назад. Писатели начинают открыто говорить об этой теме с подростком, так как считают, что настало время провести рефлексию и показать детям правду ещё об одной страшной странице в истории XX века. В таких произведениях поднимаются проблемы ответственности за свои поступки, чести, доброты, милосердия, взаимопомощи. Большое место в текстах занимает тема семьи, отношений родителей и детей. Особое внимание в данных произведениях, как и в текстах о Древней Руси, уделяется деталям времени.

Проведя исследование программ по литературе и периодических изданий за последние 10 лет (Журнал «Литература в школе» и его приложения «Уроки литературы»), мы увидели, что изучение древнерусской литературы оторвано от интересов подростка, слабо помогает ему понять мировоззрение людей того времени, их систему ценностей. Тема репрессии никак не отражена в школьном литературном образовании основной школы, обращение к ней только начинается педагогами-практиками в рамках уроков внеклассного чтения.

Результатом нашей работы стало создание системы внеклассного чтения современной подростковой исторической прозы для 5-9 классов. Система, разработанная нами, опирается на следующие методические принципы изучения художественного текста:

- учёт возрастных особенностей (доступность текста для восприятия учащимися, в том числе и ориентация на возраст главного героя произведения);
- выстраивание межпредметных связей (литература – история);
- соотнесённость с учебным материалом (обращение к современным текстам о Древней Руси после изучения раздела «Древнерусская литература»), календарная приуроченность (проведение уроков внеклассного чтения по произведениям о сталинских репрессиях накануне 30 октября – Дня жертв политических репрессий в России);
- ориентация на расширение кругозора (знакомство с новыми авторами, жанровыми формами, темами в литературе);

– учёт специфики уроков внеклассного чтения (нетрадиционность методических приёмов) [3, с. 10].

Система сопровождается рекомендациями по возрасту учеников для изучения произведения, описывает содержательные аспекты, важные для обсуждения, включает советы по организации и проведению занятий, а также обозначает дополнительно литературу для самостоятельного чтения.

Прочной закреплённости произведений по классам нет, даже предложенный диапазон может быть изменён из-за разных факторов (заинтересованность учеников в материале, уровень восприятия, эмоциональность, вовлечённость в процесс и т. д.). Мы предлагаем изучение данных произведений в этих классах по двум причинам: примерное соответствие возраста учеников возрасту главных героев и способность учащихся адекватно проникнуться эмоциональным содержанием произведения. Выбранный список авторов объясняется их эстетической и нравственной ценностью. В произведениях поднимаются важнейшие вопросы: добро и зло, истина и ложь, нравственный выбор.

Первый блок текстов, которые мы предлагаем, посвящён истории Древней Руси.

В 5 классе мы рекомендуем знакомство со сборником рассказов Е. П. Чудиновой «Лыбедь». В этой книге изображён образ подростка – будущего правителя Руси. Рассказы позволяют обсуждать проблемы: гордость за свою страну, стремление сделать её лучше.

Следующий текст, предлагаемый в 6-8 классах, историческая сказка Е. П. Чудиновой «Гардарики». Работа с этим текстом возможна через погружение учащихся в эпоху с помощью различных средств (фото- и видеоматериалы, показ предметов быта, природы, одежды людей Древней Руси, рассказ о традициях, обычаях).

Ещё один текст, в котором раскрываются особенности мировоззрения древнерусского человека, его ценности, цели, мышление, является повесть Ю. П. Вронского «Юрьевская прорубь». Её изучение мы предлагаем в 7–9 классах. Исторические, культурные, религиозные, нравственные основы жизни русского народа, модель поведения глубоко нравственного человека в ситуации выбора являются основными вопросами для обсуждения.

Второй блок текстов посвящён теме сталинских репрессий. Эта очень сложная тема, и её изучение должно быть постепенным и тактичным.

Первый текст, изучение которого мы рекомендуем в 5-6 классах, это повесть Е.А. Ельчина «Сталинский нос». Исторический фон произведения позволяет погрузиться в атмосферу, а образ главного героя – пионера, узнать

больше о советских детях, их радостях и проблемах. При изучении этого текста возможны следующие приёмы: комментированное чтение, эвристическая беседа, обсуждение ключевых моментов текста (особенно финала повести), работа с сайтом повести (<http://breakingstalinsnose.com/breakingstalinsnose/synopsis.php>), на котором в интерактивной форме можно познакомиться с характерными символами эпохи.

Вторая книга, которую мы предлагаем для внеклассного чтения, повесть О.К. Громовой «Сахарный ребёнок» (7–9 класс). В ней поднимаются следующие нравственные проблемы: помощь ближним, проявление добра, милосердия, борьба со страхами, стойкое перенесение тягот жизни. Можно читать повесть полностью, а можно предложить работу с фрагментами. Также возможно проведение совместного занятия с родителями. Как пишет Е. А. Ямбург в послесловии к книге: «Опыт нашей многострадальной истории доказывает, что даже в самых трагических обстоятельствах достойным родителям удавалось выращивать нравственных детей. Убедиться в этом нам помогает литература, дающая представление не о деяниях политических деятелей и полководцев, а о мыслях и чувствах обычных людей в их повседневной жизни» [4, с. 205].

Мы считаем, что выстроенная нами система уроков внеклассного чтения поможет учителям приобщать учеников к чтению современной детской исторической литературы, воспитывать патриота, нравственного, образованного подростка, гражданина своего Отечества, знающего историю своей Родины и родного края. Также чтение исторической прозы подготавливает к восприятию сложных программных текстов в школьном изучении, так как учит школьников обращать внимание на важные детали, помогает правильно оценивать роль человека в истории.

### **Литература**

1. Кутейникова, Н. Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации / Н. Е. Кутейникова. – Москва : МАЭСТРО ПлаТинум, 2017. – 158 с.
2. Кутейникова, Н. Е. Чтение литературы о Великой Отечественной войне современными школьниками: размышления в процессе изучения прозы на уроках и вне их / Н. Е. Кутейникова // Литература в школе. – 2014. – № 5. – С. 21–26.
3. Краснощекова, Я.В. Содержательные и методические подходы к изучению современной исторической прозы в процессе внеклассного чтения подростков 5-х – 9-х классов / Я. В. Краснощекова, Н. В. Уминова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – № 1 (55). – С. 5–15.
4. Громова, О. К. Сахарный ребёнок: история девочки из прошлого века, рассказанная Стеллой Нудольской: Люди. События. Факты / О.К. Громова. – Москва : КомпасГид, 2018. – 216 с. – ISBN 978-5-00083-484-8

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ «АТМОСФЕРНОГО» БУКТРЕЙЛЕРА**

### **SUPPORT FOR THE CREATION OF A STUDENT "ATMOSPHERIC" BOOKTRAILER**

**Оксана Юрьевна Корнева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент Е. А. Полева

*Ключевые слова:* методическое сопровождение, атмосферный буктрейлер, навыки, обучающийся, проект.

*Keywords:* methodological support, atmospheric booktrailer, skills, student, project.

*Аннотация.* В статье описывается прецедент методического сопровождения создания обучающимся атмосферного буктрейлера. На основе опыта определяются перспективы такой проектной работы по литературе и трудности, с которым сталкивается обучающийся. Полученные данные могут быть использованы учителями при организации внеурочной деятельности по литературе.

Тема данной работы обусловлена содержанием ФГОС основного общего образования, в котором говорится, что выпускник должен овладеть проектными компетенциями, навыками учебно-познавательной деятельности, самостоятельного поиска решения практических задач [1]. Чтобы обеспечить эти результаты, педагог должен уметь сопровождать работу обучающихся, причём не просто соприсутствовать, а осмысленно выбирать разные виды поддерживающих методических инструментов, занимать разные коммуникативные позиции, в зависимости от специфики задач, стоящих перед учеником.

Термин «сопровождение» начал употребляться в педагогике с конца 90-х гг. XX века. Главная задача этого процесса – создание благоприятных условий для развития субъектов взаимодействия [2, с. 84]. М. Р. Битянова полагает, что сопровождение – это «система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [3, с. 15–16]. Методическое сопровождение направлено на

разработку педагогом индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, которые реализуются через урочную и внеурочную формы работы.

Методическое сопровождение внеурочной работы даёт дополнительные возможности достижения личностных и метапредметных результатов. Особенно значимо получение в процессе внеурочной работы учащимся продукта, создание которого представляет для него личный интерес и обеспечивает развитие. В литературной внеурочной деятельности таким продуктом может стать буктрейлер (англ. booktrailer), работа над которым, во-первых, требует задействования всех типов универсальных учебных действий, во-вторых, актуализирует межпредметные связи (литература, информатика, музыка, ИЗО, МХК), в-третьих, отвечает представлениям о современных формах проявления одновременно читательской и авторской позиции: создание видеоролика о книге должно зиждиться на личном осмыслении учеником концепции произведения и представляет собой персональное осмысления художественного текста через подбор ассоциативно и по смыслу связанного с ним видео- и аудио ряда.

По словам А. И. Каптерева процессы виртуализации, медиатизации социокультурного пространства стали условием возникновения мультимедийных продуктов – «документов, несущих в себе информацию разных типов и видов и предполагающих использование специальных технических устройств для их создания и воспроизведения» [4, с. 187]. Один из них – буктрейлер, небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной форме о книге, визуализирующий яркие и узнаваемые моменты её содержания [5, с. 45].

Ю. Щербинина выделяет несколько разновидностей буктрейлеров.

По способу визуального воплощения текста:

- 1) игровые (миниатюрные фильмы по произведению, книге);
- 2) неигровые (набор слайдов с анимациями, иллюстрациями, видеофрагментами, рисунками, фотографиями, звуковыми дорожками и т. д.).

По содержанию:

- 1) повествовательные (где обозначен сюжет произведения);
- 2) атмосферные (передают настроение произведения и читательские эмоции автора);
- 3) концептуальные (транслирующие ключевые идеи и общую смысловую направленность текста) [6, с. 147].

Наиболее сложный для исполнения – атмосферный буктрейлер, так как он должен строиться на непрямых ассоциациях, но при этом формировать представление зрителя о специфике произведения, должен создать интригу,

способствующую повышению интереса к книге, иными словами – зрителя ролика превратить в читателя литературы.

Буктрейлер – относительно новая технология, поэтому значимо описание прецедентов методического сопровождения его создания для выявления возможных трудностей реализации и раскрытия образовательного потенциала.

Методический опыт получен в процессе сопровождения учащегося 9 класса, создававшего атмосферный буктрейлер романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина в качестве итогового проекта, предусмотренного ФГОС ООО.

Сопровождение учащегося – деятельность, интегрированная по содержанию, в процессе её разворачивания учитель и ученик могут занимать разные коммуникативные позиции: авторитарные, лидерские и партнёрские. Их комбинация обуславливается образовательной ситуацией: характером инициативы ученика; его образовательным и личностным ресурсом; педагогическим ресурсом учителя [7].

При сопровождении создания буктрейлера в качестве авторитариста педагог выступил, давая задания обучающемуся: собрать информацию о произведении, провести анкетирование, взять интервью у одноклассников и подобрать мультимедийные и звуковые материалы. А ученик – в самостоятельном выборе средств и программного обеспечения.

В роли лидера ученик проявил себя при составлении вопросов, выборе идеи для видеоролика, а также при анализе анкет и обобщении проблем в выбранном произведении и трудностей в ходе работы. Обучающийся самостоятельно ознакомился с понятием «буктрейлер», его особенностями, видами, составил черновой вариант конспекта сценария к видеоролику, подобрал необходимый материал и создал пробный фильм.

Также оба занимали партнёрскую позицию: при проведении интервью, создавая план деятельности в работе над проектом и на совместном мастер-классе при обучении пользованию программой MOVAVI Video Editor 11.

Методическое сопровождение осуществлялось поэтапно:

1. Проведение анкетирования, в результате которого состоялось распознавание запроса обучающегося.

2. Анализ запроса потенциальных адресатов буктрейлера, позволивший определить, как предполагаемый продукт будет отвечать потребностям других обучающихся.

3. Тренинг, где общими усилиями педагога и ученика был составлен план деятельности, рассмотрены возможности (технические и личностные).



4. Знакомство с историей буктрейлера, его особенностями и видами.

5. Мастер-класс по созданию буктрейлера.

6. Обнаружение проблем: процесс обобщения, в котором ученик учился находить общие вопросы, поставленные автором в выбранном им произведении.

7. Составление конспекта сценария обучающимся.

8. Определение источников информации, знакомство с ними. Сбор и систематизация материалов (речевого и мультимедийного). Обработка информации, редактирование.

9. Создание буктрейлера в программе MOVAVI Video Editor 11.

10. Корректировка. Доработка с учётом замечаний и предложений.

11. Демонстрация буктрейлера обучающимся, затем членам комиссии.

12. Анкетирование, целью которого было обнаружить, как публика воспринимает идею ролика, какое воздействие он оказывает на зрителя. Внесение необходимых поправок.

13. Анализ сложностей в процессе создания буктрейлера. В течение всего периода педагог рекомендовал ученику фиксировать себе затруднения, с которыми он сталкивался. В итоге был проведён мониторинг освоения технологии создания буктрейлера, а также оценки педагогического воздействия по освоению данной методики.

Основная задача ученика в процессе создания итогового продукта состояла в том, чтобы с помощью буктрейлера передать атмосферу выбранного произведения, общее настроение истории, вызвать эмоции потенциального читателя. В буктрейлере должны были отразиться переживания, чувства героев.

В ходе анализа процесса выполнения проектной работы были выявлены следующие задачи, вызвавшие затруднения:

1. Подобрать соответствующий идее ролика саундтрек. Главная его функция – удержание внимания потенциального читателя с самого начала. Большой сложностью стало определение того, какие чувства с помощью него предполагается вызвать у зрителя и что необходимо подчеркнуть в своей работе. Также важно было подобрать нужный звуковой материал к рекламируемой книге так, чтоб он подходил и к ней, и к задуманной идее трейлера, и к подобранному видеоряду.

2. Временные рамки. Передать смысл задуманной концепции требовало больших усилий от ученика при условии того, что продолжительность ролика

не должна была превышать 1,5–2 минут. В противном случае внимание зрителя быстро ослабевает и захват читательского интереса уже невозможен.

3. Компромисс авторской идеи и рефлексии. Главная задача любого атмосферного буктрейлера – заинтересовать, выделиться, запомниться потенциальному читателю. Но нельзя в погоне за развлекательностью утратить эмоционально-смысловое своеобразие произведения.

4. Трудно было также достигнуть однородности видеоряда. Этого добиться, как показала практика, было сложнее всего. Делая нарезку из кинофильмов, музыкальных клипов, изображений, нужно не просто набросать их в хаотичном порядке под музыку, но и «слепить» из них органичный видеоряд, соответствующий задуманному тексту и аудиосопровождению.

5. Затруднения возникли в выборе компьютерной программы, так как, изучив внешние ресурсы, обучающийся пришёл к выводу, что большинство из представленных в сети интернет имеют английский интерфейс или являются платными. MOVAVI Video Editor 11 стала тем универсальным средством, которое полностью отвечало требованиям нового пользователя и его навыкам, поэтому была выбрана для использования в проектной работе.

На этапе рефлексии учащийся говорил и о трудностях подбора литературного материала для буктрейлера. С одной стороны, анкетирование обучающихся показало, что подростки предпочитают «авантюрные» по духу произведения с динамичным сюжетом, с другой стороны, была осознанная потребность поработать с классикой, чтобы понять, можно ли посредством собственных творческих усилий вызвать к ней интерес. Для учащегося было ценно то, что в процессе создания буктрейлера выпадает возможность поделиться своими читательскими прозрениями, раскрыть свой потенциал в работе с новыми технологиями, показать свои дизайнерские, ораторские, режиссёрские и пр. способности.

Методическое сопровождение обучающегося в процессе создания атмосферного буктрейлера дало педагогу опыт:

- сотрудничества при преодолении трудностей, возникающих в процессе обучения созданию буктрейлера;
- актуализации личностных возможностей ребёнка;
- формирования ситуации успешности;
- обеспечения положительных межличностных отношений;
- стимулирования творческой и учебно-исследовательской деятельности школьников;

- осознания особенностей восприятия читателями произведений классической литературы;
- овладения современными методами рекламы литературных текстов;
- проявления эстетического восприятия современных подростков;
- формирования коллекции буктрейлеров.

Таким образом, создавая буктрейлер, обучающийся совершенствует свои познавательные и регулятивные способности. Такая форма работы повышает уровень мотивации к исследовательской и проектной деятельности. При этом у автора буктрейлера вырабатывается понимание и осознание своего потенциала, роли книги в нашей жизни; осваиваются практические компетенции в работе с разнообразными видами источников информации, с техническим оборудованием; формируется креативное и логическое мышление.

### **Литература**

1. Министерство образования и науки РФ. Об утверждении ФГОС основного общего образования (5–9 класс): Федеральный Закон № 1897-ФЗ : [принят Государственной думой 17 декабря 2010 года]. – 41 с. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 17.04.2021).
2. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – Вып. 2 (35). – С. 84–88.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с. – URL: [http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#$p1) (дата обращения: 14.04.2021).
4. Каптерев, А. И. Информатизация социокультурного пространства / А. И. Каптерев. – Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 507 с.
5. Якина, Л. Н. Буктрейлер культурное явление? / Л. Н. Якина // Человек в мире культуры. – 2014. – Вып. 1. – С. 42–45.
6. Щербинина, Ю. Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России / Ю. Щербинина // Вопросы литературы. – 2012. – Вып. 3. – С. 146–165.
7. Королева, Д. Б. Контекст педагогики совместной деятельности в организации учебных занятий по переводу / Д. Б. Королева, С. И. Поздеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3 (200). – Текст : непосредственный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekst-pedagogiki-sovmestnoy-deyatelnosti-v-organizatsii-uchebnyh-zanyatiy-po-perevodu> (дата обращения: 17.12.2021).

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БАСЕН «КОТЫ И МЫШИ»  
С. МИХАЛКОВА И «КОТ-МЫШЕЛОВ» О. ЕМЕЛЬЯНОВОЙ**

COMPARATIVE ANALYSIS OF FABLES "CATS AND MICE"  
by S. MIKHALKOV AND "THE MOUSER CAT" by O. EMEL'YANOVA

**Рада Валерьевна Пипиекова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент Е. А. Полева

*Ключевые слова:* басня, С. Михалков, О. Емельянова.

*Keywords:* fable, S. Mikhalkov, O. Emelyanova.

*Аннотация.* В статье анализируются басни авторов двух эпох (середины XX и начала XXI вв.). Основания для сопоставления их произведений – использование парных персонажей котов. Анализ басен «Коты и мыши» и «Кот-мышелов» позволяет увидеть и сходства авторских установок на сохранение басенных традиций XIX века, и индивидуальность их стиля.

Басня – жанр, ведущий свою историю с античности и представляющий собой короткий нравоучительный рассказ в прозаической или стихотворной форме, в котором изображаются различные качества, поступки людей и отношения между ними для обличения человеческих пороков [1]. Басня несёт воспитательный посыл: высмеивая и бичуя пороки, она делает зло легко узнаваемым, отвращает людей от грехов, заставляет их думать о последствиях своих поступков, а также предостерегает от ошибок [2; 3].

Многие сюжетные линии, образы героев и – главное – мораль общие для басен разных веков. Поэтому созданные в прошлые эпохи произведения этого жанра, как правило, актуальны и сегодня. Однако история жанра подтверждает, что каждая новая эпоха не удовлетворяется произведениями прошлых лет, в новом поколении рождаются свои баснописцы, которые используют традиционные басенные сюжеты и создают оригинальные. Предмет нашего анализа – басни, написанные писателями для детей.

В XX веке этот жанр разрабатывал классик детской литературы Сергей Владимирович Михалков (1913–2009). В современной литературе жанр

басни представлен в творчестве Олеси Владимировны Емельяновой (род. 1979), которая позиционирует себя как детского писателя, автора пьес, стихотворений, потешек, загадок для детей [4]. Отдельное направление её творчества – стихотворные басни, которых написано около 1 300.

Для анализа взяты басни двух писателей разных эпох, но использующих образ кота для оформления авторского замысла: «Коты и мыши» С. В. Михалкова и «Кот-мышелов» О. В. Емельяновой. Выбор данных басен обусловлен отражением в заглавии центрального персонажа в связке с определённой функцией ('мышеловства'). Локальное исследование позволит увидеть, с одной стороны, авторскую индивидуальность двух баснописцев, с другой, – понять, следует ли современный поэт традициям своих предшественников или кардинально обновляет басенную поэтику.

Теоретической основой исследования являются работы М. Л. Гаспарова «“Снова тучи надо мною...”. Методика анализа» [5] и Ю. М. Лотмана «Анализ поэтического текста» [6].

Басня С. В. Михалкова «Коты и мыши» впервые была напечатана под названием «Басня о котях и мышах» в газете «Правда» в 1954 году. В основе сюжета лежит история о коте Василии. Он праздновал свой День рождения и принимал от гостей подарки. Добродушный кот Тимофей принёс имениннику в подарок мышь, реакция именинника – пренебрежение:

*Но только зря старался!  
Давно прошли те дни,  
Когда мышами я питался... [7].*

Теперь он ест сметану, масло, колбасу, какую «простым смертным» не достать:

*...подали обед:  
Сметану, масло, сыр, печёнку и паштет,  
Колбасы всех сортов и даже  
Такую колбасу, которой нет в продаже!.. [7].*

Получается, кот Василий ест то, что должен был стеречь. То есть основной порок, высмеиваемый автором, – недобросовестность, невыполнение своего долга. А этот порок сопряжён с другими – высокомерием, алчностью.

О. Емельянова в «Коте-мышелове», написанной в 2005 году, повествует о коте, которого приютили, а после того, как он выловил всех мышей, прогнали из дома. Здесь порицается неблагоприятное, несправедливое отношение

хозяина к своему коту. Контрастно представлена позиция рыжего кота, который благодаря своей сообразительности, специально не выполняет свои обязанности, чтобы оставаться в доме:

*«Кот нужен, если мыши есть в дому!» [8].*

Мораль в басне Михалкова прочитывается как обличение пустого высокомерия и безответственности, заботы только о себе вместо выполнения возложенного на персонажа дела:

*«А таких котов, не ловящих мышей,  
Из кладовых пора бы гнать взащей!» [7].*

В басне О. Емельяновой мораль иная. Она обличает неблагодарное, несправедливое отношение к верному служаке. Кот поступал по отношению к хозяину честно, но это обернулось для него бедой. Поэтому мораль Емельянова формулирует рассуждением и финальным призывом к читателю:

*«...среди людей таких немало,  
Чью совесть жадность ленная сломала.  
Неблагодарность в мире сеет зло,  
Будь справедлив, чтоб честному везло» [8].*

Таким образом, в обеих баснях ставится нравственная тематика: высокомерие / лень у Михалкова, несправедливость и неблагодарность у Емельяновой.

Анализируемые басни графически и композиционно разделены на две части: основную и мораль, то есть оба следуют сложившейся традиции. В басне Михалкова основная часть состоит из 20 строк, мораль из 6, в басне Емельяновой основная часть заключена в 40 строках, а мораль – в четверостишье. Басня Емельяновой существенно длиннее басни Михалкова, так как последний концентрирует развитие действия. Кроме этого, речевая активность / пассивность становится у Михалкова средствами характеристики героев. Самодовольный кот Василий болтлив, его мнения передаются через прямую речь:

*«Вот так, брат, и живём...  
– Мурлыкал кот Василий,-  
Обходимся, как видишь, без мышей!» [7].*

Кот Тимофей же реагировал на речь кота Василия без реплик, лишь говоря с самим собой. Михалков использует несобственно-прямую речь для передачи мыслей второго персонажа, чтобы выразить его эмоциональное состояние смущения:

*Смущённый гость был удивлён безмерно:*

*Чтоб кот не ел мышей? Ослышался, наверно!  
Хотел переспросить, но... подали обед... [7].*

Остановимся на художественно-выразительных средствах, используемых в баснях. В обеих баснях встречается приём инверсии, благодаря которому создаётся особая выразительность и эффект простонародной речи. Например:

*Поплёлся кот неведомо куда –  
Авось, устанет вслед идти беда [8].  
Давно прошли те дни,  
Когда мышами я питался... [7].*

Особое внимание привлекают перечисления, которые становятся способом одновременно как смысловой, так и ритмической организации текста. Перечисления используются и для удержания внимания читателя. У Михалкова этот приём служит для создания сатирического эффекта, для гиперболизации богатства кота Тимофея. А чрезмерный достаток контрастирует с такими качества персонажа, как высокомерие, лень, хвастовство, которые подчёркивают незаслуженность имеющихся у него благ:

*Хотел переспросить, но... подали обед:  
Сметану, масло, сыр, печёнку и паштет,  
Колбасы всех сортов и даже  
Такую колбасу, которой нет в продаже!.. [7].*

У Емельяновой через нанизывание глагольных форм создаётся образ не лентяя, а трудяги. И хотя создаваемый образ посредством этого приёма кардинально иной, чем у Михалкова, функции приёма те же: ряды перечислений служат средством оформления образа персонажа. Здесь он представлен в динамике действий:

*И прыг во двор, аж искры по усам.  
Хватает, ловит, без пощады душит... [8].*

Оба баснописца активно используют эпитеты («открытая душа», «поникший хвост», «пустынный переулок», «кошачий род»), и сравнения («во дворе котяра, точно боров»). Эти выразительные средства – часть жанровой традиции, и несут определённую смысловую и экспрессивно-эмоциональную нагрузку.

Михалков использует традиционно свойственный басням приём контраста в изображении кота Тимофея и кота Василия. Кот Тимофей – скромный, добродушный, ловил мышей, не мечтал о большем, о том, чего не заслужил. Кот Василий – противоположность кота Тимофея: ленивый, высокомерный,

не выполняющий свой долг. Мораль С. Михалков формулирует в форме призыва гнать таких «котов» со своих постов. Понятно, что речь идёт о людях, которые, вместо службы обществу используют своё положение только себе во благо.

В басне С. Михалкова образ кота дан опосредованно через детальное описание яств, поставленных на праздничный стол ко дню его рождения. О. Емельянова даёт прямое и детальное описание персонажа:

*«Кот пробирался, выгнанный из дому –  
Поникший хвост и в животе тоска  
По колбасе и миске молока.  
Тош, полосат, не слишком симпатичен,  
Он с детства был к бездомности привычен ...» [8].*

Но, несмотря на разницу в стратегии оформления образа, оба автора используют схожие приёмы антитезы, контраста в системе персонажей. В обеих баснях даны парные центральные персонажи, чтобы не только ярко описать пороки, но и подчеркнуть незаметность добродетели: ни желание сделать хороший подарок (у Михалкова), ни верное служение делу (у Емельяновой) не оценены по достоинству; честные герои бедны, а ленивые и безответственные – в выигрышном положении. В баснях содержится посыл к читателям задуматься об этом.

Образы котов, олицетворяющих конкретные пороки, в обеих баснях неоднозначны: наглые и хитрые коты при этом умны и рассудительны. Невольно возникает вопрос, кто виноват в том, что носители таких черт оказываются баловнями судьбы: сами персонажи или общество, которое готово не замечать трудяг и честных и баловать тех, кто нечестен, но при этом умён. Погружение конкретного носителя порока в контекст общественной, широкой социальной проблематики традиционен для басни и ярко выражен в творчестве таких мэтров жанра, как Ж. де Лафонтен и И. А. Крылов. В этом С. Михалков и О. Емельянова следуют своим предшественникам.

В обеих баснях есть рассказчик, повествующий с позиции свидетеля событий. В обеих баснях рассказчик представляет точку зрения, выше персонажной, и там, и там он обезличен, однако у Михалкова он снимает дистанцию между ним и читателями, буквально представляет доверительный разговор:

*Когда бы у меня читатели спросили,  
О чем завёл я в этой басне речь,  
Я им ответил бы, что... [7].*



В басне Емельяновой его функция сводится к резюмированию, к формулированию морали:

*Увы, и средь людей таких немало,  
Чью совесть жадность ленная сломала [8].*

Итак, анализируемые произведения схожи использованием парных образов котов, в них присутствует образ рассказчика, которым даётся оценка происходящему, однако идеи басен значительно отличаются. Авторы по-разному используют ресурс образа кота, актуализируя разную проблематику, используя приём контраста. В «Котах и мышах» сатирически изобличается невыполнение своего долга\обязанности, басня «Кот-мышелов» призывает быть справедливым в оценке не только пороков, но и добродетелей.

На основе анализа басен можно утверждать, что современный автор О. Емельянова придерживается литературных традиций, видит в басне моральную аллегорию. Она редко использует лексику, отражающую реалии современного мира, тяготеет к традиционной образности басни. С одной стороны, это ставит вопрос о том, насколько необходимо создавать новые произведения. С другой, её творчество демонстрирует жизнеспособность жанра в современной литературе. При этом в баснях О. Емельяновой меньше лексики, непонятной современным детям, сохранена воспитательно-дидактическая функция, реализована установка на сохранение традиций русской басни XIX века.

### **Литература**

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Текст : непосредственный. – URL: <http://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 22.11.20).
2. Овчухова, Ю. О. Особенности басенного жанра / Ю.О. Овчухова // Bulletin of Medical Internet Conferences. – 2013. – № 3.
3. Стенник, Ю. В. О специфике жанровой природы басни / Ю. В. Стенник // Русская литература. – 1980. – № 4. – С. 106–119.
4. Полева, Е. А. Детская литература : учебно-методическое пособие / Е. А. Полева. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2013. – 144 с.
5. Гаспаров, М. Л. Избранные труды Т. II. О стихах / М. Л. Гаспаров. – Москва, 1997. – С. 9–20. – Текст : непосредственный. – URL: <http://philology.ru/literature2/gasparov-97b.htm> (дата обращения: 13.11.21)
6. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха: Пособие для студентов / Ю. М. Лотман. – Ленинград : Изд-во Просвещение, 1972. – 271 с.
7. Михалков, С. В. Басни / С. В. Михалков. – Текст : непосредственный. – URL: <https://vsebasni.ru/mihalkov/koty-i-myshi.html> (дата обращения: 13.02.21).
8. Емельянова, О. Басни / О. Емельянова. – Текст : непосредственный. – URL: <https://www.olesya-emelyanova.ru/index-skazki.html#basni> (дата обращения: 12.02.21).

## **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В МАЛОЙ ПРОЗЕ СТИВЕНА КИНГА (РАССКАЗ «ДЕТИ КУКУРУЗЫ»)**

### **INTERTEXTUALITY IN STEPHEN KING'S SHORT PROSE (SHORT STORY "CHILDREN OF CORN")**

**Наталья Александровна Посаженникова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент М. Л. Левченко

*Ключевые слова:* интертекстуальность, аллюзия, малая проза Стивена Кинга, образ ребёнка, «Дети кукурузы».

*Keywords:* intertextuality, allusion, Stephen King's short stores, the image of a child, "Children of Corn".

*Аннотация.* На материале рассказа Стивена Кинга «Дети кукурузы» анализируются особенности функционирования аллюзий в тексте. Специфика интертекстуальных особенностей детской прозы Стивена Кинга обусловлена как особенностями индивидуально-авторской картины мира, так и особенностями детской литературы. Автором статьи были рассмотрены аллюзивные особенности рассказа. Было выявлено два наиболее значимых источника аллюзивного подтекста в малой прозе Стивена Кинга: специфические образы национальной американской массовой культуры и библейские тексты. Самой частотной разновидностью аллюзии, которую использует автор, являются антропонимы – имена собственные.

Стивен Кинг – один из самых талантливых и знаменитых писателей современности, работающий в жанре ужасов, триллеров, драмы, фантастики. Его не зря прозвали «королём ужасов», ведь его книги действительно наводят страх на читателя. Известнейшие произведения Стивена Кинга: «Зелёная миля», «Побег из Шоушенка», «Мизери», «Сияние» и другие.

Особое место в его прозе занимает образ ребёнка, подростка, проблема детства и взросления. В текстах Стивена Кинга ребёнок появляется более чем в сорока произведениях: «Оно», «Кэрри», «Долгая прогулка», «Сердца в Атлантиде», «Ярость» и другие. На наш взгляд, тема воплощения образа ребёнка в прозе Стивена Кинга заслуживает исследовательского внимания.

В данной статье мы хотели бы обратиться к аллюзивной основе рассказа Стивена Кинга «Дети кукурузы». Текст богат аллюзивными отсылками к другим литературным произведениям, историческим событиям, американской массовой культуре, поэтому его интертекстуальный анализ позволит конкретизировать и уточнить специфику творческого метода автора, и особенности образной структуры его малой прозы, а именно образа ребёнка.

Под аллюзией, вслед за И. Р. Гальпериным, мы понимаем «литературный акт ссылки на любой предыдущий текстуальный референт, который предусматривает наличие фоновых знаний (совокупность свидетельств культурно-материально-исторического, географического и прагматического характера, которые имеются у носителя определённого языка у читателя об этом факте и вызывает у него соответствующие ассоциации» [1, с.110].

Русский исследователь М. Д. Тухарели выделяет три разновидности аллюзии: «антропонимы – имена собственные; космонимы – названия планет, звёзд, топонимы – географические названия, зоонимы – имена животных, птиц, ктематонимы – названия исторических событий, праздников и т. д., и, наконец, теонимы – названия богов, демонов, мифологических персонажей и т. п.; мифологические, библейские, исторические, литературные и другие реалии; аллюзия может локализоваться в отзвуках цитат, контаминациях, реминисценциях и других аллюзивных цитатах» [3, с. 167].

Действие рассказа «Дети кукурузы» (год написания – 1977, год публикации – 1978) происходит в вымышленном городе Гатлин. Местный колорит помогает воссоздать реальное пространство провинциальной Небраски, автор отсылает нас к истории этого штата, главного производителя сельскохозяйственной продукции, в частности кукурузы. По классификации М. Д. Тухарели отнесём эту аллюзию к топонимам. Кроме этого, культурологическая идентичность хронотопа подчёркивается автором благодаря следующей аллюзии: *«Бак Оуэнс и Тэмми Уайнетт. Голоса сливались в почти не различимый фон»* [4, с. 12]. Антропонимы являются частотной аллюзией в творчестве Стивена Кинга. Музыка «кантри» (букв. перевод с англ. – *сельский*) – символ американской массовой культуры: простая незатейливая музыка, изначально исполнявшаяся сельскими музыкантами, на основе традиционных народных (в т. ч. религиозных) баллад европейских колонистов и афроамериканского блюза. Типичный сюжет кантри музыки – жизнь бедняков, преступников, запретная любовь (исследователи находят множество аналогий с русским шансоном, например). Бак Оуэнс и Тэмми Уайнетт – ключевые фигуры кантри музыки и культуры. Используя данную аллюзию – антропоним, Кинг приближает читателя к культурным особенностям времени и эпохи.

Гатлин – город, в котором происходили события рассказа, автор решил описать, используя аллюзию ктематоним – сравнение со «старым фильмом о Великой Депрессии» [4, с. 19]. Великая Депрессия – период в истории США, когда произошёл самый массовый и длительный спад экономики страны. Так и этот город пришёл в запустение. Таким образом, хронотоп рассказа семантически соотносится с городами США в 1920-х годах – разруха, запустение, унылые пейзажи.

По сюжету, провинциальный Гатлин оказывается захвачен служителями культа, согласно которому необходимо приносить в жертву всех молодых людей в возрасте девятнадцати лет. Важной темой рассказа является описание данного жестокого культа, в соответствии с которым все юноши и девушки, достигшие определённого возраста, подлежат принесению в жертву Тому (таинственному божеству, которое обходит ряды). Описывая специфику культа и его служителей, Кинг очень часто использует библейские аллюзии. Например, термин агнец (в значении невинной жертвы, чаще ребёнка) отсылает читателя к библейской идеологии. Однако использование указанных аллюзий, как правило, носит оценочный характер. Автор выявляет субъективную позицию в тексте при помощи ироничных и иногда саркастичных реплик центрального персонажа. Абсурдность культа автор подчёркивает аллюзией-антропонимом: *«Может, решили переименовать её в Церковь Происходящих Перемен в честь преподобного Флипа Уилсона...»* [4, с. 32]. Флип Уилсон – американский комик и актёр, наиболее известный своими телевизионными выступлениями в конце 1960-х и 1970-х годах. Использование подобной аллюзии носит гротесковую, ироничную семантику, выявляя абсурд происходящих событий.

Описывая Христа, автор использует очень яркую литературную аллюзию: «Его широко раскрытые глаза в упор разглядывали входящего и чем-то неприятно напоминали Лойна Чейни в «Оперном фантоме» [4, с. 33]. Аллюзия обнажает встречу героев с сектой, где восприятие Христа искажено, и поэтому он похож на героя фильма ужасов. Кроме косвенных отсылок к Библии, автор использует и прямую цитацию, что тоже является аллюзией: *«Берт прочёл: "Господь отвечал Иову из бури и сказал: «Кто сей, омрачающий Провидение словами без смысла?.. Где был ты, когда Я полагал основания земли? Скажи, если знаешь» (Иов, 38 глава.)* [4, с. 34].

Главные герои рассказа – семейная пара, которая отправилась в путешествие с целью спасти свой брак. Для более детального описания характеристики персонажей автор создаёт не одну аллюзию. Обратимся к следующим строкам: *«Мы спасаем наш брак, подумал он про себя, как спасали*

свиньи вьетконговские деревни» [4, с. 2]. Термин *вьетконг* употреблялся для обозначения политических и общественных деятелей Демократической Республики Вьетнам и южновьетнамских партизан. По классификации М. Д. Тухарели отнесём эту аллюзию к историческим реалиям. Автор подчёркивает потенциальную безнадёжность этого спасительного путешествия. Отметим, что для характеристики социального и финансового положения семьи автор использует антропоним: *«Когда голова её исчезла в салоне «Т-берда», он присел на корточки возле трупа»* [4, с. 8]. Именно благодаря упоминанию люксового автомобиля читатель понимает, что семейная пара относится к представителям финансовой элиты общества.

Для создания образа детей («страшных детей») Кинг также активно пользуется аллюзиями и реминисценциями. Первый ребёнок, которого читатель встречает на страницах рассказа – мёртвый молодой человек. Он был убит зверским способом, ему порезали горло. Такие жертвоприношения встречаются у религиозных фанатиков. В детском чемоданчике убитого Вики находит распятие, что отсылает нас к религиозному контексту. Согласно классификации М. Д. Тухарели, подобные аллюзии относятся к библейским. Антропоним Хопалонг Кэссиди, портрет которого Вики нашла в чемоданчике мёртвого мальчика, говорит о традиционных символах американской массовой культуры – любви американских детей к ковбоям.

Яркими аллюзиями-антропонимами являются имена детей: Исаак (второй из патриархов Израиля, упоминается в библии), Моисей (основоположник иудаизма и пророк Ветхого Завета), Иов (главное лицо библейской книги Иова). Кроме этого, использование имён Адам и Ева отсылает читателя к первым людям на Земле, эти дети в Гатлине тоже своего рода «первые» – до этого в жертву были принесены все жители города. Используя знаковые библейские имена, Кинг усугубляет религиозный контекст, показывая трансформацию христианских идеалов в современности.

Интереснейшая интертекстуальная отсылка содержится в антропониме Руфь. В рассказе Руфь – девочка, которая *«втайне давно ненавидела кукурузу и даже грезилась, как однажды в сентябре, после знойного лета, когда стебли станут сухими как порох, она войдёт в эти заросли с факелом в руках»* [4, с. 55]. В христианском мире Руфь – это библейская праведница, прабабушка царя Давида. Того самого царя, к которому восходит род Иисуса Христа. Книга Руфи – это рассказ о том, как Руфь восстановила свой род. Руфь в рассказе первая, кто понял всю абсурдность и жестокость культа, имя героини семантически соответствует её образу и роли в сюжете.

В сцене с нападением детей мы также видим христианскую аллюзию: *«Через минуту душа твоя вернётся к Господу, а сам ты предстанешь перед Его престолом»* [4, с. 42]. Но чтобы доказать искажённое отношение ребят к вере и религии, автор помещает эту аллюзию в реплику героя в момент, когда тот нарушает шестую заповедь Библии и идёт убивать Берта.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что Стивен Кинг активно использует аллюзии в рассказе «Дети кукурузы». Можно выделить две основные функции аллюзий в рассказе – создание местного колорита и в качестве дополнительной характеристики образов персонажей. Было выявлено два наиболее значимых и частотных источника аллюзивного подтекста в малой прозе Стивена Кинга: специфические образы национальной американской массовой культуры и библейские тексты. Внимательный читатель сможет составить полноценную картину культурного контекста США, в частности, вымышленного города Гатлина в реальном штате Небраска. Кроме этого, благодаря литературным и библейским отсылкам сложилась полная картина страшного культа секты. Образ детей в рассказе выстроен благодаря использованию библейских аллюзий (от семантики имён вплоть до включения прямых цитат из Библии). Аллюзии, которые использует Стивен Кинг, можно отнести к общеизвестным фактам, они отвечают фоновым знанием рядового читателя. Самой частой разновидностью аллюзии, которую использует автор, является антропоним – имена собственные. Автор не просто использует литературные отсылки, но и связывает их между собой, выстраивая с их помощью логичные сюжетные линии. Интертекстуальный анализ позволяет уточнить и прояснить смысловые нюансы. Эта практика работы может быть использована при работе с детьми. Тексты Стивена Кинга послужат увлекательным и богатым материалом для данной работы.

### **Литература**

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
2. Теория литературы : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2 т. / Под ред. Н. Д. Тмарченко. – Т. 1: Н. Д. Тмарченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.
3. Тухарели, М. Д. Аллюзия в системе художественного произведения : специальность 10.01.08 «Теория литературы. Текстология» : диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук / Тухарели, Майя Дмитриевна. – Тбилиси, 1984. – 168 с.
4. Кинг, Ст. Дети кукурузы. 1978. URL: [https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download\\_book/4405365/6342515/&art=4405365&user=953942254&uilang=ru&catalit2&track\\_reading](https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/4405365/6342515/&art=4405365&user=953942254&uilang=ru&catalit2&track_reading) (дата обращения 10.11.2021).

## **ФЕНОМЕН ИНТЕРНЕТ-ПОЭЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА СТИХОВ КОТА БАСЕ «ИГРЫ, В КОТОРЫЕ»)**

### **THE PHENOMENON OF INTERNET POETRY (BASED ON THE MATERIAL OF THE CYCLE OF POEMS BY CAT BASHO «GAMES IN WHICH»)**

**Анастасия Валерьевна Степанова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент Е. А. Сафонова

*Ключевые слова:* интернет-поэзия, Кот Басе, мотив игры, сетевая поэзия, лирический цикл.

*Keywords:* internet poetry, Cat Bass, motif of the game, network poetry, lyrical cycle.

*Аннотация.* В статье анализируется цикл стихотворений «Игры, в которые» популярной в интернет-среде поэтессы Кота Басе (Светланы Лаврентьевой), размещённый на странице портала «Стихи.ру». Особое внимание уделяется мотиву игры, который объединяет все стихотворения в единую структуру.

Интернет стал хорошей рекламой и площадкой для распространения поэтических текстов. В особенности это касается молодых авторов, стремящихся охватить огромные аудитории. Найти своего читателя в сети интернет несложно, потому что мы посещаем сеть каждый день.

Опубликовать стихи в печатном виде трудозатратно и невыгодно в материальном плане. Никто не будет покупать книги стихов никому неизвестного поэта. Поэтому для начала авторы пытаются раскрутить своё имя в интернете, и лишь в случае приобретения популярности выпускают бумажные книги. Один из самых популярных ресурсов для начинающих поэтов – портал «Стихи.ру». Портал был создан в 1999 году Д. Кравчуком. На сегодняшний день портал собрал 850 000 авторов, ежедневно сайт посещает 200 000 пользователей, а число публикаций за всё время насчитывает 53 миллиона. Критики и литературоведы негативно относятся к данному ресурсу, считая, что размещённые стихотворения недостойны внимания. Зачастую встречаются авторы-графоманы, тексты которых скудны, примитивны, непоэтичны. Налицо обеднение и разрушение языка, обогащение речи иностранными

словами и словами-паразитами. В данной работе мы попытаемся доказать, что и среди авторов «Стихи.ру» встречаются талантливые поэты. Не стоит обесценивать и игнорировать феномен интернет-поэзии, так как это реалии современного литературного процесса.

Чтобы подтвердить свою точку зрения, проанализируем стихотворения известной современной поэтессы Светланы Лаврентьевой, публикующей стихотворения под псевдонимом Кот Басе, размещённые на портале «Стихи.ру». Читательская аудитория поэтессы – молодёжь от 15 до 25 лет. Некоторые стихи на своей странице поэтесса объединила под общим заголовком. Пример такого объединения стихотворений – «Игры, в которые». Предположим, что данное объединение стихов на интернет-странице под единым заголовком имеет целостную структуру и может быть названо лирическим циклом. Заметим, что в бумажном виде книги «Игры, в которые» у Кота Басе нет.

Цикл «Игры, в которые» содержит 131 стихотворение, временной диапазон публикаций стихотворений: 24.02.2010 – 08.02.2011 гг. Поэтесса писала стихотворения почти ежедневно, иногда несколько стихотворений в день.

Заголовок «Игры, в которые» отсылает нас к книге Эрика Берна «Игры, в которые играют люди». Ремарка автора к названию книги: «психология человеческих взаимоотношений» наталкивает нас на идею цикла. Во всём цикле только одно стихотворение «Играть по правилам» напрямую отсылает нас к названию цикла, но тема «игры» так или иначе присутствует и в других стихотворениях. Сопутствующие мотивы – любовь, разлука, время и поиск нового смысла жизни. Игра связана с отношениями между партнёрами. Это не гармоничные отношения, не жертвенная любовь и поддержка, а любовь-борьба, соревнование, противостояние, и в этой игре нет победителей и проигравших, потому что страдают оба.

Стихотворения надо читать по порядку размещения на странице. В таком случае мы можем проследить лирический сюжет: перед читателем предстаёт история отношений героев. Многие стихи фрагментарны, похожи на отрывки, рассуждения, беседы. Автор уже на уровне композиции цикла отсылает нас к игре, предлагая поискать связи между названиями.

Обратимся к форме произведений. Автор использует либо традиционную стихотворную строфическую форму, либо стихотворения в прозе, либо фрагменты ритмизованной прозы. Часто встречается графическое отделение от основного текста нескольких строк в конце. Эти строки отражают замысел стихотворения. Разрушение поэтической формы также похоже на своего



рода игру с читателем. Автор не хочет творить согласно законам поэзии, нарушает правила и идёт против системы.

Не ясна субъектная организация цикла, и в этом тоже проявляется авторская игра. Стихотворения написаны то от лица мужчины к женщине, то от лица женщины к мужчине, то от лица женщины к женщине. В диалоге между бывшими возлюбленными гендерная принадлежность стёрта. Из-за того, что в сети появилась возможность найти быстрый отклик читателя, ориентация автора смещается на «другого», нежели на своё поэтическое «я». Происходит отождествление субъекта и объекта, смещается поэтический субъект, его неопределённый статус, анонимность личного начала, смещение границы между читателем и писателем. Сеть для автора – пространство, трансформирующее «его идентичность, а также структуру поэтических текстов в целом» [1, с. 112]. Для удобства назовём носителя лирического «я» – лирическим субъектом.

На протяжении всего цикла мы видим общую тему «игры», которая раскрывается по-разному. Открывает цикл стихотворение «Риторическое». Оно начинается с вопроса: «Скажи, о чём ты думаешь сейчас, играя мной с беспечностью ребёнка?..» [2]. Раз этот вопрос, следуя из названия, риторический, то вроде и не требует ответа, но в вопросе содержится претензия. Лирический субъект в тупике; из детских мечтаний он переходит во взрослый мир, лишаясь веры, наивности, грёз. Он понимает, что сейчас не нужен возлюбленному. Возлюбленный сравнивается с бумажным корабликом, который ждёт, что вскоре попадёт в другой мир, в слепой водоворот событий. Возможно, в этот момент он позовёт партнёра, но сейчас нужно совершенствоваться – учиться жить без него.

Обратимся к следующему стихотворению, в котором присутствует мотив игры – «Перед выходом». Лирический субъект расстаётся со старым, уезжая из квартиры, в которой был так счастлив с партнёром. Внимание акцентируется на значимых деталях квартиры и интерьере: «Все эти мелочи: непарные стаканы, наклейки, свечи с запахом клубники – обычные копеечные свечи, 12 штук в прозрачной упаковке... Ты знаешь, дорогая, это странно: Бог расставания такой же многоликий, как Бог любви. И откупиться нечем. <...> Наш дом раздет, стоит худой и голый, глядит с укором, требует проститься, ключицей выпирает подоконник в кровоподтёках наших поцелуев. <...> Твои духи, как дУхи нашей ванной, следят за тем, как я иду на запах, вода шумит и выгибает спину над всем медовым, сахарным, миндальным, молочно-пенным – всем, что ты любила. Что я любила... Нет местоимений. Пушистое большое полотенце, горячий кофе, сливочные плечи... Нас не было. И все, что с нами

было – фантом, игра, проделки светотени, бред композиций или ретроспекций, все мелочи: копеечные свечи...» [2].

Дом наделяется человеческими качествами, это живой организм, реагирующий на происходящее. Лирический субъект не хочет уезжать, он ищет причину задержаться хоть ненадолго. Он обращается к собеседнику мысленно, так как в доме больше никого нет. Мир двух людей был наполнен дешёвыми, но любимыми вещами и предметами, а теперь он продан и скоро опустеет. В отличие от первого стихотворения, здесь нет ни одного вопроса, потому что сейчас уже все вопросы бессмысленны. Отношения закончились, как игра, фантом, как будто ничего и не было.

Следующее стихотворение – «Ты обо мне не помнишь...» – показывает, что лирический субъект работает над собой и учится жить без прошлого: «Мы проиграли счастье сейчас и здесь. Ты обо мне не помнишь. И ты права» [2]. В прошлом возлюбленные были счастливы, но в настоящем – нет. Расставание похоже на поражение, проигрыш. Стихотворение – крик отчаяния, невозможно что-то изменить, но и принять ситуацию невыносимо. Это, как и следующее стихотворение «Знаешь, свобода – это такое странное...», имеют кольцевую композицию, что показывает переживания лирического субъекта: для него жизнь циклична и однообразна.

В данном стихотворении противопоставляются свободный, сильный человек, который может сделать выбор, может управлять другими, и несвободный, слабый, зависимый от другого человек. Любящего человека нельзя назвать свободным, но он попадает в плен добровольно:

*«...Мы стали решать, точнее, играть в решение,  
пытаться примерить роли «палач и висельник»,  
уже не пугали – стреляли на поражение –  
своими слезами – стихами – словами – смыслами,  
своими уступками /в голову/, не-уступками/  
куда-то под сердце, там ещё есть отверстие.../  
Боялись, боролись, ругались, бросали трубку, и  
Освободились.  
От этого.  
Соответственно...» [2].*

Получается, что любовь – это борьба за главенство, роли ведущего и ведомого. Это сродни игре в войну, в которой есть победители и проигравшие.

Бывает, война заканчивается перемирием, но обычно это происходит после жестокого сражения.

Главное противостояние представлено в мини-цикле стихотворений «Партия. Сыграем?..», в котором мы видим диалог между двумя авторами «Стихи.ру» Котом Басе и Биномом. В этом заключается существенное отличие электронного размещения стихов от публикации в бумажном издании. Отклик на своё произведение в интернете можно получить сиюминутно. У автора Бинома на личной страничке есть отдельный мини-цикл стихотворений «Азартный бес», стихи в котором являются ответом на произведения Кота Басе. Этот цикл включает пять стихотворений: первое стихотворение является вступлением, зачином и объяснением причины возникновения дальнейшего диалога. Стихотворения Бинома расположены в порядке определённого сюжета. Мы можем сразу увидеть ход и исход партии, которую начинает Бином:

1. «Это просто»;
2. «Азартный бес. Вызов»;
3. «Азартный бес. Начало партии»;
4. «Азартный бес. Продолжение»;
5. «Азартный бес. Выигрыш».

Диалог Кота Басе и Бинома напоминают партию в бильярд между двумя возлюбленными. Эта партия – бой, сражение, кульминация всего сборника, эмоциональный пик взаимоотношений. Поведение Бинома дерзкое и вызывающее, Бином дразнит Кота Басе, будучи уверенным в победе. Кот Басе отвечает сдержанно, с меньшим азартом. Игра напряжённая, герои вспоминают общее прошлое, задевая струны и нервы друг друга, но не сдают своих позиций. Бином оказывается сильнее, потому получает свою награду – любовь человека. Но и Кот Басе в выигрыше: «Вам проиграть – не страшно. Это награда, Леди», «Кто победитель, детка? Кто в чьей сегодня власти? Это не важно. Слишком, слишком тебя....».

Следующее стихотворение – «Ночное». После боя наступает затишье: «...Слишком пусто в карманах – выверни наизнанку, ты найдёшь там окончания старых фраз. Не занять у другого, и не пойти ва-банк, и мы уже не играем. Видишь, играют в нас» [2].

После боя невозможно возобновление прежних отношений, потому что силы истощены. Роли жертвы и палача уже сыграны много раз, а правила игры нарушены настолько, что теперь оба стали жертвой игры.

В финальных стихотворениях цикла мы видим, что лирический субъект не верит в продолжение отношений. К произведению «У нас апрельская лихорадка...» дан эпиграф из стихотворения Яшки Казановой: «Мы обе вышли на поле брани...», что является отсылкой к очередному сражению, бою между возлюбленными, который ознаменует конец любви.

Отношения между возлюбленными становятся натянутыми и хрупкими. Несмотря на многочисленные бои и стычки остаётся неясным, кто же из них ангел, а кто демон, кто мучитель, а кто жертва. Это стихотворение-рефлексия, размышление о том, кто должен первым остановиться. Возникает вопрос: если отношения напоминают противостояние, то, может быть, это не настоящая любовь, а лишь игра в любовь?

В следующем стихотворении «Играть по правилам...» лирическому субъекту уже не важно, кто победил, а кто проиграл, кто играл по правилам, а кто их нарушал: «Игра идёт, и дальше – интересней. Игра на вылет. Выход. В никуда» [2]. Неслучайно в данном стихотворении имеется отсылка к произведению Гомера «Илиада» о Трое, осада которой длилась десять лет. Несмотря на то, что ахейцы победили в войне за счёт хитрости (соорудив деревянного коня), в результате победа не принесла им радости, поскольку почти все легендарные воины пали в бою.

Заключает список репрезентативное стихотворение «Пора, пожалуй...». Это стихотворение завершает череду войн и сражений между героями. Лирический субъект возвращается в реальный мир. Он обретает свободу и находится в ожидании чего-то нового. Теперь он не наивный ребёнок, придумывающий правила игры: «...Пора закончить игру в кого-то, с кем так легко обрести свободу, кому не должен платить по счету...» [2].

Показательно, что в электронном сборнике стихотворения на странице по хронологии размещены снизу-вверх. И самое последнее стихотворение в сборнике оказывается написанным раньше всех. Если читать стихи, обращая внимание на дату их написания, то следует читать стихотворения в цикле с конца, что кардинально меняет лирический сюжет. В таком случае стихотворение «Пора, пожалуй...» будет не финалом, а завязкой, а стихотворение «Риторическое» – не первым, а итоговым. Вариативность прочтения стихотворений в электронном цикле также можно рассмотреть, как игру с читателем. Однако вне зависимости от прочтения цикла с начала до конца или наоборот в стихотворениях мы видим страдание, боль, безысходность, драматизм. Сквозной мотив игры с чувствами объединяет все стихотворения в единую структуру.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что стихотворения, объединённые под заголовком «Игры, в которые...» имеют целостную структуру. Если следовать терминологии, выделенной Л. Е. Ляпиной [3], то перед нами цифровой лирический цикл, так как он отличается лирическим сюжетом, выделением структурных единиц, авторской заданностью композиции, одноцентренностью композиции (основные мотивы: игра, любовь, борьба, свобода, правила). Мотив «игры» отражён в названии, в форме цикла, в композиции цикла и отдельных стихотворениях, в содержании стихотворений, в их названиях. Весь цикл похож на игру, которая трактуется по-разному, но все эти трактовки неразрывно связаны, вытекают одна из другой.

Вышеприведённое исследование даёт нам право утверждать, что размещение стихотворений в интернете может быть не хаотичным, а системным. Автор группирует стихотворения согласно заданной концепции. Феномен сетевой литературы представляет интерес для исследователей. Стихотворения, размещённые в сети, могут представлять большую художественную ценность, не уступая бумажным изданиям.

#### **Литература**

1. Алешка, Т. В. Поэзия онлайн: поэт и субъект / Т. В. Алешка // Уральский филол. вестник. – 2017. – № 3. – С. 112–123.
2. Официальная страница Лаврентьевой Светланы Анатольевны – Кота Басе на портале «Стихи.ру» : [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://stihi.ru/avtor/cotbace&book=15#15> (дата обращения: 08.11.2021).
3. Ляпина, Л. Е. Лирический цикл как художественное единство / Л. Е. Ляпина // Проблема целостности литературного произведения. – Воронеж, 1976. – С. 123.

**ТЕМА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА  
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

**THE TOPIC OF SCHOOL BULLYING IN THE DOMESTIC ADOLESCENT  
LITERATURE: PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL  
RECOMMENDATIONS**

**Екатерина Валерьевна Третьякова**

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева», г. Красноярск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доцент Н. В. Уминова

*Ключевые слова:* школьный буллинг, подростки, изгой, подростковая литература, внеклассное чтение, система уроков.

*Keywords:* school bullying, teenagers, outcast, teen literature, extracurricular reading, lesson system.

*Аннотация.* В статье раскрывается понятие буллинга в школьной среде; рассматривается проблема отсутствия концептуальных трудов, посвящённых школьной травле; предложена система уроков внеклассного чтения как один из методов профилактики буллинга.

В современном обществе актуальна проблема взаимоотношений между школьниками. Дети подросткового возраста вступают в конфликты, часто граничащие с жестокостью и негативизмом, которые иногда приводят к тяжким последствиям: вседозволенности с одной стороны и изгойству – с другой. Не случайно к этой теме активно обращаются в психолого-педагогической и художественной литературе. Однако в литературоведении и методической науке тема изгойства и буллинга исследована мало. Отдельные аспекты проблемы затрагивают специалисты в области детской литературы: Т. Д. Полозова [1], И. Н. Арзамасцева [2], Н. Е. Кутейникова [3] и составители школьных программ: Г. С. Меркин и С. А. Зинин [4], Б. А. Ланин [5]. Также в последнее время к образу ребёнка-изгоя в художественной литературе обращаются педагоги-практики и предлагают свои варианты изучения явления буллинга

и самоопределения личности. Однако наблюдается отсутствие концептуальной системы подачи материала в школах и, как следствие, возникает проблема выбора текстов для обсуждения с учениками. Между тем в системе образования явление буллинга активно распространяется, и именно перед педагогическими работниками стоит задача профилактики и устранения проблем, вызванных травлей.

Принимая во внимание вышеизложенные факты, свою работу мы нацелили на выявление специфики раскрытия темы школьного буллинга в произведениях отечественной литературы XX – XXI вв., а также на создание системы уроков внеклассного чтения, направленных на обсуждение обозначенной темы.

Кратко определим психологические аспекты буллинга. Понимание буллинга эволюционировало вместе с исследованиями этого явления на протяжении последних трёх десятилетий [6]. Одно из современных определений звучит так: «Буллинг – это травля, агрессивное преследование одного человека другим человеком или группой людей» [7]. Буллинг может выражаться по-разному: от оскорблений до физического насилия. Если говорить о возрасте, в котором чаще всего возникает явление буллинга, то это подростки. Как пишет психолог Лариса Дычко: «Дети 13–14 лет отличаются особой жестокостью. В этот период происходит физическое созревание, которое влияет на нервно-психическую деятельность. Подростки очень эмоциональны, изменчивы» [8]. Они не осознают ответственности за свои поступки. Мало кто из инициаторов травли признает свою вину, чаще звучит «он заслужил», «он сам виноват», «мы вообще ни при чём».

С каждым годом распространённость буллинга в России растёт. Согласно результатам PISA, в России число детей, которые становятся жертвами травли, увеличилось с 2015 г. по 2018 г. на 10 % и составило 37 % всех учеников. Оценить же истинные масштабы буллинга очень сложно, во многом из-за того, что нет единого подхода к его измерению [6]. В связи с этим вопрос предупреждения ситуаций насилия в системе образования очень актуален, как во всем мире, так и в России.

Следующим этапом нашей работы было определение истоков темы буллинга и его традиций в художественных произведениях русских писателей. Мы строили анализ на основании нескольких критериев, наиболее раскрывающих заявленную тематику: ключевые проблемы; художественное изображение причин буллинга; образ подростка-изгоя; специфика конфликта и его разрешение (финал).

Для анализа мы остановились на следующих текстах XX века: «Записки маленькой гимназистки» Л. Чарской, «На переломе» А. Куприна, «Чучело» В. Железникова и «Верочка» А. Богословского. Было выявлено, что авторы делали акцент на изображении внешних недостатков ребёнка-изгоя, описании его травли, гонения, но не предполагали выхода из этих ситуаций.

Современная подростковая литература продолжает раскрытие темы буллинга: «Рукавичка» А. Костюнина, «Человек дейтерия» О. Раина, «Календарь ма(й)я» В. Ледерман, «Стеклянный шарик» И. Лукьяновой и др. Рассматриваемая тема в современной литературе получает новое звучание. Опираясь на традиции предшественников – изображение героя-буллера и героя-изгоя, физическая слабость и внешняя непривлекательность как причина травли, мотивы раскаяния «угнетателей» – современные писатели предлагают реальные пути решения намеченных проблем, например: с помощью дружбы, увлечений, любви; показывают, к каким трагическим последствиям может привести пережитое в детстве унижение, а также насколько внутренне разрушительными оказываются детские обиды, если перенести их во взрослую жизнь.

Анализ школьных программ разных авторов и учебно-методической литературы показал, что изучение темы буллинга представлено эпизодически. Попытки педагогов-практиков разработать уроки внеклассного чтения по данной проблематике не носят системного характера, а выбор текстов, предлагаемый для рассмотрения образа подростка-буллера и подростка-изгоя, невелик.

Опираясь на статистику возрастания такого явления, как буллинг, отсутствие концептуальной системы подачи материала в школах и анализ рассмотренных в работе текстов, мы предлагаем следующую систему уроков внеклассного чтения:

Таблица 1

### Система уроков внеклассного чтения

| Класс | Художественный материал                                                                                                                                 | Методические приёмы                                                                                                                                                        | Связь с основным курсом литературы                                                                                                                                                         |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5, 6  | Л. Чарская «Записки маленькой гимназистки», А. Богословский «Верочка», В. Железников «Чучело», А. Костюнин «Рукавичка», В. Ледерман «Календарь ма(й)я». | Чтение с остановками, инсценировка фрагментов, прогнозирование финала, личные ассоциации, советы героям, просмотр фильма, письмо автору, письмо герою, живые рисунки и др. | 5 кл. – после сказки А. Погодельского «Чёрная курица, или Подземные жители». 6 кл. – после повести В. Распутина «Уроки французского» / рассказа Ф. Искандера «Тринадцатый подвиг Геракла». |
| 7, 8  | А. Куприн «На переломе», О. Раин «Человек дейтерия».                                                                                                    | Чтение фрагментов, проблемная ситуация, дебаты, тайные мысли, вопросы герою, один день из жизни                                                                            | 7 кл. – после повести М. Горького «Детство». 8 кл. – после                                                                                                                                 |



| Класс | Художественный материал                      | Методические приёмы                                                                       | Связь с основным курсом литературы                                                  |
|-------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|       |                                              | героя, синквейн, письмо по кругу.                                                         | изучения темы детства в рассказе В. П. Астафьева «Фотография, на которой меня нет». |
| 9     | И. Лукьянова «Стеклянный шарик» (фрагменты). | Чтение фрагментов, беседа, буктрейлер, составление списка литературы с похожей тематикой. | Обращение после повести Л.Н. Толстого «Юность».                                     |

Разработанная нами система уроков основана на таких принципах, как: учёт возрастных особенностей;

- разноплановость текстов – одни из них показывают выход для героя-изгоя, другие изображают уход проблемы во взрослую жизнь и драматизацию темы;
- воспитательный аспект произведений и психотерапевтическая функция;
- связь с основным учебным материалом;
- учёт специфики уроков внеклассного чтения.

Система разработана с опорой на самую распространённую в школах России программу по литературе под редакцией В.Я. Коровиной. Художественные произведения распределены по классам, обозначены методические приёмы, продумана связь с основным курсом литературы.

Отметим, что указание класса и методические приёмы носят рекомендательный характер, также стоит учитывать принцип вариативности произведений, всё зависит от индивидуальных особенностей класса. Также отметим, что в качестве перспективы работы с обозначенной темой можно обращаться к произведениям зарубежной литературы.

Таким образом, выстроенная нами система уроков даёт возможность включения в учебный план по литературе текстов, затрагивающих проблемы взаимоотношений в коллективе. Проведение данных уроков поможет школьникам-изгоям преодолеть проблемы одиночества, а школьникам-буллерам посмотреть на себя со стороны, увидеть, какой психологический и физический урон они могут нанести своим отношением, и задуматься по поводу своего поведения.

Заметим, что интерес к художественным текстам и мотивация к чтению возникают у подростков за счёт узнаваемости проблем и желания найти ответы на интересующие вопросы. Поведенческая модель главных героев про-

изведений является ориентиром для школьника, благодаря которому подросток не остаётся один на один со своими проблемами, а получает некое руководство по выходу из сложных жизненных ситуаций.

### **Литература**

1. Русская литература для детей: учебное пособие / под ред. Т. Д. Полозовой. – Москва : Академия, 1998. – 443 с.
2. Арзамасцева, И. Н. Детская литература : учебник / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – Москва : Академия, 2005. – 576 с.
3. Кутейникова, Н. Е. Элективный курс «Твой ровесник в мире современной художественной литературы» / Н. Е. Кутейникова. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. – Москва : МАЭСТРО ПлаТинум, 2017. – 158 с.
4. Программа курса «Литература» 5-9 классы / авт.-сост.: Г. С. Меркин, С. А. Зинин. – Москва : Русское слово – учебник, 2016. – 208 с.
5. Ланин, Б. А. Литература: программа: 5-9 классы общеобразовательных организаций / Б. А. Ланин. – Москва : Вентана-Граф, 2014. – 160 с.
6. Новикова, М. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространённости, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом / М. А. Новикова, А. А. Реан, И. А. Коновалов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – № 3. – С. 62–90.
7. Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы: официальный сайт. – Москва. – URL: <https://dszn.ru/press-center/news/2334> (дата обращения: 20.11.2021).
8. Дычко, Л. Н. Психологические особенности подростков. – URL.: <https://www.b17.ru> (дата обращения: 7.11.2021).

## **МОТИВ СТРАНСТВИЯ В КНИГЕ ТАМАРЫ МИХЕЕВОЙ «МИЯ»: ГЕНЕЗИС И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ**

### **THE MOTIF OF WANDERING IN THE BOOK «MIYA» OF TAMARA MIKHEEVA: GENESIS AND REPRESENTATION**

**Екатерина Владимировна Харитонова**

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*Ключевые слова:* мотив странствия, путешествие, Тамара Михеева, литературный генезис, фэнтези

*Keywords:* motive of wandering, travel, Tamara Mikheeva, literary genesis, fantasy.

*Аннотация.* В статье рассматривается мотив странствия в романе Тамары Михеевой «Мия», прослеживается связь с литературными источниками, оказавшими влияние на разработку рассматриваемого мотива современным писателем, выявляются формы репрезентации мотива в тексте. В работе характеризуются путешествующие герои, анализируются цели и обстоятельства их перемещений. Проведённое исследование позволяет утверждать, что мотив странствия в анализируемом произведении решает задачи сюжетообразования и обуславливает нарративную организацию текста.

Роман «Мия» Тамары Михеевой, современного автора множества книг для детей и подростков, занимает особое место в художественном мире писателя. Он открывает цикл «Семь прях», который предположительно будет включать в себя семь книг. К настоящему времени опубликованы первые два романа, входящие в состав цикла: «Мия» и «Кьяра». С книжным циклом «Семь прях» во многом связано обновление поэтики, изменение авторского языка и стиля, проявление новых граней писательского мастерства Т. Михеевой.

Мотив странствия играет структурообразующую роль в романе «Мия». Настоящая работа представляет собой попытку обнаружения генезиса мотива странствия и выявления форм его репрезентации.

В рамках настоящего исследования под мотивом понимается «компонент произведений, обладающий повышенной значимостью (семантической насыщенностью)» [1, с. 266]. В тексте данной статьи лексемы «странствие» и «путешествие» в ряде случаев будут использоваться как синонимы –

при этом значимыми остаются стилистические и семантические различия, самым существенным из которых остаётся надэмпирический план, ощущаемый в слове «странствие».

Общеизвестно, что мотив странствия / путешествия и коррелируемый с ним мотивный узел, включающий в себя мотивы пути / дороги (о соотношении концептов «дорога», «путь», «тропа» и «стезя» [2]), играют важную роль в мировой словесности – от древнейших текстов до новейшей литературы.

Роман «Мия» имеет полигенетическую природу. Так, в нем, бесспорно, поддерживаются жанрово-стилевые конвенции классического и современного фэнтези – в книге прослеживаются интертекстуальные связи с произведениями Д. Р. Р. Толкиена, У. Ле Гуин, М. Энде, К. Функе, Терри Пратчетта, К. Барнхилл, Ч. де Линта. Сюжетике романа организует квест – долгий и трудный путь, «представляющий собой не столько перемещение в пространстве с определённой целью, сколько путь в пространстве души в поисках себя» [3, с. 1161–1162]. В книге «Мия» квест определяет структурную и нарративную организацию романа.

Специфика сюжетной структуры и повествовательной оптики рассматриваемого произведения заключается в том, что заглавная героиня странствует не только по пространствам изображённого автором мира, но также по миру книги, которую может прочесть только она, – для всех остальных книга остаётся пустой. Одновременное путешествие по дорогам жизни и по книжным страницам помещает роман «Мия» в широкий контекст: от немецкого романтизма (Новалис, Ф. Шлегель и другие) до «Бесконечной книги» М. Энде и «Чернильной трилогии» К. Функе.

Помимо уже названных литературных источников, большое влияние на разработку мотива путешествия / странствия Т. Михеевой оказала романтическая фантастика для подростков В. П. Крапивина: в частности, образ девочки-подростка, беспрепятственно проходящей сквозь пространства, корреспондирует с «крапивинскими мальчиками», путешествующими по параллельным мирам.

Кроме того, многие существенные параметры художественного мира анализируемого произведения: образ главной героини, структура её личности, аксиологическая система романа – в значительной степени обусловлены творчеством русских писателей, принадлежавших реалистической литературной традиции XIX в. Проблема личностного самоопределения, поднятая в книге «Мия», пристальное авторское внимание к личностному самосознанию

героев соотносятся с духовными исканиями героев классической литературы, их попытками обрести собственный жизненный путь и следовать по нему, стремлением преодолеть ситуацию нетождественности самим себе. Общеизвестно, что нравственные искания героев А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, Л. Н. Толстого нередко сопровождались физическими перемещениями в пространстве – путешествиями, дальними странствиями. Думается, мотив странствия в романе «Мия» генетически восходит в том числе к реалистической парадигме русской литературы.

Формы репрезентации мотива странствия в романе многовариантны. Так, он появляется в самом начале книги, в первом эпиграфе, предшествующем даже вводным частям романа, – очевидно, это сильная позиция в тексте, авторский знак, несущий повышенную семантическую нагрузку. В качестве эпиграфа взята норвежская пословица: «Лишь тот, кто странствует, открывает новые пути» [4, с. 8]. Отметим, что приведённый эпиграф указывает на субъект странствия – того, «кто странствует» (сравним: О. О. Ипполитов, анализируя концепт «дорога», особо отмечает абстрактную нелексикализованную категорию «я» как субъект дороги» – [5, с. 324]).

Путешествующий герой – важнейший способ экспликации мотива странствия в романе «Мия». Особую важность в системе персонажей романа имеют два путешествующих героя: это внучка и дед, Мия и Этьен – для них странствие составляет неотъемлемую часть их жизни и склада их личности. Так, отец главной героини и её бабушка говорят, что у неё ветер в пятках [4, с. 30, 307], и видят в этом сходство Мии с дедом.

Этьен Гаррэт, дед главной героини романа, провёл значительную часть своей жизни в скитаниях по свету с целью найти того, кто написал книгу его жизни, – при этом он не ставит под сомнение саму идею о том, что книга его жизни написана кем-либо другим. Канва странствий Этьена намечена лишь пунктирно. Так, он представлен в Прологе к роману стремительно бегущим к дому навстречу своему сыну, чтобы отдать ему некий свёрток, затем он так же быстро удаляется [4, с. 9–10]. Изображение героя бегущим символично, поскольку, как выяснится позже, его странствия оказались бегством от жизни.

Образ Этьена Гаррэта создаётся не столько посредством «показывания», сколько посредством «рассказывания»: так, в первой части романа – она носит название «Книги» – о нем упоминает отец главной героини, его сын [4, с. 30] и бабушка, его жена [4, с. 34]; причём всякий раз подчёркивается любовь отца и деда к странствиям, его неспособность к оседлой жизни. Когда

Мия готовится отправиться в путь и приходит к бабушке попрощаться перед дальней дорогой, бабушка даёт ей, помимо всего прочего, верёвку, вспоминая о том, что так делал её муж, – дед Мии. Впоследствии эта верёвка неоднократно пригодится Мии в пути, в том числе поможет ей в тех обстоятельствах, в том месте и времени, в которых не выживал никто: в ливневую неделю на Круговой дороге Мия привяжет себя к дереву верёвкой, которую дала ей бабушка, вспомнив о деде, надёжным узлом, которому обучил её отец и который он называл «чары Эрли» – так зовут маму девочки [4, с. 105]. Таким образом, Мии позволит спастись семейная память и забота о ней целого рода – она буквально привяжет Мию к жизни.

Значительное место отводится Этьену во второй части романа, которая называется «Люди» и представляет собой долгий рассказ Элоис Гаррэт, бабушки Мии, об истории их семьи, в которой много тайн, лакун, непроясненностей. Этьен Гаррэт фигурирует в этом жизнеописательном нарративе как один из основных героев, повествование бабушки проливает свет на частые и длительные отлучки деда, становятся понятны некоторые причины и мотивы его действий. Симптоматично, что Элоис доводит свою историю до момента расставания с мужем, после которого она его уже никогда не видела [4, с. 274].

В третьей части романа «Миры» сам Этьен получает возможность прямого высказывания [4, с. 285–310]. Действие в этой части книги переносится в мир, сходный с «нашим», то есть актуальным для читателя, в «Школу дорог и мостов», где Мия наконец встречается с Этьеном. Встреча деда и внуки имеет решающее значение в концептуальной организации романа – это точка схождения двух взглядов на искусство и действительность, свободу и предопределённость; это момент пересечения важнейших дихотомий, обусловивших проблематику и аксиологию романа: странствие / дом, сиротство / семейственность, война / мир, тоталитаризм / демократия. Закономерно, что именно в ходе разговора со своей внучкой Этьен находит ответ на вопрос, мучивший его на протяжении всей жизни, а Мия узнает свой онтологический статус.

Для заглавной героини романа и само путешествие, и все испытания, которые возникают на её пути, имеют посвятительное – инициационное – значение: так, Мия покидает освоенное пространство, отправляется в дорогу, приобретает чудесного помощника – тулукта [4, с. 57–60, 69–73, 98–100, 106–109], преодолевает препятствия и трудности, встречается за время странствия множество людей (в том числе неоднократно видит человека, от которого в значительной степени зависела динамика её перемещений, кто создавал преграды, препоны, запутывал движение), присваивает собственную

силу – жизненную и магическую – и возвращается домой в принципиально новом качестве.

Вместе с Мией под видом агитов, бродячих артистов, странствуют представители мира, похожего на «наш», то есть имеющий сходство с эмпирической реальностью читателя: это дядюшка Арс и дети-подростки, Крошка Си и Рич – при этом в «нашем» мире у них вполне привычные имена: А. В. Арсеньев, Александра Сидорова, Кирилл Рогов. Они отправляются в путешествие, имея чётко поставленную цель, – разыскать определённого человека. Они обладают навыками и возможностями, которых нет ни у кого другого в мире, по которому они перемещаются. В то же время у них есть ограничения, некоторые правила поведения в «чужом» мире, которые они порой нарушают [4, с. 278].

Бабушка Мии Элоис Гаррэт на страницах книги путешествует дважды – оба странствия семантически чрезвычайно насыщены: в юности, будучи молодой девушкой, она выбирается из Рионелы, уход из этого города был тайным и трудным побегом [4, с. 265–271]. В зрелом возрасте, будучи немолодой женщиной, она отправляется в Рионелу, чтобы спасти свою внучку, забрать её домой. Увезти Мию ей не удаётся, девочка возвращается только тогда, когда заканчивается её путь, когда она самостоятельно решает завершить странствие [4, с. 280]. Оба отъезда Элоис из Рионелы сопровождаются спасением детей-сирот. Таким образом, второе путешествие почти зеркально воспроизводит первое.

В системе персонажей романа есть герои, которые не решаются пускаться в путь – так, Катрина, подруга юности Элоис, дважды отказывается покидать Рионелу: и в молодости [4, с. 266], и в старости [4, с. 183].

Особое место среди героев-путешественников отводится Хранителю Северных холмов: с того момента, как холмы выбирают его своим хранителем, он не может их покинуть, для него оказываются закрытыми все дороги – это случается сначала с прадедом Мии, Дьенто Суэрой Току, а затем с Арсом-Арсеньевым. Примечательно, что до вынужденной оседлости и Дьенто, и Арсеньев много странствовали.

Помимо героя, другими репрезентантами мотива странствия в романе становятся подготовка к путешествию [4, с. 8, 34–36], выход за пределы освоенного пространства [4, с. 32–36, 268–271], наличие целей, описание физического перемещения, обстоятельства путешествия (способ, условия, длительность), опасности и преграды на пути, отношение окружающих людей к путникам, увиденные края, города, места (см. об этом: [6, с. 427]).

У всех странствующих героев есть цели – как практического, так и экзистенциального свойства. Так, Арсеньев, Кирилл и Александра перемещаются со служебной целью – они выполняют некоторое задание, «заказ»; Этьен странствует, проверяя гипотезу, которая определяет его мировоззрение и мироотношение; Элоис стремится найти свободу, счастье и любовь и освободить других; Мии важно увидеть мир и, разыскивая другого человека, который всегда был рядом с нею, обрести самое себя.

В романе представлены два основных вида путешествий – сухопутное и морское / речное: Мия и её спутники перемещаются преимущественно в повозке, также она вынуждена много ходить пешком, ей доводится полетать на драконе; Элоис дважды покидает Рионелу по реке, Эльмар уплывает на лодке по реке, чтобы добраться до моря. Показательно, что Элоис, проведя детство и юношество в городе, где море и все, связанное с ним, было под запретом, делом своей жизни выбирает строительство лодок и тем самым способствует прокладыванию морских путей. Следует отметить также, что её сын Дик, отец Мии, служит смотрителем маяка: он помогает путешествующим по морю, оставаясь на суше. Этот герой сохраняет статичное положение в мире, движущемся вокруг него; при этом его маяк служит зримым ориентиром для путников.

Следует отметить, что мотив странствия / путешествия в мотивной структуре романа оказывается тесно соотнесённым с мотивами дороги / пути, дома / семьи, книги, судьбы, предназначения, свободы и выбора – с максимальной репрезентативностью об этом свидетельствуют стихоподобные песенные тексты [4, с. 37, 81, 148–149].

Итак, мотив странствия в литературе коррелирует с архетипическим образом пути и выражает саму сущность жизни – движение. Как правило, странствие объединяет в себе два пространственных вектора: горизонтальный и вертикальный – физическое перемещение сопровождается метафизическим опытом. В романе «Мия» Т. Михеевой мотив странствия генетически восходит ко многим литературным источникам и реализуется многоаспектно. Так, для персонажей романа путешествия становятся поиском (герои разыскивают человека), исканием (Мия реализует одну из неустранимых потребностей человеческого духа), инициацией (помимо препятствий, встреченных во время путешествия, само странствие является испытанием для Мии), работой (герои из «нашего» мира выполняют служебное поручение), искушением (для Этьена Гаррэта постоянные перемещения оказываются бегством от жизни). Наконец, финализацией странствия становится возвращение, которое осмысливается как достижение несомненного блага. Возвращение



главной героини домой в новом бытийном статусе вместе с найденным ею дедом, заполнение лакун семейно-родовой истории становится смысловым итогом путешествия и циклически завершает роман.

### **Литература**

1. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. – Москва : Высшая школа, 1999. – 398 с.
2. Колесов, В. В. Путь-дорога / В. В. Колесов // Учёные записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 159. – С. 1200–1213.
3. Гопман, В. Л. Фэнтези / В. Л. Гопман // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. – Москва : НПК Интелвак, 2001. – С. 1161–1164.
4. Михеева, Т. В. Мия. Семь прях. Книга первая / Тамара Михеева ; илл. Ю. Биленко. – Москва : Абрикобукс, 2020. – 320 с.
5. Ипполитов, О. О. Дорога / О. О. Ипполитов // Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Москва : Гнозис, 2007. – С. 323–338.
6. Лю, Цзюань. Путешествие / Лю Цзюань // Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Москва : Гнозис, 2007. – С. 425–434.

**ТАКСОНОМИЯ Б. БЛУМА КАК ГЕНЕРАЦИЯ ПОНИМАНИЯ  
ДЕТСКОЙ КНИГИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЧТЕНИЯ ПОВЕСТИ  
Е. В. МУРАШОВОЙ «КЛАСС КОРРЕКЦИИ»)**

**B. BLOOM'S TAXONOMY AS THE GENERATION OF UNDERSTANDING  
OF A CHILDREN'S BOOK (ON THE EXAMPLE OF READING E. V. MURASHOVA'S  
NOVELLA «CORRECTION CLASS»)**

**Нина Борисовна Цыганкова**

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет  
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия*

Научный руководитель:  
докт. фил. наук, профессор Е. А. Жиндеева

*Ключевые слова:* таксономия, детская книга, метод, приём, учебные цели, проблема, пропаганда чтения.

*Keywords:* taxonomy, children's book, method, technique, educational goals, problem, propaganda of reading.

*Аннотация.* Данная статья представляет собой описание рационального использования таксономии Б. Блума, основанной на анализе повести Е. В. Мурашовой «Класс коррекции», содержит апробированный материал, доказывающий целесообразность внедрения учения Б. Блума в литературное образование.

Пропаганда чтения является актуальным вопросом для любой образовательной организации. Здесь лишними становятся объяснения о необходимости применения инновационных методов, приёмов и технологий при изучении художественных произведений. Очевидно и то, что работа с текстом на уроках литературы требует осмысления предложенной информации. Однако обучающиеся нередко сталкиваются с проблемой правильной интерпретации текста, его целостного анализа. Поэтому необходимо осуществлять работу по формированию универсальных учебных действий учащихся на уроках литературы.

С нашей точки зрения, целесообразно заострить внимание и на развитии критического мышления обучающихся. При толковании и воспроизведении

изученного материала ученики практически всегда испытывают затруднения. Клишированные фразы учебных пособий не способствуют формированию у учащихся собственных суждений, размышлений над проблемным вопросом или анализом художественного текста. Стремление выучить все наизусть и пересказать так, как написано в книге становится только элементом заучивания, но не понимания. В связи с этим мы считаем, что целесообразно использовать таксономию Б. Блума как систему, позволяющую упорядочить описываемый нами непростой процесс.

Теория Бенджамина Блума, разработанная совместно с учёными Чикагского университета и предложенная в 1956 году, помогает устранить эти пробелы и основательно изучить новый материал. Таксономия представляет собой распределение чего-либо в иерархической последовательности. Соответственно, таксономия Блума представляет собой классификацию учебных целей. Свои взгляды на педагогический процесс, деятельность наставников он выразил в труде «Таксономия образовательных целей: сфера познания». По теории учёного, «информация должна быть не только усвоена, но и проанализирована, понята и оценена» [1, с. 70].

Образовательные цели Б. Блумом делятся на три взаимодействующие сферы: когнитивную, аффективную и психомоторную. В свою очередь они имеют уровни, которые помогают исследовать и получить информацию в полном объёме. Первая сфера, делящаяся на 6 уровней, представляет собой поиск информации, её распознавание и запоминание, поэтому используется глагол «Знаю». Когнитивная сфера направлена на активное интеллектуальное развитие обучающихся. Вторая сфера («Чувствую») опирается на эмоции и преследует за собой такую цель, как формирование эмоционального отношения к окружающей действительности, то есть то, как человек реагирует на происходящие вокруг него явления, как меняется его настроение в соответствии с этим. Третья сфера («Творю») включает в себя применение приобретённых и выработанных знаний, умений и навыков креативного, критического мышления на практике. Если педагог будет опираться на все три цели, то информация, полученная обучающимися, будет наиболее полной, а урок – алгоритмизированным.

Б. Блум распределяет учебные цели в следующей иерархической последовательности: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Все из этих уровней являются взаимодействующими звеньями, а итогом – оценка. Это объясняется тем, что каждый уровень становится побуждением учащегося к действию, размышлению над определённым вопросом. Также

педагог неоднократно уточняет, что данный приём должен быть эффективным инструментом в процессе преподавания и оценки работ для учителя.

Предложенная учащимся проблема, которая должна быть решена в процессе учебной деятельности, отображается схематично, с внедрением чтения с остановками, разметкой текста, детальным анализом материала, что в свою очередь именуется «Ромашкой Блума», где каждый из шести вопросов или лепестков представляет определённый уровень сложности. Его можно применять как при работе в классе с теорией, так и в процессе самостоятельной работы.

На конкретном примере повести Е. В. Мурашовой «Класс коррекции» разработаем модели вопросов на знание, понимание и интеллектуальные навыки. Стоит отметить, что данный автор является практикующим детским психологом, который транслирует проблему подросткового возраста, эмоционального фона коррекционных классов и призывает к дружбе, взаимопониманию, гуманизму и нравственности. В тексте отражается диалог между детьми и взрослыми, которые иногда не способны понять мир первых, ломающих стереотипы о «коррекции»: «Мурашова приглашает к разговору и подростков, и взрослых...» [2, с. 191].

Предложим вопросы и разделим их на конкретные уровни по иерархии Б. Блума.

#### I. Знание.

- Как вы понимаете слово «милосердие»?
- От имени кого ведётся повествование в тексте?
- Как зовут новенького, который пришёл в 7 «Е»? Найдите в тексте его портретную характеристику.
- Какое впечатление произвёл Юра в классе?
- Какая атмосфера царила на вечеринке у Юры? Была ли её организация неожиданностью?

#### II. Понимание.

- Как относятся учителя к этому классу?
- К каким переменам привело появление Юры в классе?
- Из-за чего Мальков не желает оставаться в «чудном» мире?
- С кем в первую очередь делится со своим открытием Юра?
- Справедливо ли назвать финал повести позитивным? Все ли герои получили желаемое?

#### III. Применение.

- Составьте синквейн о понравившемся герое.
- Письменно ответьте на вопрос: Как вы понимаете фразу Стеши «Запах звёзд»?

– Почему Е. В. Мурашова только в финале представляет Антона как вундеркинда? Целесообразно ли было бы упомянуть об этом раньше? Свой ответ обоснуйте.

– Составьте интеллект-карту на тему: «Класс коррекции. Центральные образы повести».

- Соотнесите героя и цитатную характеристику.

#### IV. Анализ.

- Если бы вы были писателями, каким бы был финал этой повести?
- Присутствуют ли в тексте элементы фантастического? Ответ обоснуйте.
- В чём проявляются на Ваш взгляд нравственные уроки автора?
- Объясните, почему учащимся понравилась коляска Юры?
- Охарактеризуйте родителей Юры. Приведите цитаты из текста.

#### V. Синтез.

– Важна ли поддержка друзей в жизни человека? Запишите ответ в тетради.

- Нарисуйте потусторонний мир Юры и словесно представьте его.
- Напишите мини-сочинение: «Истинная дружба и её проявление».
- Предложите несколько вариантов толкования слов «милосердие» и «человечность». Синонимичны ли они?

– Сформулируйте идею повести Е. В. Мурашовой «Класс коррекции».

#### VI. Оценка.

- О чём заставляет задуматься автор после прочтения повести?
- Всех ли вы называете своими друзьями?
- Чему вас научила эта повесть?
- Порекомендовали ли бы вы её своим сверстникам? Почему?
- Если бы вы были писателями, как бы называлась эта повесть?

Представленный материал прошёл апробацию в ходе педагогической практики и отлично себя зарекомендовал.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что таксономия Б. Блума способствует пониманию детской книги, расширяет возможности анализа и интерпретации художественного текста. Критическое мышление и творческий

метод синтезируются, что способствует как проявлению интереса обучающихся к книге, так и расширению границ классического урока.

### ***Литература***

1. Машарова, Т. В. Педагогические теории, системы и технологии обучения / Т. В. Машарова ; Вятский государственный педагогический университет. – Киров : Вятский государственный педагогический университет, 1999. – 169 с.
2. Мурашова, Е. В. Класс коррекции : повесть / Е. В. Мурашова. – Москва : Самокат, 2013. – 192 с. – ISBN: 5-902-3263-47

# ПЕРИОДИКА И КРИТИКА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 070

ГРНТИ 19.41

## СОВРЕМЕННЫЙ ДЕТСКИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ЖУРНАЛ МЕЖДУ «ФИКШН» и «НОН-ФИКШИН»

POPULAR SCIENCE MAGAZINES FOR KIDS TODAY:  
BETWEEN FICTION AND NON-FICTION

**Анастасия Андреевна Зорина**

*Новосибирский национальный исследовательский государственный университет,  
г. Новосибирск, Россия*

Научный руководитель:  
старший преподаватель Е. А. Шафферт

*Ключевые слова:* детский познавательный журнал, «Лучик», «Квантик», «Юный Эрудит», фикшн, нон-фикшн.

*Keywords:* science magazines for kids, «Luchik», «Kvantik», «Yuniy Erudit», fiction, non-fiction.

*Аннотация.* Современные детские познавательные журналы не ограничиваются исключительно научно-популярным стилем изложения материала. В своём содержании они объединяют приёмы художественной (фикшн) и нехудожественной (нон-фикшн) литературы. В статье мы рассматриваем эту тенденцию на примере трёх детских познавательных журналов: «Квантик», «Лучик» и «Юный Эрудит» и выделяем ряд ключевых приёмов, с помощью которых авторы изданий адаптируют сложный научный материал для своей аудитории.

Детский познавательный журнал – это СМИ в области научно-познавательной журналистики, целью которого является познакомить юных читателей с окружающим их миром и научными знаниями о нём в популярной, доступной аудитории форме. Данные издания активно пользуются приёмами удержания внимания и привлечения школьников к чтению, анализу и размышлению прочитанного, а также к познанию в области точных, естественных или гуманитарных наук. По нашим наблюдениям, существенная часть этих приёмов сформировалась на стыке художественного и нехудожественного повествования.

Уже в самых первых российских детских журналах практиковалось сочетание разных жанров художественных и познавательных текстов. Так, в журнале «Детское чтение для сердца и разума» Н. И. Новикова [1], выходившем с 1785 по 1789 гг., печатались как статьи на научно-популярные темы, так и рассказы, повести, стихотворения, басни. Редактор сочетал художественные и научно-познавательные материалы, направленные на развитие, просвещение и развлечение аудитории. Принцип Новикова по сочетанию разножанровых материалов, просвещающих читателей, не утратил своей актуальности и сегодня. На примерах современных изданий «Лучик», «Квантик» и «Юный Эрудит» за 2018 год мы рассмотрим самые распространённые приёмы сочетания фикшена и нон-фикшена на страницах детских познавательных журналах.

«Квантик» – это научно-популярный периодический журнал для школьников 4-8 классов, заинтересованных в интеллектуальном досуге и любящих научную тематику; выходит с 2012 года при поддержке «Московского центра непрерывного математического образования» и активно продвигается в интернете. Журнал наполнен научно-популярными материалами и задачами, олимпиадами, экспериментами и опытами, которые можно провести дома и т.д. Обратим внимание на приёмы, с помощью которых авторы журнала адаптируют сложную научную информацию для своей юной аудитории.

Первым хочется выделить использование приёмов художественного текста, при этом речь идёт не только о метафорах или других языковых особенностях, но о создании полноценного произведения с героями и сюжетом, призванным пояснить научный принцип или метод решения задачи. Яркий пример реализации данного приёма можно найти в рубрике «Математическая сказка». В ней сказочные персонажи решают задачи или разгадывают ребусы. Например, в августовском номере опубликован материал «Как Бусенька доказала, что у коллеги Спрудля нет музыкального слуха», который оформлен в форме диалогов между героями: «– Ну как там наши фальшиво-испы-ы-ытатели? – раздался из-за двери голос коллеги Спрудля. – Я же прямо сказал, что проведу вас! – и он радостно забулькал. Потом стало слышно, как коллега Спрудль, удаляясь, напевает песенку: Хитренькой Бусеньке холодно зимой, Вкусную Бусеньку взяли мы домой!

– Пора приниматься за дело! – энергично сказала Бусенька. – Вот этот детектор, – показала она, – сломан» [2, с. 10]. В данном тексте читателям демонстрируется практическая реализация теории аргументации в оформлении сказки.

Этот же приём осуществляется в рассказе «Как точно выиграть в морской бой?», где два друга Коля и Толя решили сыграть в обозначенную в названии



игру. Толя постоянно проигрывает и однажды решает разобраться, как выигрывать. Коля по пути домой даёт ему пояснения. Выглядит это следующим образом: «... – Логично! Значит, рисунок становится таким (рис. 4). Кстати, теперь четырёхпалубный тоже должен стоять на своём месте (иначе он между двумя двухпалубными, и там пропадёт клетка). Тогда три однопалубных корабля встанут в промежутки между поставленными кораблями, и один трёхпалубный тоже становится на правый край (слева оба трёхпалубных не поместятся)» [2, с. 15]. Рассказ похож на объяснение задачи из учебника математики и подкрепляется соответствующими рисунками, которые показывает Толя при объяснении Коле. Однако форма диалога делает материал интереснее и проще, а сам читатель не чувствует себя глупым: он, как и Колин собеседник, получает ответы, его поддержку, эмоции от понимания или непонимания новой информации.

Тот же принцип диалога двух ровесников, с одним из которых читатель легко может соотнести себя, встречается в статье «Сто одежек» из этого же выпуска: «Ваня и Лёля собираются в гости... – Потерпи пять минут. Я тебе пока загадку загадаю: какая одежда дала название черте характера?

– Это совсем легко, – заметил Ваня, – шляпа.

– Какая ещё шляпа?

– Любая. Рассеянного человека иногда называют **шляпой**. Если он что-то **прошляпит**» [2, с. 24]. Таким образом, читателю даётся микросюжет, внутри которого действуют персонажи: Лёля решает развлечь Ваню, чтобы он не скучал, и загадывает ему загадку, с которой как будто случайно начинается диалог про словообразование. Так, через диалог, эмоции, уточняющие вопросы Ваня узнает новое: «Представляешь, некоторые люди думают, что надпись **no smoking** означает запрет на смокинги! Хотя на самом деле это переводится не курить. Слово смокинг образовано от словосочетания **smoking jacket** – раньше это был специальный пиджак для курения» [2, с. 25]. Читатель снова сталкивается с диалоговой формой представления материала, в котором фикшн – это зарисовка ситуации и герои, а нон-фикшн – факты, которые объясняют или рассказывают герои.

Обратим внимание ещё на один приём: авторы стараются говорить с читателем на его языке, используя простой синтаксис и понятную читателю лексику: в тексте встречаются слова вроде «что ли», «ну и что», «раз ты такой умный», «перестань болтать» и т. д.

Материалы, поданные с помощью приёмов художественного текста, как дидактические сказки или рассказы чередуются с занимательными нехудожественными текстами, которые наследуют советской традиции создания научно-популярных текстов. В качестве примера можно привести биографию Андре Вейля из рубрики «Великие умы»: *«В шесть лет Андре поступил в школу и успешно учился. Ему не помешало даже то, что школы приходилось часто менять, а порой и учиться дома: в 1914 году началась мировая война, отцу, призванному в качестве военного медика, приходилось переезжать между различными госпиталями, а за ним следовала и семья»* [2, с. 20]. Или же в статье «“Перестрой-ка!” И другие головоломки»: *«10 июня 2018 года в Москве прошёл 21-й очный открытый Чемпионат России по пазлспорту. В финальных соревнованиях участвовали победители заочных конкурсов решателей головоломок, проведённых журналом «Наука и жизнь», редакцией информационного листка «Шарада» Российского международного клуба ценителей головоломок «Диоген», интернет-конкурса 2018 года... На механическом туре участникам предлагались разнообразные головоломки, которые надо было решать в условиях жёсткого ограничения по времени. Предлагаем нашим читателям пару головоломок (автор – В.Красноухов) из числа тех, которые несложно изготовить дома, но непросто решить»* [2, с. 11]. Или статьи о молекулах, углеводах, элементах из таблицы Менделеева или фуллеренах, а также развороты с задачами, которые нужно решить самостоятельно.

Итак, в содержании «Квантика» реализуются следующие приёмы адаптации сложного материала: объяснение сложного материала через художественный текст, совмещение двух жанров в диалоге с микросюжетом. Такие тексты чередуются с традиционным для детской литературы познавательным текстом. Дополнительно можно выделить такие важные элементы, как: введение диалога с читателем на его языке, апелляция к эмоциям и иллюстрирование материалов, выполняющие функцию удержания внимания и мотивации к пониманию довольно сложных тем. Тексты с использованием разных повествовательных приёмов чередуются друг с другом, где-то они выглядят простой сказкой или рассказом, в котором необходимо внимательно следить за героями, а где-то читателю предлагается полноценный научно-популярный материал или олимпиадная задача.

Ежемесячный семейный журнал «Лучик» для школьников 4–7 классов на своих страницах рассказывает о литературе и искусстве, истории и обществе, биологии и математике с яркими иллюстрациями, фотографиями.

Рассмотрим, каким образом используется сочетание приёмов фикшна и нон-фикшна в журнале, который направлен на гуманитарные и междисциплинарные темы. В отличие от «Квантика», в «Лучике» нет дидактических сказок, редакция чередует художественные рассказы и стихотворения с познавательными текстами. Однако последние сложно назвать примером объективного и беспристрастного научно-популярного повествования.

Характерной особенностью «Лучика» является тяготение к темам гуманитарных наук. Авторы журнала преподносят читателям познавательную информацию из области истории, философии или культуры, и, как правило, отказываются от принципов объективности и беспристрастности. Они непременно дают этическую оценку происходящего. Реализуется это следующим образом. В каждом номере журнала читателя встречают одни и те же герои, которые ведут диалог на тему, заданную номером. Например, в февральском выпуске за 2018 год: «Про Эдипа и сфинкса» написано следующее: *«Вырос Эдип – и пошёл в город Дельфы к знаменитому предсказателю – дельфийскому оракулу. Так уж в Древней Греции было положено. Вроде как у нас – паспорт получать. Достиг положенного возраста – шагом марш к предсказателю! А предсказатель ему и говорит: – Ай-яй-яй, юноша. Даже не знаю, как бы это помягче выразиться... В общем, ты убьёшь собственного отца! ...»* [3, с. 3]. В конце пересказа мифа от редакции герои развивают диалог: *«Лучик: Понимаю. От судьбы не уйдёшь, если мозгов нет.*

*Дорогая Редакция: А ты бы как ушёл, мозговитый?*

*Лучик: Если бы я был Лай, я бы не стал доверять какому-то предсказателю...*» [3, с. 5]. Лучик, постоянный герой журнала, рассказывает, как бы он поступил в описанной ситуации в соответствии с моральными ценностями, которые разделяет сама редакция. Таким образом, рассказ о культурно-историческом феномене вписывается в систему ценностей современного ребёнка и преподносится понятным и доступным ему образом. Как и в «Квантике», здесь используют апелляцию к эмоциям, приближение стиля текста к повседневной речи школьника и активное использование диалоговых форм.

Нехудожественный научно-популярный текст в журнале появляется, когда речь идёт о биографиях великих людей, научных открытиях и изобретениях, а также в рубрике «вопрос» с вариантами ответов: *«Тигровых акул называют «морскими мусорщиками», потому что они... а. Глотают всё подряд без разбора б. Доедают остатки добычи кашалотов в. Очень чистоплотны – не оставляют объедков»* [3, с. 37]. Ниже в развёрнутом виде размещён сам факт, поясняющий верный ответ.

Пример научно-популярного материала из сентябрьского выпуска за 2018 год «Про девочку-грязнулю, лунного зайца и огненные моря»: *«Рассматривая Луну в телескоп с большим увеличением, астрономы пришли к выводу, что лунные моря во многом очень похожи на застывшие лавовые потоки на тех же Гавайских островах. Однако эти «моря» такие огромные, размером в сотни и даже тысячи километров!»* [4, с. 34]. Это научно-популярный текст, одной из характерных особенностей которого является активное использование метафор, помогающих ребёнку понять новые для него факты и образы. Соотнося их с чем-то знакомым, увиденным ранее, читатель лучше поймёт содержание текста. Отметим, что метафоры используются и в подобных текстах для взрослых, но, как правило, в меньшем масштабе, поскольку эрудиция взрослого читателя шире. Так мы можем отметить ещё одну стилистическую особенность журнала, рассчитанного на современного школьника.

Ещё один детский научно-популярный познавательный журнал «Юный Эрудит» для детей 9–11 лет издаётся в сотрудничестве с редакцией журнала «Science & Vie. Junior» (Франция) с 2002 года. В нем рассказывается об истории человечества, современной науке и технике, выдающихся учёных и первооткрывателях, а также о загадках прошлого, природы и космоса. Этот журнал наполнен более серьёзными статьями, чем рассмотренные выше издания. В нем поднимаются сложные темы, используется специальная терминология.

Так же, как и рассмотренные выше журналы, в материалах издания научно-популярный стиль чередуется с художественным, адаптирующим сложную информацию для юного читателя. В научно-популярном тексте излагаются факты и реальные истории, в них нет выдуманных героев и дополнительных сюжетов. Однако авторы обращаются к читателю и провоцируют его на внутренний диалог и эмоциональный отклик как, например, в тексте «Крылатый гигант» из рубрики «Наука и технологии»: *«Только полюбуйся на эту махину! Самый большой самолёт в мире: размах крыльев – 117 м, на 40 м больше, чем у «Airbus A380» (см. рисунок справа). Впрочем, о конкуренции с европейскими мегалайнером речь не идёт, ведь «Stratolaunch» не предназначен для перевозки людей, его задача – вывод спутников в космическое пространство»* [5, с. 10].

В данном журнале не публикуется дидактических сказок или историй с участием выдуманных персонажей, однако нельзя сказать, чтобы авторы не использовали приёмы художественной литературы и не предлагали интересные читателю сюжеты. Например, в майском номере в статье «Полет в будущее» читаем: *«На календаре – май 2038 года. Ты только что закончил*

составлять программу для робота-строителя, и теперь самое время заняться тем, о чём давно мечтал, – погонять на квадроцикле по бездорожью. «Такси до полигона», – обращаешься ты к электронному секретарю. «Дрон прибудет через 8 минут 20 секунд», – отвечает механический голос...» [6, с. 10]. Далее идёт описание дрона, города и пути до полигона. Рассказ заканчивается риторическим вопросом: «Даже удивительно, почему люди лишь недавно начали использовать дроны для своих перемещений?» [6, с. 15]. Таким образом, автор помогает читателю соотнести собственный опыт с информацией о научных достижениях человечества. Добавим, что этот пример применения художественных приёмов в научном тексте – не единственный в данном журнале.

Таким образом, дидактическая сказка и другие приёмы объединения фикшена и нон-фикшена с научно-популярным материалом очень распространены и широко используются в современном детском познавательном журнале. При этом каждый журнал реализовал данные приёмы по-своему, ориентируясь на уникальную концепцию и возрастные особенности своей аудитории.

### **Литература**

1. Новиков, Н. И. Детское чтение для сердца и разума [Электронный ресурс] // Некоммерческая электронная библиотека «ImWerden». – Текст: электронный. – URL: <https://imwerden.de/razdel-2049-str-1.html> (дата обращения: 29.11.2021).
2. Квантик. 2018, 08.
3. Лучик. 2018, 02.
4. Лучик. 2018, 09.
5. Юный Эрудит. 2018, 08.
6. Юный Эрудит. 2018, 05.

**ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ДЕТСКАЯ ПЕРИОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА  
(ОБЗОР ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЖУРНАЛОВ,  
ИМЕЮЩИХСЯ В ФОНДЕ РЕДКОЙ КНИГИ ПГГПУ)**

**PRE-REVOLUTIONARY CHILDREN'S PERIODICAL LITERATURE  
(REVIEW OF THE DEVELOPMENT HISTORY OF MAGAZINES AVAILABLE  
IN THE RARE BOOK FUND OF THE PGGPU)**

**Мария Анатольевна Лумпова,  
Ирина Александровна Бурдинская**

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,  
г. Пермь, Россия*

*Ключевые слова:* детская литература, детские периодические издания, просвещение, детские журналы, фонд редкой книги.

*Keywords:* children's literature, children's periodicals, education, children's magazines, rare book fund.

*Аннотация.* Статья посвящена анализу российских детских дореволюционных периодических изданий. В статье дано описание журналов XVIII–XIX вв. («Детское чтение для сердца и разума», «Новое детское чтение», «Подснежник», «Родник», «Звёздочка» и др.), которые являются экземплярами фонда редкой книги Пермского педагогического университета. Издания представляют интерес для дальнейшего исторического и комплексного анализа феномена становления и развития детской литературы, как в РФ, так и за её пределами.

Становление детской литературы – процесс неоднородный и не равен развитию письменной словесности вообще. Лишь в XVII веке стали говорить о том, что ребёнку нужно преподносить материал иначе, чем взрослому. Непосредственно появление и распространение адаптированных для детей разнонаправленных журналов и литературных произведений исследователи датируют XVIII веком, эпохой Просвещения. Специфической формой развития произведений, адресованных детям, стали периодические издания. «Дореволюционные журналы для детей и юношества, развиваясь как социокультурный феномен, накопили огромный опыт инкультурации подрастающих поколений» [1, с. 89].

Данная статья носит обзорно-реферативный характер, её создание позволяет понять специфику журналов, входящих в фонд редкой книги Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, то есть может стать основой библиотечной работы с посетителями библиотеки.

Одной из значимых вех в создании детской литературы в России считается открытие журнала «Детское чтение для сердца и разума». Данный журнал является не просто первым периодическим изданием для детей в России, но и вторым в мире<sup>1</sup>. Его основателем был Николай Иванович Новиков, которого по праву можно считать одной из ярчайших фигур Российской империи Екатерининской эпохи в частности, эпохи Просвещения вообще. Журнал издавался каждую неделю в качестве бесплатного приложения к «Московским ведомостям». «Детское чтение» был крайне разносторонним по своему материалу. В нем можно было встретить как юмористические рассказы, так и адаптированные для детей научные статьи. Нельзя не отметить и разнообразие подачи самого материала (как научного, так и художественного плана). В частности, одному из ведущих критиков XIX века, В. Г. Белинскому из его детства запомнилась передача описания деревенской жизни посредством переписки отца с сыном [2, с. 256]. Использовались и формы записок путешественника или непосредственного диалог между двумя людьми. Несмотря на то, что журнал просуществовал всего пять лет, популярность его не угасала и спустя десятилетия, не имея достойных аналогов в публицистических изданиях того периода. Впоследствии журнал издавался в виде книг, которые являлись желанным подарком для ребёнка первой половины XIX века.

Тем не менее, возникло развитие периодической литературы для детей. Несколько журналов возникли, чтобы заполнить образовавшуюся лауну, которую оставил запрет издательского дела Новикова. Среди самых известных аналогов отсутствующего «Детского чтения» обычно называют «Друг юношества и всяких лет» (1807–1815) М. И. Невзорова, «Друг детей» (1809) Н. И. Ильина и «Новое детское чтение» С. Н. Глинки. Журналы в лучшем случае копировали «Детское чтение», причём подражание это было уровня, не соответствовавшего новиковскому проекту. Как отмечает Е. В. Гайманова, «строгий отбор материалов духовно-нравственного содержания характерен для детской периодики того времени» [1, с. 89]. Но неприкрытый назидательный тон публикаций в журнале, напоминающие проповеди скучные материалы и морализаторство не могли понравиться юным умам. Именно современники

---

<sup>1</sup> Исследователями отмечается, что пальма первенства в мире периодических изданий для детей стоит за журналом (Leipziger Wochenblatt für Kinder) «Лейпцигский еженедельный листок», который издавался в Германии с 1772 по 1774 годы.

своего века говорили о скудности развития детской периодики. В частности, есть мнение об этом В. Г. Белинского: «Бедные дети! Мы были счастливее вас: мы имели “Детское чтение” Новикова» [2, с. 256].

Немаловажным для развития российской детской публицистики является издания журнала «Подснежник» (1858–1862). Выпускал его известный поэт А. Н. Майков. Журнал был разнообразен по материалу, однако в основном содержал художественные произведения. В данном издании «печатались произведения Н. А. Некрасова, И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, Д. В. Григоровича и других известных русских писателей» [1, с. 91]. Помимо текстов отечественных писателей журнал печатал переводы многих зарубежных произведений. Причём художественный материал был крайне обширен, знакомя юного читателя с литературными произведениями от Уильяма Шекспира до Бичер Стоун. Под самый конец существования журнала его значимым сотрудником стала Мария Ростовская, впоследствии с тем же Майковым организовавшая журнал «Семейные вечера», редактором которого была с 1865 по 1870 года (сам же журнал выдержал «поверку временем», существуя на протяжении двадцати четырёх лет). Именно произведения Ростовской задавали в журналах, не заимствованный, но оригинальный тон в развитии детской литературы.

Следующий журнал, который достоин внимания, – «Родник». «История его создания неразрывно связано с семьёй Альмедингенов, представители нескольких поколений, принимали самое деятельное участие в работе над журналом» [3, с. 90]. Особенно следует упомянуть Екатерину Алексеевну Сысоеву (в девичестве Альмединген). Она не просто являлась одним из редакторов журнала. Екатерина Сысоева была переводчиком многих детских произведений, публикуемых в периодическом издании, а также писательницей собственных оригинальных детских литературных опусов. Журнал имел успех по ряду причин. Во-первых, политика журнала провозглашала, что чтение детской литературы – достояние не только юного ума. Оно должно быть интересно и взрослому, который читает книгу ребёнку, обсуждает её вместе с ним. Данная корреляция, соотношение детского и взрослого интереса порождала включённость обеих сторон в субъект-субъектные отношения, в которых равноправными сторонами диалога могли стать взрослый и ребёнок. Во-вторых, если «Подснежник» сделал акцент на художественной литературе, то «Родник» поражал разносторонним материалом. В нем «публиковали материалы по истории, географии, этнографии, естествознанию» [3, с. 90]. Это во многом роднило «Родник» со славной историей первопроходца в детской публицистике «Детским чтением...» Николая



Новикова<sup>1</sup>. Нельзя не отметить и такой важной составляющей журнала как иллюстративный материал. Особое внимание издатели журнала уделяли его художественному оформлению. Как пишет современник издательской деятельности журнала Х. Д. Алчевская, «подобного издания не было до сих пор в России... Как-то делается весело на душе при мысли, что и у нас появляются издания, не уступающие заграничным, что и у нас признано воспитательное значение художественных рисунков для детей вместо прежних чуть не лубочных картинок» [3, с. 90]. Журнал, таким образом, начинает развивать не просто моральные качества, но и прививать ребёнку такое немаловажное эстетическое чувство прекрасного. «На страницах журнала помещались репродукции известных художников – В. А. Серова, М. В. Нестерова, В. В. Верещагина, из которых постепенно складывалась «Картинная галерея „Родника“», а также рисунки этнографического и географического характера» [3, с. 90]. Более того, сотрудниками журнала выступали такие корифеи иллюстративного дела как Е. М. Бем, Е. С. Зарудна-Кавос, Е. П. Самокиш-Судковской, Н. Н. Каразин и другие. Журнал хотел всеобъемлюще, как словом, так и изображением, показать целый мир.

Несмотря на огромные заслуги в развитии детской периодической литературы, которые произвела Сысоева, «пальму первенства» все же отдают другой писательнице, своеобразному первопроходцу, являвшему образец исключительно детских произведений. Как отмечает Г. Л. Капустина, «А. О. Ишимову, издателя журналов, называют первым профессиональным детским писателем и журналистом» [4]. Также, как и остальные издатели журналов XIX века, «свой долг А. О. Ишимова видела в воспитании в детях христианской добродетели, безукоризненной преданности престолу, любви к Отечеству» [4]. А. О. Ишимова издавала журналы для девочек «Лучи» и «Звёздочка». Мнения исследователей разнятся по поводу иллюстративного материала: от не всегда уместного заимствования [3, с. 84] до прогрессивного для российского читателя, эволюционирующего от выпуска к выпуску [5, с. 68]. Интересна и сама личность Александры Осиповны Ишимовой. Биографы указывают на то, что будущая писательница, не имея доступа к образованию, самостоятельно выучила языки и много лет зарабатывала на жизнь переводческой деятельностью. Данная упорная работа, основанная на анализе чужого материала, отразилась в сильных сторонах журнала «Звёздочка».

---

<sup>1</sup>Как отмечает В. В. Корнилова, издатели «Родника» сами добивались этого родства: «Единомышленники, объединенные идеей создания журнала нового типа, они во многом опирались на педагогический опыт издателей «Детского чтения»» [3, с. 90]. Следует отметить, «Детское чтение» было интересно и взрослым, и детям во многом из-за того, что являлось первопроходцем в детской литературе, когда общество не совсем понимало возрастное разграничение детства и зрелости. «Родник» же, осознавая более жестко рамки, за которые заступать не стоит, начинает играть ими, создавая контексты, которые сможет считать исключительно взрослый (и которые для юного ума останутся лишь «слепым пятном»).

Как отмечает Е. Ю. Макаренко, «беллетристика и поэзия не отличались качеством, чего нельзя сказать по поводу научно-популярного отдела и статей о музыке и искусстве» [5, с. 68].

Одним из фундаментальных проектов Ишимовой является адаптированная для детей история России Н. М. Карамзина. Данный труд требует не столько оригинальности и «гения» воображения, сколько упорного и скрупулёзного труда по изучению и преподнесению уже известного, но для специфической аудитории. «История России для детей», взявшая за аналог малоподъемное для ребёнка произведение, пользовалась в редакторской версии Ишимовой огромной популярностью. Писательница, отдавшая на создание данного произведения шесть лет, говорила: «Милые дети! Вы любите слушать чудесные рассказы о храбрых героях и прекрасных царевнах, вас веселят сказки о добрых и злых волшебницах. Но, верно, для вас ещё приятнее будет слышать не сказку, а быль, т. е. сущую правду? Послушайте же, я расскажу вам о делах ваших предков» [6]. «История России для детей» оказалась настолько удачной, что её хвалили не только дети, но и именитые писатели, в частности А. С. Пушкин: «...поневоле зачитался. Вот так надо бы писать!» [7].

Обзор становления периодики для детей задаёт основополагающие ориентиры для последующего исторического исследования, для работы с фондом редкой книги в современных библиотеках.

### **Литература**

1. Гайманова, Е. В. Дореволюционные журналы для детей и юношества как средство инкультурации / Е. В. Гайманова // Вестник МГУКИ. – 2012. – № 1 (45). – С. 88–92.
2. Привалова, Е. П. «Детское чтение для сердца и разума» в оценке читателей и критики / Е. П. Привалова // Роль и значение литературы XVIII века в истории русской культуры. – Москва – Ленинград : Наука, 1966. – С. 254–260.
3. Корнилова, В. В. Детские иллюстрированные журналы Санкт-Петербурга XIX в / В. В. Корнилова // Вестник СПбГИК. – 2011. – № 4. – С. 82–96
4. Капустина, Г. Л. Детская периодика: исторический, функционально-типологический и содержательный аспекты / Г. Л. Капустина // Вестник ТГУ. – 2014. – № 1 (129). – Текст: непосредственный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskaya-periodika-istoricheskiy-funktsionalno-tipologicheskiy-i-soderzhatelnyy-aspekty> (дата обращения: 21.11.2021).
5. Макаренко, Е. Ю. Дореволюционные детские журналы: типология и дизайн / Е. Ю. Макаренко // Альманах современной науки и образования. 2016. – № 3 (105). – С. 67–73.
6. Хеллман, Б. Сказка и быль. История русской детской литературы / Б. Хеллман. – Текст: электронный. – URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%A5/hellman-ben/skazka-i-bilj-istoriya-russkoj-detskoj-literaturi/5> (дата обращения 21.11.2021)
7. Пушкин, А. С. Собр. соч. в 10 тт. – Т. 10. [Электронный ресурс]. URL: [https://rvb.ru/pushkin/01text/10letters/1831\\_37/01text/1837/1974\\_786.htm](https://rvb.ru/pushkin/01text/10letters/1831_37/01text/1837/1974_786.htm) (дата обращения 21.11.2021).

## **КРИТИКА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ФОРМЫ БЫТОВАНИЯ СЕГОДНЯ**

### **LITERARY CRITICISM OF CHILDREN'S LITERATURE: CONTEMPORARY FORMS OF REPRESENTATION**

**Мария Михайловна Радченко**

*Филиал Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова  
в г. Севастополе, Россия*

*Ключевые слова:* детская литература, литературная критика, читательская критика, цифровая форма бытования.

*Keywords:* children's literature, literary criticism, reader-response criticism, digital form of representation.

*Аннотация.* Работа посвящена осмыслению состояния отечественной критики детской литературы сегодня. В статье обосновывается сам факт существования подобного направления; в XXI веке основными формами репрезентации обзоров и рецензий на художественные произведения для детей и подростков стали цифровые платформы, а субъектом критики провозглашён читатель.

Современное состояние литературной критики обнаруживает довольно интересные аспекты для изучения. Например, положение критики детской литературы в XXI в. остаётся одним из самых малоисследованных. В работах, в основном рассматриваются интересные сюжеты, связанные с историей становления критики детской литературы в XIX в. и её расцвета в советскую эпоху. Однако современному состоянию этой деятельности уделяется не так много внимания.

Из недавних событий, в рамках которого был затронут интересующий нас вопрос, можно отметить прошедшую в декабре 2015 г. конференцию «Детская литература как событие», по результатам которой были опубликованы материалы [1; 2], указывающие на «необходимость исследования отечественной критики детской литературы, изучение которой до настоящего времени велось достаточно фрагментарно» [2, с. 188]. Этим объясняется актуальность предлагаемой работы.

Настоящая статья нацелена, насколько это представляется возможным, выявить и осмыслить закономерности, согласно которым развивается

современная критика детской литературы, а также определить самые распространённые формы её бытования. Вслед за исследованием Ю. А. Говорухиной в рамках данного доклада «формы бытования критики» понимаются как «варианты презентации литературно-критического суждения» [3, с. 45]. При этом мы не стремимся охватить все способы выражения критических оценок. (Это могло бы стать предметом отдельного и более масштабного исследования).

В настоящее время рыночный сегмент литературы для детей и подростков признан одним из самых быстроразвивающихся. Так, в одном из своих докладов директор Российской государственной детской библиотеки М. А. Веденяпина указала, что «количество книг на рынке детской литературы в России в последние четыре года увеличивается на 2–3 % ежегодно» [4]. Новинки поступают в продажу почти каждую неделю. Как же современному читателю ориентироваться в такой многообразии? На что стоит обращать внимание при выборе книги: на жанр, на автора, на издательство, на серию? Что является эталоном качества? Как выбрать достойное произведение? На все эти вопросы раньше ответила бы критика.

Было высказано мнение, согласно которому критики детской литературы как таковой сегодня более не существует [5]. Основанием для подобных рассуждений послужили традиционные представления о критике как деятельности, а) заниматься которой могут исключительно профессионалы, чей опыт, вкус и кругозор позволяет им авторитетно судить о произведениях литературы; б) результаты которой должны быть опубликованы в форме подробных обзоров и рецензий в солидных, зарекомендовавших себя изданиях. Такая точка зрения отказывает критике в её развитии, в следовании историческим и культурным тенденциям.

Изменения в литературоведческом процессе, начавшиеся в 1990-х годах, не могли не повлиять на становление современной критики. Выделяют три параметра, на основе которых можно проанализировать литературоведение постсоветского периода: «форум, участники, идеологическое разнообразие» [6, с. 725]. Данные категории применимы и при осмыслении процессов, связанных с детской литературой.

«Толстые» журналы утратили свой былой статус «центрального форума интеллектуальных дебатов» [6, с. 723]. Печатные издания продолжают свою деятельность (в частности, журналы «Мурзилка» и «Детское чтение для сердца и разума»), но успешнее всего в настоящее время со статусом «форума» справляются различные цифровые площадки, например, сайты издательств («Самокат», «Розовый жираф», «Белая ворона»), книжных магазинов («Лабиринт»,

«Буквоед», «Читай-город»), официальные страницы писателей и публицистов, их личные каналы, блоги, социальные сети. Особой формой бытования критики детской литературы также становятся видео-обзоры (или видео-рецензии), в занимательной форме рассказывающие о книжных новинках.

Второй параметр («участники») свидетельствует о том, насколько разнообразным стал круг писателей, читателей, интерпретаторов и критиков. «Калейдоскоп» мнений, варьирующихся от «профанных» до высокопрофессиональных, отсутствие единых критериев для оценки качества самих художественных произведений и околολитературной публицистики можно назвать характерной чертой современного литературного процесса в целом.

В рамках третьего параметра стал возможен ранее упомянутый плюрализм подходов к рассмотрению художественных произведений: «...конец XX – начало XXI века стали свидетелями возникновения интеллектуальных групп и тенденций, мало озабоченных существованием соседей по культурному пространству» [6, с. 725].

Быстро развивающиеся технологии, особенности книжного рынка и спрос на максимально стремительное и широкое распространение информации способствовали переходу критики в новый *цифровой* формат. *Субъект критики детской литературы* также изменился. Профессиональную критику сменила *критика читательская*. Так, доверием будет пользоваться тот читатель-критик, который по приемлемым для его аудитории критериям доказал свою «профпригодность» и право анализировать, отбраковывать и предлагать тексты. При этом профессиональная критика детской литературы продолжает своё существование, но именно отзывы неравнодушных читателей (зачастую не являющихся специалистами в области литературоведения), размещённые на сайтах издательств, интернет-магазинов, в «книжных» социальных сетях (как LiveLib.ru) и на других цифровых платформах, становятся ориентиром при поиске хороших книг.

Таким образом, можно утверждать, что современная критика детской литературы всё же существует, и распространена она преимущественно в цифровых формах (видео-обзоры, интернет-рецензии, читательские блоги и интернет-дневники и многое другое). При этом главным субъектом критики в 20-е гг. XXI в. стал читатель, чьё мнение – по ряду субъективных критериев – признается авторитетным для определённой аудитории.

### **Литература**

1. Асонова, Е. Конференция «Детская литература как событие» / Е. Асонова, Д. Невская // Детские чтения. – Санкт-Петербург, 2016. – Т. 10, № 2. – С. 344–357.

2. Головин, В. История критики детской литературы: обзор научных событий / В. Головин // Детские чтения. – Санкт-Петербург, 2016. – Т. 9, № 1. – С. 179–188.
3. Говорухина, Ю. А. Русская литературная критика на рубеже XX–XXI веков / Ю. А. Говорухина. – Красноярск : Сибирский федеральный университет. 220 с. – Электронная версия печатной публикации. – URL: <https://www.litres.ru/uliya-govoruhina/russkaya-literaturnaya-kritika-na-rubezhe-hh-hhi-vekov/chitat-onlayn/> (дата обращения: 30.11.2021). – Доступ из личного кабинета сайта ЛитРес.
4. Рынок детской литературы в России растёт на 2–3 % с 2016 года // ТАСС. – Текст: непосредственный. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/7736343> (дата обращения: 30.11.2021).
5. Асонова, Е. Критика детской литературы / Е. Асонова // Вести образования, 21 декабря 2017 г. – Текст: непосредственный. – URL: [https://vogazeta.ru/articles/2017/12/21/blog/1401-kritika\\_detskoj\\_literatury](https://vogazeta.ru/articles/2017/12/21/blog/1401-kritika_detskoj_literatury) (дата обращения: 30.11.2021).
6. История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи / Под. ред. Е. Добренко, Г. Тиханова. – Москва : Новое литературное обозрение, 2011. – 792 с. – ISBN 978-5-86793-918-2.

# **ФЕНОМЕН ЧТЕНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

УДК 316.74

ГРНТИ 04.51.53

## **ЧТЕНИЕ ВО ФРАНЦИИ В ЭПОХУ ИНТЕРНЕТА И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **READING IN FRANCE IN THE ERA OF THE INTERNET AND DIGITAL TECHNOLOGIES**

**Марина Николаевна Ветчинова**

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия*

*Ключевые слова:* чтение, цифровые технологии, интернет, гаджеты.

*Keywords:* reading, digital technology, Internet, gadgets.

*Аннотация.* Мир интернета, информационно-коммуникационные технологии и технические средства изменили не только отношение к чтению, но и сам способ чтения. В связи с этим актуализируются вопросы формирования интереса к чтению, воспитания любви к книге как источнику знаний, обновления методов обучения чтению. В исследовании показано, как в XXI в. в эпоху цифровизации изменилось отношение к чтению во Франции, какие предпринимаются шаги, организуются мероприятия, чтобы повысить интерес к чтению у детей и молодёжи.

Современные технологии изменили жизнь человека во всех сферах деятельности. То, что казалось фантастикой ещё 20 лет назад, сегодня стало обыденностью, а тот мир будущего, о котором говорилось в книгах, в XXI в. воплотился в реалиях повседневной жизни.

Особо чувствительным к разного рода нововведениям является молодое поколение, которое быстро адаптируется к техническим новшествам, формируется, воспитывается, растёт в окружении большого количества гаджетов, живёт с ними здесь и сейчас.

Мир интернета и технологий глубоко затронул и такую, казалось бы, незыблемую сферу, как чтение. Всевозможные форумы и мессенджеры привнесли множество инноваций, изменив способ доступа читателя к информации.

Молодёжь вместо «классического чтения», понимаемого как чтение печатного текста, все чаще практикует так называемое «цифровое чтение», то есть чтение непосредственно с экрана компьютера, смартфона, планшета или электронной книги. Однако гаджеты, занимая все больше места в жизни молодых людей, оставляют меньше времени для чтения, потому что просторы интернета несут массу возможностей получения информации, а также позволяют играть в компьютерные игры, осуществлять виртуальное, порой неконтролируемое, общение с друзьями или даже незнакомыми людьми и т. д. Такая ситуация не может не беспокоить родителей, а также всех тех, кто «отвечает» за воспитание будущего поколения.

В связи с этим французские учёные постоянно проводят различные исследования, направленные на выяснение того, в каком состоянии находится практика чтения в стране, какова привязанность молодых и взрослых французов к книге.

Так, согласно данным 2014 г., 70 % французов читают книги и прочитали хотя бы одну книгу в 2013 г. В среднем же они читают 15 книг в год по сравнению с 16 в 2010 г. Молодые люди (моложе 35 лет) по-прежнему являются той возрастной группой, которая читает больше всего на досуге (вне зависимости от школьных или профессиональных ограничений); тем не менее они читают меньше, чем раньше.

Выяснилось, что предпочтения французов в чтении различаются в зависимости от пола и возрастных групп. Современная литература входит в число жанров, которую выбирают для чтения женщины, а молодёжь больше читает классику и научную фантастику. Оказалось, что привязанность французов к книге остаётся достаточно сильной. 84 % людей не представляют себе мир без книг, 96 % считают, что детям нужно читать книги, чтобы у них появился вкус к чтению, 95 % уверены, что книга все также является важным источником знаний [1].

Исследование 2018 г. об отношении подростков к чтению показало: 86 % молодых людей в возрасте от 15 до 25 лет прочитали хотя бы одну книгу за последние 12 месяцев; 83 % продолжают читать печатные книги; 45 % читают для удовольствия, 44 % – чтобы отдохнуть; 28 % берут книги в библиотеке [2].

В апреле 2021 г. Фиона Могаддам (Fiona Moghaddam), журналист в цифровой службе редакции «France Culture», констатировала, что последнее исследование «Французы и чтение» института Ipsos Национального книжного



центра свидетельствует о том, что 86 % французов в 2020 г. прочитали одну или более книг.

В 2021 г. только 80 % людей в возрасте от 15 до 24 лет считали себя читателями, в 2019 г. их было 92 %. 91 % опрошенных молодых людей прочитали книгу хотя бы одного литературного жанра, упомянутого в опросе, что на семь пунктов меньше, чем в 2019 г. Несмотря на это, они остаются той возрастной группой, которая читает больше всего.

Отмечается, что в результате пандемии COVID-19, изоляции и закрытия школ и университетов молодые люди читали книги, которые в основном называются утилитарными (имеющими практическое назначение или направленные на достижение практических целей). В топ-5 самых читаемых жанров вошли книги по практическому, живому искусству или хобби (кулинария, декор, путешествия, садоводство и т. д.), книги по истории, за которыми следует французская или иностранная классическая литература и, наконец, словари и энциклопедии. Научная фантастика удерживает второе место среди книг, которыми увлекается молодёжь.

Подчёркивается, что 2020 г. стал рекордным годом продаж комиксов, а большой популярностью пользовались новости, что вероятно, можно объяснить интересом к пандемии и всему тому, что связано с ней.

Несмотря на вроде благополучную ситуацию с чтением во Франции, тем не менее в течение последних десяти лет отмечается тенденция к снижению интереса к чтению. Высказывается вполне обоснованное предположение о том, что сериалы, молодёжный YouTube, онлайн-музыка и видео, различные платформы конкурируют с книгами [3].

Поэтому Франция осуществляет настоящую борьбу за привлечение молодого поколения к чтению с помощью активной политики, направленной на то, чтобы сделать чтение «великим национальным делом».

На реализацию амбициозной цели направлена деятельность различных организаций. Так, во Франции существует Национальный книжный центр (Le Centre national du livre, CNL) – государственное учреждение административного характера, которое находится под патронажем Министерства культуры. Его предназначение заключается в поддержке всей цепочки издания книг (авторов, издателей, продавцов книг, библиотек и т. д.).

Большую деятельность осуществляет Служба книг и чтения (Le service du Livre et de la Lecture) – это отделение Главного управления средств массовой информации и индустрии культуры Министерства культуры и коммуникаций

Франции, которая отвечает за осуществление французской политики в отношении библиотек и книжной экономики.

Министерство национального образования, молодёжи и спорта считает учебную работу в школе приоритетной задачей национального уровня. Одна из важных задач – познакомить учеников с книгой, особенно тех детей, чьи родители не читают [1].

Чтобы повысить интерес к книге, вернуть престиж чтения, во Франции организуются и проводятся различные мероприятия. Например, в 2012 г. Министерство национального образования запустило интересный проект – игру для чтения вслух «Маленькие чемпионы по чтению». Ежегодно в ней участвуют более 15 000 детей по всей Франции [1].

В январе 2021 г. во Франции было организовано мероприятие «Ночи чтения» (Nuits de la Lecture) в партнёрстве с Домом прессы (la Maison de la Presse), во время которого детей от 6 лет знакомили с чтением в игровой форме, а также с коллекцией книг издательства и новой серией «Книга Почему» («Le Livre des Pourquoi») [4].

Регина Хатчондо (RéGINE Hatchondo), президент Национального книжного Центра, считает: чтобы привлечь молодых людей к чтению, нужно сделать ставку на социальные сети, где место книги будет одним из приоритетных направлений. В проектах организации создание видео с рекомендациями по чтению, интервью с писателями, которые рассказывают о своих книгах. Существует идея создания книжных клубов, сначала виртуальных, а затем – когда позволят условия пандемии COVID-19 – реальных. Запланированы обмены между поколениями, чтобы пожилые люди «побуждали молодых людей читать книги, которые они априори не хотели бы читать сегодня» [3].

Технические устройства, столь широко распространённые сегодня, интернет и неразрывно связанная с ним цифровизация изменили практику чтения, отношение к письменной форме, литературе, информации и знаниям.

В связи с изменившейся ситуацией должна измениться и роль школы, которая, как считает сотрудник Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 Эмануэль Фрес (Emmanuel Fraisse), «как никогда раньше не может быть замкнутой вселенной, которую она так долго создавала (и во многих отношениях именно так), в то время как сама её природа предполагает время, ритм, пространство, содержание и процедуры, которые являются её собственными и которые, несомненно, вступают в противоречие с миром информации и знаний, таким как моделирование интернета и оцифровка. Трудность заключается

в том, чтобы представить, теоретически и практически, как реорганизовать современное образование в соответствии с цифровым миром» [5].

Очевидно, появление чтения в интернете влечёт за собой необходимость пересмотра традиционного взгляда на чтение и понимание текстов. Следует признать, что новые средства массовой информации требуют определённых стратегий чтения, таких как просмотр по гипертекстовым ссылкам, которые отличаются от более «линейных» стратегий, которые характерны для чтения печатных текстов. Важно познакомить учащихся с этими новыми способами чтения, чтобы сделать их автономными по сравнению с большим количеством информации, доступной в интернете.

Жан-Франсуа Руе (Jean-François Rouet), сотрудник французского национального центра научных исследований университета Пуатье (Université de Poitiers), считает, что здесь возникает и ещё одна важная задача – реформирование методов обучения, которые позволят школе завтрашнего дня решать проблемы, связанные с информационными технологиями [6].

Но какие бы меры ни принимались сегодня, какие бы совершенные методы ни разрабатывались, «открытие детьми чтения берет своё начало в семье». На это указывает Кристиан Дарре (Christian Darré), соучредитель и управляющий компании «Фея слов» (La Fée des Mots) – это небольшое издательство, цель которого состоит в обработке классического произведения, чтобы оно стало доступнее для осмысления, а ребёнку было проще понять его содержание [2].

Безусловно, большую роль в воспитании любви к чтению играют родители, потому что именно они первыми знакомят детей с волшебным миром книг.

Николя Эско (Nicolas Escot), сотрудник организации Crefad Loire, целью которой является разработка, поддержка и объединение проектов, направленных на поощрение самостоятельности мышления и развития человека, его эмансипации, правомерно считает: «Родители в первую очередь ответственны за желание детей читать. Нельзя быть ребёнком учителя или чиновника, не имея за всю свою жизнь книги в качестве подарка. В детских комнатах можно найти все, кроме книг. Тем не менее родители дарят детям гораздо более дорогие подарки, чем книга, а именно планшеты, компьютеры, ноутбуки. ... Хотя поначалу обучение чтению не всегда бывает лёгким, но после овладения им открываются двери в волшебные или воображаемые миры... Чтение – это занятие с множеством преимуществ» [7].

Возможно, одна из причин, почему дети не любят читать, заключается в том, что это кажется им чем-то обязательным, принудительным, а не выбором. И если предложить ему вариант чтения, который учитывает его интересы, ему, скорее всего, понравится читать. Родители могут помочь детям полюбить чтение, показывая на собственном примере, как это увлекательно. Чтение должно быть темой для разговоров дома.

Даже молодые люди во Франции отмечают тот факт, что решающую роль в воспитании любви к чтению играют родители. 65 % из них говорят, что родители «просят» их читать книги, и, как правило, любителями читать становятся те, кто живёт в доме, где есть книги [8].

Безусловно, технический прогресс изменил способы чтения, но не изменил его важную роль в формировании и воспитании личности. Сегодня реалии таковы, что чтение в интернете также является формой чтения и художественная литература может быть доступна как на бумаге, так и на экране.

Несмотря на то что, возможно, страницы книги перестанут быть бумажными, для читателя электронная книга, без сомнения, останется книгой. В 2014 г. на книжной ярмарке в Монморильоне вице-президент Академии наук Франции Бернар Менье (Bernard Meunier) сказал: «Эмансипация человечества связана с книгой. ...Независимо от того, как развивается мир цифровых технологий, книга останется, а написание книг по-прежнему будет важным актом структурирования человеческого мышления» [9].

Таким образом, в настоящее время Франция уделяет пристальное внимание чтению молодого поколения, особенно чтению с раннего возраста, осознавая его первостепенное значение для воспитания будущего гражданина. Книга и чтение открывают путь к знаниям, чувствам людей, приглашают к открытиям, встречам и тем самым дают реальный шанс понять мир. Поэтому французское государство «держит руку на пульсе» и проводит ежегодные исследования, которые позволяют представить реальную картину отношения как юных, так и взрослых французов к чтению. В дальнейшем это позволит своевременно выработать стратегии для повышения интереса к чтению, так как сегодня, как никогда ранее, умение читать является непременным условием интеграции в информационное общество и гармоничного участия в экономической, культурной и социальной жизни.

### **Литература**

1. La lecture à l'ère d'Internet: soyons volontaristes. – URL: <https://www.sne.fr/promotion-de-la-lecture/la-lecture-a-lere-dinternet-soyons-volontaristes/> (дата обращения: 05.11.2021).
2. La lecture, un goût qui s'apprend et se travaille! – URL: <http://www.lavoixdesparents.com/?p=5457> (дата обращения: 01.11.2021).

3. Fiona Moghaddam. La lecture attire de moins en moins les jeunes. – URL: <https://www.franceculture.fr/societe/la-lecture-attire-de-moins-en-moins-les-jeunes> (дата обращения: 05.11.2021).
4. Les Nuits de la lecture. – URL: <http://ville-labassee.fr/les-nuits-de-la-lecture-vendredi-22-01-21-les-enfants-6-a-11-ans/> (дата обращения: 07.11.2021).
5. Fraisse E. Lecture, littérature, apprentissages: les effets de la numérisation. – URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-27.htm> (дата обращения: 02.11.2021).
6. Rouet J.-F. Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. – URL: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-55.htm> (дата обращения: 04.11.2021).
7. Escot N. Les intérêts de la lecture. – URL: <https://crefadloire.org/les-interets-de-la-lecture/> (дата обращения: 29.10.2021).
8. Enquête: les jeunes et la lecture. – URL: <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Enquete-les-jeunes-et-la-lecture> (дата обращения: 02.10.2021).
9. Le livre va-t-il disparaître face au monde de l'Internet? – URL: [https://www.academie-sciences.fr/pdf/discours/s210614\\_meunier.pdf](https://www.academie-sciences.fr/pdf/discours/s210614_meunier.pdf) (дата обращения: 28.10.2021).

## **КНИГА И ЧТЕНИЕ В МИРЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

### **BOOKING AND READING IN THE WORLD OF THE MODERN SCHOOLER**

**Юлия Евгеньевна Вилкова**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»,  
ОГАОУ «Губернаторский Светленский лицей», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* чтение, чтение современного подростка, социологический опрос.

*Keywords:* reading, reading of a modern teenager, a sociological survey.

*Аннотация.* В статье приводятся данные социологического опроса, направленного на выявление круга чтения обучающихся 5, 7, и 9-х классов, рассматривается проблема смены ориентиров, предпочтений в выборе книг для свободного чтения современным подростком. Обосновывается необходимость педагогической работы для формирования круга чтения в соответствии с запросами школьников.

Чтение было и остаётся одним из основных показателей процесса образования. Однако читательская культура современного общества значительно снизилась, что следует из Национальной программы поддержки и развития чтения [1]. Чтобы изменить эту ситуацию и привлечь внимание к книге, необходимо иметь представление о том, какое место книга и чтение занимают в мире современного школьника, что входит и формирует читательские интересы и чем мотивирован выбор той или иной книги.

Читательские предпочтения подростка складываются под влиянием множества факторов, в числе которых, школьное пространство. Но школа не оказывает определяющего влияния на формирование читательских потребностей и интересов обучающихся, что будет проиллюстрировано результатами социологического опроса. Круг свободного чтения подростков достаточно узок, в нём существенно преобладают произведения «лёгкого» жанра, массовая литература. Проблема снижения читательской компетенции и специфика подросткового чтения, в котором отечественная классика не востребована, остаётся острой педагогической проблемой и отчасти проблемой подрастающего поколения, так как её освоение связано с успеваемостью по литературе.

Как замечает Т. Г. Галактионова, «наблюдающаяся в настоящее время тенденция падения интереса к чтению в России – тревожное явление для страны, в которой чтение, особенно чтение книг, традиционно было занятием исключительно интеллектуальным, неизменно возглавлявшим перечень любимых занятий» [2]. Но с этим мнением можно поспорить. Есть и другие точки зрения: в обществе сложилось ошибочное мнение о том, что современные подростки уделяют мало времени чтению. Об отсутствии практики чтения говорят, так как школьную программу по литературе многие обучающиеся осваивают с большим трудом. Но чтение не ограничивается программой. Анализ современных исследований [3–6] и частный опыт работы в одном из лицеев г. Томска позволяет говорить о том, что дети читают, но произведения, которые не входят в рекомендованный список.

Чтобы подтвердить вышесказанное, был проведён социологический опрос среди обучающихся пятых, седьмых и девярых классов ОГАОУ «Губернаторский Светленский лицей», направленный на выявление читательских предпочтений и того, что или кто является авторитетом для современного подростка в выборе произведения для свободного чтения. В опросе приняло участие 95 респондентов. Методом сбора информации было выбрано анкетирование с открытыми вопросами.

Результаты исследования позволили сделать ряд наблюдений и выводов.

При ответе на вопрос: «Чему отдаёте предпочтение в приобретении знаний о современном мире?» большинство респондентов из всех классов ответили – интернет (рис. 1). И это закономерно, так как сегодняшнее поколение не застало мир без компьютеров, интернета и телефонов, соответственно, школе необходимо пересмотреть способы развития у детей интереса к чтению, целесообразно проводить виртуальные выставки и книжные обзоры, а также развивать курсы по обучению работе с электронными платформами и документами.

При перечислении жанров, которым отдают предпочтение современные школьники, самыми популярными ответами среди респондентов разных возрастных категорий были: фэнтези, фантастика, манга, фанфики, то есть круг чтения подростков смещён в сторону развлекательной литературы. Связано это все также с развитием интернета, ответ на любой вопрос познавательного характера теперь можно получить одним нажатием клавиши, книга же становится способом досуга и релаксации.

Наряду с этими жанрами обучающиеся 7-х и 9-х классов отдают предпочтение психологической литературе, любовным романам и детективам, это

объясняется тем, что к этому возрасту подросток начинает осознанно познавать себя, задумываться о дружбе и любви.

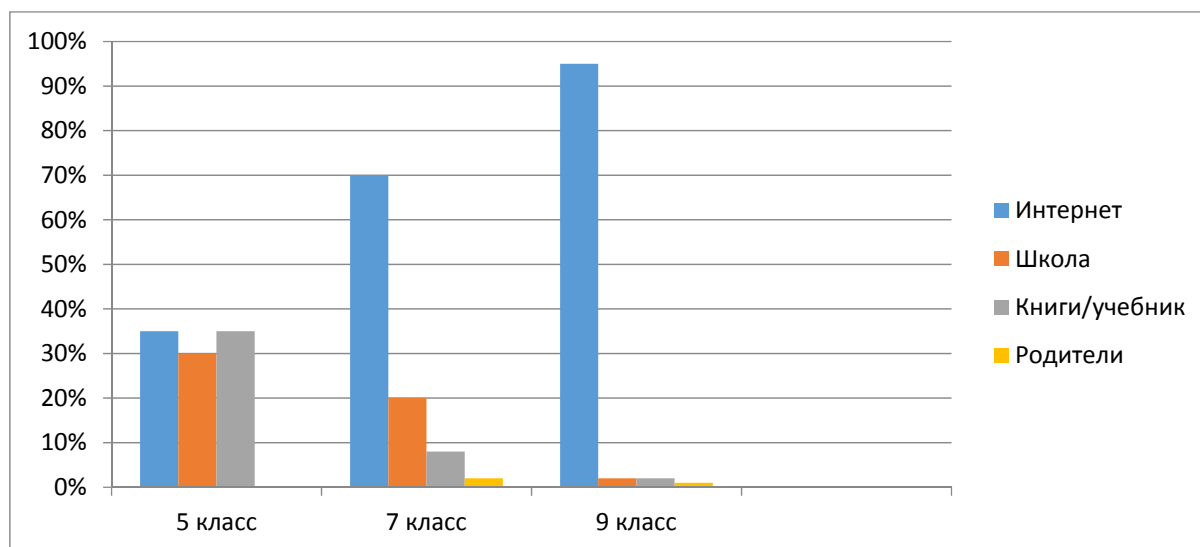


Рисунок 1

Также особое внимание в ответах респондентов привлекает внимание то, что современный подросток перестал ориентироваться на авторитет взрослых. Это можно проследить в ответах школьников от пятого класса к девятому (рис. 2–3). Взрослея, школьники все чаще самостоятельно регулируют процесс чтения, лишь малая часть учеников прислушивается к мнению родителей, больше половины респондентов отметили, что при выборе книг учитывают рекомендации посторонних людей в сети интернет.

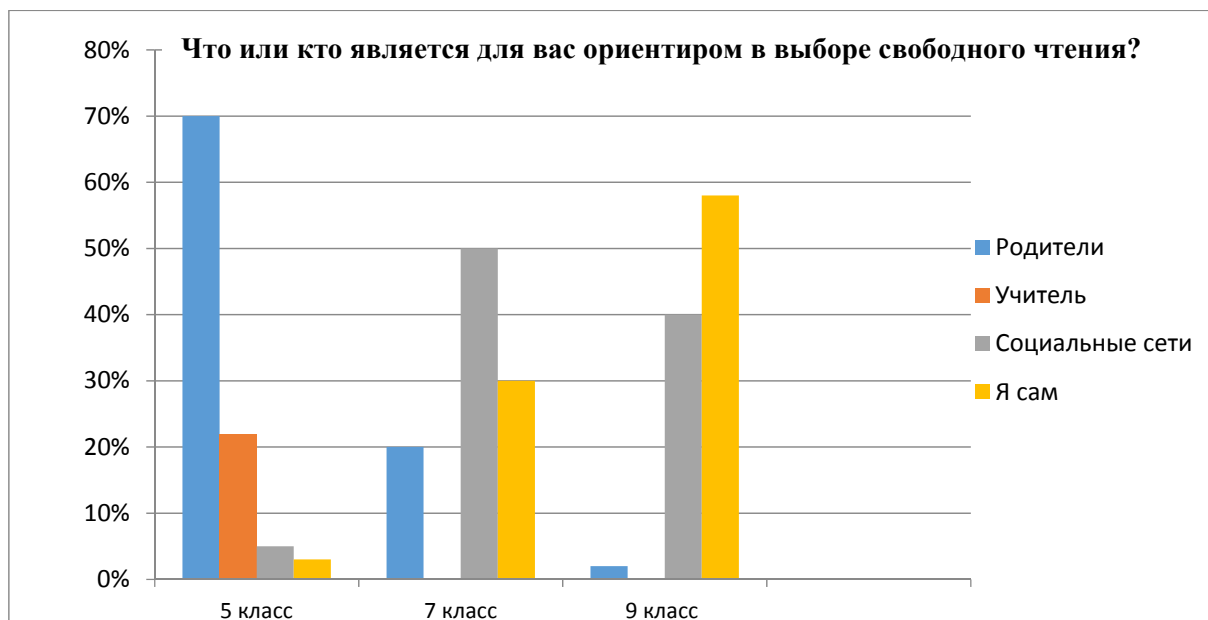


Рисунок 2



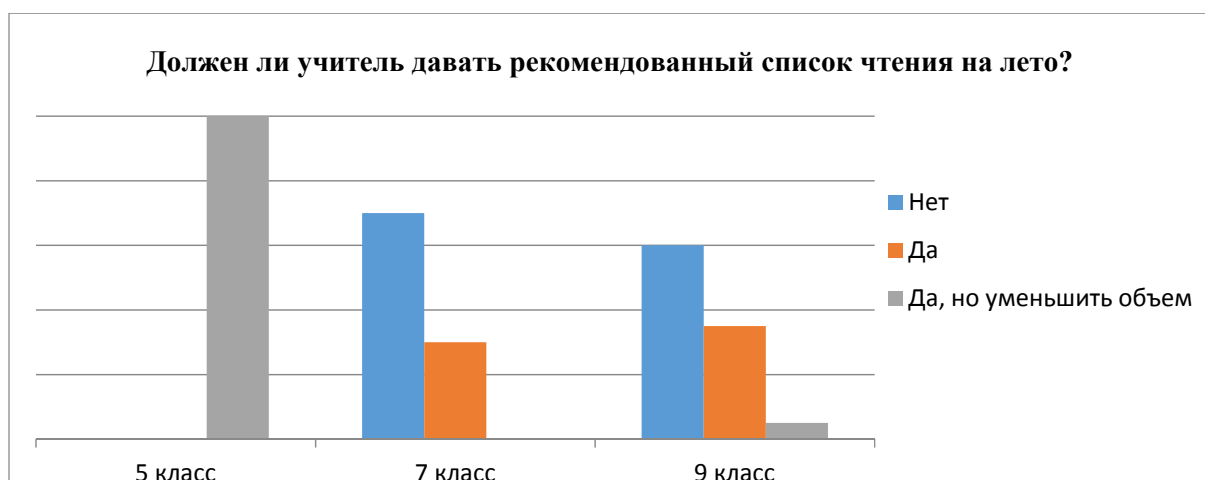


Рисунок 3

Современный ребёнок – это носитель новых культурных кодов, коммуникативных средств и технологий, которыми, к сожалению, не владеет большинство родителей и довольно консервативных педагогов, что приводит к падению их авторитета.

Перечисление респондентами произведений, которые они могли бы порекомендовать для чтения, позволяет говорить об очень разнообразных литературных интересах школьников. Пятиклассники предложили следующие книги, куда входит и классика, и современные произведения, включая интерактивные книги и графические произведения в жанре комикса, манги: «Робинзон Крузо» (Д. Дефо), «Лес Дружбы» (Д. Медоус), «Злая маленькая книга» (Мист Магнус), «Денискины рассказы» (В. Драгунский), «Наруто» (М. Кисимото), «Гравити Фолз» (А. Хирш).

У семиклассников пользуются популярностью зарубежные произведения, ставшие классикой приключений и фэнтези: «Гарри Потёр» (Дж. Роулинг), «Дети капитана Гранта» (Ж. Верн), «Властелин колец» (Дж. Р. Р. Толкин), а также военная проза («Три товарища» Э. Ремарк) и научная фантастика («Звёздные корабли» И.А. Ефремов).

Девятиклассники порекомендовали бы почитать разнообразные по жанровой принадлежности произведения от «Капитанской дочки» (А.С. Пушкин) до «Академии вампиров» (Р. Мид), были представлены такие варианты: «Двадцать тысяч лье под водой» (Ж. Верн), «Спокойной ночи, Пунпун» (Инио Асано), «Нина» (Витчер Муни), «Кладбище домашних животных» (С. Кинг), «Маленький принц» (А. Сент-Экзюпери), «Виноваты звезды» (Дж. Грин), «Унесённые ветром» (М. Митчелл).

Представленная выборка позволяет сделать вывод, что в чтении подростков преобладает современная зарубежная литература в жанрах фантастики и фэнтези, с интересом читаются приключения, «ужастики» и детективы. Стоит отметить, что большое число прочитанных книг связано с появлением фильмов, и процесс движения от фильма к книге сегодня более чем актуален.

Многие скептически, а часто и осуждающе относятся к массовым и беллетристическим произведениям, представленным в статистике. Однако стоит отметить, что в них раскрываются проблемы взаимоотношений в семье, между людьми, поднимаются вопросы помощи и взаимовыручки, то есть при недостаточном ресурсе для формирования эстетического вкуса ряд из перечисленных детьми произведений обладает воспитательным потенциалом. В этой литературе школьника привлекают время и место действия, они ему понятны, в них подросток находит себя и свои проблемы. Е. А. Полева указывает, что «читаемая литература отвечает не педагогическим задачам, а психологическим запросам подростков, что естественно для досугового чтения» [7]. Таким образом, именно произведения, отвечающие возрастным запросам школьников, могут стать базисом приобщения к чтению, основой формирования культуры чтения. А уже получив статус «читателя», подросток сможет перейти к чтению и классических произведений. Думается, это для многих школьников необходимая ступень в XXI веке в приобщении к литературному наследию.

В целом же можно отметить, что интерес подростков к книге и чтению сохраняется, но изменился выбор литературы. Если раньше чтение носило преимущественно деловой и практикоориентированный характер (классика по школьной программе, учебная литература или книги по специальности), то теперь выбор читателей все чаще в пользу книг для души, с целью развлечения и отдыха, чтобы уйти от насущных проблем. Очевидно, что «кризисное» время накладывает отпечаток на читательские предпочтения.

По мнению Е. А. Полевой, «игнорирование учителями читательских интересов обучающихся – актуальная педагогическая проблема» [7]. Педагогам и в целом образовательным учреждениям нужно работать над развитием внеурочной деятельности, направленной на обсуждение книг, которые выбирают обучающиеся для свободного чтения, развивая через совместное обсуждение интерес к изучению классических произведений путём сопоставления с прочитанным, выходящим за рамки школьной программы.

Конечно, ребёнок не перестанет читать массовую литературу, но задача учителей помочь сформировать у ребёнка вкус и способность делать правильный выбор в огромном количестве представленной сегодня литературы разного качества.

### **Литература**

1. Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации (утверждена Премьер-министром РФ Дмитрием Медведевым (03.06.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://government.ru/docs/27980/> (дата обращения : 5.11.21).
2. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования : проблемы исследования / Т. Г. Галактионова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – № 14. – С. 177–190.
3. Аскарова, В. Я. Читающий подросток в мире взрослых : поиски гармонии / В. Я. Аскарова, Н. К. Сафонова. – URL : [http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a\\_uid=270](http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=270) (дата обращения : 15.11.2021).
4. Голубева, Е. И. Ресурсы, мотивы и стимулы детского и подросткового чтения : по материалам исследований начала XXI века / Е. И. Голубева // Человек читающий = homo legens : сборник статей. – МОСКВА : Школьная библиотека, 2006. – С. 208–218.
5. Липовка, В. О. Изучение читательских интересов и потребностей семиклассников по результатам анкетирования / В. О. Липовка, Е. А. Полева // Концепт. – 2014. – № 7. – С. 1–7.
6. Собкин, В. С. Круг чтения художественной литературы у старшеклассников / В. С. Собкин, П. С. Писарский // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 43–51.
7. Брякотнина Е. Б. Изучение круга чтения подростков как педагогическая проблема / Е. Б. Брякотнина, Е. А. Полева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2016. – № 2 (12). – С. 129–134.

## **ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

### **READING OF MODERN RUSSIAN TEENAGERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION**

**Елена Андреевна Колосова, Александра Викторовна Березина**

*ФГБУК «Российская государственная детская библиотека», г. Москва, Россия*

*Ключевые слова:* чтение подростков, мотивы чтения подростков, круг чтения подростков, цифровая среда, гендерные различия, возрастная динамика.

*Keywords:* reading of adolescents, motives for reading of adolescents, reading circle of adolescents, digital environment, gender differences, age dynamics.

*Аннотация.* Чтение – важнейший вид деятельности, способствующий становлению личности в подростковом возрасте. Изменения в жизни подростков, связанные с повышением значимости цифровых технологий, приводят к тому, что чтение для подростков становится необязательным занятием. Социологические опросы показывают, что круг чтения современных подростков состоит из печатных и электронных книг и периодики с тенденцией в сторону увеличения электронного чтения. Интернет усиливает интенсивность чтения подростков, но в структуре мотивации чтения современных подростков преобладают внешние мотивы, более трети подростков не имеют сформированной читательской мотивации, прослеживается динамика по возрастам, а также выявлены гендерные различия. Цифровизация способствует увеличению объёма чтения, но снижает его качество.

Подростковый период является важнейшим этапом социализации, становления идентичности, формирования мировоззрения, ценностных ориентаций. И чтение всегда играло здесь не последнюю роль: художественная литература является носителем и средством передачи прошедших испытание временем ценностей, накопленных человечеством. Однако современные подростки живут в ситуации разноплановости и нестабильности ценностей, что затрудняет самоопределение. Ценности не могут просто передаваться от человека к человеку как информация, необходим процесс проживания приятных и неприятных моментов в жизни, опыт сопереживания и т. д. Чтение художественных произведений позволяет прожить и пережить необходимый опыт, который недоступен подростку в реальности, а персонажи-ровесники,

описанные в художественной литературе, являются тем зеркалом, глядя в которое подростки строят свою собственную идентичность.

Выраженной особенностью подростков является высокий уровень эмоциональности, который проявляется в том, что им трудно совладать с собственными эмоциями, ещё нужно научиться их рефлексировать, управлять ими, а также научиться разбираться в эмоциях других людей. Чтение, как вид искусства является одной из важнейших практик, способствующих через проживание эстетических реакций эмоциональному развитию в подростковом возрасте. [1] Процесс чтения художественного произведения позволяет удваивать тот духовный опыт, который его наполняет: он одновременно живёт в самом человеке, в его внутреннем мире, переживаниях, а, с другой стороны, описанный в художественном произведении, объективно представлен в тексте, и таким образом находится вне индивида. [2] Это позволяет посмотреть на переживания со стороны, отделиться от них и благодаря этому отделению, лучше понять и изучить: лучшее понимание даёт возможность овладеть эмоциями и научиться управлять своими переживаниями.

Современные социологические исследования также показывают, что создание внутренней мотивации чтения у подростков является важным фактором социального развития, так как при этом на материале художественного произведения происходит переработка читателем-подростком своего идеального «образа Я», а герой произведения выступает в качестве личностного образца. [3]

Однако, в настоящее время чтение стало необязательным занятием, оно воспринимается взрослыми, а за ними и подростками, как одно из досуговых занятий наряду с просмотром телепрограмм, компьютерными играми, общением и др. [4] Эти изменения во многом связаны с теми процессами, которые происходят в современном обществе, в том числе с повышением представленности цифровых технологий в жизни подростков.

Опросы, проведённые нами в 2006 и 2013 годах [5], показывают, что у младших подростков ухудшается отношение к чтению (см. Таблицу 1). За период, прошедший между опросами, в три раза выросло число пятиклассников, которые считают, что чтение никому не нужно, и почти в четыре раза увеличилось количество тех, кто считает чтение скучным занятием и относится к нему резко негативно. Возможно, это связано с возросшими требованиями со стороны школы, увеличением объёма книг, которые ребёнок должен прочесть. С другой стороны, физиологи говорят о том, что увеличивается количество детей, испытывающих трудности с технической стороной чтения

(дислексии, дисграфии и т.д.), и это также может негативно влиять на их отношение к чтению.

Таблица 1

Отношение подростков к чтению

|                                                        | 2006                |                     | 2013                |                     |
|--------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                                                        | ученики<br>5 класса | ученики<br>9 класса | ученики<br>5 класса | ученики<br>9 класса |
| «Мне нравится читать»                                  | <b>81 %</b>         | 64 %                | <b>73 %</b>         | 84 %                |
| «Я читаю, потому что этого требуют учителя и родители» | <b>27 %</b>         | 42 %                | <b>48 %</b>         | 40 %                |
| «Ненавижу читать, скучное занятие»                     | <b>4 %</b>          | 19 %                | <b>15 %</b>         | 11 %                |
| «Чтение сейчас никому не нужно»                        | <b>6 %</b>          | 10 %                | <b>18 %</b>         | 11 %                |

Что при этом происходит с мотивами, побуждающими подростков читать, обращаться к книге? Проведённое нами в 2019 г. исследование особенностей чтения современных российских подростков 11–15 лет [6] показало, что в чтении современных подростков можно выделить следующие основные мотивы (в скобках указан процент респондентов, у которых этот мотив представлен в структуре мотивации чтения): **мотив пользы (22 %)** – подростки считают, что читать нужно для того, чтобы что-то улучшить в себе; **мотив развлечения (13 %)** – читать можно для того, чтобы развлекаться, не жить скучной жизнью; **мотив принуждения (11 %)** – подростки читают, потому что их заставляют взрослые; **социальный мотив (6 %)** – подростками осознаётся важность чтения, но само по себе оно им не интересно; **мотив эскапизма (4 %)** – стремление убежать в другую реальность; **внутренний мотив (6 %)** – чтение важно для подростков само по себе, они осознают важность чтения для своего личностного развития, книга воспринимается как ценность, как собеседник, источник размышлений и самопознания. Достаточно большая часть подростков (35 %) не осознаёт, почему они читают, или не хотят задумываться над этим вопросом. Мы отнесли таких подростков к группе с **неопределённой читательской мотивацией**. 10 % ответили, что **не читают совсем**.

В мотивации чтения прослеживается динамика изменений по возрастам, а также гендерные различия [7]. От 11 к 15 годам уменьшается количество подростков с неопределённой читательской мотивацией и увеличивается количество подростков с внутренним (личностным) мотивом чтения. Спады мотивов пользы и развлечения приходятся на 12–13 лет. Мотив принуждения максимально выражен в 13–14 лет. Социальный мотив также имеет неболь-

шой пик в этот период (13–14 лет). Эскапизм несколько увеличивается с возрастом. При этом количество не любящих читать подростков также с возрастом увеличивается.

В чтении девочек и мальчиков подросткового возраста были выявлены следующие отличия: у девочек в два раза чаще, чем у мальчиков (8 % против 4 %) проявляется внутренний, личностный мотив чтения. Во внешних мотивах чтения, у девочек больше, чем у мальчиков, выражены мотивы пользы (24 % против 18 %) и развлечения (14 % против 11 %). Таким образом, книги для них в большей степени являются как средством развития каких-либо навыков и достижения целей, так и источником для отдыха, радости, игры. Мальчики же в книгах видят меньше возможности для развлечения: они не читают, потому что есть другие возможности для проведения досуга (компьютерные игры, спорт и др.). Девочки также чаще стремятся «убежать» в книги, для мальчиков мотив эскапизма оказался почти не характерен (6 % против 1 %). В ответах мальчиков почти в три раза чаще, чем у девочек, звучит мотив принуждения (16 % против 6 %), у них более, чем у девочек, выражен социальный мотив (8 % против 4 %), мальчики почти в два раза чаще отвечали, что они не любят читать (13 % против 7 %).

Опросы (2013, 2020, 2021<sup>1</sup> годов) показывают, что круг чтения современных подростков состоит из печатных и электронных книг и периодики. Данные исследований [8; 9] подтверждают наметившуюся ещё в 2013 г. тенденцию к предпочтению среди школьников чтения в бумажном виде:

Таблица 2

### Предпочитаемый формат для чтения книг

|                       | 2013    | 2020                              |                                   | 2021* |
|-----------------------|---------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------|
|                       | В целом | Для чтения художественных текстов | Для чтения информационных текстов |       |
| читают бумажные книги | 48 %    | 52,4 %                            | 32,5 %                            | 50 %  |
| читают с экрана       | 23 %    | 21,0 %                            | 40,8 %                            | 5 %   |
| не имеет значения     | 29 %    | 26,6 %                            | 26,7 %                            | 40 %  |

\* в 2021 году были другие варианты ответов («не люблю читать», «слушаю аудиокниги и др.)

<sup>1</sup> Исследование «Чтение и библиотека в жизни детской и взрослой аудитории» было проведено при поддержке и согласно сводному плану Российской библиотечной ассоциации. Организаторы Российская государственная детская библиотека и Российская национальная библиотека. Опрос проводился в июне-сентябре 2021 г. Собрано 10 044 анкет из 81 региона. Подростки и юношество составили треть выборки (3 412 человек).

Пропорции с каждым годом меняются в сторону предпочтения электронного чтения, но преимущественно это касается развлекательного чтения. При необходимости читать серьёзную литературу, в том числе по школьной программе, подростки выбирают бумажный вариант. Поскольку основной состав респондентов исследования, проведённого в 2021 г., составили читатели библиотек, то можно отметить определённые отличия этой группы от тех, кто не является читателями библиотек. Так, среди подростков-посетителей библиотек немного тех, кто предпочитает только электронный формат чтения. При этом именно они используют все доступные форматы для чтения, будучи активными читателями, регулярно посещающими библиотеку.

Таблица 3

**Предпочитаемый носитель для чтения книг в электронном виде**

|                               | <b>2013</b> | <b>2020</b> |
|-------------------------------|-------------|-------------|
| с экрана компьютера           | 57 %        | 9,6 %       |
| с экрана смартфона/мобильного | 19 %        | 14,2 %      |
| с помощью других гаджетов     | 4 %         | 3 %         |

За последние 7 лет практически ушла практика чтения с экрана персональных компьютеров, поскольку они сильно уступают смартфонам, которые привлекают детей своей портативностью, мобильностью и многофункциональностью. Однако, именно интернет во многом усилил интенсивность чтения подростков, они читают в интернете не только электронные книги, но и новостные сообщения, энциклопедии, юмористические сайты, публикации о знаменитостях и даже музыкальные порталы. Например, подростки находили информацию о книгах, литературных новинках и мнениях других читателей: на сайтах книжных издательств (27 %); в социальных сетях (30 %); на форумах и тематических сообществах (15 %), в блогах (16 %)

Данные исследования «Взрослые и дети в интернете: цифровая грамотность», проведённого Лабораторией Касперского в 2020 году [10] говорят о том, что только 22 % подростков в интернете читают, при этом не художественную литературу, а новости или статьи.

Меняется ли репертуар чтения современных российских подростков в связи с развитием чтения на различных носителях? Сравнение результатов опросов российских подростков, проведённых нами в 2013 и 2019 годах, показывают, что топ популярных зарубежных и российских авторов остаётся практически неизменным: Роулинг Дж., Хантер Э., Лондон Дж., Дефо Д., Твен М., Сент-Экзюпери А., Конан-Дойл А., Кэрролл Л., Дюма А., Стивенсон Р. Л., Верн Ж., Пушкин А.С., Гоголь Н.В., Грин А., Троепольский Г. Толстой



Л. Н. и Булгаков М. В предпочтениях появилась книги современных авторов М. Парр и Н. Щерба. Остальные книги современных авторов либо подростками не читаются (не попадают в их поле зрения), либо почему-то ими не воспринимаются как интересные). Анализ по регионам представленности в репертуаре чтения подростков тех или иных книг, показывает, что существуют очень большие различия в предпочтении книг именно современных авторов. Получается, что возможности доступа к электронным версиям книг сами по себе не влияют на процесс включения в круг чтения подростков современной подростковой литературы: книга современного автора может попасть в любимые, если эту книгу закупила библиотека и с ней проводится какая-либо работа.

Данные исследования 2021 г. позволили выявить жанрово-тематические предпочтения подростковой аудитории библиотек. Безусловные жанры-лидеры – фэнтези (38,3 %) и фантастика (37,7 %). Менее популярны детективы (28,1 %), русская классика (27,3 %), современная отечественная проза (25,7 %), графические романы (23,1 %), ужасы (18,2 %), энциклопедическая литература (19,8 %)¹.

На примере чтения книг жанра фантастики можно посмотреть на тенденции в изменении интереса и репертуара чтения у подростков сейчас и несколько десятилетий назад (опрос подростков проводился среди читателей РГДБ в 2020 г., опрос библиотекарей России – в 2021 г.).

Таблица 4

| Отношение<br>к чтению фантастики | Библиотекари<br>(Любили ли вы читать<br>фантастику в подростковом воз-<br>расте?) | Современные подростки<br>(Любишь ли ты читать<br>фантастику?) |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Да, люблю / любил                | 50 %                                                                              | 57 %                                                          |
| Иногда / бывает по-разному       | 34 %                                                                              | 30 %                                                          |
| Нет не люблю / не любил          | 15 %                                                                              | 13 %                                                          |
| Не помню                         | 1 %                                                                               | -                                                             |

Мы видим, что нет серьёзных различий в отношении к чтению фантастики у современных подростков и тем, как относились к чтению фантастики их родители в подростковом возрасте (на примере библиотекарей): примерно половина или чуть более хорошо относятся к фантастике, примерно треть – читает от случая к случаю, остальные к ней равнодушны. Интересно также, что лидеры фантастических книг практически совпадают у современных подрост-

¹ Исследование «Чтение и библиотека в жизни детской и взрослой аудитории (июнь-сентябрь) 2021 г.

ков и библиотекарей: Роулинг Дж. «Гарри Поттер (серия книг)» (1 место у подростков, 4-е у библиотекарей), Булычев К. Приключения Алисы (серия книг) (2 место у подростков, 3 – у библиотекарей) и Беляев А. «Голова профессора Доуэля» (3 место у подростков, 1 – у библиотекарей, которые также на 2 место поставили книгу Беляев А. «Человек-Амфибия»).

Интересно посмотреть, есть ли подобная схожесть в других жанрах. Возможно, что фантастика откликается запросам подростков, независимо от того, в каких условиях они живут, так как соответствует запросам возраста: стремлению выйти за рамки обыденности, склонности к риску и т. д. Но также возможно, это связано с тем, что именно этот жанр больше всего соответствует возможностям цифровизации: экранизируется, на основе сюжета фантастических книг создаются компьютерные игры и т. д. Этот факт, например, косвенно подтверждается ситуацией с серий книг К. Льюиса «Хроники Нарнии» (у подростков она на 5 месте, а у библиотекарей на 32). Несмотря на то, что цикл книг был написан ещё в середине 20 века и на русский язык первая книга была переведена в 1978 году, большинство подростков ею тогда не заинтересовалось. А вот современным подросткам «Хроники Нарнии» в первую очередь стали известны после прекрасных экранизаций последних лет. Возможно, как сейчас, так и несколько десятилетий назад привлекает подростков к чтению книг именно динамичность, зрелищность экранизаций фантастических произведений. И эта особенность переносится и на книги. А по нашим исследованиям [11], большинству современных подростков (50 %) в книге важен именно динамичный сюжет, и только 9 % подростков говорит о важности интересного персонажа.

Таким образом, мы можем говорить о том, что чтение современных подростков состоит из двух основных частей: чтения бумажных книг/периодических изданий и чтения книг/периодических изданий в интернете. Пропорции постепенно меняются в сторону предпочтения «экранного» чтения, но в то же время «бумажные» книги по-прежнему доминируют. Благодаря интернету подростки демонстрируют более интенсивное чтение по сравнению с началом 2000-х годов, но качество чтения снижается, в частности, это проявляется в выраженности у подростков внешних мотивов чтения и преобладающем интересе к книгам с ярким динамичным сюжетом и относительной неважностью для подростков наличия интересных героев и персонажей книг. Доступ к электронным книгам скорее сильнее влияет на формирование внешних мотивов чтения, но не способствует развитию внутреннего мотива, интереса к книге как источнику культурного опыта и производству искусства.

Репертуар чтения подростков практически не меняется: интернет и возможности чтения с электронных носителей не делает современную подростковую литературу более доступной для подростков: репертуар их чтения, как и двадцать лет назад, в основном состоит из классической литературы и «золотой полки» приключенческой и фантастической подростковой литературы. Таким образом, цифровизация способствует увеличению объема чтения, но, возможно, снижает его качество.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1987.
2. Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин. – Москва : Лайда, 1994.
3. Собкин, В. С. Влияние школьной академической успешности и социального статуса в классе на мотивацию чтения художественной литературы учащихся основной школы / В. С. Собкин, Е. А. Калашникова // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 13. По материалам Постоянного семинара по проблемам чтения РАО / Под общ. ред. акад. РАН и РАО В. А. Лекторского и д. пед. н., проф. Ю. П. Мелентьевой – Москва : Издательство «Канон+», 2016. – С. 85–93.
4. Березина, А. В. Особенности социализации современных подростков / А. В. Березина // Педагогические проблемы социализации: научные практико-ориентированные разработки. – Москва : ООО «Франтера», 2010. – С. 37–45.
5. Детское чтение в России / Е. А. Колосова, О. П. Мезенцева, М. А. Веденяпина [и др.]. – Москва, 2014.
6. Березина, А. В. К проблеме подросткового чтения / А. В. Березина // Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования. – Москва : Российская государственная детская библиотека, 2020. – С. 16–29.
7. Березина, А. В. Чтение современных российских подростков: мотивационный аспект / А. В. Березина // Психология обучения. – 2021. – № 3. – С. 101–109.
8. Колосова, Е. А. Чтение российских детей и подростков в трансформирующемся обществе / Е. А. Колосова // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2015. – № 7 (150). – С. 123–130.
9. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования / Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова, Г. Г. Граник // Science for Education Today. – 2020, – Т. 10. – № 5. – С. 28–49.
10. Взрослые и дети в интернете: цифровая грамотность, опрос Лаборатории Касперского. [Электронный ресурс]. URL: [https://kids.kaspersky.ru/article/opros\\_vzroslye\\_i\\_deti\\_v\\_internete\\_cifrovaya\\_gramotnost](https://kids.kaspersky.ru/article/opros_vzroslye_i_deti_v_internete_cifrovaya_gramotnost) (дата обращения 25.05.2020)
11. Березина, А. В. Чтение подростков: проблемы и перспективы / А. В. Березина // Библиотечные социологи и психологи представляют: программы, методики, исследования / Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры "Российская государственная детская библиотека". – Москва, 2016. – С. 48–55.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНИКОВ**

### **THE RELEVANCE OF READING IN THE MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION ENVIRONMENT OF SCHOOLCHILDREN**

**Ольга Андреевна Малофейкина**

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент Н. В. Карабанова

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационная среда, цифровизация, чтение, цифровое поколение, информационные технологии, школьники, личность, интернет.

*Keywords:* information and communication environment, digitalization, reading, digital generation, information technology, schoolchildren, personality, Internet.

*Аннотация.* В данной статье поднимается проблема компьютерной зависимости современных учащихся. Автор приходит к выводу, что информационно-коммуникационная среда отрицательно воздействует на развитие обучающихся, приводит к снижению успеваемости и общей деградации личности. В статье представлена общая характеристика цифровой эпохи, названы отрицательные стороны интернет-зависимости и определена роль чтения в современном мире.

XXI век характеризуется эпохой кардинальных перемен в жизни общества. Десять лет назад человечество ещё стояло на пороге нового этапа, связанного с вовлечением процессов информатизации во все сферы деятельности человека. Сегодня же роль информационных технологий в жизни отдельно взятого человека, общества, государства и всего мира трудно переоценить, т. к. они охватывают все стороны действительности. Теперь для того, чтобы успевать за стремительным ростом меняющейся реальности, нужно формировать глобальную информационную систему.

Новый этап развития человечества связан с такими понятиями, как информатизация, цифровизация, медийная цивилизация, цифровая эпоха, информационная эра, медиакultura, информационное и цифровое общество.

Особое место среди всех этих понятий отводится информационно коммуникационной среде. Следует отметить, что её устройство и формирование оказывает огромное влияние на функционирование современного общества, образа жизни, уровня мышления и интеллекта человека эпохи цифровизации. Под информационно-коммуникационной средой следует понимать «синтез онлайн- и офлайнсред, в котором основообразующим «веществом» можно считать информацию; интернет и множество цифровых устройств – совокупностью условий; а социальным окружением, детерминирующим социокультурные условия, – субъектов информационно-коммуникативной среды, которые представлены как людьми, так и различными андроид-программами» [1, с. 165].

Информационно-коммуникационная среда – не только укоренившаяся в современном мире, но и проникающая во все сферы профессиональной и повседневной жизни человека – оказывает существенное влияние как на отдельную личность, так и на социум вообще. Подрастающее поколение, можно сказать, «родилось» в интернете, оно не имеет представления об иной форме жизни помимо нахождения в виртуальной реальности. Несмотря на положительную трансформацию жизни общества, высокий уровень прогресса, воздействие информационной сферы несёт не только положительную динамику в нашу действительность, но и ряд весьма существенных недостатков.

Наибольшее влияние современная информационная среда оказывает на школьников, ввиду их неокрепшей нервной системы, несформированности всех психических процессов и видов действий. И. М. Богдановская в статье, посвящённой роли информационного пространства в формировании личности современных школьников, отмечает: «Подростки на сегодняшний день являются возрастной категорией, в наибольшей степени вовлечённой в виртуальное взаимодействие и различные формы деятельности в киберпространстве. Интернет становится своего рода институтом социализации подростков, формирует особый «информационный» образ жизни» [2, с. 4]. Являясь коренными жителями сети, то есть рождённые в цифровую эпоху и полностью в неё погруженные, современные школьники подвергаются отрицательному воздействию информационно-коммуникационной среды на их развитие: адаптацию, социализацию и общее формирование психических функций. Вся жизнь современных подростков заключена в глобальной сети интернет: общение, учёба и весь досуг осуществляется посредством медиа. Компьютерные технологии усовершенствованы до такой степени, что, погружаясь в виртуальный мир, дети не различают разницы с реальной действи-

тельностью. Вследствие этого происходит размывание границ жизни в интернет-пространстве и в реальном мире, что, в конечном итоге, приводит к образованию нового стиля общения (появление компьютерного сленга), который в итоге ведёт к обеднению словарного запаса школьника; неразличению допустимого поведения и неприемлемого (перерастающего в девиантное); снижению успеваемости; лёгкому отношению к жизни (в играх все легко и доступно); замкнутости и снижению уровня общения с людьми в реальности; переутомлению ребёнка, ведущему к расстройствам нервной системы и частым головным болям; отсутствию режима здорового питания, от которого зависит всё функционирование организма подрастающего человека.

Таким образом, цифровое поколение подвержено изменениям высших психических функций, таких как память, внимание, мышление, восприятие и речь.

Память ухудшается вследствие перезагруженности головного мозга «информационным мусором» [3], к которому относятся различные «мемы», «стримы», так полюбившиеся современным школьникам. На запоминание информации влияет тот факт, что дети на данный момент воспринимают информацию аудиовизуального характера, поэтому для них характерна краткосрочная память. Вследствие вышеизложенных фактов и клипового формата современного контента, внимание учащихся не отличается устойчивостью и длительностью. Страдает также и креативность, так как для записи видео на современной платформе создания и просмотра коротких видео под названием «Tik Tok» зачастую не требуется оригинальности, поскольку приветствуется подражание одному тренду.

Описанные нами изменения личности современной молодёжи не являются единичными случаями, такая деградация происходит повсеместно, что говорит об общей перемене мышления и интеллекта человека XXI века не в лучшую сторону. Причина известна, а вот пути её искоренения вызывают споры. Однако всех педагоги и исследователи в сфере образования единодушно считают, что чтение способно улучшить динамику развития современной молодёжи. Ведь именно снижение объёма чтения произведений в полном варианте и привело к той ситуации, которую мы наблюдаем сейчас.

В свободном доступе сети интернет представлены практически все произведения в кратком изложении, так зачем современный школьник будет тратить своё время на изучение, например, «Войны и мира» Л. Н. Толстого, на прочтение которого понадобится около сорока четырёх часов, если знакомство с кратким содержанием может занять всего 35, 20, 15 и даже 7 минут.

Говоря о пользе чтения и книг для современного человека, нельзя не привести знаменитую фразу И. Бродского, сказанную им на вручении Нобелевской премии в 1987 году: «...существует преступление – пренебрежение книгами, их не – чтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление это совершает нация – она платит за это историей» [4, с. 181]. Данное высказывание как нельзя лучше описывает современную действительность и раскрывает значение чтения не только для отдельного человека, но и для общества в целом. Как компьютерная зависимость отрицательно влияет на развитие человека, так чтение оказывает положительный эффект на формирование лучших качеств личности, развитие её мышления и мировоззрения.

Чтение является фактором, оказывающим большое влияние на становление и формирование всесторонне развитой личности. К числу положительных эффектов, оказываемых литературой, относятся:

- расширение кругозора учащихся;
- увеличение словарного запаса и образности речи;
- развитие воображения и творческих способностей;
- развитие всех видов мышления;
- улучшение концентрации внимания и памяти.

Вышеназванные факторы влияют в совокупности на обучение школьника, его успеваемость и, в связи с этим, стрессоустойчивость в современном мире.

Следует упомянуть, что с изменением жизни общества в сторону цифровизации, книга в её привычном, традиционном для нас понимании, устарела. Как уже упоминалось ранее, современная молодёжь привыкла жить в смартфонах, поэтому чтение книг на бумажных носителях для неё является обременительным. На смену приходит актуальная форма для ученика XXI века – цифровая книга. Если современные интернет-площадки и социальные сети подстраиваются под требования нынешнего поколения, то и сфере образования нужно не отставать и двигаться в ногу со временем, чтобы формировать всесторонне развитую, гармоничную личность.

### **Литература**

1. Фурсова, Д.А. К проблеме определения понятия «информационно-коммуникативная среда» / Д. А. Фурсова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств : сборник научных трудов. – Москва, 2020. – Вып. 2 (94). – С. 163–168.
2. Богдановская, И. М. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков / И. М. Богдановская,

- Г. Ю. Иконникова, Н. Н. Королева // Психологическая наука и образование psyedu.ru : сборник научных статей. – 2015. – Т. 7. – Вып. 1. – С. 1–11.
3. Юдалевич, Н. В. Информационный мусор как феномен современного общества / Н. В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний : сборник научных статей. – Иркутск, 2016. – Вып. 2. – С. 119–122.
4. Мандель, Б. Р. Всемирная литература: Нобелевские лауреаты (1981–2014) : учебник / Б. Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 785 с. – ISBN 978-5-4475-3778-4. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=270328> (дата обращения: 15.11.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.



## **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

### **THE SPECIFICS OF THE DEVELOPMENT OF THE READING COMPETENCE OF ADOLESCENTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Наталья Леонидовна Новосельцева,  
Светлана Васильевна Сергеева, Елена Дмитриевна Степанова**

*МАОУ «Санаторно-лесная школа» г. Томска, Россия*

Научный руководитель:

канд. филос. наук, ст. преподаватель И. А. Васильева

*Ключевые слова:* основное общее образование, цифровая образовательная среда, читательский опыт, читательская компетентность

*Keywords:* basic general education, digital educational environment, reading experience, reading competence.

*Аннотация.* В статье анализируется специфика развития читательской компетенции в условиях цифровизации современной образовательной среды основного общего образования. Освещается опыт МАОУ санаторно-лесной школы г. Томска в продуктивном использовании ресурсов цифровой образовательной среды для развития читательской компетенции у подростков с разным читательским опытом.

Многочисленные социологические и психолого-педагогические исследования подтверждают влияние социальной ситуации на интенсивность и жанрово-тематический репертуар чтения подростков [1]. Для выстраивания стратегии формирования читающего поколения в условиях конкуренции традиционного и цифрового формата информации очень важно не только понимание портрета современного подростка как читателя с определённым предпочтением жанров, но и знание структуры его еженедельного чтения. Исследование структуры еженедельного объёма чтения современных городских подростков проведено в ноябре 2021 года на базе МАОУ санаторно-лесной-школы г. Томска, чтобы получить более точные и полные представления о читательском опыте современных городских подростков 5–8 классов. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

## Структура еженедельного чтения подростков 5–8 классов

| Вид чтения                                                                | Средний % учащихся |         |         |         |                    |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------|---------|---------|--------------------|
|                                                                           | 5 класс            | 6 класс | 7 класс | 8 класс | В среднем по школе |
| Читают учебную литературу                                                 | 51,4               | 61,0    | 77,4    | 25,7    | 57,1               |
| Читают художественную литературу                                          | 42,9               | 26,0    | 40,5    | 22,9    | 34,3               |
| Читают научно-познавательную литературу (энциклопедии, справочники и др.) | 20,0               | 32,5    | 32,1    | 37,1    | 31,4               |
| Читают периодические издания (газеты, журналы)                            | 14,3               | 22,1    | 8,3     | 11,4    | 25,7               |
| Читают записки, письма, открытки на бумаге                                | 14,3               | 36,4    | 45,2    | 14,9    | 25,7               |
| Читают посты в социальных сетях, блоги                                    | 57,1               | 45,5    | 85,7    | 28,6    | 54,3               |
| Читают сообщения в чатах, форумы                                          | 65,7               | 59,7    | 95,2    | 28,6    | 65,7               |
| Другое                                                                    | 34,3               | 40,3    | 45,2    | 25,7    | 34,3               |

Подростки отметили в качестве «другого» чтение текстов в компьютерных играх, рекламных листовок, инструкций к техническим устройствам, описания лекарственных средств, памяток по подготовке домашних заданий и т. п.

Согласно данным, представленным в таблице 1, лидирующие позиции в структуре еженедельного чтения современных подростков занимает чтение сообщений в чатах и форумах (65 % учащихся в день со стабильной ежедневной представленностью в течение недели), учебников (57,1 % учащихся в день при резком снижении в выходные дни), постов и блогов в социальных сетях (54,3 % учащихся в день со стабильной ежедневной представленностью). Следовательно, современная школа развивает читательскую компетентность у нового формата читателей, которые являются поколением цифровых читателей. Любые попытки затормозить генерацию этого поколения цифровых читателей является контрпродуктивными, поэтому в МАОУ санаторно-лесной школе города Томска нет специально организованной профилактики цифрового чтения за исключением ограничений на использование цифровых носителей, предусмотренных СанПиН. О. В. Брюханова справедливо утверждает, что педагогам современной основной школы необходимо проанализировать и осмыслить современные социокультурные условия развития и поведения подростков, чаще ставить себя на их место в учебно-воспитательном процессе и в реальной жизни [2]. Именно в связи с такой позицией

в школе активно работают официальные группы в социальных сетях, особенно в популярной среди подростков социальной сети «ВКонтакте». За период с ноября 2020 по ноябрь 2021 года число участников официальной группы «МАОУ санаторно-лесная школа г. Томска» в социальной сети «ВКонтакте» увеличилось на 147 %, т. е. почти в 1,5 раза. Эти аккаунты являются частью цифровой образовательной среды школы и используются для развития читательской компетентности обучающихся в школе подростков 5-8 классов.

Одним из барьеров, затрудняющих эффективное использование в современных российских школах цифровых образовательных платформ и сервисов, является отношение к ним доцифрового поколения родителей и педагогов как инструментам исключительно дистанционного обучения. Однако, по мнению ряда исследователей, такое отношение вызвано не возрастной и профессиональной ригидностью, а недостаточным знанием возможностей педагогического управления электронным текстовым контентом для формирования продуктивного читательского поведения [3]. Родители обеспокоены возможностью контроля над электронным контентом в целях благополучия и гармоничного развития детей. В качестве превентивных мер, развивающих читательскую компетентность у цифрового поколения читателей подросткового возраста, в МАОУ санаторно-лесной школе города Томска практикуются ограничительные правила поведения в группах и чатах, регламентирующие время, тематику и культуру речи в сообщениях. Проводится мониторинг персональных аккаунтов подростков в социальных сетях специалистами психолого-педагогического сопровождения с целью выявления маркеров буллинга, депрессивного настроения, суицидальных высказываний.

Взаимодействие подростков с цифровым текстовым контентом существенно изменяет читательские практики и требует дополнительных мер педагогического просвещения. Во-первых, их необходимо обучить информационно-поисковому поведению не только в источниках на бумажных носителях, но в первую очередь нужно научить выбирать цифровые источники информации, которые в меньшей степени подвержены контролю и рецензированию, научить правильно воспринимать информацию и определять маркеры недостоверности и псевдонаучности, хранить информацию на цифровых носителях и использовать её в целях учебной, а в последующем трудовой и/или научной деятельности.

В современном психолого-педагогическом дискурсе принято рассматривать образовательную среду как систему психолого- педагогических условий и влияний, создающих возможности для раскрытия ещё не проявившихся интересов и способностей и для развития уже проявившихся способностей

и личности учащихся в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [4].

Эффективное формирование читательской культуры подростков в основной школе предполагает систематическую учебную и внеучебную работу с художественной, научной и научно-популярной литературой, цифровыми источниками информации. Важно стимулировать осознанное восприятие, аргументированную объективную оценку и/или эмоциональное восприятие прочитанной информации, умение работать в условиях цифровой многозадачности, с электронным текстовым контентом.

Таким образом, спецификой развития читательской компетенции в условиях цифровой образовательной среды является продуктивное использование популярных у подростков цифровых ресурсов, организация оптимальных для цифровой среды обучения учебно-воспитательных практик, повышающих читательскую компетентность и читательскую культуру. Цифровая образовательная среда предусматривает согласованное использование оптимальных педагогических практик совершенствования как читательского, так и цифрового поведения подростков.

### **Литература**

1. Стефановская, Н. А. Подросток как читатель: возможности педагогического влияния / Н. А. Стефановская // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки – 2020. – Т. 5. – № 188. – С. 139–146.
2. Брюханова, О. В. Книга и чтение в жизни современного школьника: о пути учителя к ученику с детской книгой / О. В. Брюханова // Литература в школе. – 2015. – №1. – С. 22–24.
3. Фурсенко, О. Ф. Формирование читательской культуры подростков / О. Ф. Фурсенко // Гуманитарные науки. – 2017. – № 1. – С. 132–137.
4. Панов, В. И. Поведение подростков в цифровой образовательной среде: к определению понятий и постановке проблемы / В. И. Панов, Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова // Известия Саратовского университета. – 2021. – Т. 10. Вып. 3 (39). – С. 188–196.

## **ТРАДИЦИИ «СВОБОДНОГО ЧТЕНИЯ»: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

### **TRADITIONS OF "FREE READING": TRANSFORMATION OF READER PREFERENCES IN THE ERA OF DIGITALIZATION**

**Екатерина Витальевна Опарина, Ирина Борисовна Игнатова**

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия*

*Ключевые слова:* художественная литература, свободное чтение, читательские предпочтения, эпоха цифровизации, традиции чтения, детское чтение.

*Keywords:* fiction, free reading, reader preferences, the era of digitalization, reading traditions, children's reading.

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам современного чтения, изучаются факторы, влияющие на интерес детей к книгам. Для создания благоприятной развивающей среды авторы предлагают включать детей в читательскую грамотность уже с раннего возраста, отмечая, что именно начальная работа родителей и детей поможет сформировать в ребёнке адекватное доверие к жизненной среде.

Современный мир заметно изменил вкусы юных читателей, их привычки, предпочтения, способы работы с текстом и информацией. Дети стали сами решать, что им важно, какие книги приобретать. Более того, чтение – это основа всех образовательных продуктов, отмеченных во ФГОС. Именно в Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования включают результаты освоения общеобразовательных программ, в которых обязательным компонентом является «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» [1].

В настоящей статье мы хотим отметить именно «свободное-досуговое» чтение детей и ответить на вопросы о том, каким образом сегодня формируется массовое чтение малышей и подростков, почему дети всё меньше внимания уделяют классической зарубежной и отечественной литературе, влияют ли гендерные различия на вкусы читателей, что сейчас интересно детям и как взрослые помогают вырабатывать и развивать читательские умения.

Конечно, большая учебная нагрузка во многом влияет на сегодняшние предпочтения детей. Они устают от огромного потока информации, поэтому чаще всего читают «для души». Разнообразие современных авторов и произведений только удовлетворяют их активный спрос [2].

В подавляющем большинстве дети не читают художественную литературу только потому, что трудности освоения некоторых художественных текстов носят комплексный характер. Каждый ребёнок индивидуально подходит к восприятию любой информации, что требует большой нагрузки и осмысления. Поэтому важно прививать любовь к чтению с детства, чтобы ещё малышом ребёнок научился слушать и понимать текст [3]. Именно взрослый является тем самым звеном, которое позволит решить целый ряд психолого-педагогических и воспитательных задач, а именно:

- интерес к новым людям, поиск контакта с другим человеком;
- эмпатия, сопереживание окружающим;
- способность выстраивать причинно-следственные связи, такие как логика и мышление;
- возможность умения интегрировать информацию из книги и связывать её с собственным жизненным опытом;
- осознание собственного внутреннего мира, благодаря возможности сравнивать себя с персонажем;
- осмысленно воспринимать текст, развивать навык поиска информации в любом тексте.

Когда мы говорим о чтении как сформированном навыке, становится очевидным, что ребёнок хочет и может сам выбирать, что ему читать. И об этом мы скажем далее. Однако нельзя обойти стороной детское чтение, когда у ребёнка нет навыка читать самостоятельно, он ещё не умеет это делать. И привить ему любовь к книге, к чтению становится приоритетной задачей родителей. Среди произведений для малышей мы особенно выделяем несколько серий, популярных у детей до трёх лет: «Котёнок Шмяк» Роба Скоттона, «Чик и Брики» Акселя Шеффлера, «Груффало» Джулии Дональдсон, книги Джейн Чапмен («Я люблю тебя всем сердцем», «Самый снежный новый год» и др.). Все они яркие, с крупными иллюстрациями и минимальным количеством текста. Это современное оформление, другая эстетика книг. При этом среди упомянутых изданий почти нет стихотворного текста, в основном это нарратив. Из стихотворных текстов предпочтения отдаются Агнии Барто. Её произведения гораздо более интересный материал для детского чтения, чем, например, книга Маргарет Уайз Браун «Зайчик ищет дом» в переводе

Елены Фельдман, или «Чур, медведя не будить!» Стива Смолмена в переводе Юлии Фокиной. Возможно, это связано с тем, что темпоритм зарубежной детской поэзии плохо «ложится» на русский язык.

Что касается младшего школьного возраста и подросткового чтения, когда навык не только сформирован, но активно используется в повседневной жизни, задачей родителей становится не настроить ребёнка против чтения, а укрепить его желание читать. Важно понимать, что близкие и понятные для родителей книги не всегда будут популярны у современного ребёнка. «Дети хотят читать, но, не зная, что выбрать, теряют интерес к книге, а родители и учителя не могут стать авторитетными наставниками в данном вопросе. Несмотря на то, что родители покупают книги и создают книжные полки в доме, зачастую они не осведомлены о современных литературных новинках и читательских интересах подрастающего поколения» [4].

Никто не может гарантировать, что ребёнок будет читать про приключения Тома Сойера, поскольку ему это не близко, это не круг его интересов. Однако книги, например, Марии Парр «Вафельное сердце», «Вратарь и море», «Тоня Глимердал» будут вызывать у него большой интерес и восторг. Среди авторов для младшего школьного возраста мы особенно отмечаем Викторию Ледерман, Тамару Крюкову, для подросткового чтения – Ладку Кутозову, Татьяну Матрьюкову. Все они погружают детей и подростков в привычный и понятный им мир, обращая при этом к самым благородным чувствам человека, воспитывают ребёнка. Здесь важно отметить, что «чтение часто рассматривается в качестве когнитивного процесса, связанного с критическим мышлением и, как следствие, формирующего мировоззрение человека, влияющего на его эмоциональную сферу, на способность к эмпатии, при этом учитывается характер эмпатии, возникающей вследствие контакта с книгой печатной и электронной» [5].

Делая вывод, можно сказать, что современное чтение – это развивающая среда с постоянной постановкой новых задач. Именно с помощью книг ребёнок учится познавать, что такое дружба, любовь к родственникам и членам своей семьи, взаимовыручка, поддержка, интерес, переживание. Главное для родителей, учителей, преподавателей создавать и развивать такую среду, чтобы дети самостоятельно тянулись к книгам и любили читать.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Главная – ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 17.11.2021)

2. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. – Москва : Баласс, 2013. – 128 с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности : методические рекомендации / Под ред. Е. Н. Степанова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2011. –128 с.
4. Шастина, Е. М. и др. Проблемы детского и подросткового чтения в контексте трансформации общества: Россия и Чехия // Мир науки, культуры, образования. – № 4 (77). – 2019. – С. 17–20.
5. Bal, P. M., Veltkamp, M. How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. PLoS ONE. – 2013. – Vol. 8. – № 1. – P. 12–14.



**ЧТЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА:  
ПРОГРАММНОЕ, ОСОЗНАННОЕ, ДОСУГОВОЕ. КАК СОВМЕСТИТЬ  
ТРУДНОСОВМЕСТИМОЕ?**

READING OF A MODERN SCHOOLBOY: PROGRAMMATIC, CONSCIOUS,  
LEISURE. HOW TO COMBINE THE HARD-TO-MATCH?

**Наталья Владимировна Песчанская**

*ООО «Издательство “Детская и юношеская книга”», г. Москва, Россия*

*Ключевые слова:* чтение, детское чтение, детская литература, книжная культура, литература для подростков, «цифровое» поколение.

*Keywords:* reading, children's reading, children's literature, book culture, literature for teenagers, "digital" generation.

*Аннотация.* Чтение книг является определяющим в образовании и развитии, мировоззренческом и нравственном становлении личности. Во всех развитых странах мира, наряду с развитием цифровой среды, чтению уделяется большое внимание. И России, ещё не так давно одной из самых читающих стран в мире, необходимо предпринимать соответствующие усилия для возрождения интереса к книге. Специфика «цифрового» поколения юных читателей диктует необходимость построения особого подхода к приобщению детей к чтению, созданию такой читательской среды, которая будет формировать мотивацию к чтению, учитывая возрастные и психологические особенности детей и подростков. В статье делается акцент на значимой роли библиотек в поддержании книжной культуры при условии комплектования их фондов в соответствии с изменяющимися потребностями и интересами читателей.

Дети XXI века читают, с точки зрения взрослых, которые выросли на советской культуре, «не то» и «не так», но читают, хотя и меньше. Идёт процесс изменения читательского интереса и привычек юного читателя. Меняется все: статус чтения, его длительность (на досуге), характер, способ работы с печатным текстом, репертуар детского чтения, мотивы и стимулы чтения, любимые книги источники информации.

Современные дети и подростки легко осваивают компьютерные технологии, модель поведения и ориентацию в мире информации. Но необходимо обратить внимание на смену модели чтения. Татьяна Владимировна Черниговская, известный нейрофизиолог и филолог, пишет об этом так:

«Мы столкнулись с ситуацией, когда нужно быстро, без остановки, перерабатывать большие блоки информации. Для этого необходимо поверхностное чтение – сканирование по ключевым словам, умение читать по диагонали, определять, надо ли мне это вообще читать. Это такая система фильтров, без которой теперь не обойдёшься. Другое дело, когда ты сидишь в имении и долго, медленно читаешь сонеты Шекспира – совершенно другая работа, для которой действительно нужно время, нужно медленное, многослойное чтение. Это разные процессы, которые по некоторому недоразумению называются одним и тем же словом» [6]. Это привело к изменению самого процесса и механизма чтения: современный юный читатель «технологии» сканирующего чтения-просмотра переносит на чтение всех необходимых ему в процессе получения образования текстов: учебных, научно-популярных, научных и художественных текстов в первую очередь большого формата. Результат – поверхностный уровень восприятия, практически полное отсутствие фоновых знаний, обилие фактических ошибок при анализе и интерпретации текста (это с завидным постоянством констатируют эксперты, проверяющие ЕГЭ и итоговое сочинение).

Казалось бы, чтение – пассивное занятие, но при этом именно чтение обладает мощным мотивационным потенциалом, инициирует активную деятельность, даёт поведенческие образцы взаимоотношений людей, выхода из различных жизненных ситуаций.

Что же такое досуговое чтение? Это такая культурная практика, в которую вступают по собственному свободному выбору, а не по профессиональной обязанности или не в соответствии с учебной задачей. Это практика чтения, продиктованная свободным выбором читателя, который предпочёл чтение другим видам досуга. В широком смысле, досуговое чтение – это чтение художественной литературы (или художественной литературы и нон-фикшн), это не только отдых и развлечение, но и большая внутренняя духовно-душевная экзистенциальная работа: выбор предмета чтения, переживание экзистенциальной ситуации чтения, то есть выход за пределы повседневности в сферу художественной реальности и со-бытие с ней, а также возвращение в жизненную реальность, другим человеком, обогащённым прожитым в художественной реальности экзистенциальным опытом [7]. Досуговое чтение относится к активным видам досуговой деятельности, поскольку читатель проявляет себя как активный, творческий, свободный субъект, формирующий в процессе чтения свою социальность, идентичность и индивидуальность.

Чтение как досуговая деятельность удовлетворяет личную физическую потребность в тишине, покое, уединении, спокойном и расслабленном положении

тела – сидя, лежа, стоя с опорой на конторку или поручни, духовную потребность самопознания, самооценки, ценностной ориентации, самосовершенствования, и, в то же время, социальную потребность – приобщения к ценностям и практикам социума, его нормам и идеалам, а также к идентификации и индивидуализации в этом социуме, формирование горизонта личных и общественных социальных ожиданий от общества и от самого себя.

Сокращение досугового чтения в современной России связано, в первую очередь, с сокращением свободного времени для досуга, в силу растущих трудозатрат для повседневного жизнеобеспечения большинства россиян.

В отношении чтения детей у взрослых, как правило, всегда преобладал практический подход. Книга сделает грамотнее, поможет узнать, поможет лучше учиться, научит уважать старших, общаться со сверстниками и т. д. Гедонистическая функция чтения, предполагающая получение удовольствия, часто игнорируется, что является ошибкой, не способствует приобщению к чтению.

А это важно, так как культура чтения напрямую связана с развитием функциональной грамотности человека. Важно научить человека не только учиться, но и переучиваться, классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать её, рассматривать проблему с новой позиции – как научить самого себя. Ведь тот, кто «не научился учиться», завтра станет неграмотным человеком.

В современных условиях феномен цифрового чтения приобретает особую актуальность. Цифровые тексты окружают человека XXI века, занимая прочные позиции в различных сферах его жизни, и образование не является исключением. Междисциплинарные исследования восприятия и понимания цифрового текста убедительно показывают, что процессы цифрового чтения и чтения с листа опираются на разные когнитивные механизмы, и, следовательно, каждый из форматов имеет преимущества при решении определённых задач и, напротив, ограничения – при выполнении других. Что же меняется от того, что теперь учащиеся вероятнее прочтут рассказ Чехова или раздел из учебника по физике не с бумаги, а с экрана? Исследователями накоплен убедительный объём данных, подтверждающих, что процесс взаимодействия читателя с цифровым текстом существенно отличается от привычного чтения с листа. Фиксируемые отличия, впрочем, оцениваются по-разному. Более громко звучат тревожные голоса, обращающие внимание на просмотрный, поверхностный характер цифрового чтения и низкую способность концентрироваться на тексте. На их фоне менее заметны свидетельства в пользу цифрового формата – например, о том, что

современные дети быстрее читают и лучше понимают прочитанное с экрана, или о том, что интерактивные цифровые тексты положительно влияют на развитие навыка беглого чтения у школьников. Представители обоих лагерей сходятся в главном: чтение с листа и цифровое чтение опираются на разные когнитивные механизмы, при чтении цифрового и печатного текста мы используем разные стратегии обработки информации [1, с. 21].

В образовательном контексте это утверждение имеет особую значимость: почти во всех учебных дисциплинах текст остаётся основным средством передачи информации, предъявления инструкций в учебных и контрольных заданиях. Поэтому образованию критически важно реагировать на изменения в структуре компетенций «успешного читателя», вызванные экспансией цифровых текстов.

Остановить снижение грамотности и сделать потребность в чтении нормой возможно, если заниматься детьми и подростками, приобщая их к чтению и прививая любовь к этому делу, объясняя при этом необходимость и важность процесса чтения, рассматривая его не только как приоритетный источник культурной информации, но и формирующий личность думающего и самостоятельного гражданина, который будет определять будущее нашей страны. Задача родителей, педагогов, библиотекарей – не заставлять, а воспитывать любовь к печатному слову, уметь непринуждённо и интересно вести беседу о прочитанном, способствуя формированию устойчивого интереса к произведениям литературы.

Важно, чтобы родители и педагоги услышали призыв психологов, издателей: *«Не заставляйте детей читать! Дайте возможность ребёнку полюбить чтение без принуждения, полюбить книгу!»*. А для этого нужно, чтобы у ребёнка были интересные и полезные книги, отвечающие не внешнему запросу (знание школьной программы, классики, сдача школьного предмета «литература» на отлично), а внутренним потребностям ребёнка. Стремление насильно вложить «всю классику» в сознание детей, как правило, приводит к обратному эффекту – ненависти к литературе и чтению.

Мы часто задаёмся вопросом – как вернуть подростку радость, получаемую от общения с книгой? Одним из способов формирования любви к чтению может стать знакомство с произведениями современной литературы для подростков. Необходимо сначала примирить их с книгами, которые им интересно читать, и только потом приближать к книгам, которые нужно прочесть. Зная, что читать не страшно, а даже интересно, избавившись от страха не ответить на вопросы учителя, поверив в своё умение читать и понимать, школьники справятся и с программными произведениями [3, с. 330].

Есть и другие причины того, почему необходимо читать современные произведения для подростков.

Современная литература для подростков (например, произведения из серии лауреатов Международного конкурса им. С. Михалкова) учитывает возрастные особенности детей и даёт возможность ненавязчиво формировать нравственные идеалы, так как идея торжества добра – главная в ней. Даже в самых сложных жизненных обстоятельствах герои многих современных произведений сохраняют веру в то, что «хороших людей всегда больше». В написанных на рубеже XX–XXI вв. книгах авторы поднимаются важные вопросы о жизни молодых людей в современном обществе, об отношениях подростков и родителей, подростков и учителей, об отношениях со сверстниками, о проблеме нравственного выбора.

Высокая степень социальной ответственности, внимание к психологии подростков и юношества, строгие этические нормы, – все это стало фундаментом не только самого Конкурса, но и складывающейся благодаря ему библиотеки современного подростка. Формирование у подростков духовно-нравственных ценностей, в том числе патриотизма, ответственной гражданской позиции, исторического сознания – основные задачи авторов, создающих произведения, выдвинутые на Конкурс. Важны и строгие требования к рукописям: «Произведения, пропагандирующие насилие, агрессивное поведение, разжигание национальной и религиозной розни, употребление алкоголя и наркотиков, криминальный и аморальный образ жизни, с использованием ненормативной лексики к участию в Конкурсе не допускаются». Центральной проблемой многих произведений является нравственный облик современного подростка.

Что же мы имеем? Многие родители, педагоги, библиотекари по-прежнему ориентированы на восприятие чтения как обязательного и полезного занятия, направленного на решение дидактических задач, тогда как большинство сегодняшних детей и подростков имеют другие предпочтения и другое восприятие книжной культуры. Они относятся к книге не как к «учебнику жизни», а как к одному из средств информации и массовой коммуникации. Таким образом, в какой-то мере между поколениями происходит разрыв в понимании культуры чтения.

В этой ситуации ещё более значимой становится роль библиотек в качестве организаций, поддерживающих детское чтение и защищающих права юных читателей на доступ к книге и информации. Однако роль библиотек в книжной культуре может возрасть лишь при условии нормального комплектования их фондов в соответствии с изменяющимися потребностями

и интересами читателей, особенно тех, чей новый облик формируется сегодня. Эти и другие новые особенности юных читателей требуют изменения традиционных представлений и подходов педагогов, воспитателей, библиотекарей. Формируя новую модель чтения, необходимо относиться к интернету и электронной книге как к партнёру, и как к современному инструменту чтения и максимально использовать его в работе [5].

Итак, время формирует новое поколение читателей. Необходимо знать, что информационная культура без культуры чтения, без понимания чтения как интеллектуальной деятельности будет аморфным понятием, не способным влиять на формирование и развитие личности. И все же есть надежда, что нынешнее «цифровое» поколение вырастет начитанным и эмоциональным, разносторонне образованным и интеллектуальным.

### **Литература**

1. Оганов, С. Р. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11 и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы / С. Р. Оганов, А. Н. Корнев // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва, 2018. – С. 20–24.
2. Пранцова, Г. В. Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – Москва, 2015.
3. Романичева, Е. С. Чтение в образовании: возможные ответы на вызовы 21 века / Е. С. Романичева // Чтение. XXI век. Коллективная монография. – Москва, 2015. – С. 328–353.
4. Толстых, Н. Н. Психология подросткового возраста : учебник и практикум / Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство ЮРАЙТ», 2020. – 406 с.
5. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности / Г. А. Цукерман // Материалы к обсуждению. – Москва, 2010.
6. Черниговская, Т. В. Язык и культура: что делает нас людьми. / Т. Черниговская // Центр чтения Российской национальной библиотеки. (Режим доступа в сети: <http://nlr.ru/prof/reader/kont/kontakty?id=10226>)
7. Чернышева, Л. В. Кризис детского чтения – общемировая проблема / Л. В. Чернышева // Школа: день за днём. – 2006. – № 7 (Режим доступа в сети: <http://www.rgdb.ru>)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

### **ORGANIZATION OF CHILDREN'S READING IN THE DIGITAL AGE**

**Светлана Дмитриевна Томилова**

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

*Ключевые слова:* литературное развитие, программа литературного развития, информационно-коммуникационные технологии, дети дошкольного возраста, формы работы с книгой.

*Keywords:* literary development, literary development program, information and communication technologies, preschool children, forms of work with the book.

*Аннотация.* В статье рассмотрены дидактические возможности использования современных информационно-коммуникационных технологий в процессе знакомства с книгой детей дошкольного возраста. Применение устройств и способов хранения и передачи информации при ознакомлении с книгой будет способствовать полноценному восприятию произведения в единстве содержания и формы, развитию творческого потенциала ребёнка и его мотивации к чтению.

Современную жизнь трудно представить без использования информационно-коммуникационных технологий, под которыми традиционно понимаются различные программно-аппаратные средства, устройства, работающие на основе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, посредством которых производится сбор, накопление, хранение, продуцирование и передача информации [1, с. 90].

Информационно-коммуникационные средства проникают во все сферы деятельности человека. Огромное влияние электронные ресурсы оказывают и на подрастающее поколение. Все чаще современные дети сталкиваются с нежелательным с точки зрения формирования картины мира оцифрованным контентом: графической аудио- и видеоинформацией, компьютерными играми и подобным. Привыкнув к визуальному восприятию красочной видеокартинки, к готовым ярким образам, дети дошкольного и младшего

школьного возраста не могут полноценно воспринимать читаемый (слушаемый) художественный текст. Ребёнок, ставя книгу в один ряд с другими развлечениями, предлагаемыми информационными ресурсами, перестаёт относиться к ней как к ценности, как к запечатлённому в слове духовному опыту предшествующих поколений.

Что можно противопоставить негативному воздействию электронной среды? На наш взгляд, при организации процесса приобщения детей к чтению целесообразно привлечение информационно-коммуникационных технологий.

Приобщая дошкольников к книге, педагог использует различные варианты работы с произведением словесного искусства: слушание, беседу, направленную на углубление восприятия произведения, рассматривание иллюстраций к произведению и репродукций картин художников, прослушивание фрагментов музыкальных произведений, создание собственных рисунков и аппликаций к произведению, театрализованную деятельность, словесное творчество. Это многообразие позволяет задействовать в процессе восприятия и осмысления произведения разные типы интеллекта ребёнка: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестетический, личностный (по терминологии Г. Гарднера) [2].

В эпоху активного использования электронно-цифровой среды творческий педагог может задействовать перечисленные виды интеллекта ребёнка, в то же время учитывая его тяготение к виртуальной сфере коммуникации. Воспитатель может построить НОД в интерактивной современной технологической среде, предлагая дошкольникам «тексты новой природы» (Е. А. Казакова) как один из способов вербально-визуальной трансформации литературных произведений [3]. Дополняя вербальный печатный текст средствами визуализации (иллюстрациями, фотографиями, репродукциями картин), видеороликами, аудио-файлами, педагог может удовлетворить стремление ребёнка к новым впечатлениям. Одним из устройств, позволяющих перевести линейный текст в нелинейную текстовую структуру, можно считать такой девайс, как *комбинированное устройство персонального доступа, включающее планшетный компьютер на одном экране и электронную книгу – на другом.*

В устройстве цветной жидкокристаллический LCD-экран предназначен для отображения мультимедийных материалов, а E-Ink экран – для чтения.



В открытом виде планшетник напоминает книжку, содержит систему навигации, понятную нечитающему ребёнку. Электронное устройство функционирует как дополнение к бумажному учебно-методическому комплекту, при этом оно очень удобно для использования дошкольниками.

С помощью планшета каждый дошкольник, знакомясь с литературным произведением, получает индивидуальное задание. На данном устройстве можно читать книгу и выполнять задания на восприятие произведения, проверять, как усвоен сюжет произведения, поняты характеры персонажей, мотивы их поступков, а также с опорой на мнемотаблицы пересказывать сюжеты произведения. Посредством этого девайса линейный текст может дополняться звуками, цветом, анимацией, гиперссылками на различные части произведения – все это эмоционально воздействует на ребёнка, воспринимающего художественный текст.

Имеющийся опыт детских садов г. Екатеринбурга (№ 40/228, 155, 514) показал, что использование девайсов на занятиях улучшает восприятие произведения воспитанниками. Дети и родители считают, что занятия с показом фрагментов мультипликационных фильмов, видеороликов, нелинейных презентаций гораздо интереснее, чем рассказ воспитателя с применением печатного раздаточного материала. Они признают, что интерактивный подход повышает мотивацию ребёнка к чтению и способствует развитию активности детей в непосредственно образовательной деятельности, связанной с ознакомлением с фольклорным или авторским текстом.

Ещё одним методическим инструментом и дидактическим приёмом повышения интереса ребёнка к чтению можно считать *буктрейлер*. Это короткий видеоролик рекламного характера, рассказывающий о самых ярких эпизодах произведения. Яркие зрительные и звуковые образы, быстрота смены картинки, краткость – отличительные особенности буктрейлеров. Все это несомненно привлекает внимание дошкольников, которые тяготеют к визуализации своих культурных и образовательных предпочтений.

В то же время, как показывает опыт детских садов № 28, 564, 40/228, 155, 514, реализующих программу литературного развития дошкольников, буктрейлеры дают возможность педагогу решать образовательные и воспитательные задачи посредством использования титров на фоне видеоролика, которые могут выступать способом повышения мотивации дошкольников к прочтению произведения. Вопросы, которые предлагаются дошкольникам во время просмотра буктрейлера, не только стимулируют интерес к произведению («Как спасти дом от злого гнома?», «Смогут ли гномы пройти в дом незаметно»; «Смогут ли гномы спасти Рождество?»), но и обращают внимание

на идейно-композиционные особенности произведения («*Какие миры мы видим в сказке?*», «*Сколько этих миров?*», «*Как они связаны?*», «*Когда люди и гномы могут увидеть друг друга*» – по сказке С. Нурдквиста «Рожественская каша»).

В эпоху активного внедрения информационно-коммуникационных технологий, когда перед ребёнком появляются неограниченные возможности выбора произведений для чтения и видов деятельности, важно в дошкольном возрасте не только знакомить его с лучшими произведениями, созданными для него на протяжении веков, но и научить полноценно воспринимать художественный текст, вслушиваться в богатство интонаций, постигать красоту и многогранность художественных образов, размышлять над вопросами, которые заложены в произведении, и получать от этого удовольствие. Огромную роль в этом может сыграть применение ИКТ и творческий потенциал педагога, их использующего.

#### **Литература**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. / Г. Гарден. – Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
3. Казакова, Е. И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста / Е. И. Казакова. // На путях к новой школе. – 2014. – № 1 – С. 7–15.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА**

### **INNOVATIVE FORMS OF READING CULTURE DEVELOPMENT IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY**

**Виктория Михайловна Яньшева**

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет  
им. М. Е. Евсевьева», город Саранск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. филол. наук, доцент Н. В. Карабанова

*Ключевые слова:* культура чтения, цифровизация общества, чтение, визуализация, визуализация литературного текста, блогинг, буктрейлер, графический роман.

*Keywords:* culture of reading, digitalization of society, reading, visualization, visualization of literary text, blogging, booktrailer, graphic novel.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема чтения и особенности развития читательской культуры в ходе цифровизации общества. Центральной темой исследования является выявление инновационных форм приобщения детей к чтению и их значимости в цифровую эпоху.

Проблема чтения считалась актуальной на протяжении множества веков и остаётся значимой в эпоху активной цифровизации общества, характеризующейся переключением с аналоговых технологий обработки, накопления и передачи информации на цифровые. Центральным источником получения данных становится интернет, одним из преимуществ которого является возможность находить любую информацию независимо от местоположения человека. Важность названного свойства, безусловно, огромна, но также имеются недостатки. Информация предоставляется в готовом виде, что негативно сказывается на мыслительной деятельности и не способствует долговременному запоминанию. Предпочтение отдаётся развлекательному сегменту, так как он не перегружает мозг, объёмные тексты отодвигаются на второй план, следовательно, книги, в особенности печатные, теряют свою ценность.

В условиях новой, цифровой эпохи важно предпринимать действия, направленные на восстановление значимости чтения как источника получения информации для духовного обогащения и развития критического мышления, воображения и памяти.

Особое внимание следует уделить развитию культуры чтения детей, так как эта категория населения представляет наибольшую значимость для дальнейшего общественного прогресса.

Ребёнок в определённые возрастные периоды читает по-разному. Было установлено, что дети до тринадцати лет охотнее обращаются к книге, при этом «сам процесс чтение доставляет им удовольствие» [1]. С детьми в возрасте от четырнадцати лет дела обстоят сложнее.

В первую очередь, трудности связаны с процессом образования и социализации. Современные школьные программы перегружены материалом для обязательного усвоения, многочисленными контрольными и проверочными работами, которые должны быть изучены школьниками в полной мере. Дополнением ко всему становятся различные секции и кружки, посещаемые детьми для получения социально значимых качеств, необходимых для благополучной адаптации в обществе. Вследствие нерационально распределённой нагрузки у детей пубертатного возраста (13–17 лет, согласно возрастной периодизации Л. С. Выготского) практически не остаётся времени на чтение.

Во-вторых, подростки, в сравнении с детьми дошкольного и школьного возраста, отличаются иным восприятием книжной культуры. Социологами Российской государственной детской библиотеки было отмечено, что чтение подростков трансформируется, перемещаясь из оффлайн в онлайн среду, для поиска информации о литературе, определённых книгах и авторах все чаще используются возможности интернета [2, с. 110].

В-третьих, отметим развитие развлекательной индустрии [3, с. 31]. Значительная часть развлекательной стороны цифровой среды, не имеющая в своей основе связи с образовательным контентом, пагубно влияет на механизмы чтения: возникают трудности, связанные с процессом восприятия, и в существенной мере прогрессирует отсутствие концентрации на тексте. Эстетические функции чтения утрачиваются, показательным становится не качественная составляющая, а количественная. Как итог: интерес к чтению и потребность в нем пропадает.

Рациональное совмещение развлекательного и познавательного контента становится эффективным способом в борьбе с «нечтением»

подростающего поколения, оказывая непосредственное влияние на создания благоприятной среды для пробуждения интереса к литературным произведениям и их авторам.

Выделим несколько каналов воздействия на читателя, набирающие особую перспективность в эпоху цифровизации:

Визуализация, то есть особая организация текста, позволяющая в полной мере выявить его структуру посредством представления информации в наглядном виде, выступает как наиболее яркий феномен книжной культуры. Отмечают следующие способы визуализации: видеоклип, светопроекция, комикс, граффити, ролевое движение и др. [4]. Первые три имеют непосредственно цифровую направленность, два последних сосредоточены на проявлении во внешней среде.

Представление книги в форме видеоклипа получило название буктрейлер, который несёт в себе функцию аннотации к определённому художественному произведению. Буктрейлер позволяет раскрыть особенности сюжета за счёт музыки и иллюстраций, при этом акцентируя внимание на значимости недосказанности. После просмотра буктрейлера у читателя должен возникнуть интерес и желание познакомиться с полной версией истории, частично представленной в клипе. Буктрейлер бегло знакомит читателя с местом действия и основным мотивом произведения, не называя конкретных событий и причин происходящего. Важно также грамотно подобранное к видео музыкальное сопровождение.

Ещё одним оригинальным способом визуализации книжного текста является светопроекция – проецирование на архитектурные постройки оптических иллюзий. Примером служит демонстрация лазерного шоу по мотивам произведений литературы («Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Война и мир» Л. Н. Толстого) на Московском международном фестивале «Круг света».

Следующий вариант визуализации книг – комиксы, в первую очередь графические романы – объёмные произведения, сюжет которых передаётся в виде рисунка, а текст выступает лишь вспомогательным элементом, – имеющие различную значимость для стран Европы, США и России. Если в Европе данный феномен выводится в категорию отдельного вида искусства, а в США отличается качественно проработанным сюжетом и прорисовкой, то в России графический роман как формат комикса представлен слабо и находится в стадии развития. Однако это не мешает художникам создавать свои работы (роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», к примеру, насчитывает около семи графических версий).

Явление книги как граффити связано с перемещением конкретных отрывков, цитат произведений разных жанров, изображений любимых литературных героев и портретов авторов в городскую среду. В некоторых городах распространена практика стрит-арта. Стоит заметить, что данная форма общения детей к чтению имеет высокую креативную направленность, но меньшую эффективность по сравнению со следующим способом – ролевым движением.

Ролевое движение выступает как непосредственная визуализация книги как игры. Ролевики – преимущественно молодёжная субкультура. В основе упомянутой формы практикуется помещение в условную ситуацию группы людей, каждому из которых отводится определённая роль, которая отыгрывается в соответствии с характером литературного источника. Преимуществом данной формы визуализации является полное погружение читателя в процесс игры и предварительное глубокое изучение сюжета художественного произведения для наиболее приятного времяпрепровождения. Красочным примером перспективности служит ролевое движение по мотивам книг о Гарри Поттере Д. Роулинг.

Книгоблогинг – ещё одна форма продвижения литературных произведений, главным образом бумажных экземпляров, в молодёжную среду. Голева О. П. в своей статье «Книжный блогер и его роль в продвижении издательской продукции» отмечает, что успешность книжного блогинга складывается из нескольких составляющих. В первую очередь – наличие обширной целевой аудитории, большее место в которой занимают представители молодёжи. Во-вторых, мнение блогера оценивается подписчиками как образцовое, что ведёт к заинтересованности со стороны читателей в более подробном ознакомлении с продуктом, автором или конкретным издательством [5].

Высокая креативная направленность играет важное значение, так как позволяет творчески подойти к рекламе, особенно когда продукт «действительно понравился рекламирующему его блогеру» [5, с. 41].

Книгоблогинг делится на две специализации в зависимости от занимаемой для рекламы платформы: буктьюберы и букстаграммеры. Anthony Uly (Антон Ульянов), как представитель первого направления, делится своим мнением о книжных бестселлерах, рекомендует книги разных направлений, разбирает творчество конкретных авторов. В своей деятельности блогер использует творческий подход, умеет расположить к себе зрителей и рационально изложить мысли. Букстаграммер helga.books (Ольга) в своём личном блоге пишет душевные отзывы на книги, грамотно избегая спойлеров и красочно излагая материал.

Безусловно, форм развития читательской культуры насчитывается больше. В статье приводятся только самые яркие и креативные варианты, получившие свою известность в книжной индустрии относительно недавно, но с каждым днём активно набирающие популярность, становясь перспективными способами воздействия на читательский интерес.

### **Литература**

1. РИА НОВОСТИ : [сайт] / учредитель Федеральное государственное унитарное предприятие Международное информационное агентство «Россия сегодня» (МИА «Россия сегодня»). – Москва, 2014–2021. – Текст : электронный. – URL: <https://ria.ru/20200912/chtenie-1577131189.html> (дата обращения: 19.11.2021).
2. Чудинова, В. П. Тенденции и содержание чтения подростков: возможности коррекции / В. П. Чудинова. // Чтение. XXI век : коллективная моногр. / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2014. – С. 108–123.
3. Колесникова, О. И. Развитие читательской культуры юношества как гуманитарно-педагогическая проблема / О. И. Колесникова // Библиосфера. – 2016. – № 2. – С. 31–37.
4. Щербинина, Ю. В. Пришёл, увидел, прочитал / Ю. В. Щербинина // Школьная библиотека: сегодня и завтра. – 2019. – № 3. – С. 15–25.
5. Голева, О. П. Книжный блогер и его роль в продвижении издательской продукции / О. П. Голева. // Библиография и книговедение. – 2019. – № 1. – С. 40–46.

# **МЕТОДИКА ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ И РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

УДК 378.046.4

ГРНТИ 14.07.09

## **УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ: РЕАЛИЗАЦИЯ В НЁМ ОБНОВЛЁННЫХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ, 2–4 классы»**

LITERARY READING LESSON: IMPLEMENTATION OF UPDATED  
APPROACHES IN THE CURRICULUM "LITERARY READING, GRADES 2–4"

**Наталья Ивановна Бенеш**

*НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова»,  
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

*Ключевые слова:* анализ литературного произведения, ключевые навыки, литературное произведение, литературное чтение, образовательные результаты, педагогические подходы, приёмы работы, читательские умения.

*Keywords:* Keywords: analysis of a literary work, main skills, literary work, literary reading, educational results, pedagogical approaches, techniques, reading skills.

*Аннотация.* В статье рассматриваются подходы к организации урока литературного чтения в условиях реализации нового стандарта и учебных программ по дисциплинам начальной школы, а именно программы по предмету «Литературное чтение». Автор, отталкиваясь от сложившихся в последние десятилетия в методике литературного развития и образования принципов работы с литературным произведением, делает попытку рассмотреть процесс организации урока литературного чтения, реализующий одновременно новые подходы и идеи программы по предмету. При этом акцент ставится на приёмы анализа художественного произведения, используемые в работе с младшими школьниками.

Современные программы учебных предметов, по которым работают сегодня школы Казахстана, ставят своей целью формирование функционально грамотной личности, владеющей навыками слушания, говорения, чтения и письма, и призваны реализовать следующие педагогические подходы: коммуникативный, системно-деятельностный, личностно ориентированный, интегрированный, текстоориентированный, дифференцированный [1].



Реализация обозначенной цели и подходов происходит, в первую очередь, на уроке. Соответственно, возникает вопрос о том, каким должен быть урок, отвечающий обновлённым целям, задачам и подходам, заявленным в Программах по учебным предметам. Рассмотрим данную проблему на материале урока литературного чтения в начальной школе.

Во-первых, в центре урока литературного чтения – литература, литературное произведение. Основная задача преподавания литературы в школе – формирование психологической культуры личности, включающей практический (внешне поведенческий), интеллектуальный (когнитивный) и ценностно-смысловой (эффективный) компоненты. Интеллектуальный компонент представляет собой систему психологических знаний и умственных действий, обеспечивающих ориентировку в других людях и в самом себе, выбор способов поведения по отношению к окружающим. Практический компонент – система практических умений и навыков общения, обеспечивающих обучающихся возможными приёмами и способами воздействия на других людей и самих себя. Ценностно-смысловой компонент – отношение человека к любому другому человеку как к высшей ценности, отношения уважения, дружбы, любви, принятия, терпимости, доброты и т. п. [2].

Во-вторых, литературное произведение представляет собой опредмеченный нравственно-психологический опыт автора. В центре литературного произведения – образ-персонаж, герой со своим характером, умом и волей, мировоззрением и душевными переживаниями, страстями и взаимоотношением с другими, помещённый автором в определённые обстоятельства, отображающие этот самый нравственно-психологический опыт. Следовательно, работа на уроке литературного чтения направлена на постижение авторского опыта, осознание логики реального межличностного взаимодействия, отражённых в форме художественных образов и нравственно-психологических понятий. Таким образом в процессе анализа художественного произведения мы решаем, с одной стороны, психологическую проблему восприятия произведений художественной литературы, представляющую собой процесс, опосредованный эстетическим, читательским и эмоциональным опытом обучаемых, а с другой стороны, проблему формирования системы читательских умений, способствующих полноценному восприятию произведения, его темы и основной мысли.

Для этого важно создать условия для целостности восприятия литературного произведения как искусства слова, проявления творческого характера и активной деятельности учащихся в процессе освоения его содержания. Обеспечивается все это мотивацией, потребностью начинающих читателей

и их интересом. В этом случае гарантировано в воображении обучаемых создание целостной адекватной картины мира и осознание ими суждений автора произведения о созданных им картинах окружающей действительности. И здесь мы сталкиваемся с такой проблемой: современные учебники «Литературное чтение», практически, не содержат произведений в их авторском варианте. Большая их часть – сокращённые, адаптированные авторами учебника тексты, не представляющие собой произведения искусства слова. Что, соответственно, нарушает все принципы анализа литературного произведения и организации урока литературного чтения.

В-третьих, умение анализировать художественное произведение представляет собой сложную деятельность, направленную на освоение младшими школьниками системы частных умений, определяемых особенностями восприятия ими художественного произведения и потребностью в этих умениях для осуществления полноценного общения с произведением, его героями и автором. При этом следует создать условия для одновременного освоения учащимися системы литературно-творческих умений [3], которые дают возможность учащимся продемонстрировать уровень их литературного образования и развития, а учителю – уровень освоения ими образовательных результатов, предусмотренных учебной программой по предмету «Литературное чтение», которые представлены системой ключевых навыков (таблица 1).

*Таблица 1*

**Система ключевых навыков [1]**

| <b>Слушание и говорение</b>                       | <b>Чтение</b>                                                                                                | <b>Письмо</b>                                                       |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1.1 Понимание содержания аудио/видео информации   | 2.1 Использование видов чтения                                                                               | 3.1 Составление плана                                               |
| 1.2 Пересказывание произведения                   | 2.2 Формулирование вопросов и ответов по содержанию литературного произведения                               | 3.2 Создание творческих работ разных жанров                         |
| 1.3 Прогнозирование событий в произведении        | 2.3 Определение темы и основной мысли литературного произведения                                             | 3.3 Написание текстов с использованием различных форм представления |
| 1.4 Привлечение внимания слушателей               | 2.4 Определение жанра литературного произведения                                                             | 3.4 Нахождение и исправление ошибок                                 |
| 1.5 Высказывание мнения по аудио/видео информации | 2.5 Оценивание поступков героев литературного произведения                                                   |                                                                     |
|                                                   | 2.6 Понимание использования автором изобразительно-выразительных средств в тексте литературного произведения |                                                                     |
|                                                   | 2.7 Сравнение элементов художественного произведения                                                         |                                                                     |
|                                                   | 2.8 Извлечение информации                                                                                    |                                                                     |

Продemonстрируем вышесказанное на материале изучения произведения Н. А. Некрасова «Дед Мазай и зайцы» (2 часа).

Мы предполагаем в процессе изучения данного произведения освоение учащимися следующих навыков, предусмотренных Программой: 2.1 – использование видов чтения, 2.5 – оценивание поступков героев литературного произведения, 2.7 – сравнение элементов художественного произведения.

Беглое, сознательное и выразительное чтение вслух на данном этапе должно стать средством, которое поможет учащимся найти и использовать необходимую информацию в процессе поиска ответов на поставленные перед ними или возникающие у них вопросы, передать своё понимание и эмоциональное восприятие, оценку информации, содержащейся в литературном произведении. Для этого важно активизировать в работе различные виды чтения в процессе анализа литературного произведения, например, выборочное чтение, акцентное вычитывание, чтение с пометками на полях, чтение по ролям и т. п.

Поскольку в центре внимания на уроке поэтическое произведение, эффективным будет использование выборочного выразительного чтения, которое в данном случае является средством передачи эмоциональной оценки содержания анализируемого произведения и, одновременно, будет использоваться в процессе работы над образами и изобразительно-выразительными средствами языка. Используя различные формы взаимодействия учащихся на уроке (коллективная, индивидуальная, групповая) и приёмы работы с текстом произведения, предлагаем использовать различные упражнения, направленные на выборочное и выразительное чтение. В частности, реализация данной цели будет происходить в процессе работы над образом главного героя – деда Мазая.

В процессе анализа образа деда Мазая эффективными стали такие методические приёмы, способствующие его пониманию:

- перечитывание, с целью выявления внутреннего мира героя;
- «расшифровка» внешности героя, его мимики, жестов, с целью выявления внутреннего состояния и характера персонажа;
- перечитывание текста, с целью выявления мотивов и последствий поступка деда Мазая;
- сопоставление внутренних переживаний персонажа и его поступка;
- анализ изобразительно-выразительных средств языка, которые автор использовал, давая характеристику своему герою, описывая его поступок, речь;

– анализ пейзажных зарисовок и окружающей обстановки, с целью углубить представления об описываемых событиях;

– создание развёрнутой характеристики героя по определённому плану.

В совместной деятельности учащиеся определяют отношение автора к своему герою, высказывают собственную и соотносят свою и авторскую оценки образа деда Мазая и его поступка.

Выявив первичное восприятие, организуется работа над образом главного героя, через следующую систему заданий:

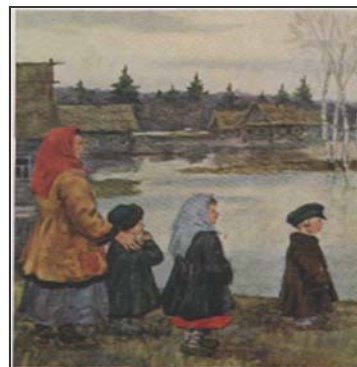
1. Найдите в тексте стихотворения ответы на следующие вопросы:

– О каком природном явлении рассказал Некрасов в этом произведении? (О половодье)

– А что такое половодье? (Пусть учащиеся объяснят, как они представляют это явление природы, затем дайте ему определение).

– Какой вы представляете себе деревеньку, в которой происходят события? (Приём словесного рисования).

Завершается данная работа рассматриванием иллюстраций к стихотворению.



*Н. А. Некрасов описывает тот промежуток времени, когда основной лёд уже прошёл, а вода ещё не спала – она затопила поля, леса, даже деревни, то есть о половодье, а животные во время половодья нуждаются в помощи.*

2. Определите, почему автор назвал своё произведение «Дед Мазай и зайцы».

– О каком интересном случае, произошедшем в половодье, говорится в стихотворении? (О спасении зайцев. О том, как Дед Мазай спас зайцев во время половодья).

– Кто рассказывает эту историю? / От чьего имени идёт рассказ? Как вы это узнали? Найдите подтверждение в тексте. (Рассказал дед Мазай).

– Каким вы представили Деда Мазая? (Приём словесного рисования.)

Дед Мазай ответственный, сообразительный и, одновременно, добрый, сердечный человек, любит пошутить, прихвастнуть и, как настоящий охотник, рассказывать о случаях из своей охотничьей жизни. О таких людях говорят: балагур.

– Найдите в тексте подтверждение своей характеристике образа деда Мазая (Выборочное чтение).

– Кого напоминает вам дед Мазай? (Сказочного дедушку).

– Можно представить иллюстрации к произведению, на которых изображён дед Мазай.

– Каким автор показал деда Мазая в стихотворении? Найдите в тексте то, как поэт описывает своего героя. (*Он любит свой край, животных этой местности и без надобности их не убивает, а наоборот может спасти в сложной для них ситуации*).

– Что общего, между тем как представлен дед Мазай в стихотворении и на иллюстрациях? Чем различается представление о нем у Н. А. Некрасова и у художника?



– Можно ли считать деда Мазая главным героем и почему?

– Как вы думаете, почему автор назвал своё произведение «Дед Мазай и зайцы», если речь в нем идёт о половодье?

3. Создайте портрет деда Мазая на основе выбранного из текста словесного материала. Для этого выпишите из текста авторские характеристики и на их основе «нарисуйте» портрет Мазая.

4. Представьте авторскую и собственную точки зрения на образ деда Мазая. Для этого используйте ответы на следующие вопросы:

– Как автор относится к своему герою? Почему? (*Автор его уважает, он ему интересен. Автору приятно общение с дедом Мазаем. Видимо, не одну охотничью историю он услышал из уст своего героя*).

– А как вы относитесь? (*Дед Мазай вызывает уважение за его любовь к животным, за его ответственное отношение к ним*).

– Рассмотрите иллюстрации с изображением деда Мазая и подумайте, что удалось художнику «рассказать» о герое? А что художнику, в отличие от поэта, сделать невозможно?

С целью анализа поступка деда Мазая предлагаем посмотреть диафильм или мультфильм<sup>1</sup>. Или и то, и другое. Это зависит от возможностей учителя.

На данном этапе учащиеся уже должны быть знакомы с экранными видами искусства (мультипликацией, кинематографом) и их особенностями. Поэтому после просмотра диафильма/мультфильма предлагаем задания на сравнение экранного произведения с авторским.

5. Сравните истории деда Мазая, рассказанные Н. А. Некрасовым и авторами диафильма и мультфильма, ответив на следующие вопросы:

– Что общего и в чем различие содержания стихотворения Н. А. Некрасова и диафильма/мультфильма?

– В каком произведении история деда Мазая вам больше понравилась и почему?

– Какое произведение помогло вам лучше представить образ деда Мазая? Объясните свою точку зрения.

Можно пойти другим путём и дать для сравнения диафильм и мультфильм, предложив такой ряд вопросов:

– Какое из данных произведений по содержанию ближе к стихотворению Н.А. Некрасова?

– Что общего во всех этих произведениях? В чем их отличие?

– В каком из данных произведений образ деда Мазая создан наиболее полно и интересно?

– Совпадает ли характеристика образа Мазая из диафильма и мультфильма с той, которую ему дал автор – Н. А. Некрасов? Обоснуйте свою точку зрения.

– Изменилось ли ваше представление о Мазе после просмотра диафильма/мультфильма? Что бы вы ещё добавили к его характеристике?

Возможен и ещё один путь работы с использованием диафильма или мультфильма – рассматривание их как иллюстрации к стихотворению. Для этого можно сделать скриншоты кадров из диафильма или мультфильма, рас-

---

<sup>1</sup> Тургенева Г. «Дед Мазай и зайцы» – кукольный короткометражный мультфильм по мотивам одноименного стихотворения Н. А. Некрасова. Свердловская киностудия, 1980. Диафильм «Дедушка Мазай и зайцы». Автор: Некрасов Н. А.; художник: Новозонов О.; редактор: Семибратова Т.; художественный редактор: Дугин В.. Диафильм рисованный. Студия «Диафильм», 1980.

печатать их и использовать для дифференцированных заданий или организации работы в группах. Отберите для каждой группы несколько иллюстраций-скриншотов и предложите следующие задания:

1. Установите последовательность событий по спасению дедом Мазаем зайцев, распределив иллюстрации в нужной последовательности, и подберите к ним отрывки из текста стихотворения.

2. Рассмотрите предложенные иллюстрации. Определите, какие эпизоды истории спасения зайцев на них изображены и подтвердите текстом стихотворения.

3. Рассмотрите предложенные иллюстрации. Определите, каких эпизодов спасения зайцев среди предложенных иллюстраций нет. Найдите пропущенные эпизоды в тексте стихотворения.

Для работы в группах можно предложить задание на проведение подготовительной работы по созданию собственного диафильма/мультфильма. С этой целью предложите учащимся определить, какую работу нужно для этого провести. Учащиеся, распределив роли в группе, назначают сценаристов, операторов, режиссёров, художников-декораторов и т. п. После чего обсуждают предстоящую работу и ставят задачи. По итогам выполнения такого задания каждая группа заполняет таблицу и представляет её на обсуждение классу. Такую работу можно выполнить вне урока и рассматривать как групповой мини-проект.

В результате учащиеся продемонстрировали навыки разных функциональных типов чтения и следующие умения: определять приёмы создания автором произведения образа-персонажа и авторское отношение к нему; соотносить свою и авторскую оценки образа-персонажа; сравнивать литературное произведение с представлением его в других видах искусства (диафильмом и мультфильмом по мотивам стихотворения).

Таким образом, мы показали возможности реализации педагогических подходов, на которых строится учебная программа по предмету «Литературное чтение» в начальных классах на уроке литературного чтения в процессе изучения литературного произведения как произведения искусства слова.

### **Литература**

1. Литературное чтение: учебная программа для 2–4 классов общеобразовательной школы. – Астана : 2016. – 52 с.
2. Кан-Калик, В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: учебное пособие для студентов пед. институтов / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан. – Москва : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Воюшина, М. П. Модернизация литературного образования и развития младших школьников: монография / М. П. Воюшина. – Санкт-Петербург: Сударыня, 2007. – 320 с.

## **РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

### **THE ROLE OF RESEARCH PROJECTS IN THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN READING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Галия Хамитовна Вахитова<sup>1</sup>, Ирина Викторовна Клюковская<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия

<sup>2</sup>МАОУ «Гимназия № 55» им. Е. Г. Версткиной, г. Томск, Россия

*Ключевые слова:* исследовательские проекты, проектная деятельность, интерес к чтению, обучающиеся начальной школы.

*Keywords:* research projects, project activities, interest in reading, elementary school students.

*Аннотация.* В статье обращается внимание на то, как исследовательский проект может помочь развить интерес к чтению у обучающихся младших классов. Использование данного вида проектов как средства развития читательского интереса обусловлено наличием у человека определённых безусловных рефлексов. Отмечено, когда ребёнок сталкивается с вопросом или проблемой, он начинает ощущать недостаточность собственных знаний. Это приводит его к желанию исследовать данный вопрос. Одним из наиболее популярных методов исследования является чтение литературы. В статье обращается внимание на разницу между исследовательской деятельностью и исследовательским проектом, на этапы проведения исследовательских проектов и на роль педагога при их проведении.

Организация проектной деятельности обучающихся становится все более популярной в современной образовательной практике. Это связано с изменениями в системе образования: произошла переориентация на компетентностный подход. Этот подход понимается как приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности [1]. Для того чтобы сформировать какую-либо компетенцию для начала ребёнок должен получить опыт самостоятельной практической деятельности. В такой ситуации учитель не может являться единственным активным участником образовательного процесса, стараясь просто передать свои знания детям. В связи с этим большую популярность в школах получили различные технологии продуктивного обучения, включаю-



щие ребёнка в деятельность: исследовательская технология, проектная технология, технология проблемного обучения, РКМЧП и др. Перечисленные технологии направлены на формирование личности, готовой и способной к саморазвитию и самообразованию.

Чтобы подробнее разобраться с особенностями создания исследовательских проектов, необходимо для начала выявить специфику проектной деятельности в целом. Для этого надо ознакомиться с определением данного понятия. Проектная деятельность – специфическая деятельность субъектов от замысла до создания проектного продукта и его испытания [1]. Отметим, субъектами проекта могут быть педагог (руководителя проекта); обучающийся или группа обучающихся – исполнители проекта; другие взрослые (родители, учителя-предметники и других лица), участвующие в создании проекта. В основу проектной работы положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, полученный при решении какой-либо проблемы. В анализируемой литературе выделено два уровня результатов. Внешний результат можно увидеть, осмыслить и применить в практической деятельности. Внутренний же результат связан с приобретением ребёнком практического опыта, знаний и умений [1].

Ознакомимся с этапами создания проекта. И. С. Сергеев пишет о том, что работа над проектом включает в себя пять «П»: проблема, планирование, поиск информации, продукт, презентация [2]. Кратко укажем особенности каждого этапа:

1. Постановка проблемы, которую участникам впоследствии предстоит разрешить. Лучше всего, когда проблема будет обозначена внешним заказчиком. Ценность такого проекта повысится, ребята будут ощущать значимость своей деятельности. Например, школа для незрячих и слабовидящих детей попросила ребят из соседней школы помочь в изготовлении специальных дидактических материалов. Тогда результат работы школьников будет носить социальную значимость. Однако не всегда возможно найти такую проблему, особенно для учеников начальных классов, поэтому надо предложить ребятам проблему, которая была бы значима хотя бы для них самих.

2. Планирование своей деятельности. На данном этапе ребята с учителем определяют задачи проекта и продукт. Также на этом этапе выбираются методы работы, определяются сроки выполнения поставленных задач.

3. Поиск информации в рамках темы проекта. Каждый проект требует определённой исследовательской работы. На данном этапе осуществляется

поиск информации не только при помощи теоретических методов исследования, но и эмпирических.

4. Создание продукта. Под продуктом в данном случае понимается средство, которое разработали участники проектной деятельности для решения поставленной проблемы [1]. Продуктом могут являться придуманные и изготовленные ребятами мультфильм, стенгазета, атлас, буклет, журнал, web-сайт, выставка, карта, игра, презентация, памятка, коллекция, макет, модель, сценарий праздника, книга, сказка, справочник, словарь, статья и многое другое.

5. Презентация. На этом этапе ребята должны представить заказчику или общественности результаты своего труда, а именно изготовленный ими продукт. Для детей очень важно, чтобы их работа не осталась незамеченной.

Приведённая нами последовательность работы над проектом является базовой.

Результат работы от проекта, или, как мы сказали, продукта, весьма специфичен и может отличаться весьма радикально своими характеристиками. Этот продукт будет зависеть от многих факторов, в первую очередь, от вида проекта. Не останавливаясь на характеристике проектов, перечислим их виды [1]:

- практико-ориентированный проект;
- творческий проект;
- ролевой проект;
- информационный проект;
- исследовательский проект.

Более подробно рассмотрим особенности исследовательского проекта. Данное понятие состоит из двух слов. При этом понятия исследовательская деятельность и проектная деятельность в педагогике чётко разграничиваются, несмотря на то что многие учителя путают и смешивают их [3]. Как же получилось, что эти виды деятельности переплелись, образуя вид проектной работы, названный «исследовательский проект»? Для начала разберёмся, чем же так различаются исследование и проект. С понятием «проектная деятельность» мы уже познакомились ранее, поэтому опишем понятие «исследовательская деятельность». Это определение понимается как деятельность, которая предполагает выполнение обучающимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении [4]. И исследовательская, и проектная деятельность относятся к познавательной деятельности обучающихся. Однако они преследуют разные цели. Так, мы проводим исследование для того, чтобы получить новые знания о мире

и доказать их истинность. Проекты же создаются с целью разрешения проблемы через создание какого-либо продукта. Помимо этого, проектная деятельность имеет более гибкую структуру, нежели исследовательская. Прежде чем проводить исследование, необходимо определиться с гипотезой, объектом, предметом и актуальностью. Эти компоненты абсолютно необязательны при создании обычного проекта. Различаются и методы работы. Исследование предполагает равное использование теоретических и эмпирических методов. Проект же в большей мере создаётся при помощи эмпирических методов, но не исключает использование и теоретических. Таким образом, проектирование и исследование – изначально принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности [4]. Некоторые педагоги считают, что их нельзя объединять ни при каких обстоятельствах [3]. Другие полагают, что исследование может быть отдельным элементом или даже этапом проектной деятельности [1]. Так, на этапе поиска информации ребёнок может проявить свои исследовательские способности. Есть и третье мнение на этот счёт: исследование и проект могут быть объединены, образуя исследовательский проект. Информации о данном виде проектов не так много, поэтому попытаемся раскрыть его сущность, основываясь на найденных нами особенностях исследовательской деятельности – проектной деятельности и исследовательских проектов. Выявленные сущностные особенности позволяют утверждать, что исследовательский проект – это проект, содержащий в себе элементы исследования. Самой существенной отличительной особенностью его от исследования является наличие продукта.

Как же исследовательский проект может помочь развить интерес к чтению у младших школьников? Использование данного вида проектов как средства развития читательского интереса обусловлено наличием у человека определённых безусловных рефлексов. П. В. Симонов предложил классифицировать все безусловные рефлексы на три группы: витальные, ролевые, рефлексы саморазвития. Последняя группа рефлексов направлена на освоение пространственно-временных сред. Поэтому одним из рефлексов саморазвития является исследовательское поведение [5]. Так как дети не обладают достаточным жизненным опытом, исследовательское поведение у них проявляется в большей мере. Именно поэтому дети часто задают вопросы: «Почему? Зачем? Как?». Мы предполагаем, что каждая проблема, каждый детский вопрос может быть толчком к тому, чтобы ребёнок обратился к чтению текстов, будь то чтение книг или статей на интернет-сайтах. Когда ребёнок сталкивается с вопросом или проблемой, он начинает ощущать недостаточность собственных знаний. Это приводит его к желанию исследовать

данный вопрос. Одним из наиболее популярных методов исследования является чтение литературы.

В качестве средства развития читательского интереса нами не случайно был выбран именно исследовательский проект, а не исследование. Как говорилось ранее, проектная деятельность направлена на создание какого-либо продукта. Как и любой человек, ребёнок младшего школьного возраста хочет, чтобы результаты его деятельности не пропали даром, а принесли какую-либо пользу, поэтому проектная деятельность для него так значима. Помимо этого, при создании продукта ребёнок может проявить свои творческие способности.

Создание исследовательских проектов может проводиться как на уроках (мини-проекты), так и на занятиях во внеурочное время. Вне уроков возможно создание краткосрочных проектов (требуют 4-6 занятий), недельных или даже годовичных [2]. Для учителя организация проектной деятельности сложна тем, что ему, как субъекту проекта, предстоит «прожить» несколько ролей:

1) энтузиаст. Эта роль определяет деятельность педагога, который должен заинтересовать детей, повысить их мотивацию, поощрить и поддержать;

2) руководитель. Это значит, что учитель должен организовать дисциплину, слаженную работу, а также проследить, чтобы все этапы проекта были выполнены в срок;

3) координатор. В данном случае педагог должен быть в курсе всего происходящего, уметь объединить усилия всех субъектов проектной деятельности и направить их в нужное русло;

4) специалист. Учитель обладает достаточными знаниями и умениями и может поделиться ими со своими учениками;

5) «человек, который задаёт вопросы». Эта роль связана с решением спорных вопросов. С помощью косвенных, наводящих вопросов учитель должен «разжигать» обсуждение способов преодоления возникших трудностей. Задавая вопросы, учитель также поддерживает обратную связь;

6) эксперт. В данной роли учитель анализирует полученные результаты, даёт им оценку [1].

Несмотря на такое большое количество ролей, учителю важно предоставить обучающимся достаточную долю самостоятельности. Степень самостоятельности школьников зависит от множества факторов: опыта проектной деятельности, возраста и индивидуальных особенностей участников, сложности проекта и т. д. Учитель должен оценить все эти факторы и самостоятельно определить степень самостоятельности школьников [6]. Ещё одной сложно-

стью для учителя как организатора проектной деятельности является нахождение той самой проблемы или темы, которая была бы интересна школьникам. В данном случае под проблемой понимается теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования [1]. Проблема должна соответствовать возрасту обучающихся и иметь значимость для них, а ещё лучше – для общества. Помимо этого, выбранная тема должна быть актуальна. При этом под актуальностью стоит понимать не столько важность результата проектной деятельности для всего общества, а его значимость для обучающихся в настоящий момент времени. Так, например, после урока изучения планет учитель предлагает младшеклассникам создать модель Солнечной системы. Данный проект будет актуален для детей, так как они только что изучили эту тему. Однако нельзя сказать, что эта тема и продукт будут актуальны для всего общества.

Важно также оценить посильность проекта для обучающихся. Нередко в практике учителей прослеживается такое явление: вся работа по созданию проекта перекладывается на плечи родителей. Дети же выступают в роли наблюдателей или докладчиков. Это связано с тем, что учителя предъявляют завышенные требования к проектам своих учеников [6, 7, 8]. Например, педагоги предлагают детям слишком сложные темы, которые ребята не способны исследовать самостоятельно. Или же учителя выдвигают определённые требования к оформлению проектов: подготовка презентации к докладу, оформление работы только в печатном виде. Такие требования приемлемы для среднего звена, но далеко не каждый ученик начальной школы сможет самостоятельно справиться с ними. Однако не стоит стремиться совсем ограждать родителей от участия в создании проекта. Нет ничего плохого в том, что родители и их чада проведут время вместе и с пользой.

### **Литература**

1. Scheller, A. Reading promotion for boys : motivating material for grade 2–4 / A. Scheller. – Stamsried : Care-Line company, 2010. – 79 p.
2. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТИ, 2005. – 80 с.
3. Ерохина, Е. Л. Исследовательская и проектная деятельность школьника: разграничение понятий / Е. Л. Ерохина // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 8. – С. 3–6.
4. Леонтович, А. В. Исследовательская и проектная работа школьников / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев. – Москва : ВАКО, 2014. – 160 с.
5. Данилова, Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Н. Данилова, А. Л. Крылова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 478 с.
6. Таирова, Т. В. Работа над проектом – увлекательный процесс / Т. В. Таирова // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 15–19.

7. Вахитова, Г. Х. К вопросу мотивационного обеспечения учебной деятельности учащихся начальной школы / Г. Х. Вахитова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – № 10 (61). – С. 59-61.
8. Вахитова, Г. Х. Проектные задачи как средство развития личности младшего школьника / Г. Х. Вахитова // Актуальные проблемы педагогики и психологии начального образования в полиэтнической среде : материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск, 17 мая 2019. – Иркутск, 2019. – С. 110–115.

## **ФУНКЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЕЁ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ**

### **THE FUNCTIONS OF FICTION AND ITS ROLE IN THE FORMATION OF PERSONALITY**

**Полина Вагифовна Герасенкова, Марина Николаевна Ветчинова**

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия*

*Ключевые слова:* чтение, художественная литература, личность, воспитание, моральные качества.  
*Keywords:* reading, fiction, personality, education, moral qualities.

*Аннотация.* Книга является уникальной сокровищницей знаний о человеческой жизни. В статье показана познавательная, воспитательная, коммуникативная, эстетическая и созидательная функции литературы. Приводятся размышления современных учёных о важности чтения в формировании личности, необходимости воспитания культуры чтения подрастающего поколения в целях саморазвития и самосовершенствования.

Классическое национальное искусство – это главная основа любой национальной культуры, в которой отражены культурные ценности народа. По мнению А.С. Запесоцкого, «такое искусство сохраняет духовность этноса даже тогда, когда сами современники не в силах наладить собственное духовное производство, а значит – предохраняет культуру от умирания в цивилизации» [1, с. 202].

Средоточием культурных, духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей любого народа является, в первую очередь, литература. Литературные произведения обладают большим влиянием на человека, поскольку в них отражены духовная культура, народные обычаи и традиции, социально-этнические нормы и ценности, которые оказывают существенное воздействие на формирование и воспитание личности.

Многие выдающиеся мыслители, представители общественности и писатели неоднократно указывали на первостепенную роль книги и чтения в развитии человечества, подчёркивая их важность для полноценного участия человека в любой сфере деятельности. А. Шопенгауэр называл книги «бумажной памятью человечества», в которой сосредоточена большая часть

человеческих знаний по всем сферам жизни. Следовательно, книги являются уникальной сокровищницей знаний и хранителями человеческой памяти.

С момента своего появления книги являлись важнейшим средством образования и воспитания. Неоспоримым достоинством чтения является то, что оно способствует формированию духовно зрелой и образованной личности, обогащает и облагораживает человека. Регулярное чтение позволяет человеку глубже познать мир, увереннее ориентироваться в нём, принимать морально верные решения. Другими словами, чтение – это своего рода механизм выстраивания личности, позволяющий человеку раскрывать свой нравственный потенциал, «гармонично и последовательно формировать сознание и совершенствовать духовный мир» [2, с. 12].

Почерпнутые из классических художественных произведений духовные ориентиры очерчивают границы, которые человек не может позволить себе нарушить, не вступив в конфликт с самим собой. Классическое литературное творение имеет лишь один вектор действия – формировать мораль, ценностные ориентиры человека.

Н. Ю. Куценко выделяет познавательную, воспитательную, коммуникативную, эстетическую и созидательную функции литературы. Она считает, что именно этими функциями литература вносит свой вклад в становление личности человека, его возвышение над собой прежним, формирование его мировоззрения и ценностных ориентаций [2, с. 17–21].

По её мнению, эффект *познавательной функции* художественной литературы заключается в том, что она позволяет читающему одновременно познавать мир и себя самого. В действительности, читая книги, ученик черпает знания о богатстве и красоте природы, об истории, культуре и религии, о жизни человека, его важнейших нравственных качествах. Другими словами, получает основные знания, отражающие культурную, социальную, духовно-нравственную жизнь людей.

Кроме того, она отмечает, что чтение способствует самовоспитанию и самообразованию. Моральные качества персонажей художественных произведений способствуют формированию у читающих собственных представлений об эталонных образцах поведения.

Сила *воспитательной функции* художественной литературы заключается в её влиянии на эмоциональную сферу читателя и на его совесть. Ярким примером этому могут служить сказки, в которых борьба добра и зла формирует образцы поведения, затрагивает чувства читателя, тем самым воспитывая его идейно, духовно и нравственно.



По мнению Н. Ю. Куценко, секрет воздействия художественной литературы на формирование личности ребёнка заключается в том, что «законы нравственности не преподносятся в готовом виде. Главный инструмент писателя – художественный образ, а не назидание. Используя художественные образы, автор предоставляет человеку самому сформировать отношение к описываемым в произведении событиям, сделать выводы, извлечь урок» [2, с. 18].

*Коммуникативная функция* художественной литературы проявляется в практически каждом слове произведения, так как слово в книге служит объектом и средством сообщения. Важным является то, что чтение делает коммуникацию активной, поскольку читатель может соглашаться и противиться позиции автора, излагаемая автором информация непременно оказывает воздействие на сознание читателя, делает его соучастником событий произведения.

Очевидным является факт, что хорошая книга приносит читателю удовольствие, доставляет ему эстетическое наслаждение. В этом и заключается эстетическая функция художественной литературы. Великие литературные творения воспитывают художественный вкус, определяют поведение человека и порой регулируют его общение с другими людьми. Они развивают представления о внутренней красоте человека, способствуют стремлению подражать героям произведений, их нравственным качествам.

Во многом эффект *эстетической функции* художественной литературы достигается благодаря языку и особому использованию языковых средств. По мнению Н. Ю. Куценко, «в языке художественной литературы необыкновенно ярко отражаются лучшие качества литературного языка, это и есть его образец, на который мы должны равняться. Вместе с тем язык художественной литературы может включать в себя языковые черты и даже целые фрагменты различных функциональных стилей (научного, разговорного), которые используются исключительно в эстетической функции» [2, с. 17].

*Пятая, созидательная функция* художественной литературы является знаковой в духовном развитии человека. Она отражает желание и стремление человека, прочитавшего то или иное художественное произведение, искать дальнейшие пути саморазвития и самосовершенствования.

Н. Ю. Куценко отмечает, что «читая классическое произведение, человек "погружается" в стихию языка, в его богатство и величие. Здесь отражено все многообразие словесных форм и вариаций, представлено огромное количество идиоматических выражений, пословиц и поговорок народа. Кроме того, даже навыки грамотного письма человек получает из книг, произвольно

формируя в себе так называемое языковое чутье. А язык – это "формула" жизни, он не только представляет мысли, но и определяет поступки» [там же].

М. Н. Ветчинова говорит о том, что обязательно следует читать и художественные произведения иностранных авторов, чьё наследие вписано в культуру всего человечества. «Через литературу, произведения различных авторов человек способен понять культурные особенности, речь, поведение, мысли, ценности, как отдельного представителя, так и целой общности представителей иной культуры. Изучая литературные произведения различных наций и народов, можно найти в них как много различий, так и много цельного, единого» [3, с. 15].

В этом проявляется диалог культур, современная концепция которого актуализирует роль литературного образования в межкультурном диалоге. «Чужая культура, – писал М. М. Бахтин, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы ищем в ней ответ на наши вопросы, новые смысловые глубины. При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет своё единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются [4, с. 40].

Однако при выборе книг для чтения как отечественных, так и иностранных авторов следует прислушаться к мнению Ю. П. Мелентьевой, которая считает, что необходимо осознавать, что чтение «не несёт абсолютную категорию Добра» [5, с. 72]. Оно амбивалентно. То, каким будет его влияние на читателя, зависит во многом от педагогов, ответственных за воспитание подрастающего поколения, которые приобщают ребёнка к чтению, анализируют на уроках художественные произведения, заставляют думать, размышлять.

Безусловно, взрослые должны помочь ребёнку полюбить чтение, научиться выбирать ценные в познавательном и воспитательном плане произведения, поскольку ребёнку трудно самому сориентироваться в большом количестве книг, особенно сегодня, когда массовая литература не всегда может предложить ценный в художественном и содержательном плане материал. Необходимо донести до учеников то важное, что они приобретают в процессе освоения художественной литературы.

Не стоит также забывать и о том, что чтение может быть эффективным и обладать большой воспитательной силой только в том случае, если книга интересна читателю и он читает её с удовольствием. По мнению П. Н. Василёнку, «незаинтересованное, но интересное чтение – вот что заставляет любить литературу и что расширяет кругозор человека» [6].

Таким образом, познавательная, воспитательная, коммуникативная, эстетическая и созидательная функции литературы не вызывают сомнений, а лишь ещё раз подчёркивают важность чтения для молодого поколения. Начиная с самого маленького возраста, читатель знакомится с категориями добра и зла, порядочности и низости, благородства и подлости, а осмысление поступков, сопереживание героям произведений помогают формировать собственные «струны души», черты характера и моральные качества.

### **Литература**

1. Запесоцкий, А. С. Философия и социология культуры / А. С. Запесоцкий – Санкт-Петербург : Наука, 2011. – 816 с.
2. Куценко, Н. Ю. Роль классической художественной литературы в формировании мировоззрения личности / Н. Ю. Куценко // Язык. Словесность. Культура. – 2011. – № 3. – С. 8–26.
3. Ветчинова, М. Н. Развитие иноязычного образования в гимназиях России в середине XIX – начале XX века (на материале Курской губернии). Дисс. ...канд.пед.н. / М. Н. Ветчинова – 2009. – 194 с.
4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – Москва : Искусство, 1986. – 444 с.
5. Мелентьева, Ю. П. Эволюция понимания сущности чтения / Ю. П. Мелентьева // Проблемы современного образования. – 2012. – С. 68–72.
6. Василёнку, П. Н. Роль чтения в воспитании личности / П. Н. Василёнку. – Текст : электронный. – URL: [http://gcbs.ru/cbs/lib/Konferenciya\\_%20chtenie/Vasilenku.htm](http://gcbs.ru/cbs/lib/Konferenciya_%20chtenie/Vasilenku.htm) (дата обращения: 14.11.2021).

## **ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **EXPERIENCE IN THE FORMATION OF READING LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**Маргарита Олеговна Гостева**

*НАО «Восточно-Казахстанский университет им. Сарсена Аманжолова»,  
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, ассоциированный профессор  
кафедры педагогического образования  
и менеджмента Н. И. Бенеш

*Ключевые слова:* литературное чтение, литературное произведение, навык, педагогические подходы, приёмы, чтение, читательская грамотность, читательские умения.

*Key words:* literary reading, literary work, skill, pedagogical approaches, techniques, reading, reading literacy, reading skills.

*Аннотация.* В статье рассматривается один из компонентов функциональной грамотности – читательская грамотность. Автор, отталкиваясь от понятия «функциональная грамотность», делает попытку рассмотреть процесс её формирования на примере работы с литературным произведением на уроках чтения в начальной школе. При этом внимание акцентируется на приёмах анализа художественного произведения, направленных на раскрытие авторского замысла, которые используются в работе с младшими школьниками.

В последнее десятилетие в системе образования Казахстана идёт модернизация содержания на всех образовательных ступенях, направленная на формирование функциональной грамотности, где читательская грамотность является одним из составляющих её компонентов. Именно читательская грамотность на сегодняшний день является одной из серьёзных проблем в современной системе образования, что подтверждается международными исследованиями PISA и PIRLS [1; 2]. Результаты исследования PIRLS, где изучалась читательская грамотность младших школьников, показали, что казахстанские школьники значительно отстают в уровне сформированности читательских умений от выпускников начальной школы многих стран Европы и

Азии. Неслучайно 2021 год был объявлен Годом поддержки детского и юношеского чтения в Казахстане.

Под читательской грамотностью понимается способность человека заниматься чтением текстов различных типов, стилей жанров, понимать их, размышлять о них и использовать для достижения своих целей, расширяя свои знания и возможности участвовать в социальной жизни [3].

Освоение читательской грамотности начинается в начальной школе с реализации задач, определённых программой «Литературное чтение. 2–4 классы», такими как: создание благоприятных условий для формирования читательских интересов, эстетического чувства и художественного вкуса обучающихся; расширение читательского кругозора, знакомство с лучшими произведениями классической и современной художественной и научно-познавательной литературы [4].

На реализацию указанных задач направлены следующие педагогические подходы: коммуникативный, деятельностный, исследовательский и другие, которые положены в основу организации деятельности учащихся на уроке литературного чтения. Объектом изучения на уроке в начальной школе, как правило, является художественный текст как произведение искусства слова, основной путь постижения которого – анализ его содержания: образов-персонажей или образов-переживаний; картин жизни, созданных автором; изобразительных средств языка, используемых для создания словесно-художественных образов и т. д.

В практике работы учителей наиболее часто используются приёмы, направленные на репродуктивное воспроизведение произведения. Результат – пересказ прочитанного (подробный, краткий, выборочный, сжатый). Традиционным остаётся деление текста на части с опорой на элементы сюжета и композиции, составление плана; подбор пословиц к тексту с целью формулирования основной мысли произведения; выборочное чтение в поисках ответа на вопросы по содержанию произведения, графическое рисование; рассматривание готовых иллюстраций, соотнесение текста и иллюстрации, чтение по ролям. Все это работает на формирование полноценного навыка чтения, что является для учителя главным в работе с литературным произведением. Именно техника чтения труднее всего даётся учащимся, что приводит к потере интереса к чтению и книге. А в условиях цифровизации, возможности прослушать литературное произведение в исполнении чтецов, не всегда удачное, вообще привело к освобождению учащихся от столь сложного навыка. В результате мы столкнулись с тем, что учащиеся не умеют

работать с книгой, литературным и учебным текстом, извлекать из него нужную информацию и т. п.

Вместе с тем, следует отметить, что методический арсенал приёмов работы с книгой и художественным текстом достаточно богат и вполне способен обеспечить процесс реализации целей и задач, поставленных в учебной программе по предмету «Литературное чтение».

В решении проблемы формирования читательской грамотности младших школьников вполне уместно использование следующих приёмов работы с литературным текстом

На этапе восприятия литературного произведения эффективными будут такие приёмы: чтение-рассматривание обложки книги либо иллюстраций к произведению и прогнозирование содержания, рассказ о жизни автора; словесное и музыкальное иллюстрирование при изучении лирических произведений.

На этапе анализа литературного произведения интерес представляют такие приёмы работы, которые помогают глубоко проникнуть в суть изображённых автором картин, событий, поступков героев, тональность произведения, постичь ту мысль, которую хотел донести автор. Существенную роль играет работа над изобразительно-выразительными средствами языка, использованными автором, эффективными приёмами организации которой являются: стилистический эксперимент, подбор синонимов с целью осознания авторского выбора, составление словаря, карты или палитры настроений. Интересным представляется приём сравнения разных вариантов одного и того же произведения автора. Приём составления диафильма, интегрирующий графическое и словесное рисование, помогает выделить в произведении наиболее значимые для понимания произведения моменты и выразить собственное читательское видение и отношение к изображённым в произведении художественным образам, логике развития действия в нём [5].

Ещё в 90-е годы прошлого века Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская, предложили новый курс «Литература как предмет эстетического цикла», рассматривая его «через исходное отношение «автор — художественный текст — читатель». Освоение этого отношения требует постоянной практической литературной деятельности детей не только в позиции читателя, но и других: автора, критика, теоретика, зрителя, актёра и т.п. Это отношение ориентирует учеников на воссоздание авторской точки зрения в процессе чтения и на выражение своей точки зрения в процессе авторства». Авторы данной программы предлагают две линии обучения в процессе воспитания читателя.

На этапе начального образования – линия «Читательская практика и детское творчество», которая и обеспечивает маленького читателя овладением названными выше позициями [6].

Реализация идей, на которых строится Программа Г. Н. Кудиной – З. Н. Новлянской, происходит в рамках деятельностного подхода на основе метода коллективно-распределённой деятельности, согласно которому в реальном детском взаимодействии происходит занятие разных позиций, чередование, переход из одной в другую [6]. И здесь использование приёмов драматизации и инсценирования работает очень эффективно, как показала многолетняя практика работы школ, работающих в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, но, к сожалению, не получила развития в наших школах.

Использование на уроках литературного чтения игр-драматизаций и инсценирования представляют собой сложные приёмы, так как требуют включения в деятельность творческой работы, требующей, с одной стороны, работы воображения и фантазии, а с другой, – понимание на основе проведённого анализа, характера персонажей и ситуаций, в которых они действуют. И, если игры-драматизации в основном представляют собой диалоги, то инсценировки требуют более длительной работы и потому ещё сложнее. А это предлагает учащимся в коллективно-распределённой деятельности «пережить» несколько переходов: сценарист – режиссёр – актёр – декоратор – зритель и т. д. По мнению учителей, использующих такие приёмы работы, учащиеся с интересом меняют позицию «читатель» на другие, что позволяет прийти к выводу об интересе к литературному произведению, возможности посмотреть на него с других позиций и, даже, стать в некотором смысле со-автором.

Предоставление учащимся на уроке возможности для указанной выше творческой деятельности происходит, как правило, на этапе обобщения результатов анализа художественного произведения. На этом этапе результативно использование других приёмов работы, носящих творческий характер. Это могут быть такие традиционные приёмы работы как: сочинения по прочитанному, отзыв, составление рассказа о герое, от лица героя, рассказ по аналогии, выявление авторского отношения, авторской позиции, выразительное чтение. И, вместе с тем, такие приёмы обобщения прочитанного, которые действительно демонстрируют читательскую грамотность учащихся. Вспомним определение читательской грамотности, где говорится о том, что это способность «читать книги, понимать их, размышлять о них и использовать для достижения своих целей». А этому способствует использование приёмов написания сочинений-зарисовок по мотивам прочитанного, восстановление

деформированного текста произведения; сопоставление разных произведений одного автора; сопоставление авторского отношения к изображённым им художественных образов с собственным; составление модели произведения с целью установления причинно-следственных связей, отношений главного героя с другими персонажами; литературные проекты, например, сопоставительный анализ литературного произведения с его экранизацией (кинофильмом, мультфильмом), театральной постановкой (спектаклем); организация онлайн-выставок книг творчества любимого писателя / поэта.

Все приведённые выше приёмы позволяют сделать работу с произведением интересной, осмысленной, продуктивной. Суть продуктивности этой работы заключается в формировании у учащихся читательской грамотности.

### **Литература**

1. Кузнецова, М. И. Читательская грамотность школьников: взгляд сквозь призму PIRLS и PISA / М. И. Кузнецова // Директор школы: науч.-метод. журн. – 2011. – № 3. – С. 52–57.
2. Цукерман, Г. А. Результаты обучения чтению в российской начальной школе (по данным международного проекта PIRLS) / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, М. И. Кузнецова // Начальное образование. – 2013. – № 3. – С. 8–32.
3. Перминова, Л. М. Функциональная грамотность / неграмотность как социально-педагогическое явление / Л. М. Перминова. – Москва, 2003.
4. Литературное чтение : учебная программа для 2–4 классов общеобразовательной школы. – Астана : 2016. – 52 с.
5. Воюшина, М. П. Модернизация литературного образования и развития младших школьников: монография / М. П. Воюшина. – Санкт-Петербург : Сударыня, 2007. – 320 с.
6. Кудина, Г. Н. Литература как предмет эстетического цикла. Программа 1–11 классы / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Текст : электронный. – Режим доступа : <http://ro-lit.narod.ru/v.html>.



## **СКАЗКА В ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

### **FAIRY TALE IN DIGITAL REALITY AS A WAY TO DEVELOP SOCIO-CULTURAL COMPETENCE**

**Мария Андреевна Короткова**

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия*

Научный руководитель:  
канд. фил. наук, проф. каф. романских языков  
И. В. Харитонов

*Ключевые слова:* сказка, социокультурная компетенция, фольклор, цифровизация, обучение, иностранные языки.

*Keywords:* fairy tale, socio-cultural competence, folklore, digitalization, education, foreign languages.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам средствами сказки; описаны компоненты социокультурной компетенции; перечислены умения, формируемые при чтении сказки; представлены цифровые средства обучения иностранным языкам.

С незапамятных времён сказка была предметом развлечения, передачи ценностей и обучения, что являлось общим для всех культур. Люди всегда прибегали к историям, основанным на реальном или воображаемом опыте, с целью донести свои знания или убеждения до молодых поколений.

Сказки, составленные из исторических, магических, реалистичных или фантастических элементов, по-разному передают дидактические намерения.

Будучи лингвометодическим инструментом, они занимают хорошо завоёванное место в языковом классе. Помимо того, что учащийся испытывает любопытство к изучению заманчивых возможностей устной и письменной речи, это облегчает преподавателю задачу, позволяя ему подходить к таким сложным аспектам языка, как фонетика, лексика и грамматика.

Являясь фольклорным жанром, сказка содержит в себе страноведческую и лингвострановедческую информацию о стране изучаемого языка, а, следовательно, способствует развитию социокультурной компетенции. Данная

компетенция «предполагает знание истории и современности страны изучаемого языка, подразумевает знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка» [1, с. 17].

Являясь комплексным явлением, социокультурная компетенция содержит следующие компоненты, которые можно обнаружить в сказке:

1. Лингвострановедческий компонент, который включает знакомство учащихся с новыми лексическими единицами, коннотативной лексикой, семантическими полями и умением их употреблять в конкретной речевой ситуации;

2. Культурологический компонент, который сочетает в себе информацию об этнокультурном, историко-культурном фоне и социокультурный портрет местности (страны, региона, города);

3. Социолингвистический компонент, иллюстрирующий языковые особенности различных социальных групп: классовых (классы, сословия, страты), демографических (группы, отличительным признаком которых является пол, возраст), этнических (нации, народности, племена), профессиональных (группы, связанные с рядом занятий), территориальных (жители городов, посёлков, деревень);

4. Социально-психологический компонент, который отражает национально-специфические модели поведения в обществе, вербальные и невербальные средства общения, закрепившиеся в данной культуре (жесты, язык глаз, рукопожатия, поклоны, объятия, поцелуи, соблюдение дистанции, позы), установленные правила поведения людей в обществе, этикетные формулы (приветствие, прощание, просьба, извинение, поздравление).

В рамках социокультурной компетенции, целью обучения которой является культура, а язык – средством обучения, сказка формирует такие умения, как:

1. Умение использовать в своей речи безэквивалентную лексику, фоновую лексику (лексика в русско- и англоязычной культурах может быть проиллюстрирована русским словосочетанием «вести себя» и его английским аналогом «behave». В английском аналоге отсутствует возвратное местоимение. Если его добавить, то получится лексическая единица с совершенно другим значением (behave oneself = вести себя подобающе) [2, с. 111]), фразеологические единицы; национальные реалии (понятие или явление характерное для одной культуры и отсутствующее в другой, например, во французском

языке существуют реалии природно-географической среды, так слово «Midi» используется для обозначения юга Франции, а слово «mistral» означает очень сильный ветер, который дует с северо-запада в районе реки Рона и Средиземного моря).

2. Умение проявлять социокультурную толерантность и терпимость по отношению к представителю другой культуры и народа [3, с. 9];

3. Умение вступать в общение в межкультурном пространстве;

4. Умение строить речевое высказывание с соответствиями культурными нормами социума;

5. Умение проводить аналогии, параллели и сравнения, анализировать культуры разных народов;

6. Умение интерпретировать информацию социокультурного, лингвострановедческого, историко-культурного характера.

Вопрос о чтении сказок на уроке иностранного языка сегодня является актуальным. С развитием компьютерных и коммуникационных технологий изменилось отношение школьников к чтению сказок. Дело в том, что у современных учащихся поменялось восприятие книжного, печатного текста. Многие из них считают сказку пережитком прошлого, чем-то старым и ветхим, порой не понятным, в то время как их суждения и помыслы отражают в себе новую эпоху. Эта изменившая реальность предлагает цифровые средства обучения юного читателя:

1. Мультимедийная презентация является отличным наглядным источником изложения сказки. На её слайды учитель может вынести основную информацию сюжета: имена главных героев, которые не совпадают с родным языком (Иван – распространённое имя героя русских сказок, Jack – английских), их действия, которые могут быть представлены в виде таблицы, хронологической цепочки, схемы. Такой объяснительно-иллюстративный материал сопровождает текст сказки красочными изображениями и анимацией и облегчает её восприятие учащимися.

2. Сенсорные интерактивные доски позволяют также демонстрировать географические объекты. Фотографии городов, деревень, рек, озёр, гор, лесов с подписями на иностранном языке представляют опору для школьника и способствуют развитию его социокультурной компетенции.

3. Графические редакторы помогают учащимся проявить фантазию и представить, как выглядят герои, вообразить их жильё. Учителю иностранного

языка очень важно обратить внимание детей на национальные костюмы героев, их предметы быта, поскольку они представляют огромную ценность, знакомя ребят с культурой страны изучаемого языка.

Таким образом, сказка в условиях цифровой реальности расширяет кругозор школьника, формирует мировоззрение, воспитывает доброжелательное отношение к другим культурам и способствует развитию его социокультурной компетенции.

### **Литература**

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие / Е. Н. Соколова. – Москва : Просвещение, 2003. – 237 с.
2. Ильина, О. К. Лингвострановедческий компонент в преподавании английского языка в МГИМО (У) / О. К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Девятый межвузовский семинар по лингвострановедению 15–16 июня 2011 г. – Ч. 1. – Москва : МГИМО-Университет, 2012. – С. 219–222.
3. Лукьянова, Л. А. Формирование функционально-содержательной основы социокультурной компетенции учащихся 10–11 классов общеобразовательной школы (на материале английского языка) : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Лукьянова. – Санкт-Петербург, 2014. – 186 с.

## **СОЗДАНИЕ АУДИОКНИГИ КАК МЕТОД ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **CREATING AN AUDIO BOOK AS A METHOD OF GETTING READING FOR YOUNGER PUPILS**

**Маргарита Викторовна Курышева**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* аудиокнига, метод создания аудиокниги, начальная школа, читательская грамотность, цифровые технологии в начальной школе, выразительное чтение, педагогические результаты.

*Keywords:* audiobook, audiobook creation method, elementary school, reader literacy, digital technologies in elementary school, expressive reading, pedagogical results.

*Аннотация.* Падение читательской культуры осознается обществом как общенациональный кризис, способный разрушить традиционную русскую культуру. Статья посвящена описанию метода создания аудиокниги в начальной школе как способу приобщения младших школьников к чтению. Современные гаджеты стали неотъемлемой частью жизни современного человека, и задача школы сделать их помощниками, инструментом развития интереса к чтению. Автор рассматривает плюсы и минусы аудиокниг, этапы работы над их созданием, педагогические результаты такой работы.

Министерство просвещения РФ озвучило цель войти в десятку стран с наиболее качественным образованием к 2024 г. Для координации действий принято решение ежегодно проводить оценку школьников по модели PISA в области математической, естественнонаучной и читательской грамотности. По результатам исследования 2019 г. РФ присвоено 18 место из 79 по динамике роста качества образования. По читательской грамотности результат российских школьников в 2020 г. повысился с 488 баллов (2019 г.) до 492 баллов (2020 г.). Эти данные внушают оптимизм, однако учителя продолжают говорить о кризисе чтения среди школьников. В связи с этим была создана "Национальная программа поддержки и развития чтения", в которой, в частности, отмечается, что "возрастающий дефицит знаний и конструктивных идей в российском обществе (на фоне других существующих острых общесистемных проблем) во многом обусловлен снижением интереса к чтению у населения. Современная ситуация в этом отношении характеризуется как

системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением" [1]. Последствием этого может стать разрушение ядра национальной культуры.

Среди причин подобного положения называют влияние новейших технологий: информация, прочитанная с экрана компьютера, планшета, мобильного телефона, как правило, короткая, перемежается фотографиями, картинками, видеофрагментами. Таким образом формируется клиповое мышление, не позволяющее анализировать, критически воспринимать большие объёмы информации.

Однако современные гаджеты могут стать и помощниками учителя, в том числе и при формировании интереса к чтению.

Одним из методов приобщения младших школьников к чтению может послужить создание аудиокниги своими силами, предполагающий работу с современной техникой.

Записанные на современных носителях аудиокниги обладают рядом несомненных достоинств:

1) они тренируют внимание и память, так как восприятие текста на слух во многом сложнее, чем визуальное: невозможно листать страницы, перечитывать абзац выше, найти нужную информацию, прозвучавшую 10-15 минут назад;

2) они развивают фонематический слух: поневоле происходит отождествление и дифференциация фонем в звучащем слове;

3) прослушивание аудиокниг положительно влияет на воображение, в мозгу возникают специфические ассоциативные связи, в том числе за счёт аудиоэффектов, когда на звучащий текст накладываются звуки природы, музыки; из-за возникающего эффекта присутствия аудиокнига вызывает особый эмоциональный отклик;

4) аудиокниги можно слушать вместе с друзьями, занимаясь несложными домашними делами. Последнее время автомобилисты вместо музыки слушают в дороге аудиокниги (это не лучшая практика, так как внимание рассеивается). В связи с этим в США и Японии наблюдается бум выпуска аудиопродукции.

В то же время можно назвать и минусы аудиокниг:

1) не все воспринимают хорошо информацию на слух (визуалы, кинестетики), однако регулярное прослушивание книг тренирует слуховое восприятие;

2) сложно найти необходимую информацию, если сразу её не зафиксировал;

3) слуховое восприятие требует большей концентрации внимания.

Прототипом первой аудиокниги считают записанные в 1933 г. американским антропологом Дж. Харрингтоном легенды и истории индейских племён [2]. Изначально аудиопродукция выпускалась в помощь людям слепым и слабовидящим (в США – с 1932 г., в СССР – с 1961 г.), но потенциал аудиокниг оказался востребованным системой образования в целом: в первую очередь стали появляться пособия по изучению иностранных языков, потом и другие учебные пособия гуманитарного характера. Однако с доступностью магнитофонов и автомагнитол распространяться стали и художественные книги на ленточных носителях. Появились команды профессионалов, записывающих произведения художественной литературы в формате аудиоспектакля, со звуковыми спецэффектами. Цифровые технологии, в частности изобретение mp-3 плееров, дали новый импульс развитию выпуска аудиопродукции. Смартфон, ставший неотъемлемой частью жизни современного человека буквально с детского сада, позволил на небольшом носителе иметь огромное количество информации, десятки объёмных книг; доступ в интернет даёт возможность выбирать аудиокниги на любой вкус и в любом количестве. Но современные технологии позволяют также самому сделать любительскую аудиозапись, сохранить её и размножить.

Создание аудиокниги "своими руками" в начальной школе можно осуществить в рамках проектной деятельности. Результатом такой работы становится конкретный объект, который можно скопировать и подарить родителям, родственникам, друзьям. Это творческая работа, требующая от ребёнка наличия определённых навыков, связанных с осознанным (или смысловым) чтением. Такое чтение предполагает хорошее понимание содержания и смысла текста. Одним из проявлений такого понимания является **выразительное чтение**. Не получится прочитать текст выразительно, если ты не понимаешь внутренние связи его компонентов, их значение и роль в организации смысловой структуры. Таким образом, выразительное чтение можно рассматривать как критерий, определяющий понимание смысла читаемого текста. Безусловно, есть ученики, одарённые от природы, читающие выразительно без специального обучения. Как правило, эти дети читают с дошкольного возраста, любят книги, растут в семье, где взрослые также читают и занимаются развитием детей. У них хорошо развит голосовой аппарат, они умеют произвольно менять темп, тональность, громкость, тембр, то есть хорошо владеют техникой речи. Большинству же младших школьников требуются специальные тренинги, развивающие эти качества. Поэтому создание аудиокниги следует начинать с тренировочных упражнений:

1) на речевое дыхание, определяющее и долготу произнесённой на одном вдохе фразы, и звучность голоса;

2) на темп речи. Как правило, младшие школьники "тараторят", стараются читать быстрее, что обусловлено и возросшим темпом бытовой речи, и проверками на скорость речи (пресловутые 120 слов в минуту); особо стоит обратить внимание на формирование умения правильно делать паузы в нужных местах;

3) на умение менять тональность фрагментов речи, что, безусловно, связано с выделением ключевых слов текста;

4) на громкость речи – это тоже проблема: многие ученики не умеют регулировать громкость своего голоса и либо кричат, либо тихо лепечут;

5) на тембр голоса. Изменение тембра связано с эмоциональной составляющей читаемого текста, с характеристикой персонажа. Умение произвольно выражать радость/грусть, уверенность/неуверенность, просьбу/приказ, говорить "с придыханием", "с агрессией", "с умилением" также развивается через упражнения; при этом, как правило, используется метод показа.

Для того, чтобы выразительно прочесть текст, нужно провести его анализ, включающий такие процессы, как мышление, воображение, внимание, воля и др. При этом обратим особое внимание на то, что мышление тесно связано с речеслуховыми и речедвигательными механизмами мозга и, соответственно, с практической речевой деятельностью младших школьников. То есть работа над выразительным чтением конкретного текста совершенствует как мышление, так и другие познавательные процессы: восприятие, память, внимание, воображение.

Существенным моментом при создании аудиокниг является отбор материала. Начинать стоит с небольших записей, например, стихов и сказок К. Чуковского. Идеальным в этом отношении является стихотворение "Телефон". В нём много персонажей с короткими репликами, имеющими характерный интонационный рисунок. Так же интересны для озвучивания короткие русские народные сказки ("Колобок", "Теремок" и пр.), басни И. А. Крылова – особая сказовая интонация, интонации персонажей басен легко воспринимаются детьми и интересны им. Безусловно, начинать работу над конкретным произведением нужно с тщательного его анализа, выявления характерных черт персонажей, их эмоций, обсуждения вариантов произнесения реплик. На более высоком уровне можно создавать аудиосборники стихов,



прозаических произведений (например, Ю. Драгунского "Денискины рассказы").

Педагогические результаты такой работы видятся в следующем:

- 1) развитие интереса к чтению у младших школьников,
- 2) развитие мышления, внимания, памяти, воображения, о чём говорилось выше;
- 3) формирование эмоционального интеллекта через анализ характерных особенностей озвучиваемых персонажей, их эмоционального состояния;
- 4) формирование навыка рефлексии: прослушивание того, что получилось, выявление недочётов произношения, интонирования развивает слуховое восприятие, внимание к нюансам смысла;
- 5) присвоение национальных культурных кодов, приобщение к высокой культуре;
- 6) развитие творческого начала;
- 7) развитие умения работать в команде, отвечать за свой участок работы.

Если результаты достигнуты, можно говорить о том, что дети, которые будут участвовать в конкретном проекте, полюбят не только произведение, над которым они работали, но и многие другие, они уже иначе будут читать художественный текст, обнаруживая скрытые смыслы, обращая внимание на мелкие детали, выстраивая ассоциативные ряды.

### **Литература**

1. Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации // Актуальные документы по состоянию на 6 ноября 2021. – Текст : электронный. – URL : <http://legalacts.ru> (дата обращения 19.11.21).
2. История появления и развития аудиокниг. – Текст : электронный. – URL : [https://vuzlit.ru/1814170/istoriya\\_poyavleniya\\_i\\_razvitiya\\_audioknig](https://vuzlit.ru/1814170/istoriya_poyavleniya_i_razvitiya_audioknig) (дата обращения 19.11.21)

## **АНГЛИЙСКАЯ АУТЕНТИЧНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ**

### **METHODS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL CHILDREN EXTENSIVE READING ON THE BASIS OF AUTHENTIC ENGLISH FAIRY TALE**

**Мария Александровна Прима**

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» г. Москва, Россия*

Научный руководитель:  
доктор пед. наук, профессор кафедры МПГУ  
З. Н. Никитенко

*Ключевые слова:* ознакомительное чтение, речевая деятельность, английская аутентичная сказка, композиционные особенности, художественные средства выразительности.

*Keywords:* extensive reading, speech activity, authentic English fairytale, fairytale motives, compositional features, artistic means of expressiveness.

*Аннотация.* Статья посвящена специфике формирования у младших школьников умения ознакомительного чтения аутентичных английских сказок о животных при изучении иностранного языка. Автор приводит характеристику данного вида чтения, раскрывает его методические возможности. В исследовании анализируется композиция аутентичных сказок о животных, основные мотивы, персонажи, художественные средства выразительности, языковые особенности произведений фольклора этого жанра. В статье раскрывается методический потенциал народных английских сказок, которые развивают языковую догадку, воображение, расширяют лингвострановедческие знания, усиливают мотивацию учащихся начальной школы при изучении иностранного языка.

Раннее овладение детьми иностранным языком – одна из ведущих тенденций языкового образования в настоящее время.

Наши наблюдения показали, что потребности в изучении иностранного языка у младших школьников, как правило, минимальные, так как коммуникативные задачи в повседневной жизни они решают, используя родной язык, поэтому мотивация в изучении нового для них предмета на первых порах слабая. Психологически иностранный язык воспринимается школьниками младших классов как предмет трудный, требующий больших умственных усилий. В наш цифровой век необходимо увлечь подрастающее поколение иноязычным чтением, поскольку чтение является средством нравственного и когнитивного

развития детей. В арсенале методистов и учителей есть интересный и понятный учащимся жанр фольклора, соответствующий их языковому и интеллектуальному уровню, который вызывает появление положительных эмоций, будит желание у младших школьников посвятить чтению текстов на иностранном языке больше времени, развивает воображение, ассоциативное мышление и эмоциональную память – это сказка.

К четвёртому классу у учащихся начальной школы должны быть сформированы умения работы не только с уже знакомым им видом медленного изучающего чтения, при котором они неоднократно могут вернуться к непонятному месту и перечитать его несколько раз с той скоростью, которая им удобна; но ученики должны уметь пользоваться и более сложным видом чтения – ознакомительным. Для них уже важно не только чтение вслух с правильным произношением языкового материала, но и чтение про себя, чтобы сформировался механизм понимания английского текста без произнесения. Теория обучения ознакомительному чтению представлена в работах Г. В. Роговой, С. К. Фоломкиной. Анализ этих работ показал, что при ознакомительном чтении понимание текста должно составлять 70–75 %. Этот вид чтения не предполагает использование словарей и он-лайн переводчиков. В текстах используется определённое количество незнакомой лексики для младших школьников (допустимо не более 10 %), которая затрудняет, но не должна препятствовать пониманию информации; восприятие основного содержания текста должно быть точным, а второстепенного – неискажённым. При ознакомительном чтении ученик должен уметь отделять «первостепенную» информацию от «второстепенной». Умение использовать данный вид чтения позволяет определить степень сформированности технических навыков чтения у школьников [1, с. 270]. В четвёртом классе чтение адаптированных текстов постепенно уступает место аутентичным, которые способствуют коммуникативному, когнитивному, духовно-нравственному развитию учащихся, «поскольку содержание текста является основой для развития способности учащихся самостоятельно формировать и формулировать свои мысли в устной и письменной речи; в тексте содержится культурная информация, овладевая которой, дети приобщаются на самом элементарном уровне к лингвокультурным характеристикам представителя иной этнокультурной общности» [2, с. 38]. С помощью аутентичной английской сказки учащиеся с увлечением погружаются в мир фантазии, игры, с любопытством изучают сюжет, структуру, персонажей. Благодаря эффекту «погружения», искусственные условия изучения иностранного языка на уроке становятся более приближенными к естественным,

и ученики часто забывают про языковой барьер, чувствуют себя в ситуации общения уверенно и свободно.

Наш опыт показывает, что изучение аутентичной английской сказки нужно начинать с самой простой группы – сказок о животных. Эти сказки особенно любимы детьми, так как они отвечают естественным запросам ребёнка приблизить к себе таинственный и незнакомый мир животных. В этих произведениях фольклора сказочные персонажи способны мыслить, чувствовать, говорить, шутить на доступном для ребят языке.

Другая причина, объясняющая пристрастие детей к сказкам о животных, связана с тем, что в них много энергии, действия.

В-третьих, эти сказки легко запоминаются, благодаря своей образности, юмору, простой композиции.

Школьники младших классов уже знают, что под масками животных в сказках действуют люди, поэтому в этом фольклорном жанре «всегда предполагается соединение изображения человеческих свойств с изображением звериных или птичьих повадок» [3, с. 36].

Сказки о животных, как правило, проникнуты стремлением к социальной справедливости, поэтому основная идея, носящая интернациональный характер, может быть сформулирована так: победа достаётся тем, кто объединён чувством товарищества, кто обладает смекалкой в борьбе со злом, благодаря дружбе и сообразительности слабые физически звери побеждают сильных.

В английских аутентичных сказках о животных, как и в русских, звери являются воплощением стабильно закреплённых как отрицательных, так и положительных человеческих черт характера, поэтому младшие школьники уже знают, что лиса олицетворяет хитрость, коварство, ложь, лесть (*cunning, deception, lie, flattery*); медведь – силу, неповоротливость (*strength, clumsiness*); волк – злость, свирепость, глупость (*anger, ferocity, stupidity*); заяц – трусость и хвастливость (*cowardice and boastfulness*); лошадь – трудолюбие (*industriousness*)... Знакомство с данной особенностью сказок откроет для школьников, изучающих английский язык, путь к усвоению ряда пословиц, поговорок: «*Who keeps company with the wolf, will learn to howl*» («С волками жить – по-волчьи выть»); «*An old dog barks not in vain*» («Старый пёс без причины не лает»); «*All cats are grey in the dark/ in the night*» («Ночью все кошки серы») ...

Композиция сказок о животных проста, там нет ничего сложного и запутанного. Самые распространённые способы организации сюжета подобных сказок в английском фольклоре следующие:

– мотив встречи, когда главный герой поочерёдно встречает других персонажей сказки («*Johnny-cake*», «*The Gingerbread man*»);

– цикл повторяющихся действий. Герой выполняет однотипные действия и добивается поставленной цели. Главной структурной особенностью данного приёма является троичность и значимость последнего элемента («*The three little pigs*»).

– кумулятивный тип построения. Суть этого композиционного приёма состоит в том, что многократно, по нарастающей повторяются одни и те же действия персонажей до тех пор, пока цепь не дойдёт до последнего звена («*Henny-Penny*»). Использование подобных сказок на уроках английского языка создаёт условие для запоминания путём ненавязчивого многократного повтора тех или иных речевых образцов. Например, курица *Henny-penny*, на голову которой упал жёлудь, подумала, что на неё свалилось небо, и побежала рассказать об этом королю, увлекая за собой петуха *Cocky-locky*, утку *Ducky-daddles*, гуся *Goosey-roosey*, индюка *Turkey-lurkey*. Цепочка встреч повторяется четырежды с разными героями: «*So she went along and she went along and she went along till she met Cocky-locky. "Where are you going, Henny-penny?" says Cocky-locky. "Oh! I'm going to tell the king the sky is falling," says Henny-penny. "May I go with you?" says Cocky-locky. "Certainly," says Henny-penny. So Henny-penny and Cocky-locky went along together to tell the king the sky was falling*» (Шла она шла, пока не встретила Петуха. – Куда ты идёшь, Курица? – спрашивает Петух. – Ой! Я скажу королю, что небо падает, – говорит Курица. – Можно, я пойду с тобой? – спрашивает Петух. – Конечно, – говорит Курица. Итак, Курица и Петух пошли вместе, чтобы сказать королю, что небо падает.) [4, с. 30].

Сказки о животных характеризуются не только простым композиционным строением, но и языком: в текстах сказок о животных мало эпитетов, сравнений, метафор. Данный вид сказок английского фольклора уступает волшебным в занимательности сюжета и выразительности языка, но именно это и упрощает их понимание иноязычными маленькими читателями. В сказках о животных широко представлена диалогическая форма речи, которая делает эти произведения фольклора живыми и интересными для младших школьников, потому что диалоги динамичны и наполнены юмором. В детских аутентичных английских сказках диалог имеет свою особенность, часто он даётся в песенной форме, например, вспомним песенку *Gingerbread man* (Пряничного человечка): «*I have run away from a little old woman, // And a little old man, // A cow, // A horse, // A barn full of threshers, // A field full of mowers, // And I can run away from you, I can!*» (Я убежал от старухи и старика, от коровы и коня, молотильщиков, косцов и от тебя убегу) [4, с. 88].

Через диалоги аутентичных английских сказок младшие школьники знакомятся с традиционными обращениями: «*Mr. Fox*», «*Aunt Duck*», «*Uncle Bear*».

При чтении аутентичных английских сказок под руководством учителя иностранного языка часто проходит сравнительный анализ с хорошо знакомыми ученикам русскими народными сказками. Так, они с интересом находят примеры сходных фольклорных приёмов: словесные формулы («*So she went a long and she went a long*» – так она шла долго-долго), зачины («*Once upon a time there was*» – жил-был), концовки («*Lived happily ever afterwards*» – стали счастливо жить да поживать), присказки. В английской сказке «Johnny-sake» и русской «Колобок» школьники видят поразительное совпадение сюжетов: главный герой сказок был испечён из теста, сбежал из дома, а по дороге встретил несколько животных, которые его хотели съесть, он всех обманул, но в конце сказки был съеден хитрой лисой. Но ученики, что очень важно, могут назвать и отличительные черты каждой сказки.

Аутентичная английская сказка даёт возможность учащимся для широкой творческой деятельности на уроке иностранного языка и во внеклассной работе, например: озвучить мультфильмы, создать собственные видеоролики на основе сказок, осуществить театральные постановки, обратиться к компьютерным технологиям и придумать квест с героями из английских народных сказок, придумать новые продолжения традиционных сказок...

Итак, ознакомительное чтение английских аутентичных сказок, язык которых лаконичен, прост, доступен, способствует языковому образованию и является богатейшим материалом для развития речевых умений детей. Данный вид чтения усиливает мотивацию и интерес младших школьников при изучении иностранного языка, развивает их языковую догадку, воображение, обогащает лингвострановедческими знаниями, раскрывает творческую индивидуальность каждого ученика.

### **Литература**

1. Гёз, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гёз, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. – Москва : Высшая школа, 1982. – 373 с.
2. Никитенко, З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования : автореф. дисс. ... д-р. пед. наук / З. Н. Никитенко. – Москва : МПГУ, 2015. – 52 с.
3. Аникин, В. П. Русская народная сказка : пособие для учителей / В. П. Аникин. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 256 с.
4. Английские народные сказки (сост. Верхогляд В. А.). – Москва : Айрис-пресс, 2021. – 160 с.

## **ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К КНИГЕ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ КНИЖНОГО УГОЛКА**

### **INTRODUCING PRESCHOOLERS TO THE BOOK AND READING ACTIVITIES BY MEANS OF THE BOOK CORNER**

**Светлана Борисовна Семинякина**

*НАО «Восточно-Казахстанский университет им. Сарсена Аманжолова»  
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук ассоциированный профессор  
кафедры педагогического образования  
и менеджмента Н. И. Бенеш

*Ключевые слова:* интерес, книжный уголок, книга, потребность, чтение, читательская деятельность.

*Key words:* interest, book corner, book, need, reading, reading activity.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается организации работы уголка книги в дошкольном учреждении в процессе решения проблемы приобщения детей дошкольного возраста к книге и читательской деятельности. Раскрывается польза книг в дошкольном возрасте.

В настоящее время проблема чтения находится в зоне особого внимания. Век компьютерных технологий всё больше вытесняет книги из жизни ребёнка. А ведь книга вносит значительный вклад во всестороннее развитие детей с самого рождения.

Потребность в чтении формируется не сразу, так как она связана не только с эстетическим и эмоциональным воздействием литературы как искусства, но и с её информационным потенциалом, с большим открытием для ребёнка новых миров, размышлений и фантазий. Чтение развивает у детей речь: обогащает и активизирует словарь, учит правильно выражать мысли. Педагогическая практика подтверждает высказанное С. Я. Маршаком мнение о том, что книга способствует формированию у ребёнка-читателя представлений о человеческих ценностях и нравственных понятиях, помогает ему

«вглядеться» во внутренний мир человека. Детская книга являет собой средство эстетического, нравственного и умственного воспитания. Неслучайно И. П. Токмакова назвала детскую литературу первоосновой воспитания. По словам В. А. Сухомлинкого, «чтение книг является тропинкой, позволяющей умелому, думающему воспитателю найти путь к сердцу ребёнка» [1]. Современному педагогу нельзя не считаться с мнением выдающихся писателей и педагогов.

Формирование у ребёнка интереса к чтению и к книгам не происходит стихийно. Это происходит вполне естественным образом в тех условиях, когда ребёнок находится в читающей среде и в окружении книг. Если взрослые проявляют интерес к книгам, читают и много говорят о них, то ребёнок довольно быстро приобщается к чтению. Л. С. Выготский утверждал, что, если мы хотим приобщить ребёнка к той или иной деятельности, его надо заинтересовать в ней. Это относится и к чтению. Интерес к чтению возникнет у ребёнка в том случае, когда он готов к этой деятельности, когда у него есть силы для её осуществления. Взрослым нужно только руководить ею, направлять самостоятельную активность детей [2].

Дошкольное детство – вот где берёт начало читательский талант ребёнка, по мнению С. Я. Маршака. Открыть этот талант – задача взрослых [3].

Дошкольный возраст – это активный период для включения ребёнка в чтение, ведь именно в эти годы у него формируется интерес к книге, а также закладываются основы разносторонней читательской деятельности.

Решением целого комплекса задач умственного, эстетического и нравственного воспитания в детском саду выступает книжный уголок. Цель организации книжного уголка – это создание благоприятных условий для знакомства детей с волшебным миром книг. Задачами книжного уголка являются: создание положительной мотивации к чтению, развитие эмоционального отклика на содержание книг, фантазии и памяти, речевой активности, а также пополнение словарного запаса.

Содержание уголка книги должно обеспечивать возможность организации разнообразных форм деятельности детей на основе использования произведений художественной литературы и устного народного творчества: игровой, речевой, читательской, театрализованной, изобразительной.

Сюжеты произведений становятся сюжетами театрализованных игр, игродраматизаций, инсценировок. Проживая жизнь героев в игре, дети получают нравственный и духовный опыт. Язык литературных произведений является ярчайшим образцом родной речи.



Детская книга содержит большое количество иллюстраций, которые делают её интересной для ребёнка, мотивируют его на встречу с героями произведений, их авторами.

Иллюстрированная книга – это первый художественный музей, где он впервые знакомится с творчеством замечательных художников: И. Билибина, Ю. Васнецова, Л. Владимирского, Б. Диодорова, Б. Дехтерева, В. Конашевича, В. Лебедева, Г. Новожилова, Н. Радлова, Е. Рачева, В. Сутеева, Н. Устинова, Е. Чарушина, В. Чижикова, Т. Юфы, Л. Юдина, Е. Янку и многих других. Рассматривая иллюстрации, ребёнок приобщается к изобразительному искусству, учится видеть и понимать графические способы передачи литературного содержания.

Поскольку книжный уголок является одним из важных средств приобщения детей к книге, работа в нём может строиться в разных направлениях. Можно проводить различные книжные выставки: тематические («Книги сказок», «Сказки о природе», «Весёлые стихи»), авторские («Денискины рассказы» В. Драгунского», «Незнайка и его друзья» Н. Носова). Важно, чтобы тема выставки была актуальна для детей (связанна с предстоящим праздником или утренником, художником–иллюстратором и т. д.). Для увеличения внимания детей к книжному уголку, воспитатель может устроить акцию: «Принеси свою любимую книгу и расскажи о ней». Интерес вызывает и представление в уголке книги личной библиотеки отдельных воспитанников, желающих рассказать друзьям о своей библиотеке.

Мини–экскурсии по книжному уголку очень нравятся детям. Главное, обращать внимание на то, что в уголке есть интересные и разнообразные книги.

Привлекает огромное внимание к уголку книги совместное чтение воспитателя с детьми книг и последующее обсуждение прочитанного. Карпинская Н. С. подчёркивая значимость таких бесед о прочитанном отмечала, что таким образом воспитатель помогает маленьким читателям осмыслить идейное содержание произведения, дать оценку образам- персонажам, их поступкам, описываемым событиям [4]. О. С. Ушакова указывает на то, что такая беседа «помогает взрослому донести до ребёнка эстетическую сущность прочитанного» [5].

Уголок книги позволяет организовать различные литературные игры. Например, викторины по творчеству авторов детской литературы, по содержание одной или нескольких книг, разгадыванию литературных кроссвордов и ребусов, проведение дидактических игр-путешествий по Литературной

стране, Стране сказок и т. п. Здесь же предлагаем провести выставки детских работ, например, иллюстраций по сказкам или портретам любимых литературных героев.

Интерес для детей, несомненно, будет иметь проведение познавательных занятий на тему: «Как рождается книга?», которые помогут им получить знания о том, как создаётся книга, люди каких профессий дают ей путёвку в жизнь.

И ещё одно важное направление работы в уголке книги – организация работы мастерской по ремонту книг «Книжкина лечебница», которая не только научит детей ремонтировать книги, но и бережному отношению к ним.

Таким образом, чтобы ребёнок стал активным читателем, необходимо создать эстетически качественную, содержательную развивающую среду, где он будет общаться с книгой: самостоятельно, по своему вкусу выбрать, спокойно рассмотреть и «перечитать» её.

Мы представили лишь некоторые подходы к организации работы в уголке книги. Но уже это свидетельствует о том, какую важную роль играет книжный уголок в группах дошкольного учреждения в реализации проблемы приобщения детей к книге и читательской деятельности, формировании у дошкольников потребности в общении с книгой, благодаря чему он приобщается к духовному миру человека. Это позволяет в будущем воспитать читателя, умеющего обращаться с книгой, найти нужную для себя книгу, постичь её смысловую и художественную сущность, извлечь из неё нужную информацию [3].

### **Литература**

1. Васюкова, Н. Е. Художественная литература для детей 5–7 лет [Текст] : методическое пособие / Н. Е. Васюкова, Т. И. Алиева. – Москва : Издательство «ТЦ Сфера», 2015. – 224 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000 – 400 с.
3. Беленькая, Л. И. Дети – читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства / Л. И. Беленькая. – Москва : Рус. школьная библиотечная ассоциация, 2010. – С. 54–91.
4. Ушакова, О. С. Знакомим дошкольника с художественной литературой / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – Москва, 1998. – С. 141–144.
5. Гурович, Л. М. Ребёнок и книга: книга для воспитат. дет. сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – Москва : Просвещение, 1992. – С. 32–47.

## **ОЖИВШИЕ СКАЗКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЛЬТСТУДИИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **ANIMATED FAIRY TALES IN THE ACTIVITIES OF THE CARTOON STUDIO OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**Альбина Юрьевна Татаринцева, Вероника Юрьевна Фёдорова**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, Россия*

*Ключевые слова:* детская литература, мульт-студия, художественно-эстетическое воспитание, сказки.

*Keywords:* children's literature, cartoon studio, artistic and aesthetic education, fairy tales.

*Аннотация.* В статье рассматривается возможность использования мульт-студии для приобщения детей дошкольного возраста к произведениям художественной литературы. Мульт-студия даёт возможность педагогу раскрыть материал или закрепить полученные знания. Образовательный анимационный фильм может быть элементом самообразования и одновременно выполнять развлекательную функцию.

Образовательная деятельность является достаточно трудоёмким процессом. Чтобы его облегчить и сделать более качественным и эффективным, педагоги применяют разнообразные средства для развития познавательного интереса у обучающихся. Мульт-студия предполагает использование наглядных, аудиовизуальных, экраннозвуковых средств обучения.

Посредством образовательных анимационных фильмов формируется познавательный интерес за счёт образности и наглядной конкретизации материала в наиболее доступной для восприятия и запоминания дошкольниками форме. Мульт-студии – это эффективный источник повышения качества обучения посредством выразительности и информативности зрительно-слуховых образов, которые воссоздают ситуации общения и окружающую действительность.

Мультипликационное искусство соединяет в себе разные виды изобразительного искусства (живопись, графика, фотография, скульптура, литература, музыка, дизайн, декоративно-прикладное творчество, театр), что обеспечивает его высокую педагогическую эффективность и возможность

комплексного развивающего обучения детей. Мультипликация эффективно воздействует на воображение и фантазию детей, так как в ней «оживают» (перемещаются, разговаривают) все антропоморфные и олицетворённые (предметы, явления) персонажи, которые могут обладать разными чертами характера, вступать во взаимоотношения, совершать различные действия, творить чудеса.

Дети любят смотреть мультфильмы, а мульт-студия позволяет им от пассивной роли зрителя перейти к активной – даёт им возможность собственноручно создать такой фильм. Процесс работы над ним отлично развивает сенсорные качества детей, основанные на выполнении действий руками. Такое развитие способствует эффективному овладению техническими приёмами в разных видах деятельности, восприятию пропорций, нюансов объёмных и плоских форм, пространственных отношений. Как показывает практика, при создании мультипликационного фильма у детей формируются важные личностные качества: инициативность, трудолюбие, ответственность, коммуникабельность. Важно отметить, что формирование названных качеств закреплено в качестве целей в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Мультипликация способствует максимальному сближению интересов взрослого и ребёнка. Педагоги видят в мультипликации высокий потенциал для развития творческих способностей детей, но технологии создания таких фильмов часто применяются в Центрах детского творчества и других коммерческих учреждениях ввиду значительных затрат на создание мультфильма. Для дошкольных учреждений мультипликационное искусство – это новая, нетрадиционная форма работы с детьми.

Детская студия мультипликации – творческое объединение самостоятельных авторов под руководством ведущих преподавателей. Здесь ребёнок погружается в мир изображений, движений, звуков. Ведущий преподаватель одновременно выступает в качестве организатора, специалиста предметной деятельности и педагога.

В роли организатора он должен:

- знать и уметь решать задачи, которые стоят перед режиссёром, ответственным за создание фильма;
- создавать необходимые условия для творческого процесса при производстве фильмов.

Выступая специалистом предметной деятельности, ведущий преподаватель должен обладать следующими умениями:

- полностью изготовить мультипликационный фильм;
- применять законы кинематографа и внятно излагать свою позицию.

Ведущий преподаватель в позиции педагога должен:

- знать возможности и способности, возрастные и индивидуальные особенности каждого ребёнка;
- быть соавтором детям дошкольного и младшего школьного возраста при создании мультипликационного фильма.

Принципиально, чтобы в процессе создания мультфильма преподаватель не делал все за ребёнка. Все важные решения, касающиеся творческого процесса должны приниматься детьми [1, с. 30].

Д. В. Велинский писал, что «при создании мультипликационного фильма ребёнок самостоятельно “собирает” образ мира, основываясь на собственном опыте, усиливает метафорические знаки своего мира так, как это может сделать только ребёнок, который ещё не обладает рациональностью. Важно быть на равных с юным творцом, не играть в “его мир”, быть самим собой, тогда и он будет самим собой» [2, с. 4].

Отметим специфику организации работы мульт-студии «Мультики», куда ходят дошкольники среднего и старшего возраста. Запись ребят осуществляется по их желанию. Никаких специальных требований для посещения не установлено. Расписание представляет собой два занятия в неделю по 30 минут.

Для работы мульт-студия должна быть оснащена компьютером, на который установлена специальная программа – Киностудия WindowsLive. Она предназначена для обработки фото-, видео- и монтирования фильмов. Также нужны диктофон, фотоаппарат, штатив. Для общего просмотра и обсуждения мультипликационного фильма используется проектор и экран. В мастерской необходимы материалы, которые понадобятся для создания пластилиновых героев, а для наглядности могут быть представлены детские композиции в технике «пластилинография».

Мультипликационные фильмы, которые разрабатываются в студии, можно условно разделить на 4 группы:

- экранизация известных художественных произведений;
- ремейк (обновление, новая версия) мультфильмов;
- «Старая сказка на новый лад» – переделки известных сказок;
- фильмы, которые сняты по сюжетам, придуманным детьми.

В настоящее время программа «Пластилиновая ворона» проходит этап апробации на базе мультипликационной студии. Опыт работы студии по решению задач творческого развития ребёнка средствами мультипликации может быть использован педагогами и в условиях массовых групп дошкольных образовательных учреждений.

Работа студии зиждется на понимании мультипликационного фильма как своеобразного «дидактического» материала, поскольку:

1. Мультфильм, содержащий в себе комплекс художественных средств, оказывает существенное воздействие на ребёнка. Независимо от его красочности и продолжительности, в мультипликационном фильме используется художественное слово, визуальный образ, музыка (песня или музыкальное сопровождение).

2. Мультфильмы зачастую непродолжительны по времени, но в то же время увлекательны, что, в свою очередь, соответствует особенностям восприятия детей.

3. Культурное и воспитательное значение классической отечественной мультипликации невозможно переоценить. Для дошкольника это настоящая нравственная энциклопедия жизни. Создание авторских мультфильмов можно строить, опираясь на существующие в этом искусстве традиции.

4. Процесс создания мультипликационного фильма играет роль своеобразного универсального языка, который помогает разностороннему развитию детей.

Рассматривая мультипликацию как современный интегрированный вид искусства и обучения, можно прийти к выводу, что она способствует:

- решению проблем полихудожественного развития детей дошкольного возраста;
- расширению границ познания;
- формированию способности разносторонне рассматривать, осознавать и оценивать ситуации, явления окружающей реальности, которые представляются в мультфильме;
- расширению границ поиска решений поставленных задач за пределами мультипликационного пространства;
- активному привлечению дошкольников в творческий процесс: самостоятельной постановке и решению задач, связывающих теорию и практику;
- формированию целостного гармоничного сознания ребёнка, позволяющего ему адекватно воспринимать произведения искусства, явления действительности,

- определять эстетические предпочтения, а также активизировать свободу творческого проявления.

### **Литература**

1. Анофриков, В. Е. Принцип работы детской студии мультипликации / В. Е. Анофриков. – Новосибирск : Детская киностудия «Поиск», 2011. – 109 с.
2. Анимация как феномен культуры. Материалы первой всероссийской научно-практической конференции 2005 года / сост. Н. Г. Кривуля. – Москва : ВГИК, 2006. – 230 с.

## **ФОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

### **FORMATIVE ASSESSMENT OF THE LEARNING ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT LESSONS OF LITERARY READING**

**Надежда Николаевна Ханина, Евгения Александровна Пестерова**

*Жетысуский университет им. И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика Казахстан*

*Ключевые слова:* формативное оценивание, самооценивание, взаимооценивание, дескриптор.

*Keywords:* formative assessment, self-assessment, co-assessment, descriptor.

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются методы оценивания в начальной школе. В частности, применение формативного метода оценивания на уроке «Литературного чтения» в младших классах. Авторы обращают внимание на внедрение формативного метода оценивания в школе, основным принципом которого является требование: не сравнивать индивидуальные достижения каждого ученика с другими учащимися. Приводят примеры оценивания умений учащихся младших классов, применяя самооценивание и взаимооценивание, используя заранее подготовленные задания.

Актуальность темы исследования связана с оценкой учебных достижений младших школьников, которая является одной из важнейших задач современной педагогической деятельности. Рассмотрим вопрос: «Для чего нужна оценка?». В современной системе обучения даётся ответ – «для проверки знаний учащихся». В данном случае оценка рассматривается как определение уровня знаний учащегося со стороны учителя. Оценка-категория, используемая для обозначения деятельности, направленной на систематическое подведение итогов обучения для принятия решения о дальнейшем обучении. Педагогическая оценка как особая мотивация является основой, определяющей успех в учебной и воспитательной деятельности. Оценка должна предоставлять информацию о потенциальных способностях учащихся и о том, как они справляются с целями учебной программы.

Проблему оценивания в период обучения в школе рассматривали известные педагоги, как Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Ш. А. Амонашвили, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. Ф. Шаталов, Ю. К. Бабанский,



В. П. Беспалько, М. И. Зарецкий и многие другие. Учёные изучили функциональные назначения оценивания, сформулировали требования к формируемым знаниям, умениям, навыкам учащихся, описали способы контроля и перечислили типы проверки знаний. Ими были сформированы требования к качеству знаний учеников, к оценке их устных и письменных ответов по различным учебным предметам.

Так, российский учёный А. Б. Воронцов подчёркивает, что одна из целей реформы (а не модернизации) системы школьного оценивания – сделать оценку учащихся более содержательной, объективной и дифференцированной. Такое направление реформы, по мнению психологов, позволит учителю, во-первых, не причинять вреда эмоциональному здоровью ребёнка и, во-вторых, более эффективно формировать знания и навыки [1, с. 102].

Н. А. Головнева и А. С. Шалашова считают, что оценка и учёт знаний младших школьников является важной частью существующего на сегодняшний момент процесса обучения [2, с. 226–228].

Современное образование в Республике Казахстан фокусируется на формировании предметных знаний, навыков и умений, которые являются основной целью обучения общеобразовательным компетенциям учащихся. Оценка детей на уроках является одним из основных показателей образовательного процесса и, соответственно, основным видом школьной деятельности. Обновлённая система образования требует оценивания процесса обучения в целом, предполагает оценку и контроль не только предметных, но и метапредметных результатов на разных этапах образовательного процесса. Одним из недостатков системы оценки знаний на сегодняшний день, по мнению учёных, является большое количество отличительных показателей, многовариантность [3].

Введение критериального оценивания нацелено на совершенствование системы оценивания учебных достижений младших школьников, это принципиально новый подход к оцениванию, способствующий повышению учебной мотивации учеников. Успеваемость учащихся по предмету оценивается двумя способами: формативным оцениванием и суммативным оцениванием. Если суммативное оценивание происходит по завершении того или иного учебного этапа и решает задачи контроля и фиксации результата, то формативное оценивание происходит в ходе обучения и является его частью. Его можно рассматривать как текущее, диагностическое, но наиболее точное название – «оценивание для обучения». Формативное оценивание – это процесс, способствующий получению учащимися знаний, а также непрерывно

направленный на достижение поставленных целей [4]. Оно опирается на оценочные критерии и устанавливает обратную связь с каждым учеником. Учащийся получает возможность вновь поработать над своей ошибкой. Результаты формативного оценивания ежедневно выставляются учителем в электронный журнал в виде баллов, которые суммируются с итогами работ суммативного оценивания, что является оценкой за четверть.

При критериальном оценивании успеваемость учащихся измеряется чётким набором заранее установленных дескрипторов. **Дескрипторы** – это качественные критерии оценки, которые описывают степень сформированности компетенций учащегося и позволяют определить их минимальный, средний, максимальный уровень проявления.

Критерии оценивания описывают системные наборы важных качеств, содержащихся в системе обучения. Термин "критерии оценивания" используется только преподавателями в профессиональной среде, в отчётах, методических работах, статьях и т. д. Для учеников сформулированы критерии успеха – доступно, кратко, с использованием глаголов, обычно первого лица, единственного числа [5].

Цель нашего исследования: выявить и обобщить эффективные методы проведения формативного оценивания учебной деятельности на уроках литературного чтения.

Задачами исследования являются: внедрение формативных методов оценивания в школе; рассмотреть организационные вопросы формативного оценивания; исследовать умения самооценивания и взаимооценивания учащихся на уроках литературного чтения.

В качестве примера остановимся на описании работы по произведению И. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и русской народной сказки «Бык, баран, гусь, петух и волк», предназначенные для учащихся 3-го класса [6], где учащиеся должны были:

- понимать и определять жанровые особенности народной сказки, басни с помощью учителя;
- извлекать информацию по содержанию прочитанного произведения;
- исправлять лексические и стилистические неточности, исправлять орфографические (при помощи словаря) и пунктуационные ошибки (с помощью учителя).

Основные термины и словосочетания, которые должны усвоить дети: характеристика героя, основная мысль, басня, мораль, поучительный рассказ, баснописцы.

С целью эффективного оценивания на данном уроке, учитель заранее готовит листы для самооценивания в виде таблицы, которые позволят учащимся видеть процесс выполнения заданий. Лист самооценивания даёт возможность получить информацию о знаниях и умениях учащегося. Самооценка ребёнка содействует развитию интеллектуальных способностей, делать прогнозы результатов своей учебной деятельности, воспитывает у ребёнка честность и независимость, а также объективность по отношению к самому себе. Основной задачей преподавателя является научить учеников оценивать себя данным способом.

**Задание 1.** Для актуализации знаний учащихся, учителем предлагается задание на знание пословиц и на умения сформулировать значения данных афоризмов.

### Лист самооценивания

Таблица 1

| № | Дескриптор                            | Балл |
|---|---------------------------------------|------|
| 1 | Читает и объясняет значение пословицы | 1    |
| 2 | Исправляет ошибки в пословицах        | 1    |
| 3 | Расставляет знаки препинания          | 1    |

**Задание 2.** Учащиеся выразительно читают произведение, по которому учитель предлагает им составить по одному открытому и закрытому вопросу, которые будут задаваться одноклассникам. Это задание даст возможность провести взаимооценивание.

Таблица 2

| № | Дескриптор                  | Балл |
|---|-----------------------------|------|
| 1 | Составляет открытый вопрос  | 1    |
| 2 | Составляет закрытый вопрос  | 1    |
| 3 | Отвечает на открытый вопрос | 1    |
| 4 | Отвечает на закрытый вопрос | 1    |

**Задание 3.** Групповая работа. Сравнить произведения, определить их жанровые особенности. Объектом сравнения является басня и русская народная сказка. Сравнивают произведения по плану.

Таблица 3

| № | Дескриптор           | Балл |
|---|----------------------|------|
| 1 | Чем похожи?          | 1    |
| 2 | Чему учат?           | 1    |
| 3 | В чём смысл, мораль? | 1    |

Работа в группе – является важной компетенцией, формирующей у учащихся умение обсуждать вопросы, анализировать и предоставлять преподавателю обратную связь. Оценивание групповой работы предлагает несколько направлений, где учитель может оценить деятельность каждой группы, некоторых учащихся, самооценивание и взаимооценивание групповой работы учителем и учениками.

Таким образом данная форма оценивания даёт возможность ученикам:

- провести само- и взаимооценивание;
- получить объективную оценку от преподавателя.
- ученик в процессе всего урока может наблюдать динамику учебных достижений.

При использовании данных приёмов оценивания педагог задаётся следующими вопросами:

1. Будет ли это интересно для моих учеников?
2. Может ли эта форма оценивания дать объективную картину по оценке учебных достижений?
3. Будет ли это мотивировать детей для дальнейшего обучения по предмету?
4. Даю ли я возможность ребёнку увидеть допущенные ошибки?

В заключении хочется отметить тот факт, что данный вид оценки называется формативным, направлен на то, чтобы оценка была направлена на конкретного ученика, на самооценку и взаимооценку его учебной деятельности. Педагог посредством такой оценочной деятельности чётко определяет цель освоения дисциплины, помогает ученику представить пройденные темы в виде единой, гармоничной картины, самостоятельно определить адекватные способы контроля результата, мотивировать на достижение высокого уровня. Учащиеся овладевают принципами самоконтроля и взаимоконтроля, что является не менее важным, чем оценка учителя.

## Литература

1. Воронцов, А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А. Б. Воронцов. – Москва : «Рассказовъ», 2002. – С. 102–106.
2. Головнева, Н. А. Восприятие младшими школьниками оценки их учебной деятельности / Н. А. Головнева, А. С. Шалашова // Наука сегодня: теория, практика, инновации. – 2016. – С. 226–228.
3. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. – Текст : электронный. – Режим доступа : [www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo](http://www.edu.gov.kz/ru/zakonodatelstvo).
4. Оценивание учебных достижений учащихся : методическое руководство / сост. Р. Х. Шакиров, А. А. Буркитова, О. И. Дудкина. – Б. : «Билим», 2012. – 80 с.
5. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов : учебно-метод. пособие / под ред. О. И. Можяевой, А. С. Шилибековой, Д. Б. Зиеденовой. – Астана : АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 46 с.
6. Литературное чтение. Учебник для 3 класса общеобразовательной школы. В 4-х ч. / Часть 1. Н. В. Регель, О. И. Труханова, Е. В. Богатырёва, Р. А. Бучина, Е. Э. Штукина. – Алматы : Алматыкітап баспасы, 2018. – 104 с.

## **ИНСЦЕНИРОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **STAGE OF LITERARY WORKS AS A MEANS OF FORMING INTEREST IN PRESCHOOL CHILDREN TO READING ACTIVITIES**

**Дарья Ивановна Худякова**

*НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова»,  
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, ассоциированный профессор  
кафедры педагогического образования  
и менеджмента Н. И. Бенеш

*Ключевые слова:* инсценирование, театрализованная игра, игра-драматизация, литературное произведение, интерес к чтению, читательская деятельность.

*Keywords:* staging, theatrical game, dramatization game, literary work, interest in reading, reading activity.

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема приобщения детей дошкольного возраста к книге и читательской деятельности в процессе использования приёма инсценирования литературных произведений.

Особенности современной системы образования – направленность на формирование навыков функциональной грамотности, одним из составляющих компонентов которой является чтение как вид речевой деятельности. На разных этапах образования эта проблема ставится и решается по-разному. Мы рассматриваем её в рамках дошкольной образовательной ступени, являющейся своеобразным подготовительным этапом формирования у детей интереса к чтению и читательской деятельности через приобщение их к литературе.

Ценность детской литературы состоит в том, что она является для ребёнка источником знаний из разных областей жизни, чем обогащает их жизненный опыт и, одновременно, формирует читательский опыт. Однако существует ряд современных тенденций, которые негативно сказываются на решении обозначенной проблемы. Телевидение, развитие компьютерных и цифровых

технологий обострили проблему организации детского чтения. На смену книгам и чтению пришли телевизор, компьютерные игры и гаджеты. Читать книги стало немодно, пропал интерес к книге. Эти тенденции обозначились и в системе дошкольного образования.

Мы часто сталкиваемся с тем, что дети не хотят слушать чтение литературных произведений и анализировать их. Поэтому задача педагогов дошкольной системы образования – вызвать у детей интерес к книге и чтению.

Но как же сделать так, чтобы заинтересовать ребёнка? В поисках ответа на этот вопрос педагоги используют различные приёмы работы с книгой как на занятиях, так и вне их. На наш взгляд, формы работы с книгой вне занятий играют существенную роль в формировании интереса к книге и читательской деятельности. Сюда можно отнести проведение различных литературных утреников, игр, викторин, конкурсов и т. п. Особо следует сказать о роли зрелищных форм развлечений для детей, куда относится инсценирование литературных произведений и произведений устного народного творчества.

Инсценировка, по мнению Л. С. Выготского, представляет самый распространённый вид детского творчества, который проявляется в самых разнообразных видах – и как импровизирование коротких сценок, и как инсценирование готового литературного материала. Детей привлекает внутренняя эмоциональная насыщенность литературных сюжетов, конкретные активные действия персонажей [1].

Педагогическая практика ознакомления дошкольников с произведениями художественной литературы доказывает, что инсценирование является эффективным средством наглядного непосредственного воздействия художественных образов на ребёнка, его чувства и сознание, способствующее их яркому полноценному восприятию, воплощённых на сцене или в игре-драматизации силами детей и взрослых. Соответственно, это позволяет усилить восприятие детьми литературно-художественного материала, его реалистический характер и способствует открытому непосредственному эмоциональному отклику ребёнка на литературное произведение. Кроме того, инсценирование способствует формированию у ребёнка умения передавать через движение и речь (разговор персонажа) своё отношение и понимание образа-персонажа, умения перевоплощаться и разыгрывать по ролям. В результате такой деятельности у детей появляется интерес к «чтению» и рассматриванию книг. В младшем дошкольном возрасте с этой целью используются «Колобок», «Репка», «Теремок», «Три медведя», «Курочка Ряба». А в старшем дошкольном возрасте можно использовать такие произведения как «Приключения Незнайки» Н. Носова, «Винни-Пух и все, все, все» А. Милна,

«Муха Цокотуха» и «Доктор Айболит» К. Чуковского, басни, небольшие рассказы и т.п.

Инсценирование литературных произведений представляет собой достаточно сложный и длительный процесс для его реализации в практике работы воспитателя дошкольного учреждения, поэтому достаточно широко в организации театрализованной деятельности дошкольников используются различные виды театрализованных игр и игр-драматизаций, которые предоставляют детям возможность перевоплощения в героев народных и литературных сказок, эпических стихотворений и коротких рассказов (историй). Одновременно театрализованные игры и игры-драматизации можно рассматривать как подготовительный этап подготовки детей к участию в инсценировании и спектаклях по литературным произведениям.

Существенную роль в приобщении детей к общению с книгой и театрализованной деятельности играет читательская и театрализованная деятельность взрослых: родителей и воспитателя. Чтобы воспитывать читателя в ребёнке, взрослый прежде всего сам должен проявлять интерес к книге, понимать её роль в жизни человека, знать книги, рекомендуемые для детей дошкольного возраста, уметь интересно беседовать с малышами о прочитанном, воплощать содержание сказок в театрализованной игре.

В раннем возрасте литературные герои и их истории предстают перед детьми в виде кукол (кукольный театр, настольный, пальчиковый, перчаточный, конусный) силами взрослых. На четвёртом году жизни и далее у детей появляется интерес к перевоплощению, желание сыграть любимого сказочного, литературного героя, заговорить его словами, одеться в его костюм, совершить его поступки. Интересным для них становится изготовление масок, декораций, сочинение собственных историй. В результате детям представляется возможность освоить не только роль актёров и зрителей, но и костюмеров, декораторов, сценаристов и даже режиссёров.

Естественно, что всему этому предшествует работа, направленная на осознание детьми темы и основной мысли литературного произведения, которое предстоит инсценировать, постижение характеров и поступков, совершаемых героями произведения, обстоятельств, в которых они действуют и т. п., то есть необходимо дать детям возможность услышать и прочувствовать литературное произведение.

Наблюдая за тем, как дети перевоплощаются в любимых героев в процессе театрализованных игр и инсценировании литературных произведений, можем сделать вывод о том, на что обращают внимание дети при передаче



характеров персонажей и их поступков, что чувствуют и как «проживают» содержание произведения. А это есть не что иное, как интерес к прочитанному произведению, к литературно-творческой и читательской деятельности.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва, 1991.
2. Антипина, Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е. А. Антипина. – Москва, 2003.
3. Давыдов, В. Г. От детских игр к творческим играм и драматизациям / В. Г. Давыдов // Театр и образование : Сб. научных трудов. – Москва, 1992.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

### **FORMATION OF THE MORAL SPHERE OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF READING CHILDREN'S LITERATURE**

**Валерия Дмитриевна Юсупова**

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. психол. наук, доцент Ю. В. Батенова

*Ключевые слова:* развитие личности, старший дошкольный возраст, чтение, морально-нравственная сфера.

*Keywords:* personality development, senior preschool age, reading, moral and ethical sphere.

*Аннотация:* в статье представлены психолого-педагогические условия формирования морально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста в процессе чтения детских произведений, а также описана экспериментальная часть исследования.

В современном мире как никогда стал актуален вопрос о приобщении детей к чтению. Третье тысячелетие отличается активным всепоглощающим внедрением в повседневную жизнь цифровых технологий. Данные новообразования имеют огромный ряд преимуществ, но, пожалуй, главным минусом их является то, что на их фоне роль обычной бумажной книги отходит на второй план.

Наиболее уязвимыми по отношению к этой проблеме оказываются современные дошкольники – поколение, не знающее мир без гаджетов. Следствием этого является недостаточная сформированность у детей морально-нравственной сферы. Человек получает большой жизненный опыт через образы и поступки книжных героев, на их примерах и антипримерах постигает основные нравственные законы общества, выбирает для себя приемлемые модели поведения в различных ситуациях, учится устанавливать причинно-

следственные связи, анализировать, делать выводы на основе прочитанного произведения [1; 2].

Как подчёркивают американцы Лорен Брэдли и Барбара Эллен Хилл, существует три когнитивных стиля или модальности обучения. «Первый тип ориентирован на зрительное восприятие (визуальный), второй – на слуховое (аудиальный), третий на двигательное и тактильное (кинестетический). Наиболее обычны сочетания разных типов, но один, как правило, доминирует» [3].

«Правильным подходом в ознакомлении детей с книгой будет такой, при котором показывают и обсуждают иллюстрации, разыгрывают литературное произведение по ролям вместе с ребёнком, в том числе и пантомимически, смотрят поставленный по изучаемому литературному источнику видеофильм и проводят ролевые игры, рисуют персонажей, вырезают их и разыгрывают события в плоскостном театре и т. п. Важно также, чтобы дети чувствовали присутствие взрослого и других детей во время чтения: чтобы они могли обнять его, прижаться к нему, чтобы читающий модулировал интонации, давал детям возможность вскочить и побегать, например изображая какой-то эпизод повествования, а потом потребовал бы сосредоточиться на продолжении чтения. Такая разноплановая работа будет адресована каждому типу персонально и дойдёт до внимания, памяти, воображения любого воспитанника» [3].

Опираясь на принцип трёх модальностей, мы остановили выбор на следующих психолого-педагогических условиях формирования морально-нравственной сферы старших дошкольников средствами детской литературы:

- в процессе чтения произведений детям применять приём игра-драматизация с использованием кукольного театра;

- использовать педагогическую методику, заключающуюся в совместном творческом представлении каждого прочитанного произведения (танец, спектакль, рисунок, мюзикл и т. д.);

- использовать педагогическую технологию, заключающуюся в создании для детей «реальной» ситуации, требующей от них включения морально-нравственной сферы, с наблюдением за реакцией детей и последующим анализом произошедшего.

На первом этапе опытно-поисковой работы была проведена диагностика уровня сформированности морально-нравственной сферы у детей старшего дошкольного возраста, в которой принимали участие 30 воспитанников в возрасте 5–6 лет из старшей группы «Непоседы» МАДОУ «ДС № 23 г. Челябинска». Диагностика на констатирующем этапе показала, что в данной

группе 9 испытуемых (30,0 %) с низким уровнем сформированности морально-нравственной сферы, 17 испытуемых (56,7 %) имеют средний уровень сформированности морально-нравственной сферы, 4 испытуемых (13,3 %) показали высокий уровень сформированности морально-нравственной сферы. Вторым этапом опытно-поисковой части работы явилась реализация определённых психолого-педагогических условий:

- в процессе чтения применять приём игра-драматизация с использованием кукольного театра;
- использовать педагогическую методику, заключающуюся в творческом представлении каждого прочитанного произведения (танец, спектакль, рисунок, мюзикл и т. д.);
- использовать педагогическую технологию, заключающуюся в создании для детей «реальной» ситуации, требующей от них включения морально-нравственной сферы, с наблюдением за реакцией детей и последующим анализом произошедшего.

Был разработан план образовательной деятельности, где за основу были взяты разнообразные детские произведения, обладающие морально-нравственным подтекстом – сказки В. Г. Сутеева, рассказы В. Ю. Драгунского, В. А. Сухомлинского, В. А. Осеевой, К. Д. Ушинского.

С присутствовавшими детьми проводилось ознакомление с различными детскими произведениями и обсуждение их в процессе беседы с опорой на нравственные стороны героев. После прочтения и обсуждения детского произведения воспитанникам предлагалось разыграть данную сказку с помощью кукольного театра.

Далее в зависимости от расписания детей выбиралась творческая деятельность (рисование/лепка/танцы/песни и др.), в процессе которой дети должны были передать содержание сказки.

После этого подбирались ситуации, в которой воспитанники смогли бы продемонстрировать усвоенное ими нравственное качество в «реальной» жизни, дети помещались в эти условия, после чего организовывалось коллективная рефлексия произошедшего. Таким образом, каждый ребёнок мог дать самому себе отчёт о том, как он поступил в данной «реальной» ситуации и закрепить в себе правильный образ поведения.

Рассмотрим в качестве примера работу со сказкой В. Г. Сутеева «Раз, два – дружно!».

Во время непосредственной образовательной деятельности по речевому развитию, воспитанников ознакомили с содержанием сказки. После прочтения проводилась беседа, задавались следующие вопросы:

1. Что вам понравилось в этой сказке? (Ответы испытуемых: «Как звери спасли лося»; «Как муравей спас лося»; «Понравился Ёжик» и др.);

2. Радовались вы чему-нибудь? Когда? (Ответы испытуемых: «Когда лося освободили»; «Когда появлялись новые звери для помощи» и др.);

3. Переживали о чём-нибудь? Когда? (Ответы испытуемых: «Когда Сорока позвала Волка»; «Когда к Волку присоединялись новые Волки»; «Когда у зверей не получалось освободить лося» и др.);

4. Кто же освободил лося? (Ответы испытуемых: «Звери», «Муравей» и др.);

5. Про что эта сказка? (Ответы испытуемых: «Про дружбу»; «Про умение помогать друг другу»; «Про то, что нужно помогать друг другу» и др.);

6. Как вы думаете, чему учит эта сказка? (Ответы испытуемых: «Быть дружными»; «Не проходить мимо, если кто нуждается в помощи» и др.);

7. Перечислите героев сказки. Кто вам больше понравился в этой сказке? Почему? (Ответы испытуемых: «Ёжик, потому что первый решил помочь лосю»; «Муравей, потому что спас лося»; «Волк, просто так» и др.);

8. Какая интонация была в начале сказки у зайчихи? А потом? Почему поменялся её голос? (Ответы испытуемых: «Сначала она была строгая, потом расплакалась, потому что расстроилась за лося» и др.);

9. Почему звери спасли лося? (Ответы испытуемых: «Потому что он их друг»; «Потому что ему нужна была помощь» и др.);

10. Какие они? (Ответы детей: «Добрые», «Хорошие», «Дружные» и др.);

11. Как же они такие маленькие могли поднять такое большое дерево? (Ответы испытуемых: «Каждый из них маленький, а вместе они сильные и дружные» и др.).

После беседы были выбраны все желающие участвовать в кукольном театре, дети выбрали себе персонажей, был разыгран импровизированный кукольный театр, под текст педагога дети показывали взаимодействие персонажей между собой, повторяя слова своего персонажа за педагогом.

Следующий этап – творческое представление сказки. Для данной сказки было выбрано 2 вида творческой деятельности: создание детьми иллюстраций к сказке; создание спектакля.

Первое задание заключалось в том, что дети должны были выбрать любой эпизод из сказки и нарисовать иллюстрацию к этому эпизоду («Представьте,

что вы художники-иллюстраторы, которые только что прочитали произведение. Вам нужно создать иллюстрации к этой книге»). Большинство иллюстраций детей отражали кульминационный момент сказки – появление муравья и освобождение лося.

Театрализация сказки проходила в течение нескольких дней. В день ознакомления со сказкой были распределены роли, проходило ознакомление детей с действиями и словами своего героя. На второй и третий день производились репетиции спектакля, закрепление в памяти детей действий и слов своего героя, а также изготовление костюмов (из подручных средств). На четвёртый день организовывалась демонстрация спектакля, в качестве зрителей были приглашены дети средней группы.

Последним этапом осуществлялась технология «реальной» ситуации. Так как сказка «Раз, два -- дружно!» учит детей быть дружными, оказывать помощь тому, кто попал в трудную жизненную ситуацию, не быть равнодушным к чужой беде, то «реальная» ситуация должна была побудить детей оказать помощь нуждающемуся. Для этого была создана ситуация: после ужина воспитателя «вызвали на срочное совещание». В группу без воспитателя заходит Карлсон с коробкой пирожных, приветствует детей, входит с ними в контакт, играет, общается непродолжительное время, а затем объявляет, что у него сегодня день рождения и поэтому он принёс в группу пирожные. Дети поздравляют Карлсона, поют ему «Каравай», затем садятся за столы, готовятся есть пирожные. В этот момент в группу заходит расстроенный помощник воспитателя с младшей группы и говорит, что кто-то украл ужин из его группы и теперь малыши останутся голодными, просит детей помочь ему – отдать малышам пирожные. Карлсон разнообразными фразами призывает детей не делать этого («Не делитесь, кто-нибудь другой найдётся, кто даст им еду!»; «Да зачем малышам ужин!» и т.п.). Помощник воспитателя говорит, что обошёл уже все группы, никто не смог помочь.

В группе в этот момент присутствовало 18 детей. Двое вызвались помочь первыми – сказали, что помощник воспитателя может взять их пирожные. После них подключилось ещё несколько, более харизматичный ребёнок начал призывать других. Карлсон продолжал убеждать детей не отдавать пирожные. В силу своей социальной ориентированности большинство детей отдали пирожные. Двое детей отказались отдать свои пирожные. Помощник воспитателя поблагодарила тех, кто с ней поделился и унесла пирожные. После этого в группу зашла воспитатель, спросила, что происходит. Дети начали рассказывать, что произошло, говорить, что отдали пирожные младшей группе. Далее детей собирали в круг для рефлексии произошедшего. Детям были заданы вопросы:

«Что сейчас произошло?», «А что ты делал?», «А что ты чувствовал?», «Что ты будешь делать, если такая ситуация повториться?»

Таким образом, была проведена опытно-экспериментальная деятельность по формированию морально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста в процессе чтения детских произведений. Использовались литературные произведения: «Тайное становится явным» В. Ю. Драгунского, «Добрая хозяйшка» В. А. Осеевой, «Трудно быть человеком» В. А. Сухомлинского, «Как рубашка в поле выросла» К. Д. Ушинского.

После реализации психолого-педагогических условий была проведена повторная диагностика сформированности морально-нравственной сферы детей старшего дошкольного возраста. Повторный анализ показал положительную динамику в уровне сформированности морально-нравственной сферы: у 5 испытуемых (16,7 %) низкий уровень сформированности морально-нравственной сферы, у 16 испытуемых (53,3 %) средний уровень сформированности морально-нравственной сферы, у 9 испытуемых (30 %) высокий уровень сформированности морально-нравственной сферы. Количество детей с высоким уровнем сформированности морально-нравственной сферы увеличилось на 16,7 %, со средним понизилось на 3,4 %, а количество детей с низким уровнем понизилось на 13,3 %. На основе анализа данных констатирующего и контрольного этапов диагностики уровня сформированности морально-нравственной сферы испытуемых можно сделать вывод о том, что при использовании обозначенных психолого-педагогических условий замечается положительная динамика.

Таким образом, эксперимент по формированию морально-нравственной сферы детей дошкольного возраста в процессе чтения детских произведений наглядно показал, что искусство художественного слова, как один из методов педагогической и воспитательной работы, даёт возможность применять литературные произведения в целях формирования морально-нравственной сферы: они не только учат различать хорошее и плохое во взаимоотношениях людей, но и формируют интеллектуальные, эмоциональные, деловые, коммуникативные способности детей дошкольного возраста к активному взаимодействию с окружающим миром.

### **Литература**

1. Батенова, Ю. В. Структурно-функциональная модель интеллектуально-личностного развития дошкольника в современном информационном пространстве / Ю. В. Батенова // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 2. – С. 120–131.
2. Изотова, Э. И. Роль художественной литературы во всестороннем развитии детей дошкольного возраста / Э. И. Изотова // Символ науки. – 2017. – № 03 (3). – С. 111–113.

3. Парамонова, Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность : учеб. пособие / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова. – Москва : Академия, 2001. – 240 с.
4. Филиппова, О. Г. Теоретико-практические аспекты развития эмоционально-нравственной культуры детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова, А. А. Прохорова // Азимут научных исследований. Серия: «Педагогика и психология». – 2021. – Т. 10. № 1 (34). – С. 269–274.



**ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ  
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ  
РЕАЛИЗАЦИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ПРОЕКТА  
«ОТКРЫВАЯ КНИГУ, ОТКРЫВАЕШЬ МИР»**

APPLICATION OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE LESSONS OF LITERARY  
READING IN THE PRIMARY SCHOOL ON THE EXAMPLE  
OF THE IMPLEMENTATION OF A COLLECTIVE PROJECT «OPENING A BOOK,  
YOU DISCOVER THE WORLD»

**Тамара Александровна Яковлева**

*МБОУ «Академический лицей им. Г. А. Псахье», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* обучение в начальной школе, проектная технология, воспитательная работа, школьники, начальная школа, система воспитательной работы, учитель, классный руководитель.

*Keywords:* primary school education, project technology, educational work, schoolchildren, primary school, educational work system, teacher, class teacher.

*Аннотация.* В статье описаны разнообразные приёмы и методы обучения на уроках литературного чтения в начальной школе, обобщён индивидуальный педагогический опыт. Рассматриваются особенности организации проектно-исследовательской деятельности учащихся и её влиянии на раскрытие индивидуальных способностей детей младшего школьного возраста.

Представленная разработка способствует активному формированию всего спектра универсальных учебных действий, учитывая социальные и личностные потребности и интересы ученика. Данный проект позволяет решать и одну из главных задач современного образования – **формировать навыки смыслового чтения.**

Для успешного формирования личности младших школьников необходима ориентация учителей-предметников на учебные и личностные возможности учащихся, их непрерывное развитие, а также создание условий для реализации потенциальных возможностей ученика. Основным элементом представленной проектной технологии является использование образовательного и воспитательного процесса для непрерывного включения школьников в ситуацию собственной деятельности.

В разработке представлена реализация конкретного проекта **«Открывая книгу, открываешь мир»**, который имеет большой образовательный потенциал. Деятельность в рамках проекта значительно активизирует мышление, внимание, память, интерес к чтению, умение работать в команде. Книга оказывает на детей глубокое эмоциональное впечатление, вызывающее напряжённую работу мысли, соучастие, отзывчивость, желание читать литературные произведения, обсуждать прочитанное, познавать и совершенствовать свой внутренний мир.

Системно-деятельностный подход предполагает разнообразие форм деятельности, учёт индивидуальных особенностей, рост творческого потенциала и познавательных мотивов. Основная педагогическая **задача** – создание и организация условий, инициирующих детское действие, ведь усвоение материала и развитие ученика происходит не путём передачи некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности.

Применение данной методики в работе создаёт большие возможности для социального, интеллектуального и духовного роста детей через разнообразные формы деятельности, позволяющие ребёнку осознать себя как личность, самоутвердиться, развить свои интересы и способности. Успех проекта во многом зависит от умения педагога общаться с детьми и сотрудничать в творческой деятельности.

Богатство литературного опыта оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребёнка. Одним из эффективных средств взаимодействия ребёнка с культурой является художественная литература. У нас, некогда самой читающей нации в мире, чтение перестаёт быть безусловной национальной ценностью. Современный человек активно осваивает аудиовизуальную культуру. Книга постепенно уходит на второй план. Опыт работы учителем свидетельствуют о низком рейтинге чтения книги в деятельности ребёнка младшего школьного возраста. Вместе с тем, все понимают, что чтение формирует духовно зрелую образованную личность, воспитывает начальные представления о прекрасном, развивает интеллект. Вот почему так важно прививать детям любовь к книге начиная как можно раньше.

Для воспитания интереса к чтению в соответствии с деятельной природой младшего школьника был разработан проект "Открываем книгу открываем мир!".

Ещё одна из причин, из-за которой возникла необходимость разработки данной методики – это актуальная потребность в формировании творческих способностей учащихся. Уроки литературного чтения открывают для этого широкие возможности: во-первых, творческие задания и работы возбуждают

«умственный аппетит», а во-вторых, формируют положительную мотивацию учебной деятельности.

Начало реализации проекта происходит на уроке-дискуссии, где обсуждается вопрос, почему полезно читать книги. Дети высказывают собственные суждения и озвучивают собственные мысли. Не стоит забывать, что дети в этом возрасте большие фантазёры. Они с удовольствием слушают или читают соответствующую возрасту художественную литературу, пробуют сочинять, выдумывают разные сюжеты. Во втором классе учащимся предлагается выполнить письменно некоторые творческие задания, предварительно ознакомившись с художественным текстом. Появляются задания сочинительского характера, ответы на вопросы, представляющие собой небольшие рассуждения. Важно, чтобы ребёнок просто умел и хотел записывать вновь рождённые мысли по поводу прочитанного и услышанного.

Виды письменных работ представляют собой небольшие развёрнутые и краткие высказывания на разные темы. Работа в позиции «сочинителя» помогает ребёнку научиться выступать в роли автора собственного небольшого высказывания.

После первого мотивационного этапа следует второй этап «Создание читательского уголка», в котором дети принимают активное участие и практически полностью реализуют его сами, учитель только направляет и координирует их деятельность. Происходит создание «Уголка читателя» усилиями детей. Они обмениваются прочитанными книгами, вырабатывают правила обращения с книгой, украшают рисунками и раскрасками, обмениваются впечатлениями от прочитанного. Также, здесь размещён режим работы библиотеки и мудрые мысли о книгах, которые обсуждались на мотивационном этапе.

Третий этап предполагает большую и системную работу, подготовку к которой велась задолго до начала реализации проекта. Формированию вдумчивого читателя не только в урочной, но и во внеурочной деятельности через дополнительное чтение и ведение читательского дневника новой формы. Структура дневника включает «Читательское дерево семьи», составляя которое дети узнают о любимых книгах своих близких, а также об авторах произведений. Затем, ученики заполняют дневник, записывая туда информацию о новых книгах по мере их прочтения. Ребята указывают не только автора, название и количество страниц, но и перечисляют главных героев, ведут «столбик рефлексии», где кратко пишут, понравилась ли им книга и, если получается, формулируют, что именно «запало им в душу». Например, «смелость

главного героя», или «крепкая дружба», или «счастливый финал». Есть в читательском дневнике и рубрика «Моё творчество», где ребята могут записать свои мысли и впечатления и сделать рисунок по мотивам прочитанного.

Следующий этап – это создание стенгазеты. Создание стенгазеты предполагает «путешествие» по разным странам и континентам путём прочтения сказок разных народов. В рамках уроков литературного чтения дети знакомятся с большим количеством не только русско-народных, но и зарубежных сказок. Этот интерес подкрепляется учителям и детям предлагается в качестве дополнительного чтения познакомиться со сказкой другого народа, не представленной в учебнике литературного чтения. Дети вытягивают «билетик», на котором написано «ЗНАКОМСТВО С КНИГОЙ», а также, название сказки и страна. По желанию, ребёнок может предложить и своё произведение. Прочитав небольшую сказку, ученик заполняет свой «билетик» и кратко презентует её перед классом. Заполненный бланк прикрепляется к той части карты мира, откуда родом сказка.

Данная методическая разработка была одобрена специалистами кафедры теории языка и методики обучения русскому языку Томского государственного педагогического университета, так как являлась частью магистерской диссертации, защита которой состоялась в 2017 году. Она активно используется учителями начальных классов МБОУ Академического лицея города Томска имени Г.А. Псахье на уроках литературного чтения и имеет положительную оценку педагогического сообщества.

### **Литература**

1. Громыко, Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования / Ю. В. Громыков, В. В. Давыдова // Изв. Рос. акад. образования. – 2012. – № 2.
2. Огурцова, З. И. Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе / З.И. Огурцова // Начальная школа плюс до и после. – 2009. – № 8.
3. Шликене, Т. И. Метод проектов как одно из условий повышения мотивации обучения учащихся / Т.И. Шликене // Начальная школа. – 2010. – № 9.
4. Данюкова, С. И. Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе / С. И. Данюкова. – Текст : электронный. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/okruzhayushchii-mir/2014/01/30/proektno-issledovatel'skaya-deyatelnost-vnachalnoy> (дата обращения: 13.12.2020).

# **ДЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ**

УДК 37.013.8

ГРНТИ 14.29.41

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ В. ОСЕЕВОЙ**

THE DEVELOPMENT OF THE CHILDREN'S EMOTIONAL SPHERE WITH  
ASD ON THE MATERIAL IS BASED ON ONE OF THE STORIES V. OSEYEVA

**Татьяна Александровна Агафонова, Татьяна Юрьевна Таращук**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, развитие, рефлексия, развитие речи, рассказы В. Осеевой, коррекционные задачи.

*Keywords:* emotional intelligence, development, emotional reflexion, development of the child's speech, stories V. Oseyeva, correction problems.

Аннотация. Статья раскрывает понятие эмоциональный интеллект и особенности его развития у обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Авторы представляют практический опыт развития эмоциональной сферы детей с РАС на материале одного из рассказов В. Осеевой. В статье обосновываются преимущества использования рассказов данного автора для решения коррекционных задач с детей с РАС. Предлагается поэтапный план занятия по анализу содержания и проведению эмоциональной рефлексии. Большое внимание уделяется развитию речи ребёнка: обогащению словаря, построению фразы и предложения. Статья будет интересна родителям, педагогам, логопедам и дефектологам.

В 90-х годах XX века в психологической литературе появилось понятие «эмоциональный интеллект». Исследователи, используя это понятие, ссылались на труды Ч. Дарвина, который отмечал: *«Когда разум сильно возбуждён, мы можем ожидать, что он мгновенно окажет непосредственное действие и на сердце... Когда сердце испытает это воздействие, оно направит свою реакцию в мозг... при любом возбуждении будет иметь место значительное*

*взаимное воздействие и реагирование между этими двумя важными органами тела» [1, с. 125].*

Дальнейшее изучение эмоционального интеллекта в зарубежной истории связано с такими именами, как Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Стернберг, Дж. Блок и др. Они трактуют его как вид интеллекта, связанный с обработкой, интерпретацией и использованием эмоциональной информации.

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта, лежащая в основе рассматриваемого понятия, нашла своё отражение в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Б. В. Зейгарник, О. К. Тихомирова и варьировалась в следующих обозначениях: «смысловое переживание», «интеллектуализация аффекта» [3], «эмоциональное мышление» [4], «эмоциональное воображение» [5].

Осмысление значения понятия «эмоциональный интеллект» в исследованиях разных учёных позволило сделать вывод, что под эмоциональным интеллектом, по нашему мнению, целесообразно понимать способность человека распознавать свои чувства и эффективно управлять ими, а также считывать чувства других с целью выстраивания гармоничных отношений в социуме. Таким образом, трудно переоценить важность развития эмоционального интеллекта для психического здоровья человека и эффективности работы людей.

Именно эта способность к распознаванию, дифференциации и управлению собственными чувствами является дефицитарной у детей с расстройством аутистического спектра. Эмоции людей с РАС разного возраста недостаточно дифференцированы, поэтому для них характерно отсутствие социально-эмоциональной взаимности, проявляющейся в нарушенной реакции на эмоции других людей. В литературе и в профессиональной педагогической практике мы видим тот факт, что зачастую люди с РАС проявляют неадекватные эмоции, которые противоположны эмоциям окружающих.

Зарубежные авторы рассматривают этот феномен как нарушение процессов ментализации – понимания психических состояний других людей, которое позволяет предугадывать и учитывать намерения, мысли и поступки человека, с которым мы вступаем в коммуникацию. [6] Результатом искажения процесса ментализации считается нарушение социального взаимодействия у детей с особенностями развития, влекущее за собой проблемы коммуникации и обучения.

Особенно важно уделять внимание развитию восприятия, анализа и воспроизведения эмоций у людей с РАС в детском возрасте, поэтому развитие

эмоциональной рефлексии и саморефлексии у детей с расстройством аутистического спектра является основным направлением в работе педагогов-психологов, учителей-логопедов и дефектологов.

Перечислим систематизированные нами рекомендации исследователей С. Довбня, Т. Морозовой, А. Залогинной, И. Моновой и других [7; 8] для развития эмоционального интеллекта детей с РАС:

1. Учиться осознавать свои эмоции и называть их. Произносить вслух то, что чувствуешь.
2. Принимать эмоции и учиться проживать их без ущерба для себя и окружающих.
3. Учиться отделять эмоции от себя, искать и понимать причину эмоции.
4. Согласовывать эмоции с практическими потребностями, целями.
5. Управлять эмоциями для собственной пользы.
6. Учиться видеть, анализировать эмоции других людей в процессе общения в социуме.

Для решения этих задач в педагогике и психологии используются разные методики, такие как: карточки, анализ социальных историй, визуализация, "отработка" эмоций на людях.

В данной статье предлагается авторский опыт исследования дидактического потенциала рассказов В. Осеевой для развития эмоционального интеллекта детей с РАС. Творческое наследие писательницы давно используется педагогами для различных дидактических целей: короткие рассказы с прямой воспитательной целью, подходящие для обучения чтению и дающие пищу для детских размышлений можно встретить в сборниках, рекомендованных для чтения в детском саду, в учебниках по литературному чтению в начальных классах.

Нами был выявлен ряд преимуществ, который позволяет использовать рассказы В. Осеевой при решении различных коррекционных задач. Так, небольшой объём рассказов позволяет познакомиться с содержанием текста в течение одного занятия. Герои рассказов В. Осеевой понятны ребёнку, это – реальные люди, часто. Сюжет рассказов прост, но эмоции героев разнообразны и сконцентрированы, что даёт возможность использовать рассказы как кейсы для решения целого комплекса педагогических и психологических задач, в том числе в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с РАС. На наш взгляд, рекомендовать к использованию для анализа эмоций как ступени формирования эмоционального интеллекта можно следующие

рассказы В. Осеевой: «Плохо», «Печенье», «До первого дождя», «Три товарища», «Кто хозяин?», «Что легче?», «На катке».

Приоритетным направлением в работе учителя-логопеда является развитие речи на разных уровнях языковой системы. Материал рассказов В. Осеевой и их анализ учитель-логопед может использовать для организации работы над уровнями понимания текста, уточнения и расширения словарного запаса, обучения построению предложений и их распространению, а также для развития коммуникативной функции. Коррекционно-логопедическую работу по формированию способности к восприятию и воспроизведению разных эмоций целесообразно выстраивать в три этапа.

**Первый этап** включает работу над содержанием рассказа. Учитель-логопед акцентирует внимание в процессе чтения текста именно на понимание текста ребёнком с РАС. Кроме того, происходит постепенное формирование способности к фиксации имён и событий, развивается вербальная память, продолжается работа над построением простого предложения через формирование сукцессивных процессов. Дидактическим методом на первом этапе является беседа, основанная на побуждении к репродуктивному ответу на вопрос педагога. Для избежания эхолалий в детской речи, в случае необходимости, используется приём предвосхищения правильного ответа обучающегося.

Целью **второго этапа** становится работа над формированием восприятия простых эмоций, расширение активного словаря, формирование навыка построения простого и сложного предложения. На этом этапе предполагается предварительная работа по формированию способности узнавания и дифференциации базовых эмоций человека.

Средствами реализации поставленных дидактических задач могут быть смайлики с изображением основных вариантов эмоций, карточки PEGS, иллюстрации лиц «живых» людей, метод считывания эмоций.

**Третий этап** коррекционно-логопедической работы преследует цель: развитие коммуникативных навыков, формирование навыков связной речи через продуктивную деятельность детей.

Предлагаем рассмотреть предложенные этапы на примере рассказа В. Осеевой «Плохо».

*«Собака яростно лаяла, припадая на передние лапы. Прямо перед ней, прижавшись к забору, сидел маленький взъерошенный котёнок. Он широко раскрывал рот и жалобно мяукал. Неподалёку стояли два мальчика и ждали, что будет. В окно выглянула женщина и поспешно выбежала на крыльцо. Она отогнала собаку и сердито крикнула мальчикам:*



– Как вам не стыдно!

– А что стыдно? Мы ничего не делали! – удивились мальчики.

– Вот это и плохо! – гневно ответила женщина» [9].

На всём протяжении чтения рассказа и его анализа предлагается иллюстрация к рассказу.

### Первый этап:

1. Кто изображён на картинке? (*Предполагаемый ответ: «Это – мальчики»*). Можно уточнить сколько мальчиков и что они делают.

2. Кто ещё изображён на картинке, кроме мальчиков? В зависимости от уровня понимания вопроса ребёнка педагог использует иллюстрацию или опирается на прочитанный рассказ. (*«Собака и котёнок»*. Возможно и уточнение: *«Большая собака и маленький котёнок»*).

3. Что делает собака? (*«Собака лает»*).

4. Расскажи, на кого лает собака? (*«Собака лает на котёнка»*, – желаемый полный ответ ребёнка с РАС).

5. Собака добрая или злая? (*«Собака злая, хочет напасть на котёнка»*).

6. Какой котёнок? (*«Маленький, пушистый, серый»*). Педагогу важно добиваться характеристик персонажа по разным признакам.

7. Что делает котёнок? (*«Котёнок боится»*). В зависимости от речевой продуктивности ребёнка можно спросить: *«Чего хочет котёнок?»* (*«Хочет убежать / спастись»*).

8. Кто может спасти котёнка? В случае затруднения ребёнка с ответом, педагог обращает внимание на тех персонажей, кто ещё присутствует на иллюстрации/есть в рассказе!

9. Опиши, что делают мальчики? (*«Мальчики стоят и смотрят»*).

10. Расскажи, на кого смотрят мальчики? (*«Мальчики смотрят на котёнка и собаку»*).

11. О чём ещё мы прочитали / услышали в рассказе? / Какой герой ещё был в рассказе и что он сказал мальчикам? (*«Мальчиков ругала женщина»*).

12. Зачем женщина прогнала собаку? (*«Спасти котёнка»*).

13. Почему женщина ругала мальчиков? (*«Они были равнодушны. Не спасли котёнка»*).

14. Как ты думаешь, кто правильно поступил? (*«Правильно поступила женщина»*).

## Второй этап:

1. Рассматривание смайликов с изображением эмоций человека. Педагог задаёт вопрос: «Какие они?» (*ребёнок называет базовые эмоции*). При затруднениях с называнием эмоций по смайликам можно продолжить по схемам и моделям с изображением людей.

2. Далее следует анализ сюжета рассказа, рассматриваются эмоции, которые испытывают мальчики и женщина, работа проводится с опорой на иллюстрацию. Если собака злая, то она, какая? (*Ребёнок показывает соответствующую эмоцию на изображении или демонстрирует на себе*). А котёнок какой? (*Ребёнок показывает или изображает*).

Ребёнку предлагается визуальный ряд слов, называющих эмоции и состояния людей: *интерес, доброта, злость, жалость, удивление, негодование, равнодушие, благодарность, любопытство, радость, гнев, ревность, стыд, рассердиться, испугаться, обрадоваться, наблюдать*.

3. Задание: подбери слова, которые относятся к мальчикам, к женщине?

4. Работа над построением фразы:

Что чувствовала женщина? (*«Женщине жалко котёнка. Женщина рассердилась на мальчиков»*). Почему женщина рассердилась? (*«Женщина рассердилась, потому что мальчики не спасли котёнка»*). Почему мальчики не спасли котёнка? (*«Мальчики не спасли котёнка, потому что им было интересно наблюдать»*).

Третий этап. Отметим, что в процессе работы ребёнку педагогом оказывается необходимая помощь (эмоциональная, жестовая, вербальная, наглядно – стимульная). Предлагается ряд вопросов:

1. Что ты хочешь сказать женщине? Правильно ли она поступила? Почему ты так считаешь?

2. Что ты хочешь сказать мальчикам? (*«Нельзя наблюдать, нужно помочь, спасти...»*).

3. Как бы ты поступил? (Возможно моделирование ситуации с использованием наглядности). Поощряются любые самостоятельные ответы детей, но конечной целью является составление детьми связной фразы (фраз) из разрозненных слов.

**Завершающим этапом** может быть творческая работа: рисование иллюстрации на тему рассказа или раскрашивание готового изображения. Это задание может быть предложено в форме самостоятельной домашней работы.

Предлагаемые этапы направлены на развитие эмоционального интеллекта у детей РАС, дефицитарность которого затрудняет их полноценную коммуникацию.

Поэтапное построение коррекционно-развивающей работы способствует созданию специальных педагогических условий для формирования и развития умения анализировать поведение людей, оценивать их поступки, формулировать и выражать своё отношение к конфликтным ситуациям, а также позволяет решить логопедические задачи по обогащению словаря эмоционально-оценочной лексикой, построению простого и сложного предложения, развитию связной речи.

### **Литература**

1. Майер, Г. Психология эмоционального мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. – Москва : Изд-во АСТ, 2008. С. 204–206. – ISBN: 978-5-17-048613-7.
2. Гоулман, Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Пер. с англ. – Москва : Альпина Паблишер, 2015. – 301 с. ; Goleman D. Emotional intelligence. – New York: Bantam Books, Inc., 1995. – 301 с. – ISBN: 5-9614-0137-5.
3. Гарскова, Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Тез. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 25–26.
4. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О. К. Тихомиров. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 287, [1] с. : ил.; 22 см. – (Classicus. Серия "Классическая учебная книга") (Высшее образование).; ISBN: 978-5-7695-3674-8.
5. Коро, Н. Р. Психофизиология профессиональной деятельности (для бакалавров) : учебник / Н. Р. Коро, Р. В. Козьяков, В. А. Шиманская. – Москва : КноРус, 2021. – 413 с. – ISBN: 978-5-406-05920-3.
6. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – Москва : Практика, 2018 – 280 с. – ISBN: 978-5-898016-163-7.
7. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [и др.]. – Москва : Теревинф, 2011, 224 с. – ISBN: 978-5-4212-0044-4.
8. Осеева, В. А. Синие листья / В. А. Осеева. – Москва : Искатель: Библиотека школьника, 2021. – 64 с. – ISBN: 978-5-6045259-5-1.

## **КОРРЕКЦИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

### **CORRECTION OF VOCABULARY OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SOCIAL DEPRIVATION THROUGH THE PROCESS OF READING IN ENGLISH**

**Ирина Александровна Васильева**

*Кандидат филос. наук, старший преподаватель АФИМК ИИЯМС,  
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»,  
учитель-логопед МАОУ санаторно-лесная школа г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* школа, чтение, депривация, дети, словарный запас, коррекция.

*Key words:* school, reading, deprivation, children, vocabulary, adjustment.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования словарного запаса младших школьников с социальной депривацией. Несмотря на то, что учебный процесс в условиях образовательных учреждений закрытого типа выстроен у младших школьников так же, как в обычной школе, главной причиной нарушения формирования словарного запаса является социальная (госпитальная) депривация. В статье показано, что изучение иностранного языка посредством процесса чтения выполняет коррекционную задачу, способно формировать и обогащать словарный запас, в том числе на родном языке при правильном педагогическом взаимодействии.

Основная цель обучения любому языку заключается в формировании коммуникативной компетенции. Общеизвестно, что если человек не обладает достаточным количеством слов, то использовать язык становится трудно / невозможно. Развивать и обогащать словарный запас (лексикон) необходимо каждому человеку постоянно, особенно это касается младших школьников, которые по состоянию здоровья вынуждены обучаться при лечебном учреждении закрытого типа (ОГАУЗ Томский физиопульмонологический медицинский центр, детское отделение для больных туберкулёзом органов дыхания). Овладение вокабуляром составляет основу речевого развития на родном языке, а также способствует успеваемости по всем предметам школьного цикла. Например, ограниченная лексика на английском языке не позволяет младшим школьникам полноценно отражать свою мысль и отвечать на вопросы.

Лексикон принято делить на активный (слова, которые используются в речи), пассивный (слова, значения которых понятны для ребёнка), а также в психолингвистике встречается термин «внешний словарный запас» (слова интуитивно понятны, хотя точным значением человек не владеет) [1]. Границы словарного запаса достаточно условно выделены.

На сегодняшний день наиболее известными среди отечественных методик «исследование словаря» являются Макартуровский опросник, тест словарного запаса Г. Головина, методика исследования лексики (Н. В. Серебрякова), исследование связной речи (В. П. Глухов), тестовая методика диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова), методика диагностики речевых нарушений младших школьников с использованием нейропсихологических методов. (Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина), методика готовности к школьному обучению (Н. Я. Семаго), методика выявления вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи (Е. Л. Черкасова). Среди англоязычных давно используются и апробированы: Mill Hill Vocabulary scale, Peabody vocabulary test, National adult Reading test, Word-the-spot, Nealy Analysis of Reading Ability Revised (NARA), World Attack.

Во всех методиках для анализа обычно изучаются устные высказывания, письменные работы (сочинения, изложения), владение лексическим значением слов, задания ассоциативного эксперимента или упражнения на составление словосочетаний и предложений. В процессе изучения могут быть задействованы «значащие» взрослые: родители, воспитатели, бабушки, дедушки, а также аудиовизуальный материал, с которым взаимодействуют дети.

По результатам диагностики можно сделать вывод о причинах несоответствия объёма словарного запаса норме. В самом общем виде их можно классифицировать на биологические (задержка психического развития, общее недоразвитие речи, тугоухость, артистический спектр), а также социальные (педагогическая запущенность и различного рода депривации). В качестве нормы в научной литературе содержатся следующие данные: «Активный и пассивный словарь первоклассника содержит от 2,5–3 до 7–8 тысяч слов» [2]. В собственной практике автора, в процессе диагностики развития речи при логопедической диспансеризации младших школьников, которые вынуждены проходить долгое лечение и обучение в стенах закрытого лечебного учреждения, всегда выявляется низкий уровень сформированности словарного запаса ребёнка. Это отрицательно сказывается на занятиях по английскому языку, изучение которого (согласно ФГОС) начинается уже во втором классе начальной школы.

Такая ситуация возникает из-за того, что подходы к организации обучения детей, долго находящихся в лечебном учреждении, не адаптированы под условия их жизни. Как справедливо отмечает Т. И. Миронова, «...современное обучение детей в больничных условиях мало, чем отличается от общеобразовательной школы – оно носит классно-урочный характер со всеми содержательными и организационными особенностями» [3, с. 46]. Но при долгосрочном лечении дети испытывают социальную депривацию (по В. Гольдфарбу – госпитализм), то есть имеют ограниченную возможность для усвоения автономной социальной роли, так как разрываются привычные круги общения [4, с. 27–30].

Термин «депривация» (от лат. *deprivatio*) сегодня широко используется в логопедии и означает лишение. Причины депривации бывают биологические (внутриутробные, родовые нарушения, дефицит сферы (слуха, зрения), опорно-двигательной системы) и социальные (переутомления, проблемы в семье, долгое пребывание в закрытых учреждениях разного профиля). Суть социальной депривации в том, что младшие школьники, проходящие лечение, выключены из коммуникативной среды.

В нашем контексте речь идёт об ограничении естественной среды общения, которая требуется для тренировки приобретённого словарного запаса. В социальной жизни дети оказываются в разных ситуациях коммуникации, общения, получают информацию из разных каналов, поэтому происходит усвоение новых слов, их контекстных значений. Пройденные на уроке слова повторяются, вводятся в активный словарный запас. Такие условия есть у каждого нормотипичного ребёнка в общеобразовательной школе, потому что источником развития его психики является социальная среда [5, с. 160], которая способствует естественному наращиванию словарного запаса посредством стимуляции поддержания когнитивных функций мозга. Депривация ведёт к проблемам обучаемости, вызванным нарушениями эмоционально-волевой сферы и регуляции собственной деятельности, что проявляется в бесконтрольности поведения, рассеянности внимания, неорганизованности, как следствие – страдает формирование словарного запаса.

В зависимости от природы нарушения подбираются коррекционные методики или их комбинации. Как правило, это развитие мелкой моторики, логопедический массаж, нейрогимнастика, мнемотехники и различные лексические упражнения. В качестве методики коррекции словарного запаса автор использует процесс чтения на иностранном языке. Чтение – это сложный психический процесс, в его осуществлении участвуют разные системы

мозга, каждая из которых играет собственную роль и вносит свой специфический вклад в осуществлении процесса запоминания. Усвоение словарного запаса является очень энергоёмко, поэтому процессы в головном мозге должны протекать правильно.

Перед началом коррекционной работы уместно сделать нейропсихологические пробы, от этого будут зависеть успешность применения метода. Например, второй блок головного мозга напрямую связан с информацией, которая к нам поступает, это восприятие, переработка и хранение. В этом блоке задействованы все анализаторы (зрительный, кинестетический и т. д.). Третий функциональный блок мозга связан с контролем памяти, это удержание программы и доведение её до конца. Если проблема функционирования мозговой активности существует, то ограничиваться исключительно процессом чтения при коррекции нецелесообразно.

Чтение на английском языке предполагает аналитическую работу, на которую в силу возраста, способны не все дети, поэтому хотя бы на первых этапах обязательно требуется взрослый. Необходимость совместного чтения на уроках английского языка способствует более точному пониманию обучающимися лексического значения слов, которое будет в дальнейшем использовано в условиях естественной коммуникативной ситуации, в том числе и на русском языке. Нормативное количество минимальной лексики, необходимое для усвоения в начальной школе по английскому языку, согласно ФГОС, составляет 500 лексических единиц [6]. С учётом этого подбирается соответствующий материал для чтения.

Процесс чтения проводится на фоне лечения по основному заболеванию, поэтому необходимо вовремя идентифицировать усталость у ребёнка и переключать его на игровую деятельность по мотивам прочитанного произведения на родном языке, тем самым, обеспечив рециркуляцию лексики. Беседа должна быть направлена на развитие эмоциональных (воспитание чувств) и умственных способностей, для выражения которых требуются более сложные слова. Взрослый в этот момент помогает в определении предметности, указывает на их понятийное содержание, что способствует развитию смысловой стороны речи.

Процесс чтения на иностранном языке является перевёрнутым грамматико-переводным методом. Классически метод предполагает после изучения правила предлагать детям текст, который является примером реализации правила. В нашем случае процесс чтения является исходным, мы идём от сложных участков текста к правилу. По ходу урока сложные участки текста

совместно с педагогом предлагается перевести на русский язык, знакомя ребёнка с необходимой грамматикой. При всей критике данного подхода, он приводит к значимому результату (формируется словарный запас на родном языке), что позволяет его использовать для коррекционной работы. Справедливо заметить, что чтение на иностранном языке не формирует коммуникативную компетенцию в полной мере, так как ребёнок с заболеванием зачастую не может освоить максимальный словарный запас младшей школы, а освоенный минимальный запас слов не представляет возможности свободного общения на английском языке.

Стоит также отметить, что мотивация к изучению словарного запаса повышается, если в занятии с ребёнком присутствует современная лексика. Формирования новой лексики – это естественный процесс в языке. Поэтому желательно, чтобы чтение включало аутентичные актуальные источники, а не ограничивалось учебником.

Опыт показал, что расширение словарного запаса за счёт чтения на английском языке является рабочей коррекционной практикой, которую можно использовать в логопедии. Состав словарного запаса младшего школьника на английском языке во многом зависит от его лексикона на русском языке. Чтение как метод в условиях социальной депривации должен являться систематической, хорошо организованной, педагогической практикой, так как вокабуляр – это осто́в формирующейся речевой системы, от которого зависит речь как на родном, так и на иностранном языке.

### **Литература**

1. Deese J. The structure of association in language and thought / J. Deese. – Baltimore, 1965.
2. Бурова, Н. И. Расширение словарного запаса слабослышащих обучающихся на уроках литературного чтения : методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми с нарушениями слуха / Н. И. Бурова. – Челябинск : Изд-во «Библиотека А. Миллера», 2021. – 63 с.
3. Миронова, Т. И. Психологические особенности обучения детей в условиях госпитально-образовательной депривации / Т. И. Миронова // Вестник КГУ. – 2006. – № 12. – С. 46–51.
4. Прихожан, А. М. Психология сиротства. 2-е изд. / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — 400 с.
5. Педагогика в опорных конспектах и таблицах [Электронный ресурс] / сост. В. В. Базелюк, Р. С. Димухаметов, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова ; под ред. д-ра пед. наук, проф. Р. С. Димухаметова ; руководитель проекта профессор В. В. Латюшин. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 234 с.
6. Коваленко, Е. Г. Принципы формирования лексических навыков младших школьников на уроках английского языка / Е. Г. Коваленко, Ю. С. Цатковская // The Scientific Heritage. – 2020. – № 45-7 (45). – С. 22–24.



## **СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ**

### **FAIRY TALE AS A MEANS OF CORRECTING STUTTERING IN CHILDREN**

**Алина Александровна Кагадий**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук А. И. Сергеева

*Ключевые слова:* заикание, речедвигательный невроз, методы коррекции заикания дошкольников, психолого-педагогическое направление, сказкотерапия, организация сказкотерапевтической работы.

*Keywords:* stuttering, speech motor neurosis, methods of correction of stuttering, psychological and pedagogical work, fairy tale therapy, fairy tale therapy work.

*Аннотация.* В статье освещается проблема коррекции заикания у дошкольников с использованием сказкотерапии. Обоснована необходимость комплексного подхода в преодолении заикания. Рассмотрены основные современные методы устранения заикания. Предложена типология сказок для коррекционно-развивающей работы. Охарактеризованы аспекты сказкотерапевтической работы (по Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой) при устранении логоневроза. Представлена структура коррекционно-развивающего сказкотерапевтического занятия (по С. В. Никитинской). Сделаны выводы о положительном эффекте воздействия сказкотерапии в коррекции заикания детей дошкольного возраста.

Проблема устранения заикания в клиническом и психолого-педагогическом аспектах изучается с древних времён. Актуализация разных вопросов, связанных с коррекцией личности при заикании, датируется XIX веком. Теоретический анализ литературы, однако, показал, что до сих пор механизмы логоневроза, таким медицинским термином обозначают заикание, ещё до конца не изучены. Исследователями приводятся разные данные о статистике заикания – от 1 до 5 % детей и взрослых в мире. Среди мальчиков заикание встречается в 4 раза чаще, чем у девочек, в 90–95 % случаев заикание встречается у детей 2–7 лет [1–5].

Заикание – это заболевание, речедвигательный невроз, поэтому оно нуждается в лечении и в логопедической коррекции, а также и в психологической помощи. В логопедии заикание определяется как стойкое нарушение темпо-

ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1–4].

Необходимость комплексного подхода при преодолении заикания обосновывали в 19 веке такие учёные, как И. А. Сикорский и Ю. А. Флоренская (1889) и И. К. Хмелевский (1897). Отметим, что их точка зрения на природу заикания не утратила актуальность и в настоящее время, так как указанное заболевание имеет причины как биологические, так и социально-психологические, оно рассматривается как полифакторное расстройство Л. С. Волковой, М. И. Лоховым, Ю. А. Фесенко и др. исследователями [1–3].

Современный комплексный подход к преодолению заикания сформирован с опорой на учение отечественных физиологов И. М. Сеченова и И. П. Павлова. Он рассматривается в работах М. В. Серебровской (1925), Ю. А. Флоренской (1949), М. Е. Хватцева (1959), Р. Е. Левиной (1963), В. М. Шкловского (1994), В. И. Селиверстова (2000), Л. Г. Парамоновой (2007), Ю. А. Фесенко (2010), Л. Я. Миссуловина (2015) и многих других исследователей.

Изучение научной литературы позволило сделать вывод, что в коррекционно-логопедической работе по преодолению заикания используются различные методы:

- методы, ритмизирующие речь: проговаривание слов и фраз под музыку, мелодекламация, пение, синхронизация речи с движениями (биоэнергопластика), логоритмика (Л. З. Андропова, Л. И. Белякова, Г. А. Волкова, Е. В. Оганесян, Н. А. Рычкова);
- расслабляющие, дыхательные и голосовые упражнения в игровой форме (Н. А. Власова, В. И. Рождественская, В. И. Селиверстов, И. А. Поварова);
- упражнения в скандированной речи, сопровождающиеся дирижирующими движениями рук (А. И. Богомолова, Л. З. Арутюнян и др.);
- кинезиологические упражнения для стимуляции мозговых механизмов речи через воспитание координации речи с различными движениями, направленными на коррекцию темпа речи (Г. А. Волкова, Н. И. Рычкова, В. И. Рождественская, Т. Г. Визель);
- поэтапное оречевление продуктивной деятельности (лепка, рисование, аппликация и другие виды ручного труда) в замедленном темпе с сочетанием ситуативной и контекстной речи (Н. А. Чевелева);
- игровые методы для координации дыхания, голоса и речи: создание игровых ситуаций (Г. А. Волкова), сюжетно-речевые игры (Е. М. Пеллингер, М. И. Геркина, А. В. Ястребова);

- «сценотест» Г. Стаабс, предполагающий выстраивание сценок с помощью кукол;

- арттерапевтические методы в педагогике (имаготерапия, музыкотерапия, куклотерапия, изотерапия, сказкотерапия и др.).

Сложность характера заикания как речевого нарушения, многогранность проявлений заикания определяют поиск эффективных методов преодоления указанного нарушения. Одним из таких методов, на наш взгляд, является сказкотерапия.

Попробуем типологизировать сказки. Сказки бывают разных типов: волшебные, бытовые, сказки о животных, также они делятся на народные и авторские. Так, в сказкотерапии используется классификация Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, которая выделяет в художественных сказках (народных или авторских) следующие виды сказок:

- дидактические, в которых передаются новые знания, умения, навыки;

- психокоррекционные, в которых ребёнок, отождествляя себя с героями, извлекает некий урок или понимает скрытое сообщение;

- психотерапевтические, раскрывающие глубинный смысл происходящих событий;

- медитативные, направленные на снятие психоэмоционального напряжения, создания насыщенного положительного эмоционального состояния [6; 7].

Ещё один вид сказок для коррекции личности ребёнка – психологические сказки, выделяет И. В. Вачков. Это авторские истории, «содействующие оптимальному ходу естественного психического развития детей через развитие самосознания и содержащие в метафорическом виде информацию о внутреннем мире человека» [8].

Термин «сказкотерапия» до сих пор является спорным, так как назвать её клиническим психотерапевтическим методом нельзя, на это указывают Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко, И. В. Вачков [6–9].

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, являющаяся в настоящее время одним из авторитетных российских детских психологов, определяет сказкотерапию как «набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека» [6]. Она выделяет следующие аспекты сказкотерапевтической работы:

- «открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими»;

- «процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни»;
- «процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем»;
- «процесс объективации проблемных ситуаций»;
- «процесс активизации ресурсов, потенциала личности»;
- «процесс экологического образования и воспитания ребёнка»;
- «терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может реализоваться мечта» [6]. Таким образом, в понимании автора, сказкотерапия – это синтез достижений психологии, педагогики и психотерапии.

Сказка является для детей дошкольного возраста наиболее богатным материалом. При работе с заикающимися детьми очень важно создать условия для положительного эмоционального состояния, которое будет способствовать формированию плавной речи, одним из таких условий является сказкотерапия. Поэтому нужно очень внимательно отбирать для них сказочный материал, потому что народные сказки, к примеру, были зачастую рассчитаны не на детскую аудиторию и содержат страшные для ребёнка моменты, которые могут дополнительно травмировать его, расстроить. Этого нужно избегать. Кроме этого, при подборе сказок необходимо учитывать возрастные психологические особенности детей.

С. В. Никитинская рекомендует использовать сказкотерапию на всех этапах коррекционного процесса по преодолению заикания и сочетать её с традиционными логопедическими методами [10]. На начальном этапе предлагается «дестабилизация устойчивого патологического состояния» (по Л. З. Арутюнян), ребёнку предлагается нарисовать свои запинки и придумать чудесную историю про заикание. Прорисовав и проговорив проблему, ребёнок снимает эмоциональное напряжение в незнакомой обстановке, чувствует себя более уверенным и защищённым. Благодаря сказке коррекционно-развивающая работа становится более увлекательной и лёгкой для ребёнка.

Е. В. Никитинская также разработала структуру коррекционно-развивающего сказкотерапевтического занятия:

- 1) ритуал «входа» в сказку, который позволяет создать настрой на дальнейшую работу, войти в сказку;
- 2) повторение, на этом этапе вместе с ребёнком вспоминаем то, что делали в прошлый раз и какие выводы для себя сделали, какой опыт приобрели, чему научились;

3) расширение, на этом этапе расширяются представления ребёнка о чём-либо;

4) закрепление – приобретение нового опыта, проявление новых качеств в личности ребёнка;

5) интеграция, на этом этапе педагогу необходимо связать новый опыт с реальной жизнью;

6) резюмирование – обобщение приобретённого опыта, осуществление связи с уже имеющимся;

7) ритуал «выхода» из сказки, происходит закрепление нового опыта, подготовка ребёнка к взаимодействию в привычной социальной среде [10].

Сказка – универсальное средство развития коммуникативных навыков, которые у детей с заиканием нарушены на вербальном и невербальном уровнях. Сказкотерапия создаёт условия для игрового усвоения материала, проигрывание сказки улучшает эмоциональное состояние детей, использование театрализации улучшает речь детей и способствует усвоению невербальных средств выразительности. Использование мелодичной музыки усиливает терапевтический эффект сказкотерапии.

Закрепление плавной речи на эмоциональном фоне становится значимым элементом логопедической работы по преодолению заикания. О. А. Шорохова отмечает, что с помощью сказки происходит обращение к уровням сознания и подсознания, сказка «метафорически затрагивает не только поведенческие пласты психики, но и её ценностную структуру» [11].

Преимущество сказкотерапии состоит в том, что её могут использовать в сотрудничестве учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели и родители с учётом совместного грамотного подбора сказочного материала.

Сказки способствуют коррекции личностных нарушений заикающихся детей, улучшению эмоционального фона, позволяет ребёнку улучшить пластику, сделать более выразительными мимику и речь, развивает мышление, воображение, фантазию. Таким образом, сказкотерапия является эффективным методом коррекции заикания у детей дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Лохов, М. И. Заикание и логоневроз. Диагностика и лечение / М. И. Лохов, Ю. А. Фесенко. – Санкт-Петербург : Сотис, 2000. – 283 с.
3. Фесенко, Ю. А. Заикание: история и обзор современного состояния проблемы / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов // Вестник СПбГУ. – 2015. – Серия 11. Вып. 3. – С. 93–107.

4. Миссуловин, Л. Я. Спорные вопросы понимания сущности заикания, его клинических особенностей и устранения / Л. Я. Миссуловин, Н. С. Миссуловина, Е. А. Зиновьева // Специальное образование. Материалы XI междунар. конф., 22–23 апр. 2015 г. / Санкт-Петербург : Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 2015. – С. 8–16.
5. Селиверстов, В. И. Заикание у детей / И. В. Селиверстов. – Москва, 1989.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург, 1998.
7. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург, 2006.
8. Вачков, И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – Москва : Ось-89, 2007. – 144 с.
9. Вачков, И. В. Сказкотерапия в работе детского психолога / И. В. Вачков // Электронный журнал «Современное дошкольное образование». – Текст : электронный. – Режим доступа: <https://sdo-journal.ru/journalnumbers/skazkoterapija-v-rabote-detskogo-psihologa.html> (дата обращения: 5.11.2021)
10. Никитинская, С. В. Сказкотерапия в системе коррекционно-логопедической работы с заикающимися дошкольниками / С. В. Никитинская // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4 (6). – С. 1496–1500.
11. Шорохова, О. А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. А. Шорохова. – Москва : ТЦ Сфера, 2006.

**ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ЕЁ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ПРОФИЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

**CHILDREN'S LITERATURE AND ITS ROLE IN THE TRAINING OF SPECIALISTS  
OF DEFECTOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL  
PROFILE IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES**

**Виолетта Владимировна Кузнецова**

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, Россия*

*Ключевые слова:* детская литература, формирование национально-культурного архетипа, художественно-эстетическое воспитание, подготовка бакалавров.

*Keywords:* children's literature, the formation of a national-cultural archetype, artistic and aesthetic education, bachelor's degree training.

*Аннотация.* Современная система высшего образования осуществляет двухуровневую подготовку специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями – на уровне бакалавриата и в магистратуре. Работа с данной категорией детей является сложным процессом, в котором необходимо задействовать весь имеющийся в наличии психолога, дефектолога потенциал. Детская литература относится к такому потенциалу. Она несёт в себе основные национально-культурные, духовно-нравственные ценностные ориентиры, которые не только формируют личность ребёнка, но и способствуют коррекционно-педагогическому процессу при работе с данной детской категорией. В статье проанализированы учебные планы дефектологического и психолого-педагогического направления бакалавриата и магистратуры педагогического вуза о наличии дисциплин, тем или иным образом связанных с курсом детской литературы.

Год от года не только в нашей стране, но и во всем мире, увеличивается количество детей с особыми возможностями здоровья и инвалидностью. Связано это с рядом особенностей и социального, и психологического, и биологического, и медицинского характера и не зависит от уровня экономического развития и политического устройства государства. Поэтому востребованными являются специалисты, работающие с данной детской категорией – психологи, дефектологи, логопеды, специальные психологи, тифло- и сурдопе-

дагоги и др. Для оказания квалифицированной помощи детям с ОВЗ и инвалидностью необходимо пристраивать и организовывать работу таким образом, чтобы она имела опору на те ментальные и культурно-архетипические ценности, которые присущи и народу нашей страны в целом, и отдельных регионов в частности. Национально-культурные ценности, характерные для того или иного народа, формировались на протяжении веков и опирались на конфессиональные, исторические, географические особенности народов, проживавших на той или иной территории нашей необъятной Родины. Все они были отражены в культуре народа и оказали большое влияние на формирование тех базовых ментальных ценностей, которые лежат в основе личностного становления и развития молодого поколения россиян. Именно через ментальные ценности происходит осознание личностью своей принадлежности к тем или иным национально-культурным архетипическим сообществам.

Как правило, ценностные ориентиры закладывались ещё в раннем детстве через устное народное творчество, т. е. через то, что слышал ребёнок с первых дней своего рождения – колыбельные, сказки, прибаутки, побасёнки и др. Чем старше становился ребёнок, тем больше расширялся диапазон, и на место колыбельных приходили народные песни, появлялись народные игры, которые сопровождались определённым текстом, а вот сказки, сказки оставались с человеком надолго. Просто у них несколько усложнялся сюжет и они становились несколько длиннее, но они также оставались интересными и захватывающими. В процессе развития цивилизационной культуры народные сказки не потеряли своей актуальности и востребованности у юных слушателей, также появились и авторские, которые продолжили имеющиеся традиции. На современном этапе мы можем говорить о том, что уже на протяжении последних веков сложился особый вид литературы, литературы для детей, которая имеет свою специфику, связанную с особенностями развития детской психики. В своё время А. М. Горький рассматривал детскую литературу как «сувенирную» часть всей отечественной литературы. Связано это с рядом её особенностей и специфических отличий от литературы для взрослых, и прежде всего с тем, что она опирается на интересы детей, напрямую связана с их возможностями, обучает и воспитывает одновременно. То есть в ней гармонично сочетаются основные ценности таких наук, как педагогика, психология развития, детская психология и др. наук, связанных с детьми. Д. Б. Кабалевский в своё время сказал: «Откуда мы впервые узнали, что существуют такие человеческие качества, как благородство и подлость, храбрость и трусость, верность и предательство, любовь и ненависть?... Убеждён, почти все согласятся с тем, что обо всем этом мы узнали впервые



в очень ранние детские годы не только из рассказов взрослых, но ещё в большей мере из народных сказок, песенок, картинок, из детских книжек, спектаклей и кинофильмов, то есть из литературы и искусства» [1]. Таким образом, мы можем говорить о том, что роль детской литературы является одной из ведущих ролей в процессе формирования и становления личности. Поэтому необходимо и педагогам, и родителям активно использовать её в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения.

Большую роль детская литература играет и в работе с детьми, имеющими особые возможности здоровья. Именно такие дети требуют к себе особого подхода и нуждаются в помощи со стороны взрослых, в том числе и в процессе знакомства с литературными произведениями. С этой целью необходимо активизировать работу по подготовке специалистов психолого-педагогического, дефектологического профилей для создания условий, при которых они бы обладали нужными компетенциями и могли активно привлекать в коррекционно-развивающей, дефектологической работе произведения литературы. Однако в современных образовательных учреждениях, готовящих бакалавров по психолого-педагогическому направлению дисциплин по детской литературе и её влиянии на детей как дошкольного, так и иных возрастов, не предусмотрено. В дефектологическом направлении подготовки бакалавров (логопедов, специальных психологов) детская литература как отдельная дисциплина не выделяется, но имеются дисциплины, которые тем или иным образом соприкасаются с ней. К таким дисциплинам можно отнести, прежде всего, «Методику развития речи у дошкольников». Развитие речи у детей невозможно формировать без опоры на литературные произведения. Именно художественная литература даёт возможность показать и объяснить маленькому человеку все многообразие окружающего его мира, показать мир природы, человеческих чувств и эмоций, научить сопереживать другим людям, обогатить внутренний мир. Кроме того именно благодаря литературным произведениям происходит развитие и таких психических процессов, как память, внимание, мышление, происходит обогащение эмоционально-волевой сферы. В учебном плане дефектологического профиля есть и ещё одна дисциплина, которая напрямую не связана с детской литературой – «Культурно-просветительская деятельность по развитию толерантного отношения к лицам с особыми возможностями здоровья», однако без опоры на художественные образы, особенно в работе с детьми, невозможно её проводить. В связи с этим необходимо знакомить студентов-бакалавров, обучающихся на профилях и «Логопедия», и «Специальная психология», и др. с литературными

произведениями и обучать их работать с опорой на них. Что, безусловно, обогатит и саму деятельность, и расширит возможность, и даст новые пути решения в преодолении тех или иных проблем, которые имеются у детей как с ОВЗ и инвалидностью, так и у нормотипических. Вместе с тем, хотелось бы отметить, что приведённые два курса не являются курсами, которые обеспечивали бы студента-бакалавра всеми компетенциями, необходимыми для использования детской художественной литературы в коррекционно-педагогической, психолого-педагогической деятельности. Необходимо введение специального курса по детской литературе, который бы дал возможность расширить диапазон возможностей в работе с детьми, в том числе с детьми с ОВЗ и инвалидностью. Именно для этой категории очень актуальной является работа с использованием литературных произведений, в том числе и народных (сказок, потешек, присказок и др.), так как в её процессе происходит не только знакомство с новым произведением, сюжетной линией, отработка артикуляционных приёмов, но и усвоение тех ценностей (ментального характера), которые лежат в основе любого национально-культурного архетипа, что позволяет на подсознательном уровне воспринимать те духовно-нравственные, этические ценности, которые не всегда бывают доступны лицам с теми или иными нарушениями, в том числе ментального характера. Именно детская литература даёт такую уникальную возможность активно воздействовать на личность, имеющую определённые нарушения в развитии, при этом данное воздействие не может нести в себе отрицательного начала, так как оно опирается на вековой опыт и передаёт те духовно-нравственные ориентиры, которые были сформированы и заложены в этнической культуре и переданы следующим поколениям (прежде всего в детском возрасте) в виде потешек, сказок, былин и др. произведений устного народного творчества. При этом необходимо помнить и о том, что авторские произведения, в том числе и сказки (П. Ершова, С. Аксакова, А. Пушкина и др.) в своём начале имеют опору на народную культуру и тесным образом связаны с ней.

Что касается магистерских программ, то здесь ситуация несколько лучше. Так по направлению «психолого-педагогическое образование» направленность (профиль) «Психология и педагогика дошкольного образования» есть предметы по выбору – «Мир детства в художественной культуре» и «Развитие и воспитание ребёнка в пространстве художественной культуры». И тот и другой предмет подразумевают знакомство с произведениями детской художественной литературы и особенностями её воздействия на детей, как дошкольного, так и других возрастов. Необходимо отметить, что данные дисциплины

весьма «востребованы» у работающих с детьми педагогов и психологов, которые отмечают, опираясь на собственный практический опыт, что именно через литературные образы, через литературные персонажи гораздо быстрее устанавливаются и первые контакты с детьми, и эффективнее происходит работа как индивидуальная, так и групповая. Поэтому необходимо уже на первых ступенях высшего образования – бакалавриате, включать в учебные планы предметы, тем или иным образом связанные с литературой, в том числе детской. Это обогатит и расширит профессиональный уровень компетенций педагогов, психологов, дефектологов и даст новые возможности развития, как для детей, так и для взрослых.

Таким образом, мы можем говорить о том, что в рамках подготовки и бакалавров, и магистров психолого-педагогического, дефектологического профиля в современных условиях системы образования необходимо уделять больше внимания дисциплинам, в основе которых лежит детская литература. Это и обогатит личностный и профессиональный потенциал психологов, педагогов, дефектологов, и создаст условия для успешного освоения духовно-нравственных, национально-культурных ценностей у детей, в том числе с особыми возможностями здоровья и инвалидностью.

#### ***Литература***

1. Антология гуманной педагогики : Кабалевский / сост. Л. В. Школяр, Е. Д. Критская ; предисл. Б. М. Неменского. – Москва : ИД Шалвы Амонашвили, 2005. – 223 с.

## **ВЛИЯНИЕ СКАЗОК НА РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **INFLUENCE OF FAIRY TALES ON THE DEVELOPMENT OF PERCEPTION OF EMOTIONAL INFORMATION IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN**

**Ксения Васильевна Куцай**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

*Ключевые слова:* сказка, восприятие эмоциональной информации, эмоциональная сфера, эмоциональный слух, дети старшего дошкольного возраста.

*Keywords:* fairy tale, perception of emotional information, emotional sphere, emotional hearing, older preschool children.

*Аннотация.* Настоящая статья посвящена вопросу развития восприятия эмоциональной информации у детей старшего дошкольного возраста. Правильное распознавание эмоциональных компонентов оказывает положительное влияние не только на эмоциональную сферу ребёнка, но и на плоскость его межличностных взаимоотношений, улучшая навыки коммуникации и повышая успешность его социализации.

Главный инструмент развития эмоционального восприятия – это сказка, художественный язык которой способен оказывать тонкое влияние на сферу эмоций и чувств ребёнка. Основным критерием восприятия, улучшающим понимание эмоциональной информации, заложенной в сказке, является эмоциональный слух. Ребёнок при прочтении сказочного произведения формирует у себя единство смыслового и эмоционального элементов.

Формирование полноценной эмоциональной сферы является одним из главных векторов, направленных на комплексное развитие ребёнка дошкольного возраста. Эмоции запускают социальную деятельность ребёнка, свидетельствуют о его направленности на коммуникацию с другим человеком, отражают его реакции взаимодействия с миром. Гармоничное развитие данной сферы особенно важно в дошкольном возрасте, когда идёт активное формирование психики ребёнка. Эмоциональные процессы оказывают прямое влияние на интеллектуальную деятельность, на плавность развития высших психических функций, а также на корректность их функционирования. Поэтому важным компонентом развития является обогащение чувственного

опыта ребёнка, осознание им собственных переживаний, закрепление положительных ощущений, коррекция импульсивных проявлений и аффектов.

Задача данной статьи – показать значимость сказок в развитии восприятия эмоциональной информации детьми. Этот вид информации раскрывает смысл как отдельных слов, так и речи в целом, он представляет собой невербальную составляющую коммуникации. Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена наблюдающимися у детей дошкольного возраста трудностями, связанными с выражением своих внутренних переживаний, с нестабильностью эмоционального фона, с неумением правильно понимать эмоции другого человека, и, как следствие, с неспособностью наладить продуктивные межличностные отношения, установить взаимопонимание.

За восприятие эмоциональной информации отвечает эмоциональный интеллект, являющийся объектом научного интереса многих отечественных и зарубежных исследователей (П. Саловей, Дж. Майер, К. Штайнер, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Г. И. Бук, Б. М. Теплов, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, А. В. Карпов, А. С. Петровская). Данный термин следует трактовать как способность человека наблюдать, идентифицировать свои и чужие эмоции, понимать их, а главное – управлять ими. Изначально термин использовался специалистами в области бизнеса и политики, но в дальнейшем стал активно заимствоваться и применяться в менеджменте, психологии, педагогике.

Эмоциональный опыт ребёнка, способность осознавать, адекватно выражать и направлять свои эмоции – вот базовые критерии построения успешного положительного и продуктивного взаимодействия с другими людьми, а также залог формирования самодостаточной личности. Именно с этим связана актуальность использования данного термина в педагогике.

Важным каналом, по которому поступает эмоциональная информация, является слух. Именно слуховое восприятие даёт возможность улавливать не только вербальный компонент, но и невербальный эмоциональный посыл, неизменно присутствующий в любом высказывании [1, с. 150].

По слуховому каналу поступает важная эмоциональная информация, дополняющая вербальное сообщение. В этой связи при развитии у ребёнка восприятия эмоциональной информации акцент должен быть смещён на развитие слухового восприятия, которое будет доминирующим при распознавании эмоциональных компонентов в речи.

В 1985 году физиологом, психологом и педагогом В. П. Морозовым был введён термин «эмоциональный слух», который можно трактовать как компонент невербального общения, обеспечивающий считывание и понимание эмоциональной составляющей, включённой в речь. Среди теоретиков, занимающихся его изучением, определением особенностей и влиянием на социальное взаимодействие, можно выделить Е. С. Дмитриеву, К. А. Зайцеву, П. В. Симонову, Л. Я. Балмонова, В. Л. Деглина, О. О. Кислову, М. Н. Русалову, И. А. Автушенко, Е. Ф. Фетисову, О. С. Соболеву, В. И. Галунова, Л. В. Ясинских.

Правильное восприятие и декодирование эмоциональных посылов, заложенных в речи, имеет большое значение для общения и построения межличностных отношений. Важно акцентировать внимание на том, что речь идёт не просто о способности физического восприятия звука, а о его эмоциональном декодировании. Эмоциональный слух подразумевает гораздо больше, чем просто способность слышать речь или музыку. Ориентируясь на голосовые модуляции, на стилистику языка и выделяя из общего звучания речи эмоциональный компонент, эмоциональный слух даёт возможность лучше понять человека, почувствовать его субъективное отношение к определённой ситуации, определить психологическое состояние, а значит – лучше разобраться в ходе мыслей, постигнуть логику его умозаключений и замыслов.

Наиболее эффективный инструмент, способный раскрыть перед дошкольником весь спектр эмоциональных проявлений, – это сказка. Сказка формирует понятие «добро» и «зло», «хорошо» и «плохо». Ребёнок мысленно видит персонажей с разными характерами, нравственными чертами. Сказка способствует созреванию эмоциональной сферы, формирует позитивную самооценку. Наконец, ребёнок слышит образец национального языка [2, с. 57]. Литературное повествование, созданное на основе национального опыта, раскрывает мудрость жизни перед ребёнком. Оно рассказывает о том, что есть правда, что такое судьба и без чего человеку нельзя прожить.

К сказке как средству коррекции эмоционального аспекта личности неизменно обращались психологи и педагоги (Э. Берн, Б. Беттельгейм, И. А. Ильин, К. Д. Ушинский, К. И. Чуковский, А. В. Запорожец, В. П. Аникин, С. З. Агранович, Д. Ю. Соколов, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева). Сказка наполняет жизнь ребёнка опытом и настраивает на восприятие окружающего мира, она помогает осознать собственные переживания и тем самым способствует формированию сложных по своим модальностям чувств (сострадание, благодарность, чуткость, совесть), оказывающих прямое влияние на нравственное развитие личности. Кроме того, именно этот жанр литературного произведе-

ния имеет яркий эмоционально окрашенный язык, «рисующий» простые и понятные для ребёнка образы героев. В этой связи развитие эмоционального слуха, а следовательно, и восприятия эмоциональной информации через сказку является наиболее эффективным способом.

Продолжая обосновывать выбор в пользу сказок, необходимо сказать о том, что, во-первых, именно сказочное произведение является инструментом, способным оказывать прямое влияние на человеческую душу, лечить её, менять умонастроение. Во-вторых, актуальность и потребность человека в сказках не исчезает в настоящее время. Напротив – метафорическое мировоззрение с элементами мифологии близко для человеческого сознания по сей день. Ярким доказательством стремления человека к воскрешению сказочно-мифологических образов является современное искусство (литература, киноискусство, живопись в стиле фэнтези имеют большую популярность).

При прочтении сказочного произведения ребёнок через богатый художественный язык, изобилующий средствами выразительности, воспринимает образы героев, их поступки, мысли и желания, их реплики и взаимоотношения друг с другом. Параллельно с восприятием этой информации происходит осмысление эмоционального настроя сказки, её пафоса. Художественный язык сказки улавливается и декодируется эмоциональным слухом, который, в свою очередь, способствует восприятию эмоциональной информации сказочного произведения.

Особая сказочная лексика очень реалистично «рисует» эмоциональные состояния героев. Например, можно привести большое разнообразие слов для выражения состояния печали, грусти: «сел и голову повесил», «ниже плеч голову повесил», «закручинился», «запечалился», «пригорюнился», «потужил», «невмоготу». Кроме того, встречаются слова и обороты, придающие тексту особую сказочную стилистику: «сволок наземь», «посмеивается», «сон одолевает», «сладкие речи», «живёт-поживает», «тешится», «на ум навести», «разгорячил», «ухитрился», «откуда ни возьмись», «ни зверь не перескочит, ни птица не перелетит», «ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать». Приведённые слова и фразы, использованные в разных контекстах, способны демонстрировать обширный спектр эмоциональных проявлений персонажей. За счёт этого у ребёнка формируется цельная картина происходящих в сказке событий.

Сюжетная линия «оживает» за счёт той гаммы настроений, которую содержит в себе сказка. Можно говорить о том, что сказка посредством своего ху-

дожественного языка раскрывает пафос произведения. А ребёнок, эмоционально слушающий сказку, начинает лучше воспринимать и идентифицировать эмоциональную информацию.

Подводя итог, необходимо сделать следующее заключение: эмоциональный слух, развиваясь под воздействием лексики сказочного произведения, повышает восприятие эмоциональной информации, что в свою очередь оказывает прямое влияние на развитие всей эмоциональной сферы ребёнка. Это объясняет целесообразность использования сказок для развития восприятия эмоциональной информации детей дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Морозов, В. П. Занимательная биоакустика : рассказы о языке эмоций в мире животных и человека / В. П. Морозов. – Москва : Знание, 1983. – 184 с.
2. Кобякова, Г. Н. Сказка : особенности восприятия и отражения / Г. Н. Кобякова // Вестник ТГПИ. – Таганрог, 2014. – С. 56–61.
3. Морозов, В. П. Эмоциональный слух : Экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов // Психологический журнал. – Москва, 2013. – Т. 34. – № 1. – С. 45–62.
4. Кузнецова, Е. В. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами сказкотерапии / Е. В. Кузнецова // Вопросы педагогики. – Москва, 2020. – № 11-2. – С. 193–198.
5. Белянин, В. П. Психолингвистика : учебник / В. П. Белянин. – 2-ое изд. – Москва : Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2011. – 416 с. – ISBN 978-5-9765-0743-2.
6. Ясинских, Л. В. Развитие эмоционального слуха у детей старшего дошкольного возраста в процессе комплексных занятий / Л. В. Ясинских // Педагогическое образование. – Екатеринбург, 2009. – № 2. – С. 139–146.
7. Кислова, О. О., Русалова, М. Н. Восприятие эмоций в речи. Обзор исследований в психологии и физиологии / О. О. Кислова, М. Н. Русалова // Успехи физиологических наук. – Москва, 2013. – Т. 44, № 2. – С. 41–61.



## **РАЗВИТИЕ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СКАЗОК И. В. ЗАРТАЙСКОЙ**

THE DEVELOPMENT OF CONSCIOUS READING IN YOUNGER  
SCHOOLCHILDREN WITH THE HELP OF FAIRY TALES BY I. V. ZARTAIKAYA

**Елена Сергеевна Моторина**

*ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук А. И. Сергеева

*Ключевые слова:* чтение, осознанное чтение, младшие школьники, развитие осознанного чтения, литература, сказки.

*Keywords:* reading, conscious reading, younger schoolchildren, the development of conscious reading, literature, fairy tales.

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития осознанного чтения в начальной школе у детей с общим недоразвитием речи, где проанализированы особенности формирования данного навыка, а также способ коррекции осознанного чтения – сказки И. В. Зартайской и этапы его внедрения в логопедическую практику.

Развитие осознанного чтения у младших школьников является актуальной проблемой логопедии. Ещё в середине XIX в. М. В. Васильевым и др. была выделена проблема необходимости формирования у школьников осознанного чтения, так и в настоящее время данная тема остаётся открыта. Н. Н. Светловская утверждает, что большинство школьников используют механический способ озвучивания текста, то есть нет понимания прочитанного. Сказки в младшем школьном возрасте являются основным методом для развития осознанного чтения. Они способствуют развитию образной речи детей, что в свою очередь позволяет более глубоко осмысливать литературное произведение и осознавать содержание художественного текста. Детская литература – это средство формирования личности ребёнка, эстетического, нравственного воспитания дошкольников и школьников [1]. Данное средство и до настоящего времени остаётся главным приёмом как формирования,

так и развития осознанного чтения, что свидетельствует об актуальности выбранной темы.

Исходя из этого, нами в статье были поставлены следующие задачи для развития осознанного чтения у младших школьников с помощью сказок:

1. Выбрать мотивированный текст;
2. Развивать осознание, понимание текста;
3. Развивать коммуникативные навыки младшего школьника;
4. Расширить словарный запас;
5. Активизировать познавательную деятельность учащихся и расширить знания об окружающей действительности;
6. Развивать нравственное воспитание школьников и воображение.

Проблемой осознанного чтения занимались такие исследователи, как Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин и др. Осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. В методической литературе последнего времени этот термин трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному. Важно понимать: если человек не понимает того, о чём читает, то теряется весь смысл процесса. Поэтому важная задача начальной школы – формировать и развивать навык осознанного чтения, являющийся фундаментом для дальнейшего образования [2].

В результате анализа научной литературы В. Г. Горецкий, Т. Г. Егоров, Л. И. Тикунова, Л. С. Цветкова отмечают несколько условий, при которых у нормотипичных школьников осуществляется понимание текста:

1. Развитие лексической стороны речи (овладение прямым и переносным значением слов, а также сформированность словаря);
2. Овладение грамматическими представлениями, как следствие целостного понимания предложения;
3. Объём оперативной памяти;
4. Достаточный уровень интеллектуального развития;
5. Способность к логическому суждению;
6. Развитие высших психических функций согласно возрастным особенностям.

Этап формирования чтения в онтогенезе завершается к 9–10 годам, постепенно автоматизируясь и совершенствуясь [2]. Следовательно, у детей

с нарушением речи, а именно с общим недоразвитием речи, данный этап растягивается во времени, как отмечает Р. Е. Левина, наблюдается нарушение всех компонентов речи и предполагает недостаточное развитие: фонетической, лексической, грамматической, что отражается в недостаточном формировании устной речи и, как следствие, письменной. Исходя из этого, все упомянутые ранее условия для осуществления понимания текста не реализуются, помимо этого, из-за недоразвития технической стороны речи не осуществляется и смысловая. Например, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения в соотношении графемы с фонемой, визуального слога деления, слога образования, слогослияния, глобального чтения, синтеза слов в предложении, соотношения слова со значением, объединения значений слов в общий смысл фразы, вычленения в печатном тексте предложения как законченной в смысловом и интонационном отношении единицы. Это, в свою очередь, приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения. Также дети не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не могут сформулировать слова по принципу лексической и грамматической связей в отдельности [2].

Что касается смысловой стороны речи, то у школьников наблюдается непонимание значений отдельных слов текста, словосочетаний, искажение фактических данных, неумение выделить основную мысль и проблему текста. Это может обуславливаться нарушениями правильности чтения (пропусками, добавлениями, перестановками, смешением букв), поскольку неправильное прочтение затрудняет понимание его значения. Однако нарушения понимания наблюдаются и при технически правильном чтении. Это свидетельствует об отсутствии прямой зависимости между технической и смысловой сторонами чтения [2].

Для развития, а также преодоления нарушения навыка осознанного чтения используется такое средство как сказки. Н. А. Бибко, Г. С. Буровая, Н. Н. Игнатенко, И. Т. Корнейчук, Г. Р. Олейник уделяли особую роль сказкам в развитии речи. Как отмечали авторы, сказка умеет завладеть вниманием ребёнка, стимулировать его воображение, творческие способности, развивать интеллект, речь, а также воспитывать нравственные и моральные качества личности младшего школьника. Цель смыслового чтения, как утверждают упомянутые выше учёные – это максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлечённую информацию. Когда ребёнок действительно вдумчиво читает, то у него

обязательно работает воображение, он может активно взаимодействовать со своими внутренними образами [1].

Мы выбрали рассказы Ирины Вадимовны Зартайской для развития осознанного чтения. Это современный детский писатель, член Союза писателей Санкт-Петербурга, имеющая как всероссийские, так и международные награды. Её издания насчитывают около пятидесяти сказок, рассказов и повестей как для детей, так и для подростков. Произведения можно увидеть в детских журналах и самостоятельных книгах. Они небольшие по объёму, в них присутствуют яркие иллюстрации, что позволяет сохранить интерес до конца сказки.

Рассмотрим сказки И. В. Зартайской «Моя мама самая лучшая!», «Енотик находит друзей», «Никто меня не любит», «Сюрприз для мамы». Все перечисленные сказки основаны на жизненных реалиях и несут нравственные и семейные ценности. С помощью анализа ярких образов, примеров коммуникации не только с близкими, но и с окружающими людьми, представленными в эти произведениях, можно обучить детей значимым навыкам общения и провести воспитательную работу.

Идея книги «Моя мама самая лучшая!» [3] – напомнить читателю, что его мама всегда любит и заботится о нём. Также автор говорит о необходимости как благодарить и ценить своих родных людей, так и проявлять заботу в ответ, дарить комплименты друг другу. В процессе осознанного чтения этого текста у детей закрепятся положительные образы, поведение героев сказки, и школьники смогут применить опыт персонажей в своей жизни.

«Енотик находит друзей» [4] – это серия сказок, где автор выделяет проблемы младшего школьника со сверстниками и учит справляться с ними. Например, такие ситуации, как драка, деление игрушек, выстраивание общения. В тексте отлично прописаны диалоги, откуда сможет читатель брать опыт и применять его в повседневной жизни.

В сказке «Никто меня не любит» И. В. Зартайская обращает внимание юного читателя на то, что все родители любят своих детей, несмотря на какие-либо их проступки [5]. Любят бабушки и дедушки, даже если наказывают или ограничивают в чём-то, так как для школьников характерна обида, в некоторых случаях как активная, так и пассивная агрессия, что приводит к раздорам в семье. Родные люди безусловно любят, ценят и защищают своих близких. Прочитав сказку, ребёнок откинет все свои сомнения, если таковые присутствуют. Книга имеет яркие иллюстрации и диалоги, через освоение которых

ребёнок сможет развить не только осознанное чтение, но и эмоциональную сторону речи.

«Сюрприз для мамы». Эта книга учит детей ценить труд родных, а также благодарить и делать приятное своим близким [6]. Данная сказка способствует развитию понимания текста, а также на примере героев произведения вынести практический урок.

Описанные сказки Ирины Вадимовны Зартайской используются на логопедических занятиях в виде нескольких этапов:

1. Знакомство со сказкой. На данном этапе дети пользуются фланелеграфом, изображениями, относящиеся к данной сказке, узнают предыстории создания сюжета, если таковые присутствуют, знакомятся с автором.

2. После прочтения дети анализируют героев, их поступки, действия, фразы. Возможно прочтение по ролям значимых и понравившихся отрывков. Если присутствуют трудности в понимании некоторых слов, педагог объясняет детям, либо составляют словарь по сказке, сопоставляя с картинками. Также на данном этапе важно определить тематику и основную проблему сказки. Таким образом, происходит беседа по содержанию произведения, где ребёнок может применить на основе сюжета свои истории из жизни.

3. Следующий этап подразумевает пересказ текста, где определяется, насколько ребёнок понял прочитанную сказку и усвоил сюжетную линию. Для пересказа возможно использование мнемотаблиц, различных мнемотехник, схем-моделей, изображений, игрушек и т. д. Помимо сказанного, использование тестовых ситуаций, воспроизведение цепочек событий.

4. Последний этап включает в себя закрепление результатов проделанной работы – это театрализация, драматизация, создание детьми иллюстраций к сюжету, использование коллажей и придумывание других исходов событий. Возможно использование различных видов театров: пальчиковые, кукольные тканевые, вязаные, музыкальные и т. п. Таким образом, дети до данного этапа сохраняют интерес к сказке. С помощью представленных выше приёмов ребята развивают свои творческие способности.

В результате внедрения вышеописанных этапов в логопедическое занятие происходит: развитие навыка чтения, закрепление осознанности прочитанного текста, связной речи, обогащение словарного запаса, развитие просодической стороны речи, коммуникабельности, открытости, а также положительное изменение отношения к своему дефекту.

В результате прочтения сказок Ирины Вадимовны Зартайской ребёнок как сможет развить навык осознанного чтения, так и через него вынесет полезные советы и примеры в семейных и дружеских взаимоотношениях. Книги научат ребёнка взаимодействовать с социумом, позитивно выходить из сложившихся жизненных ситуаций. Так как, читая книгу, ребёнок проживает жизнь героев, он выносит для себя духовный опыт, и этот опыт становится для него собственным, личным, начинает влиять на его действия и поступки. Также из сказок ребёнок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной лексикой. Литература помогает детям излагать своё отношение к прослушанному, используя средства образной выразительности.

### **Литература**

1. Уткина, О. А. Детская литература XXI века / О. А. Уткина. – № 4. – Казань : КПЖ, 2013. – 99 с. – Текст : непосредственный. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/detskayaliteratura-xxi-veka> (дата обращения: 26.10.2021).
2. Бейтуллаева, Э. А. Особенности осознанного чтения у младших школьников / Э. А. Бейтуллаева // Республика Крым : Проблемы Науки. – 2018. – № 6. – 126 с. – Текст : непосредственный. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennostiosoznannogo-chteniya-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 25.10.2021).
3. Зартайская, И. В. Моя мама самая лучшая! / И. В. Зартайская. – Москва : ОНИКС-ЛИТ, 2019. – 34 с.
4. Зартайская, И. В. Енотик находит друзей / И. В. Зартайская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2021. – 55 с.
5. Зартайская, И. В. Никто меня не любит / И. В. Зартайская. – Санкт-Петербург : Поляндрия, 2018. – 32 с.
6. Зартайская, И. В. Сюрприз для мамы / И. В. Зартайская. – Москва : Нигма, 2018. – 32 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЛОГОПЕДОМ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ А. М. ВОЛКОВА**

THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES BY A SPEECH THERAPIST  
IN THE PROCESS OF ACQUAINTANCE WITH THE WORKS OF A. M. VOLKOV

**Светлана Евгеньевна Привалова<sup>1</sup>, Елена Александровна Баранова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ФГБОУВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия

<sup>2</sup>Филиал МБДОУ – детского сада комбинированного вида "Надежда"  
детский сад № 477, г. Екатеринбург, Россия

Научный руководитель:  
канд. пед. наук, доц. кафедры РЯиМП  
С. Е. Привалова

*Ключевые слова:* речевое развитие, дошкольники с ОНР, инновационные подходы, произведения А. М. Волкова.

*Keywords:* speech development, preschoolers with ONR, innovative approaches, works by A. M. Volkov.

*Аннотация.* В статье раскрываются некоторые особенности реализации элементов инновационных технологий в работе по развитию речи дошкольников с ОНР. Авторы, проанализировав возможные варианты инновационных подходов, пришли к идее использования учителем-логопедом мнемов-вадратов, мнемодорожек, мнемотаблиц и элементов синквейна в работе по развитию речи у дошкольников с ОНР на материале произведений А. М. Волкова. Подобная работа дошкольников с ОНР в процессе работы учителя-логопеда является двусторонним процессом: с одной стороны, направлена на формирование полноценно воспринимающего художественное произведение читателя, с другой – на формирование элементов художественного словесного творчества.

В соответствии с ФГОС ДО учитываются образовательные потребности и особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, так как в системе образования происходит переосмысление содержания коррекционной работы. Дошкольники с особыми образовательными потребностями нуждаются в получении качественного образования, начиная со ступени дошкольного образования. Требования к реализации ФГОС ДО предоставляют выбор дошкольной организации модели образования и конструирование педагогического процесса на основе адекватных идей и технологий [1].

Различные формы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми с ОНР, позволяют овладевать инновационными технологиями и применять их в своей практической профессиональной деятельности [2; 3].

Проанализировав возможные варианты инновационных подходов, мы пришли к идее использования учителем-логопедом мнемоквадратов, мнемодорожек, мнемотаблиц и элементов синквейна в работе по развитию речи у дошкольников с ОНР на материале произведений А.М. Волкова.

Подобная работа дошкольников с ОНР в процессе работы учителя-логопеда является двусторонним процессом: с одной стороны, направлена на формирование полноценно воспринимающего художественное произведение читателя, с другой – на формирование элементов художественного словесного творчества.

В начале коррекционно-образовательной работы по развитию связной речи у дошкольников с ОНР с использованием мнемотехники необходимо познакомить детей с мнемоквадратами [4].

**Мнемоквадрат** – одиночное цветное изображение, которое обозначает одно слово, словосочетание или простое предложение: девочка Элли; родители Элли; пёс Тотошка; фургон; степь; Элли с родителями жила в небольшом фургоне, снятом с колёс. Дошкольникам дают готовые **мнемоквадраты** и обсуждают с ними, что на них изображено. Например: Это Элли. Она живёт в канзасской степи с родителями. Её папа фермер. Мама Элли – домохозяйка. Это Тотошка – пёсик Элли. У него чёрная шерсть, остренькие ушки и маленькие блестящие глазки.

Использование мнемоквадратов позволяет дошкольникам быстро запоминать характерные речевые обороты из произведения («Круши, рви, ломай!» – дико вопила колдунья Гингема. Хитрая Бастинда кривлялась: «Попробуй, отбери!»). Подобная работа помогает передавать некоторые интонационные характеристики персонажей произведения (Железный Дровосек вздыхает: «Если Гудвин даст мне сердце, я вернусь в страну Жевунов и женюсь на девушке...»). Страшила говорит упрямо: «А я всё-таки предпочитаю мозги». Трусливый Лев говорит сконфуженно: «Я всегда был трусом, но ничего не могу с этим поделать»).

Возможности для работы над смысловой стороной слова способствуют задания, направленные на выделение и сравнение признаков, качеств предметов, на употребление знакомых слов с противоположным значением (вкусный пряник – волшебное зелье, домик – фургончик, ветер – ураган; Страшила – пугает ворон – пугало, Железный Дровосек сделан из железа. Железо



под дождём заржавеет. Нужна маслѐнка, чтобы смазать маслом. ...и т. д.). Таким образом, от отдельных словарных упражнений дети смогут плавно перейти к составлению связного высказывания.

После занятий с использованием мнемоквадратов задание усложняется, так как детям демонстрируются мнемодорожки.

**Мнемодорожки** – ряд картинок (4–5), связанных между собой одной сюжетной линией, по которым ребёнок может составить небольшой рассказ в 2–3 предложения. Используя приёмы наложения и приложения, дети также могут выложить из мнемоквадратов мнемодорожки, составить предложения, сочинить небольшие сказки, рассказы и т. д. Пример картинок для мнемодорожки: Элли, лес, белка, Людоед, замок Людоеда; голова, котѐл, туловище, бочка. Дошкольники придумали такие предложения: Элли шла по лесу и встретила белку. Белка показала замок, в котором жил Людоед. Людоед был толстый, невысокий. У него была голова как котѐл, а туловище как бочка.

После знакомства с главой о Страшиле педагог предлагает дошкольникам составить предложения по мнемодорожкам: Элли шла несколько часов и очень устала. Она присела отдохнуть у голубой изгороди. Около изгороди стоял длинный шест. На шесте торчало соломенное чучело. Голова чучела была сделана из соломы. Он был одет в голубой кафтан. На голове была старая шляпа. Пример: Элли, часы, пенѐк, изгородь. Чучело на шесте, кафтан, старая шляпа.

Самая сложная структура – это мнемотаблицы [2; 5; 6]. Они представляют собой изображения основных звеньев, в том числе схематические, по которым дети могут запомнить и воспроизвести целый рассказ. Главное – изобразить так, чтобы нарисованное было понятно детям. Например: тучи огромных обезьян; беспомощный Железный Дровосек без топора; Страшила без кафтана, головы и башмаков; Лев с верѐвками на лапах; Элли и волшебные башмачки; волшебница Бастинда; Фиолетовый дворец; темнота; вода. Учитель-логопед в процессе подобной работы предлагает дошкольников с ОНР до девяти рисунков: вначале ребёнок помогает в изображении схемы, а в дальнейшем – может изобразить схему самостоятельно.

Примеры мнемотаблиц:

1. Гудвин, Страшила, новая голова торчащими иголками и булавками.
2. Гудвин, Железный Дровосек, красивое шѐлквое сердце.
3. Гудвин, трусливый Лев, бутылка с напитком для смелости.
4. Добрая волшебница Стелла, Элли, Золотая шапка, три волшебства, серебряные башмачки, возвращение в Канзас.

Предварительная работа по накоплению речевого материала для составления синквейна со старшими дошкольниками, имеющими ОНР, реализуется в той части программы Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, которая касается развития лексико-грамматических средств языка и связной речи [7].

Синквейн – пятистрочная стихотворная форма (материал из Википедии – свободной энциклопедии). Синквейн всегда состоит из пяти строк. Первая – это одно слово, которое является примером. Вторая – два прилагательных, которые описывают предмет. Третья – три глагола или деепричастия. Четвёртая – небольшое словосочетание, которое выражает отношение автора. Пятая – одно слово, которое является ассоциацией.

Дети дошкольного возраста с ОНР нуждаются в большем количестве времени для формулирования ответа. Но, как показала наша практика, работу можно проводить в разных вариантах: предлагается готовый текст синквейна, по которому надо составить связное высказывание или текст; улучшить предложенный вариант; провести анализ неполного стиха.

Ниже представлено совместное творчество учителя-логопеда и дошкольника с элементами синквейна по произведениям А. М. Волкова:

**Эли.**

Смелая и дружелюбная.

Путешествует, помогает, борется.

Всегда готова прийти на помощь!

Девочка.

**Тотошка:**

Маленький и преданный.

Защищает, играет, разговаривает.

Мечтал вернуться домой!

Пёсик.

**Страшила:**

Чучело.

Живое, соломенное.

Мыслит, рассуждает, придумывает.

Очень хотел получить мозги.

Главный герой. (Друг Эли)

**Железный дровосек:**

Железный, грустный.

Тоскует, грустит, мечтает.

Хочет получить настоящее живое сердце!

Главный герой. (Друг Элли).

**Гудвин**

Хитрый, находчивый.

Мастерит, обманывает, помогает.

Прилетел на воздушном шаре.

Правитель.

Работа по коррекции речи с использованием мнемоквадратов, мнемодорожек, мнемотаблиц и элементов синквейна по произведениям А.М. Волкова позволяет активизировать самостоятельную мыслительную и речевую деятельность дошкольника с ОНР. Необходимо сказать, что главным условием осуществления эффективного руководства процессом словесного творчества является, прежде всего, желание самого учителя-логопеда. Не в меньшей степени значим и фактор включения в данную работу родителей воспитанников, который проявляется в рекомендациях к руководству детским чтением.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – Москва : УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
2. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 26.
3. Большева, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т. В. Большева. – Москва : Детство-Пресс, 2005. – 92 с.
4. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с.
5. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ : Астрель, 2009. – 158 с.
6. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.
7. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) : учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : МГОПИ, 1993. – 72 с.

## **РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА КАК ЧИТАТЕЛЕЙ**

### **DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS AS READERS**

**Татьяна Юрьевна Четверикова**

*ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия*

Научный руководитель:  
канд. пед. наук. доцент С. Н. Викжанович

*Ключевые слова:* обучающиеся с нарушениями слуха, основное общее образование, литературное развитие, развитие речи, образовательно-коррекционная работа.

*Keywords:* schoolchildren with hearing impairments, basic general education, literary development, speech development, educational and correctional work.

*Аннотация.* Автор обращается к проблеме литературного развития обучающихся с нарушениями слуха в период освоения ими основного общего образования. Обоснована важность приобщения школьников с патологией слуха к читательской деятельности для их социокультурного и литературного развития. Представлена характеристика трудностей и специфических типов ошибок, отмечающихся у учащихся с нарушениями слуха в процессе чтения и анализа художественных произведений. Основное внимание уделяется специфическим задачам, от решения которых зависит успешность развития обучающихся с нарушениями слуха как читателей.

Обучающиеся с нарушениями слуха, включая слабослышащих, поздно-оглохших, глухих, обладают значительным потенциалом для овладения словесной речью, в частности, для её использования в качестве инструмента познания и средства социокультурного взаимодействия. Это требует пролонгированных сроков реализации образовательно-коррекционного процесса, использования всех его ресурсов, стимулирующих потребность учащихся указанной нозологической группы применять речевые средства для решения учебных и познавательных задач, интеракций с окружающими людьми, включая слышащих.

К периоду завершения обучения на уровне начального общего образования школьники с нарушенным слухом достигают определённых успехов

в овладении устной и письменной речью, в том числе за счёт приобретения читательского опыта. Однако он несовершенен. Во многом это обусловлено структурой нарушения при патологии слуха, в частности, характером вторичного отклонения – недоразвитием вербальных средств коммуникации [1]. Важным условием компенсации данного отклонения является расширение практик речевого общения, а также активизация читательской деятельности этих обучающихся, прежде всего, на материале художественных произведений, соответствующих их психологическому возрасту, который, как правило, отстаёт от хронологического (паспортного).

Проведённое нами констатирующее исследование с участием слабослышащих обучающихся среднего школьного возраста (с 5 по 7 классы включительно) в составе 54 человек позволило установить присущие им трудности и специфические типы ошибок.

В частности, обучающиеся указанной возрастной и нозологической группы с трудом ориентируются в тексте художественного произведения. Это особенно ярко проявляется в тех случаях, когда учеников просят ответить на вопрос учителя либо подтвердить высказанное суждение цитатой из текста. Обучающиеся либо неверно выбирают фрагмент текста, либо стремятся к воспроизведению целого абзаца, неоправданно расширяя своё сообщение, делая его избыточным, не умея выбрать главное, оформить сообщение в соответствии с полученной инструкцией. Ошибки такого типа, свойственные всем обучающимся, особенно явно обнаруживаются в процессе анализа сложных по композиционному строению текстов, прежде всего, повестей, поэм, комедий и др.

В период обучения на уровне основного общего образования (ООО) школьники со слуховой депривацией в целом способны понять сюжет прочитанного произведения, но затрудняются в осмыслении его идейного замысла. Так, никому из обследованных обучающихся не удалось объяснить смысл поступка Нефёда из рассказа «Лапти» И. А. Бунина, Герасима из произведения «Муму» И. С. Тургенева.

Особую сложность у обучающихся вызывает осмысление морали басен, в том числе в связи иносказательностью, присущей произведениям данного жанра.

Слабослышащие школьники преимущественно осознают то, о чём прямо сообщается в тексте художественного произведения, но не вычленяют кон-

текст, не могут выделить из него информацию, которая принципиально необходима для осмысления проблемы, рассматриваемой автором произведения.

Осмысление обучающимися образа литературного героя является неточным либо искажённым, наивным – поверхностным и упрощённым, что прослеживается в использовании ограниченных и крайних оценках такого типа: «плохой – хороший», «добрый – злой», «сильный – слабый» и т. п. Школьники оставляют без внимания образные средства языка, а также прямые и скрытые оценки, которыми оперирует автор художественного произведения, выражая личное отношение к своим персонажам.

Дополним представленную выше характеристику с опорой на критерии литературного развития школьников, выделенные В. Г. Маранцманом [2]. При этом отметим, что в настоящее время существуют различные трактовки понятия «литературное развитие». Вслед за Е. Р. Ядровской мы полагаем, что литературное развитие следует рассматривать как ключевую субкомпетенцию, которую в широком смысле этого слова следует определять в качестве чтения «... вербальных и невербальных текстов культуры» [3, с. 139].

Итак, укажем на ряд особенностей, присущих обучающимся с нарушенным слухом, а именно: на низкую степень начитанности; сложность выделения и оценки проблем, поднятых автором произведения; ограниченность словаря, включая литературоведческие термины; трудности осмысления чувств и эмоциональных состояний персонажей с учётом их духовных исканий, происходящих с ними событий; на низкую способность к синтезу информации, к восприятию художественного произведения как целого, что обуславливает разрозненность представлений о персонажах, событиях и как результат – противоречивость суждений.

С учётом изложенного выше важным представляется поиск ресурсов, содействующих оптимизации образовательно-коррекционной работы по становлению обучающихся с нарушениями слуха как читателей в целом и их литературного развития в частности. Такие ресурсы, на наш взгляд, содержит специальная учебная дисциплина «Развитие речи», которая включена в учебный план, отражающий содержание ООО всех групп обучающихся с нарушениями слуха.

Отметим, что специальный учебный предмет «Развитие речи» входит в предметную область «Русский язык, литература» и предусмотрен для изучения на протяжении всех лет обучения школьников с нарушениями слуха на

уровне ООО. Учитель (сурдопедагог) обладает правом самостоятельно определять содержание этого учебного курса, руководствуясь специальными потребностями школьников с патологией слуха.

Основная задача данной учебной дисциплины заключается в совершенствовании словесной (устной и письменной) речи на языковом материале, имеющем высокую художественную ценность и коммуникативную значимость, параллельно с развитием социальных компетенций, положительных личностных качеств, обогащением социокультурного опыта обучающихся с нарушением слуха и преодолением недостатков их читательской деятельности.

Решение данной задачи требует:

- обеспечения межпредметных связей уроков развития речи и литературы. Это может быть достигнуто за счёт использования на уроках развития речи видов деятельности, ориентированных на формирование у школьников способности извлекать и интерпретировать информацию, осуществлять анализ образных средств языка на материале художественных произведений, представленных в программе по литературе;

- проведения пропедевтических мероприятий, содействующих подготовке обучающихся с нарушениями слуха к восприятию того или иного художественного произведения. Такая возможность создаётся за счёт экскурсии в музеи и театры (в том числе в режиме онлайн), включая посещение спектаклей, поставленных, в первую очередь, по культовым литературным произведениям (например, по произведениям А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и др.);

- организации участия обучающихся в театрализованных постановках произведений, предусмотренных для изучения в рамках курса литературы (например, «Барышня-крестьянка» А.С. Пушкина, «Двенадцать месяцев» С. Я. Маршака и др.), в рамках внеурочной деятельности;

- использования в образовательно-коррекционном процессе специфических методических приёмов и средств. Например, эффективным является такой приём, как подготовка обучающимися плана-схемы к тексту или фрагменту произведения в виде пиктографического рисунка для отражения сюжетной линии. Пиктографический код (пиктография), предложенный ещё в 1930 году Л. С. Выготским, базируется на использовании искусственного графического знака-идеи, позволяя обучающимся в символическом виде отобразить суть воспринятого (прочитанного) [4]. Обучающиеся с нарушениями слуха в среднем школьном возрасте способны самостоятельно кодировать и декодировать прочитанный текст с применением комплекса пиктограмм.

Такого рода графическое письмо облегчает обучающимся этой нозологической группы передачу информации с использованием речевых средств, а также стимулирует развитие мыслительных операций, воображения, памяти и иных психических процессов;

– привлечения к процессу литературного развития обучающихся с нарушениями слуха их родителей/законных представителей. Консолидация усилий родителей и специалистов позволит воспитывать у обучающихся с нарушениями слуха потребность в чтении, осознание возможности получения информации из книги как источника знания, вбирающего в себя достижения современности и прошлых эпох.

Выше были представлены лишь основные условия, реализация которых в образовательно-коррекционном процессе является принципиально важной для развития обучающихся с нарушениями слуха как читателей, для приобщения их к читательской деятельности, формирования потребности к «диалогу» с автором художественного произведения.

Резюмируя, подчеркнём, что успешное решение всего комплекса задач, связанных с развитием обучающихся с нарушениями слуха как читателей, требует учёта их специальных потребностей, имеющегося опыта читательской деятельности, воспитания потребности в чтении, расширения практик социокультурного взаимодействия с ровесниками и взрослыми не только в ходе учебной деятельности, но и за рамками образовательного процесса, включая интеракции со слышащими людьми.

### **Литература**

1. Зыков, С. А. Проблемы сурдопедагогики / С. А. Зыков. – Москва : Загреб, 1997. – 232 с. – ISBN 9–88949–010–9.
2. Методика преподавания литературы : учебник для пед. вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – В 2 ч. Ч. 1. – Москва : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. – 288 с. – ISBN 5–09–006867–4(1).
3. Ядровская, Е. Р. Анализ и соотношение понятий «литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» / Е. Р. Ядровская // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 5 (17). – С. 132–139.
4. Коновалова, С. Н. Характеристика пиктографического кода как элемента знаковой системы / С. Н. Коновалова // Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / Под ред. С.В. Щербакова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. – С. 22–30. – ISBN 978–5–8268–1161–0.



# **МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И МУЗЕЙНЫЕ ФОРМАТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО И ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ**

УДК 069

ГРНТИ 14.27.09

## **МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЁ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В КУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

MUSEUM PEDAGOGY AND IT'S EDUCATIONAL OPPORTUNITIES  
IN THE CULTURAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

**Анна Константиновна Кирпищикова**

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, Россия*

Научный руководитель:

доктор пед. наук, профессор, Е. В. Коротаева,

*Ключевые слова:* музейная педагогика, младшие школьники, образование, возможности, культурное воспитание.

*Keywords:* museum pedagogy, junior schoolchildren, education, opportunities, cultural education.

*Аннотация.* Материал статьи посвящён обзору образовательных возможностей, которые осуществимы на стыке музея и педагогики. Область музейной педагогики позволяет поднимать вопросы полноценного культурного развития младших школьников, богатого содержания, хранимого в музеях, нетривиальные способы обучения, связи эмоций и познавательной деятельности, организации самостоятельной деятельности детей и т.д. Очевидно, что образовательные возможности формируют особое культурное пространство для разностороннего развития ребёнка.

На сегодняшний день важно говорить о формировании культуры подрастающего поколения. Многие научные деятели в своих трудах поднимали вопрос о культурном воспитании. Например, известный русский учёный начала XX века, связавший психологию и педагогику, Л. С. Выготский в своём труде подчёркивал, что воспитание – это условие, процесс и результат вхождения человека в культуру [1, с. 6]. Он писал о том, что ребёнок усваивает культуру как на генетическом уровне, так и в процессе воспитания, и именно здесь на первый план

выходит взрослый – учитель и родитель. Несомненно, школа вносит огромный вклад в развитие культуры подрастающего поколения, но далеко не во всех семьях это поддерживается и закрепляется.

В современном образовании, в культурном становлении и развитии досуга ребёнка играет огромную роль не только семья и школа, но и внеурочная деятельность, дополнительное образование в целом. Поэтому возникает важный вопрос: как правильно организовать досуговую деятельность младшего школьника, чтобы воспитать интеллектуально развитую, культурную личность, чтобы данная деятельность носила социально полезный характер?

Мы полагаем, что в поисках ответа на этот вопрос уместно обратиться к музейной педагогике. Сегодня музей является особой образовательной средой, которая формирует у ребёнка целостное представление о мире, развивает мышление, логику, воспитывает нравственность и патриотизм. Поэтому музей как культурно-образовательный центр создаёт условия для всестороннего развития детей младшего школьного возраста. При этом значимым направлением деятельности музея становится именно образовательная деятельность. Вот поэтому на стыке музееведения и педагогики появляется такая научная дисциплина, как музейная педагогика.

Многие отечественные учёные-исследователи В. А. Новожилова, Т. Н. Панкратова, А. М. Разгон, Б. А. Столяров, М. Ю. Юхневич и др. изучали развитие и становление музейной педагогики. М. Ю. Юхневич подчёркивает, что сам термин «музейная педагогика» послужил для обозначения новой научной дисциплины, которая находится в стадии становления и развития. Он определяет музейную педагогику как научную дисциплину на стыке музееведения, педагогики и психологии, которая рассматривает музей как образовательную систему [2, с. 7].

Какие же образовательные возможности содержит музейная педагогика?

Сегодня многие дети в возрасте от 6-ти до 9-ти лет приобщаются к систематическому и регулярному посещению музея и к музейным формам обучения. Им предлагаются экскурсионные циклы, в процессе реализации которых решаются конкретные педагогические цели и задачи, имеющие развивающий и образовательный характер. Их содержание и методика обусловлены психологическими особенностями соответствующего возраста. Так, по мнению Б. А. Столярова, обучение младших школьников в музее должно базироваться не столько на памяти ученика, сколько на осмыслении им полученных сведений, на самостоятельном поиске ответов на поставленные перед ним вопросы [3, с. 152].

В этом процессе может помочь детский поисковый путеводитель, основной задачей которого является стимулирование ребёнка к самостоятельному открытию, нахождение нужной информации, сравнения экспонатов и их анализ. Отсюда можно выделить первую образовательную возможность музейной педагогики – музей с помощью необычных и интересных заданий может создать для ребёнка особое поле, где он выступает в главной роли и самостоятельно занимается проектной, творческой деятельностью.

Помимо уникальной наглядности, необходимой для процесса обучения, музейная педагогика предлагает и иные формы «обучения»: различные увлекательные экскурсии, игры, музейные занятия и др. Например, организовывая дидактическую игру, ребёнок изучает разнообразные экспонаты, проводит определённое исследование. Здесь все зависит от творческого и оригинального подхода педагога. Кроме детского поискового путеводителя можно создать детский игровой путеводитель по музею.

М. Ю. Юхневич обращает внимание на то, что хорошо продуманные путеводители пользуются большим успехом у детей, поскольку превращают пространство любого музея в пространство игры. Благодаря этому в голове у ребёнка создаётся положительный образ музея: здесь можно не только смотреть на экспонаты и слушать монотонный текст, но и играть, рисовать, смеяться, совершать открытия [4, с. 30].

И именно здесь уместно обратиться к другой образовательной возможности музейной педагогики – обеспечению связи эмоций, которые ребёнок получает через игру, с познавательной деятельностью. Эмоции оказывают влияние на процессы запоминания, сохранения и воспроизведения младшего школьника. Следовательно, правильно организованная музейная игра, которая будет эмоционально окрашена, сделает запоминание более интересным и продуктивным для ребёнка.

Музейная педагогика оказывает огромное воздействие на младшего школьника и влияет на развитие личностных характеристик: познавать мир, быть любознательным, уважать и принимать ценности общества; владеть основами умения учиться, способствовать организации собственной деятельности; развивать воображение; отстаивать свою позицию, высказывать своё мнение.

Для поколения школьников значимым мотивом посещения музея может стать желание получить толчок, импульс к собственному творчеству, попробовать себя в художественной области, особенно если в музее состоялась встреча с произведениями искусства, созданными их сверстниками [5, с. 45].

Вариантов развития творческого потенциала младших школьников с помощью музейной педагогики огромное множество. Таковым может стать творческое событие «В поисках тайн музея». На данном мероприятии дети не только применяют полученные знания, но и творчески подходят к решению задач – написать письмо «тайным шрифтом», восстановить текст, отреставрировать предмет искусства и т. д. Чем интереснее, нетривиальнее и необычнее будут задания, тем увлекательнее пройдёт творческое развитие детей. Это и составляет ещё одну образовательную возможность музейной педагогики – развитие творческого потенциала младших школьников посредством музейных предметов.

Таким образом, говоря о культурном развитии детей, нельзя не учитывать тех возможностей, которые имеются в музейной педагогике. Она содержит колоссальный потенциал для образования, лишь малая часть которого была представлена в этой статье. Помимо названных, существуют и другие музейно-педагогические формы, которые также направлены на то, чтобы сделать культурное развитие ребёнка разнообразным, интересным, запоминающимся и полезным.

#### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребёнка (1928) / Л. С. Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
2. Юхневич, М. Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособие по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич ; М-во культуры РФ. Росс. – Москва : Ин-т культурологии, 2001. – 153 с.
3. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учебное пособие / Б. А. Столяров. – Москва : Высшая школа, 2004. – 216 с.
4. Юхневич, М. Ю. Музейный путеводитель: как это делается в России / М. Ю. Юхневич // Сборник статей «Игра-путешествие «Я иду искать» – партнёрский проект петербургских музеев». – Санкт-Петербург, 2007. – С. 29–31.
5. Шипулина, Н. Б. Музей: хранилище всеобщих ценностей или личный локус памяти, социальный институт или «лирический мемориал» частной жизни? / Н. Б. Шипулина // Музей в твоей жизни. – Нижний Новгород : «Юнион Принт», 2009. – С. 43–48.

**«ДОСТУПНЫЕ СКАЗКИ»: СКАЗОЧНЫЙ ТЕАТР В ПЕРВОМ МУЗЕЕ  
СЛАВЯНСКОЙ МИФОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ДЕТЕЙ  
В АКТИВНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ДОСУГ**

**FAIRYTALES FOR EVERYONE: FAIRYTALE THEATRE AT THE FIRST MUSEUM  
OF SLAVIC MYTHOLOGY AS A WAY TO INVOLVE KIDS INTO CREATIVE  
LEISURE ACTIVITIES**

**Дарья Константиновна Рынкова, Михаил Васильевич Питателев**

*Первый музей славянской мифологии, Томск, Россия*

*Ключевые слова:* музей, иммерсивный театр, сказка, дети 3–8 лет, искусство, образ, инклюзивный досуг, семейный досуг.

*Keywords:* museum, immersive theatre, fairytale, kids aged 3–8, art, image, inclusive leisure, family leisure.

*Аннотация.* Дети 3–8 лет впервые соприкасаются с искусством. Сотрудниками Первого музея славянской мифологии совместно с томскими педагогами, актёрами и музыкантами разработан формат, доступный пониманию малышей и интересный им в силу воздействия на все чувства человека и включения в спектакли подвижных импровизаций. Семьи с детьми, как обычными, так и с особенностями здоровья и развития, становятся зрителями сказки, основанной на сюжетах из музейной экспозиции и временных гостевых выставок. Благодаря одновременному знакомству с музеем и театром в раннем возрасте, творческий досуг становится для детей привычным и увлекательным занятием впоследствии, а образы, раскрытые артистами, используются малышами в «домашнем» творчестве.

Музеи остаются в наши дни важными площадками для саморазвития и приобщения к художественной культуре, и, вероятно, не будут полностью вытеснены в XXI веке времяпрепровождением «онлайн». Однако даже в Москве и Санкт-Петербурге, не говоря об остальной России, наблюдается устойчивое снижение их популярности. Этому есть множество причин. Но опросы, проведённые среди студентов обеих столиц, выявили и такое препятствие: у молодёжи не сформировался в детстве интерес к музею как месту содержательного досуга, социализации с семьёй и сверстниками, источника духовного роста и вдохновения [1].

Эти наблюдения подтверждает специалист по музейной педагогике А. А. Харитонов: «Опыт показывает, что в рамках традиционного обучения и воспитания у детей-дошкольников не происходит стихийного формирования музейной культуры» [2, с. 2]. Под музейной культурой при этом понимается определённый уровень готовности к восприятию и взаимодействию, определяемый автором по трём критериям. Когнитивный – ребёнок понимает, что музей это пространство, созданное людьми и наполненное предметами, также являющимися продуктами человеческой деятельности или естественной истории. Эмоционально-ценностный – дети идут в музей с интересом к подлинному наследию и выносят из его стен бережное отношение к культуре, осваиваемой, в том числе, в музейных стенах. Деятельностный – они осознают новую для себя роль посетителя с правилами поведения, а также освоения музейного пространства, осмысления предмета старины или произведения искусства. Идеи и образы, взятые в музей, могут дать стимул к собственному творчеству и исследованию – то есть «реализации умений самоутверждения в музейной среде». Причём, как индивидуального, так и проявленного в умении взаимодействовать и договариваться с другими [2, с. 2].

Но главным нам видится, что музей станет для повзрослевших детей формой привычного досуга – то есть времени, уделяемого не профессиональному труду и не обслуживанию себя в быту. Причём, досуг содержательного и развивающего, что войдёт в привычку и в более взрослом возрасте и станет основополагающей ценностью при воспитании собственных детей. Мы полагаем, что излишняя развлекательность опасна для малыша прививанием ему ложных моделей поведения (потребление ставится выше созидания, пассивное созерцание, обеднение эрудиции, спектра эмоций – в том числе эмпатического «считывания» других людей), но и «традиционные» академичные подходы для детей 3–8 лет попросту непосильны.

Итак, как же ребёнка можно познакомить с музеем впервые в его жизни, чтобы у него возник интерес к посещению музея в дальнейшем? Музейные педагоги относят к формам первого знакомства с музеем консультацию, лекцию и экскурсию [3, с. 16]. Однако для детей 3–8 лет они не подходят ввиду особенностей восприятия: ведущей деятельностью является игра (у детей 7–8 лет – переходный период, переориентация с игры на учёбу), она же – основа общения со сверстниками, а концентрация внимания требует усилий и ограничена 45–60 минутами [4, с. 132]. Наша задача – ненавязчиво привлечь внимание детей к музею.

Именно поэтому на помощь приходят иные виды искусств и приёмы экспрессивной игровой педагогики. Преподаватель истории М. В. Короткова отметила, что наиболее близкий по форме и содержанию к музею вид искусства – театр. В данном случае, вместо зрительного зала, «художественным пространством» становится экспозиционный интерьер, а экспонаты выступают не просто реквизитом, но и смысловыми акцентами [5, с. 129]. Она показала со ссылками на опыт коллег из других музеев, что представление живых актёров, взаимодействующих с музейными экспонатами, не единственный возможный вариант. Ведь для детей младших возрастов существуют более «сказочные» форматы, среди которых для нас представляют интерес кукольный театр, театр теней, литературно-музыкальная композиция.

Все они были реализованы в рамках проекта «Доступные сказки», запущенного в Первом музее славянской мифологии в 2020 году. Это серия иммерсивных спектаклей, созданных томскими педагогами, музыкантами и актёрами для постановки в стенах музея. Название «Доступные сказки» несёт сразу три смысла.

Во-первых, с самого начала проект был рассчитан на очень разных детей: как обычных, так и «особенных». Наша аудитория включает в себя детей с синдромом Дауна, детей со слуховыми аппаратами, детей с нарушением работы опорно-двигательной системы. По статистике, инклюзивная аудитория в одной группе «Доступных сказок» составляет 25–30 % от общего количества участников.

Большое значение в усвоении новых знаний и видов деятельности имеет творческое развитие детей с особенностями развития. По словам классика отечественной педагогики Л. Выготского, «как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создаёт великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создаёт что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [6, с. 96]. Социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных программ проведения мероприятий в малых группах. Постепенно «обычные» дети осознают, что у них с детьми-инвалидами много общего. Исполнители программ, в том числе музейные работники, играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

Во-вторых, таким образом, мы расширили аудиторию Музея славянской мифологии до самых младших возрастов, когда дети посещают музей впервые. Основная экспозиция музея понятна подготовленному гостю со знаниями истории и литературы, как минимум, в объёме программы 5–7 классов средней школы. Знакомство с такими сложными темами, как язычество и «двоеверие», народные промыслы, быт деревни и русский фольклор легче проходит у тех, кто уже посещал программы Музея славянской мифологии для младших школьников. Например, «Осень – перемен восемь» о русском хлебопашестве, где можно «примерить на себя» сельский труд от посева до выпечки каравай хлеба. Попутно дети выучивают пословицы, поговорки, заговоры и осознают отношение к главному продукту питания, основы выживания долгими сибирскими зимами.

Сказка – первый жанр народного творчества, с которым знакомится малыш. По сути, в ней ребёнок получает пока даже не знания, но образы далёкого прошлого и опыт восприятия художественного слова. Именно сказка учит ребёнка правилам поведения и даёт начало его духовному и этическому воспитанию. В Музее дети получают и эстетический опыт: они могут увидеть разные форматы театра и принять участие в спектакле, а также услышать живую музыку – что необходимо, если родители планируют давать малышу музыкальное образование.

В-третьих, мы выстраиваем «доступность» в том числе и в нашей ценовой политике. Сравнивая расценки на подобные программы в музеях нашей страны, мы ставим среднюю стоимость (600 руб. за родителя с ребёнком). Данная цена рассчитана на час, в который входят музыкально-игровая встреча и проводы, непосредственно сказка, знакомство с экспонатом (это может быть и сказочный герой, и декоративно-прикладной предмет, и документ), рукодельные подарки, которые с радостью принимаются детьми, как памятные сувениры. Главный принцип «Доступных сказок»: «особенные» дети посещают события бесплатно. Также мы предусматриваем систему скидок и абонементов для наших постоянных гостей.

Первый сезон «Доступных сказок» был целиком посвящён русским народным сказкам, а представления были вписаны в основную экспозицию музея. В 2021 году «Доступные сказки» сменили литературную основу: к русским народным сказкам добавились авторские, в том числе зарубежные. Например, греческая сказка «Змеиное деревце», немецкая легенда о Лорелее, «Муми-Тролли» Туве Янссон, «Хроники Нарнии» Клайва Льюиса. Расширение формата было обусловлено проведением в стенах Музея славянской мифологии партнёрской выставки «Сказочный бестиарий» центра «АРКАМАРКА»



(подразделение Литературного Музея имени В. И. Даля, г. Москва). Главные «гости» музея – авторские мягкие игрушки, персонажи сказок России (жар-птица, серый волк, полоз и скарапея, леший) и Европы (русалка, гарпии, тролль, гном, фавн, феникс, дракон).

Каждое представление проходит еженедельно (по субботам) по схожему распорядку: педагог проводит с детьми у гардероба игровую интерактивную разминку-знакомство. Затем они занимают места в импровизированном «зрительном зале» в рамках музея на одном из трёх его этажей. Дети не просто зрители: для них музыкальные номера перемежаются подвижными импровизациями, чтобы они могли проживать сказку вместе с её героем. Так, например, сказка «Как гномы лето провожали» от музыкального педагога Ирины Мядзель была наполнена игровыми действиями совместно со сказительницей и «героями» сказки. Чтобы встретить осень, дети акриловыми красками рисовали яблочки на большом макете с нарисованным деревцем. Также во время сказки проводилась интересная игра на совместную коммуникацию: малышам раздавали музыкальные инструменты, и одному ребёнку предлагалось стать «ветерком». Ребёнок брал палочку с нарядными лентами и, пока остальные дети отбивали ритм, ребёнок в роли «ветерка» танцевал в центре круга. Когда музыка затихала, он замирал в статичной позе. Здесь дети начинают взаимодействовать не только со сказителем, с героями представления, но и друг с другом, что помогает наладить здоровую коммуникацию и в рамках музея воссоздать тёплую, дружелюбную атмосферу семейной студии.

Уюту способствует размытая граница сцены и зрительного зала: дети рассаживаются в первых рядах на мягких подушках, разложенных на полу. Во время подвижных игр они заходят на сцену, после – возвращаются на сидения. Только в редких случаях рамки приходится ставить очень строго – например, выложить на полу гирлянду на «Хрониках Нарнии», где в оформлении присутствует много хрупкого и сложного в обращении реквизита.

Важно, чтобы малыш был наделён значительной свободой поведения. В случае, если он устал и не хочет принять участие в игровом моменте – он уходит от условной сцены к родителям. Те располагаются на скамейках позади детей. Таким образом, дети и играют в группе, и наблюдают поведение взрослых, перенимая у них социальную роль «зрителя».

«Доступные сказки» – это студия для детской и семейной аудитории. Мы выбрали именно этот формат, так как семья может прийти к нам в полном составе. Многие старшие братья и сёстры с удовольствием слушают

сказку с младшими детьми и помогают им участвовать в интерактивных играх, выходят на новый уровень контакта внутри семьи. Мы стараемся продумать в сценариях и поводы для обсуждения спектакля с детьми в семье, чтобы усилить его коммуникативный эффект.

Итогом «Доступной сказки» становится сцена получения подарка от персонажа за пройденные испытания и подобающее поведение. Дети уносят вещь, с которой могут не только играть, но и ставить уже свои версии сказки. Так, после знакомства с греческой народной сказкой «Змеиное деревце» малыши получили в подарок маленьких змеек из фетра и бисера.

Отметим, что на том спектакле использован экспонат, который недавно вышел из быта, но знаком взрослым, выросшим в 1960-е – 1990-е годы. Речь идёт об аппарате для просмотра диафильмов. Подспудной целью ввода диафильма в спектакль было спровоцировать в семье разговоры взрослых с детьми о своём детстве, о старых вещах, сравнить мультфильмы прошлого и настоящего, т.е. впервые дать детям представление о незнакомом пока им чувстве – ностальгии.

Итак, «Доступные сказки» – модель детского театра в стенах музея, успешно апробированная в Первом музее славянской мифологии. Они служат первым звеном цепочки «встреч» детей с нашим музеем в разном возрасте и разговоре в его стенах на разные темы.

Главный стимул вернуться – сильные положительные эмоции и образы, которые откладываются в долговременную память и служат опорой для усвоения нового материала. Ребёнок, знакомый с народной культурой, получает основу для построения собственной системы ценностей и приобщения к большим группам людей, связанных идентичностью, в основе которой лежит создание. И, конечно, опыт художественного досуга, уходящего корнями в детство, с большой вероятностью будет транслироваться молодым поколениям, ведь человек обрёл понимание роли музея и театра в жизни общества, в том числе как мест сохранения наследия, которое раскрывается с новых сторон в течение всей жизни человека.

Опыт общения с «особенными» сверстниками в дальнейшем вызовет в человеке участие к проблемам людей с инвалидностью и, в перспективе, поддержку учреждений культуры по созданию в их стенах «доступной среды».

Таким образом, музейно-театральный проект Первого музея славянской мифологии «Доступные сказки», реализующийся с 2020 года, привлёк заинтересованное внимание большого количества семей города Томска и разви-

вается дальше. Так, в текущем сезоне 2021 года каждая сказка демонстрируется уже дважды в один день, собирая на представления комфортные для ребёнка группы (по 15–20 юных зрителей).

В дальнейшем планируется расширение использования музейно-педагогических форматов для детской и семейной аудитории.

### **Литература**

1. Шувалов, В. Молодёжь всё реже ходит в традиционные музеи. Кому надо меняться? / В. Шувалов // Электронный журнал «Город 812», опубликовано 21.03.2019 – URL: <https://gorod-812.ru/molodezh-vse-rezhe-hodit-v-traditsionnyie-muzei-komu-nado-menyatsya/> (Дата обращения 30.11.2021).
2. Харитонова, А. А. Формирование музейной культуры у старших дошкольников / А. А. Харитонова // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 3. – С. 1–5.
3. Шляхтина, Л. М. Музейная педагогика : учебно-методическое пособие / Л. М. Шляхтина. – Санкт-Петербург : СПбГИК, 2021. – 60 с. – ISBN 978-5-534-09635-4.
4. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – Москва : Апрель Пресс, 1999. – 352 с. – ISBN 5-04-003884-4.
5. Короткова, М. В. Театр и музей: использование приёмов театрализации в культурно-образовательной деятельности музея / М. В. Короткова // Наука и школа. – 2018. – № 4. – С. 128–132.
6. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Союз, 1997. – 294 с. – ISBN 5-87852-033-8.

## **«ГЕНДЕР / НОЖНИЦЫ / БУМАГА»: ВЫСТАВКА-ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРОВЫХ КНИГ И ЖУРНАЛОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА**

**"GENDER / SCISSORS / PAPER": EXHIBITION-RESEARCH OF GAME BOOKS  
AND MAGAZINES FOR CHILDREN OF THE SOVIET PERIOD**

**Марина Александровна Сазоненко**

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
г. Москва, Россия*

*Ключевые слова:* музейная педагогика, выставка, детская литература, творчество, игра, гендерные исследования.

*Keywords:* educational work, museum pedagogy, children's literature, creativity, play, gender studies.

*Аннотация.* Выставка-исследование «Гендер/ножницы/бумага» была открыта в 2020 году и посвящена детскому творчеству и играм, которые публиковались в советских книгах и журналах, таких как «Чиж», «Ёж», «Мурзилка», «Пионер», «Весёлые картинки» и др. в период с 1920-х по 1980-е годы. В экспозиции были представлены такие составляющие детской повседневности, как настольные игры, бумажные «вырезалки», комиксы, задачки и пр. Выставка основана на исследовании репрезентации гендерных образов в иллюстрациях и играх советского периода и демонстрирует трансформацию этих образов, а также изменения представлений о гендерных ролях с 1920-х по 1980-е годы. Выставочная программа экскурсий, лекций и семейных мастер-классов позволили посетителям погрузиться в мир советской вырезной игрушки.

Социальные, культурные, экономические и политические изменения, происходящие в современном мире, подвергают трансформации содержание гендерных ролей. Но несмотря на это, во многих культурах все также мужчины и женщины воспринимаются как обладающие от рождения противоположными личностными и поведенческими характеристиками. Разносторонний анализ детства советского периода позволяет глубже понять современную ситуацию, связанную в том числе с формированием гендерных стереотипов посредством детских СМИ, игр и творческих занятий.

Выставка-исследование «Гендер / ножницы / бумага» была разработана на основе диссертационного исследования «Визуальная репрезентация гендерных образов в детских журналах советского периода (нач. 1920 – кон. 1980 гг.)».

Предметом исследования является визуальная репрезентация гендерных образов. В данном контексте рассматриваются не только образы мальчиков и девочек как основных героев детских иллюстраций, но и транслируемые посредством журнальных игр и материалов для творчества модели гендерных ролей.

Автор выставки при отборе материала для экспозиции в большей мере сконцентрировался на играх и материале для творчества и развития, которые были представлены в детской литературе и журналах советского периода. Известно, процесс усвоения социальных норм, в том числе и гендерных ролей у детей младшего возраста непосредственно связан с игровой деятельностью, которая занимает важное место в повседневности ребёнка. Через игры и творческую деятельность ребёнок может освоить многие элементы и виды человеческой деятельности [2, с. 43]. Игровая культура представляет собой уменьшенную копию реального взрослого мира в проявлении различных его областей – семья, школа, работа, природа и пр. Отсюда следует и то, что гендерное разделение в трудовой деятельности и ролей внутри семьи также происходит в процессе игры и творчества.

Детские журналы в советский период являлись самым доступным источником игр, а также материалов для творчества и развития. Журналы для дошкольников и младших школьников, такие как «Чиж», «Мурзилка», «Сверчок», «Весёлые картинки» печатали много игрового материала, а также уделяли большее внимание иллюстрациям и рисованным историям. Тогда как журналы детей постарше («Ёж», «Пионер», «Юный техник» и пр.) чаще печатали рассказы, познавательные статьи, задачи, различный практический материал и советы по ручному труду.

Анализируя представленные на страницах детских журналов иллюстрации, игры и материал для творчества, можно обнаружить репрезентацию тех или иных гендерных установок, принятых в советском обществе, иначе говоря, гендерного порядка.

Социологи, исследуя гендерный порядок в Советском союзе, выделили следующие основные его этапы [1, с. 334–340]:

I этап – сразу после революции и до середины 1930 гг. Это период экспериментов в сфере сексуальности и семейно-брачных отношений, когда большевиками были предприняты меры, на тот момент крайне прогрессивного характера с целью уравнивания в правах мужчин и женщин. Или ещё этот этап называется периодом политической мобилизации женщин, поскольку

имел в своём основании государственную цель – привлечение женского населения в качестве союзника нового строя.

II этап – с середины 1930-х гг. и вплоть до начала Оттепели. Этот период носит название тоталитарной андрогинии и совпадает с периодом правления Сталина. В этот период происходит масштабная индустриализация страны и ВОВ. На этом этапе основным долгом мужчины считается защита Родины, а долгом женщины, более важный, нежели семья, – труд. Иначе этот этап ещё называется – период экономической мобилизации женщин.

III этап – с середины 1950-х гг. и до конца советского периода. Этот период характеризуется либерализацией гендерной политики. Рождение детей, домашний труд, семья – вот что становится приоритетным в репрезентации роли женщины.

На каждом из этих этапов изменения в области гендерных установок находили своё отражение в мире детства, что можно обнаружить, анализируя детскую игровую культуру. Автор выставки «Гендер / ножницы / бумага» предприняла попытку продемонстрировать это посредством игр и материала для творчества и развития, публикуемого в детских журналах.

Открытие выставки «Гендер / ножницы / бумага» состоялось в декабре 2020 года в музее «Войти и разрешить» на Фабрике творческих индустрий в Бауманском районе г. Москва. Музей основан в 2015 году на идее совместной работы и городского активизма, открытия границ общения, коммуникации, изучения истории общества, страны и локальной истории. Выставка «Гендер / ножницы / бумага» в экспозиции музея «Войти и разрешить» заняла место, посвящённое детству как важному периоду в жизни человека, а также она является естественным продолжением музейного пространства, посвящённого периоду авангарда.

Пространство выставки, посвящённое периоду экспериментов (1920-1930-е гг.), было представлено настольными играми и бумажными игрушками для вырезания. Здесь располагались настольные игры из журналов «Чиж», «Ёж» и «Мурзилка», темы которых представляют собой различные направления идеологической и индустриальной политики: «Колхоз и единоличник», «Безбожные кегли», «За здоровый быт» и пр. Настольная игра «Электрификация» из приложения к газете «Ленинские Внулата» (1928 г.) была реконструирована с внесением интерактивных элементов для возможности увлекательной игры в пространстве музея. Журналы для маленьких читателей («Чиж» и «Мурзилка») в 1920-е – 1930-е гг. выпускали бумажные приложения-листы для вырезания с множеством фигур и элементов на определённую

тему, например, такие как «Лето в деревне», «Демонстрация», «Цирк». Эти бумажные «вырезалки» в то же время отражают эксперименты того времени в области школьного образования, введение в практику активных методов обучения. Тема истории образования и развития педагогической мысли в сопроводительных текстах идёт на выставке параллельно с гендерной историей, поскольку также имело значительное влияние то, что читали и во что играли советские дети.

Пространство выставки, соответствующее второму этапу (1930-е – середина 1950-х годов.) советского гендерного порядка, называется «Период униформы». В этот период в детских журналах появляется много материала для развития логики и мышления в игровой форме: ребусы, кроссворды, «путаницы», лабиринты, загадки. В некоторых можно разглядеть охватившую в то время страну шпиономанию, например: «Кто живёт в этих комнатах», «Отыщи на карте», «Загадочные картинки» и пр. Страницы с подобными задачами расположились на стенде «Шпионские задачки». Второй стенд «Рисованные истории» посвящён многочисленным комиксам, которые начинают появляться во всех журналах уже с середины 1930-х годов. Господствующей темой журнальных иллюстрации и игр является война, армия, оружие и спорт. Также в экспозиции этого периода представлены популярные во все времена игрушки-солдатики и детская военная форма, позаимствованная в московском детском саду, как артефакты, напоминающие о военизации детства не только этого периода, но и имеющие место в современных институтах социализации.

Пространство выставки, посвящённое третьему этапу советского гендерного порядка (середина 1950-х – конец 1980-х годов), разделено на две части – экспозиция игр и занятий для девочек под вывеской «Из чего же сделаны наши девчонки?» и для мальчиков под вывеской «Из чего же сделаны наши мальчишки?». Это разделение не случайно, ему поспособствовал ряд событий в стране. К концу 1950-х годов политика трудовой мобилизации женского населения закончилась, и усилия государства были направлены на падающий уровень рождаемости, который в послевоенные годы достиг критических показателей. В этот период репродукция рассматривается как главный долг женщины, более важный, чем работа и общественная деятельность. Исходя из этого, гендерный образ женщины в это время и далее в постсоветское выглядит противоречиво: с одной стороны, «женщина-мать» с набором фемининных качеств, с другой – «женщина-труженица», что предполагало наличие также и маскулинных качеств [3, с. 406]. Популяризация образа женщины-матери и хранительницы домашнего очага отражается и в рубриках детских журналов, мы часто встречаем вырезных бумажных кукол и одежду

для них, выкройки одежды, рецепты, советы по домоводству. Все эти материалы представлены в пространстве выставки, посвящённом играм и занятиям девочек позднего советского периода. Работа с местным сообществом включена в общую концепцию проекта «Войти и разрешить», поэтому к участию в выставке «Гендер / ножницы / бумага» была приглашена современная художница Женя Яуза, работающая с текстилем. Она по выкройке из журнала «Пионер» за 1973 г. сшила платье-экспонат и на экскурсиях делилась своим опытом работы с выкройками из советских журналов.

Общий тренд советского государства в конце 1950-х – начале 1960-х гг. был направлен на развитие в области науки и техники, космонавтики и обороны страны. В связи с этим в этот период в школах, кружках и дворцах пионеров получило широкое развитие техническое творчество, которое реализовалось в работе по созданию технических устройств, различных приборов и моделей. Эту тенденцию также поддерживали множество специально созданных для этого детских журналов, такие как «Юный техник», «Моделист-конструктор», «Знание – сила» и «Техника – молодёжи». Техническое творчество завоевало популярность у большого количества советских мальчиков [3, с. 408]. На страницах этих изданий мы встречаем указания по сборке различных масштабных моделей авиатехники, автомобильного и водного транспорта, которые были представлены в разделе выставки «Из чего же сделаны наши мальчишки?». Также в этой зоне представлена ростовая кукла Самоделкина, героя журнала «Весёлые картинки» и члена Клуба весёлых человечков. Возникновение и популярность этого персонажа в 1950-х годах несомненно связана с развитием и популяризацией технического творчества в стране.

В рамках работы выставки «Гендер / ножницы / бумага» была разработана программа экскурсий, лекций и семейных мастер-классов по вырезанию игр из бумаги. Была установлена фотозона с рамкой в виде обложки журнала «Мурзилка», одного из самых популярных журналов советской эпохи. Мастер-классы проводили в специально организованной в пространстве выставки зоне. Также выставка «Гендер / ножницы / бумага» была реализована в формате передвижного проекта и была продемонстрирована в ряде московских школ, галереях и на конференциях г. Москвы, а также в музеях г. Екатеринбурга. Материалы, полученные автором в результате исследования, были использованы при подготовке лекционно-образовательных и экскурсионных материалов.



Выставка «Гендер / ножницы / бумага», открытие которой состоялось в 2020 году, была основана на исследовании репрезентаций гендерных образов в детских журналах советского периода с фокусом на играх и материалах для творчества. Автор выставки предприняла попытку последовательной демонстрации отражения гендерного порядка советской эпохи в детских журналах, исходя из особенностей каждого периода. Семейные мастер-классы по вырезным игрушкам, которые проходят и в настоящее время, дают возможность участникам погрузиться в мир советского бумажного творчества.

### **Литература**

1. Здравомыслова, Е. А. 12 лекций по гендерной социологии : учебное пособие / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина. – Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. – 384 с.
2. Кравченко, А. И. Социология : учебник / А. И. Кравченко. – Москва : Логос ; Екатеринбург: Дел. кн., 2000.
3. Сазоненко, М. А. Гендерный аспект в детской игровой культуре советской эпохи на примере детских журналов (1920–1980 годы) / М. А. Сазоненко // Художественная культура. – 2020. – № 1. – С. 393–412.
4. Сазоненко, М. А. Визуальная репрезентация гендерных образов в детских журналах позднего советского периода (1960–1980-х гг.) / М. А. Сазоненко // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2021. – 6 (1). – С. 98–111.

Научное издание

## ДЕТСКАЯ КНИГА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Сборник трудов по материалам  
Всероссийской с международным участием  
научно-практической конференции

2–3 декабря 2021 года

*Технические редакторы: Е. В. Шегаров*  
*Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте*

---

Бумага: офсетная  
Печать: трафаретная  
Сдано в печать: 03.04.2022  
Заказ №: 1210/Н

Формат: 60x84<sup>/16</sup>  
Усл.-печ. л.: 15,80  
Уч.изд.л.: 18,65  
Тираж 500 экз.

Отпечатано в Издательстве Томского государственного  
педагогического университета  
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60. Тел.: (382-2) 31-14-84  
e-mail: [tipograf@tspu.edu.ru](mailto:tipograf@tspu.edu.ru)

