



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал

НОМІNUM



№2

2021 год



УДК 371.33

ЗНАКИ ПРЕПИНАНИЯ
КАК СРЕДСТВО ОФОРМЛЕНИЯ ФИГУР РЕЧИ

Ассуирова Л.В.,

*доктор педагогических наук, профессор департамента методики
обучения*

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

assuir@mail.ru

Хаймович Л.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент департамента методики
обучения,*

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

khaimovichlv@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена знакам препинания, позволяющим оформить фигуры речи – синтаксические средства выразительности, придающие тексту особый эмоциональный и персонифицированный оттенок. Авторы показывают экспрессивную функцию пунктуационных знаков, называют их маркерами фигур речи, позволяющими определить, какая именно фигура речи используется в тексте.

В статье дан краткий экскурс в историю происхождения термина «фигура», берущую свое начало в Древней Греции. Важно, что на протяжении многих веков данное средство выразительности не утратило своего значения и в современное время, помимо востребованности при создании речи, знание о нем

введено в программы единого государственного экзамена.

Подробно рассмотрены авторами и проиллюстрированы такие знаки препинания, как тире (средство оформления синтаксического параллелизма, антитезы, зевгмы и других фигур) и многоточие (фигура умолчания, парцелляция и другие фигуры). В качестве примеров использованы как афоризмы известных людей, произведения знаменитых авторов, так и тексты, созданные студентами во время практических занятий, что придает статье методический характер и демонстрирует эффективность изучения данных речевых знаков и продуктивность при написании сочинения.

Знание о том, что знаки препинания являются показателями той или иной фигуры, позволяет увидеть их в тексте и правильно оформить в собственном речевом произведении. Учитель может мотивировать учащихся к использованию данных средств выразительности и созданию собственного оригинального высказывания.

Ключевые слова: фигура речи, знак препинания, выразительность, эмоции, функция, индикатор фигуры.

PUNCTUATION MARKS

AS A MEANS OF FORMING FIGURES OF SPEECH

Assuipova L.V.

doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Teaching Methodology, Moscow City Pedagogical University

Moscow

Khaimovich L.V.

candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor of the Department of Teaching Methodology, Moscow City Pedagogical University

Moscow

Annotation. The article is devoted to the punctuation marks that allow to formalize the figures of speech-syntactic means of expression that give the text a special emotional and personalized shade. The authors show the expressive function of

punctuation marks, calling them the markers of figures of speech, that makes it possible to determine which figure of speech is used in the text.

The article gives a brief overview of the history of the origin of the term "figure", which originates in Ancient Greece. It is important that for many centuries this means of expression has not lost its significance and in modern times, in addition to being in demand when creating the speech, the knowledge about it has been introduced into the programs of the unified state exam.

The authors consider in detail and illustrate such punctuation marks as dashes (a means of forming syntactic parallelism, antitheses, zevgmas, and other figures) and ellipses (a default figure, a parcellation, and other figures). As examples, authors use the aphorisms and texts of famous authors as well as texts created by students during practical classes, which gives the article a methodological character and demonstrates the effectiveness of studying these speech signs and productivity when writing an essay.

Knowing that punctuation marks are indicators of a particular figure allows students to see them in the text and correctly and formalize them in their own speech work. The teacher can motivate students to use these means of expression and create their own original utterance.

Key words: word figure, punctuation mark, expressiveness, emotions, function, figure indicator

Введение

В современном обществе в связи с повышенным интересом к проблеме эффективного общения, с требованием к языковой личности выбирать те средства языка, которые позволяют придать речи выразительность, эмоциональность, серьезное внимание уделяется фигурам речи. Они являются идентификаторами мыслей и эмоций автора, поэтому помогают читателю. Использование фигур речи – часть процесса подготовки к публичному выступлению. Знание данных средств вошло в содержание тестов ЕГЭ по русскому языку, следовательно, является необходимым для изучения в школе. Для успешного освоения фигуры речи необходимо обращать внимание на

маркеры, позволяющие определять фигуру.

Вопросы исследования

Происхождение термина «фигура» берет свое начало в Древней Греции (греч. *shema* – «образ, вид, форма», лат. *figura* – «очертания, внешний вид, образ»). С древности существует понимание фигуры как средства усиления изобразительности, отступления от привычной нормы. Первым описал фигуры речи ритор и софист Горгий, большое внимание уделявший стилю речи в целом и приемам воздействия, характерным для того или иного стиля, в том числе фигурам, оказывающим влияние на читателей и слушателей. В дальнейшем авторы риторик классифицировали фигуры речи и описывали их как возможные средства усиления выразительности, точное и исчерпывающее определение которых предложил в «Общей риторике» (1829) Н.Ф. Кошанский: «Фигура есть оборот слов или мысли, отступающий от простой, обыкновенной, холодной речи, – выражение, исполненное чувства, язык страстей. Троп всегда переменяет, переносит слово от собственного значения к несобственному. Фигура не переменяет слова, а только играет ими (то выбросит, то повторит дважды, то поставит в нужных местах и т. п.)» (Кошанский, 1829, с. 73).

В настоящее время исследователи (Е.Е. Корнилова, И.Б. Лобанов, А.К. Михальская, Г.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина и другие) интерпретируют мысли Н.Ф. Кошанского: фигура – форма синтаксических конструкций, необходимая для усиления выразительности текста.

Трактовка лексемы «фигура» с латинского языка – «внешний вид» – позволяет сделать вывод о том, что она представляет собой синтаксическую конструкцию, выстроенную особым образом. В оформлении «внешнего вида» фигур речи существуют определенные правила и закономерности. Так, в устной речи выразительность фигуры оформляется интонационно, с помощью мимики, характерных движений, а в письменной эти функции выполняют знаки препинания. Их роль как выразительных средств в тексте обусловлена способностью фигур передавать мельчайшие смысловые оттенки и разнообразные интонационные нюансы. Не случайно знаки препинания как

индикаторы эмоций получают разнообразные метафорические *определения*, например: «Многоточие – три огонька надежды в непроглядной темноте»; «Многоточие изображает, должно быть, следы на цыпочках ушедших слов...» (В. Набоков); «В любви есть три знака препинания: восклицательный, многоточие и точка» (Дон-Аминадо); «Скобки в прозе – письменный род шепота» (А. Битов). Писатели также оценивают («Я часто думаю, что необходим специальный знак пунктуации для улыбки — некая вогнутая линия или лежащая на боку круглая скобка» (В. Набоков) и демонстрируют экспрессивные возможности пунктуации: «Весна!!! Лето. Осень...Зима?» (Т. Толстая).

Постановка проблемы

К фигурам речи, идентифицируемым с помощью знаков препинания, относятся параллелизм, градация, хиазм, амплификация, полисиндетон, период, парцелляция, эллипсис, бессоюзие, зевгма, антитеза, риторические вопрос, обращение, восклицание, и другие. Нередко именно знаки препинания указывают, какое средство выразительности или какую его функцию использует автор текста. Знаки препинания позволяют уловить многозначность слова или контекста, оценить эмоциональный фон текста.

Кроме того, выбор знака препинания, отражающего интонацию, служит смысловым различителем отдельных фигур, поскольку пунктуация позволяет также повысить или понизить тон, увеличить или уменьшить темп, правильно сделать паузу, то есть вносит в письмо многозвучие.

Одним из знаков препинания, маркирующих фигуры речи, является тире – знак со множеством функций и значений. Тире восполняет синтаксическую неполноту предложения, пропускает члены предложения в эллиптических предложениях, Используя эллипсис, автор заставляет читателя дополнить то слово или оборот, который умышленно им пропущен. С помощью этой фигуры передается интонация живой речи, образность: «Индийское море славилось тайфуном, Вязьма – пряниками, Пампасы – лесами, Льяноссы – степями, Венеция – каналами, Китай – уважением к предкам. Все славилось!» (Тэффи).

Тире используется при оформлении синтаксического параллелизма (от греч. слова *parallelos* – «идущий рядом»), который может сочетаться с эллипсисом, анафорой, эпифорой:

Осень – время грибное.

Весна – зубное.

Осенью ходят в лес за грибами.

Весною – к дантисту за зубами.

Почему это так – не знаю, но это верно (Тэффи).

Здесь тире показывает противоречие, подчеркивает его повтором. Автор сопоставляет два объекта действительности и косвенно проявляет свое отношение к изображаемому, используя определенное построение фразы.

Даже в прозаическом тексте тире выполняет некую ритмообразующую функцию. Использование одинаковых грамматических структур позволяет придать особую (лаконичную и емкую) стилистику тексту, повышает читательское восприятие за счет единства синтаксических конструкций. Наличие знака тире помогает определить, что перед нами одинаково построенные предложения, показывающие или соотношение, или противопоставление смыслов, заложенных в них.

Сопровождение синтаксического параллелизма анафорой или эпифорой особенно характерно для стихотворных текстов.

Например, такая форма встречается в стихотворении М. Цветаевой «Я тебя отвоюю у всех небес...»:

Оттого что лес – моя колыбель, и могила – лес,

Оттого что я на земле стою – лишь одной ногой,

Оттого что я тебе спою – как никто другой.

Знак тире является любимым в творчестве поэтессы, он служит для усиления смысла, а внимательному читателю, кроме того, показывает, что перед ним параллелизм, повтор же одного и того же слова в начале каждой части сложного предложения – анафора.

Использование фигуры синтаксического параллелизма – способ

придать тексту философичность, притчевый характер:

Жизнь – возможность,

используйте её.

Жизнь – красота,

восхищайтесь ею.

Жизнь – блаженство,

вкусите её.

Жизнь – мечта,

осуществите её.

Жизнь – вызов,

примите его.

Жизнь – долг,

исполните его (Мать Тереза).

И анафора, и синтаксический параллелизм относятся к фигурам выделения, основанным на сопоставлении слов во фразе. Тире при этом ставится в тех местах, которые представляют собой наиболее значимые части текста. Поэтому наличие данного знака – совершенно естественное явление для данных фигур.

Цель исследования

Изучение функций знаков препинания при оформлении фигур. Понимание фигуры речи, ее особенностей и наличествующих в ней знаков препинания позволяет автору продуктивно раскрывать замысел, придавать структурное своеобразие фрагменту текста. Например, предложенное студентам задание – создать текст о себе, включив в него такую фигуру, как синтаксический параллелизм, привело к созданию ярких текстов. Одним из условий была постановка тире в том месте, которое автор хочет выделить в смысловом отношении:

Я надеваю чёрное платье – на свидание. Буду ходить красивая, и стучать каблуками, и пить коктейль.

Я надеваю красную юбку – на праздник. Буду петь, и ликовать, и есть

куличи.

Я надеваю розовую пижаму – в кровать. Буду вспоминать сегодняшний день, и улыбаться, и слушать сказку, и пить кефир.

Я надеваю защитную маску – в магазин. Буду держать список покупок медицинской перчаткой, и радоваться весне, и дышать. И, как приду домой, – пить чай (Кулинич А.).

В следующем примере автор употребляет тире в сложноподчиненном предложении, где синтаксически требуется запятая, В данном случае постановка тире – возможность маркировать эмоциональную паузу.

Я смеюсь – чтобы не плакать!

Я люблю – чтобы не страдать!

Я дружу – чтобы не тускнеть!

Я учусь – чтобы не стареть!

Я учу – чтобы не жалеть!

Я живу – чтобы не умереть! (Демидова О.)

Безусловно, фигура синтаксического параллелизма может быть создана и без знака тире – с запятой. Но использование тире позволяет усилить воздействие на адресата.

Другой фигурой, оформление которой происходит, в том числе и с помощью знака тире, является антитеза (от греч. ἀντίθεσις «противопоставление»). Присутствие тире при оформлении данной фигуры показывает место, где нужно сделать логическое ударение, подчеркивает слова, на которые нужно обратить внимание, чтобы понять: для автора они выражают суть того, о чем говорится.

Антитеза часто используется авторами стихотворных текстов и позволяет организовать структурное пространство поэтического текста. Например, сонет Ф. Петрарки в переводе Ю.Н. Верховского, созданный на основе данной фигуры:

И мира нет– и нет нигде врагов;

Страшусь– надеюсь, стыну и пылаю;

В пыли влачусь – и в небесах витаю;

Всем в мире чужд – и мир обнять готов...

Наличие тире сигнализирует, что в тексте имеется одна из фигур речи, созданная перестановкой слов, и что на месте тире при устном произнесении надо сделать паузу.

Антитеза часто употребляется и в прозаических текстах, в частности в афоризмах, помогая читателю определить, где именно происходит противопоставление одного смыслового отрезка другому.

Время проходит, вот в чем беда. Прошлое растет, а будущее сокращается. Все меньше шансов что-нибудь сделать – и все обиднее за то, чего не успел (Харуки Мураками).

Примеры показывают, что знак тире может выступать и как семантически соединяющий, и как семантически разъединяющий.

Тире как актуализатор определенных семантических отношений – амбивалентный знак: он разъединяет для того, чтобы снова соединить на новом смысловом уровне... Такой двойной направленности – разъединению и соединению – соответствует и графический облик тире – горизонтальная черта (Ковтунова, 1996, с. 336).

Результаты исследования

Знакомство с фигурами, с возможностями их оформления, последующее использование их в тексте являются этапами к созданию оригинального в структурном плане, осмысленного текста. Например:

Меня ругают – я смеюсь,

Когда ругаются – я плачу,

Прошу прощения, боюсь,

Что всё у нас теперь иначе.

Живой цветок я погублю–

Засохнет, как ни поливаю.

Засохший – бережно храню

И вазу с ним оберегаю (Кулинич А.).

Заметим, что тире часто употребляется для наибольшего приближения

письменной речи к устной, то есть придания ей образности, и в этих случаях пунктуация может следовать за эмоциональной стороной речи, нарушая синтаксическую. Такие авторские знаки препинания не соответствуют общепринятым пунктуационным правилам, ломают автоматизм восприятия текста и предназначены для усиления экспрессивности речи или текста.

Я пригвожден к трактирной стойке.

Я пьян давно. Мне все — равно.

Вон счастье мое — на тройке

В серебристый дым унесено... (А. Блок).

Однако авторское тире помогает нетрадиционно оформить и употребление стандартной фигуры. Например, в образном сравнении знак тире позволяет акцентировать не главный элемент образного сравнения, на котором обычно фокусируется внимание, а предмет сравнения. «Он как бы меняется местом и функциями с собственно сравнением [...] Благодаря этому приему «отстраняются» даже самые банальные сравнения» [Береговская 2015: 50-51].

Небо — как будто ваши глаза.

Солнце — как будто бы ваши волосы (П. Карп).

Еще одним индикатором выразительности текста является многоточие. Отвечая на вопрос о самом экспрессивном знаке препинания, магистранты-журналисты МГПУ выделяют его наряду с тире.

Мой любимый знак препинания — многоточие. Я стала замечать, что довольно часто его использую в творческих работах, учебе, работе, сообщениях и т. д. Наверное, мне нравится этот знак, потому что, когда он появляется, в предложении возникает некая недосказанность, таинственность. Когда человек видит этот знак препинания в тексте, у него есть возможность пофантазировать, додумать дальнейшее событие или мысль автора. Читатель может представить свою интерпретацию действия. Можно сказать, что многоточие дает возможность полета мысли и фантазии, свободу в представлении (Наумова А.).

А.Х. Востоков в «Грамматике» 1831 года называл многоточие «знаком

пресекательным», что говорит о том, что автор «пресек» свою мысль, чтобы ее мог додумать читатель. Современная классификация знаков препинания относит многоточие к отделяющим знакам. Например, часто многоточие используется в конце предложения и помогает понять, что автор высказал собственное мнение о предмете речи, и оставляет возможность читателям самим подумать, согласны ли они с таким мнением. Автор придает некоторую загадочность и изысканность содержанию текста, не проговаривая очевидные вещи и выводы, а заменяя их многоточием, которое предоставляет читателю свободу в интерпретации прочитанного.

Не успел цыпленок вылупиться, как тотчас получил замечание за то, что разбил яйцо. Бог ты мой, откуда у него такие манеры? Очевидно, это что-то наследственное... (Ф. Кривин).

Многоточие передает ощущения, впечатления, прерванность мысли: *И на пляж не пошел. А остался дома. Фу... Сидеть... Фу... За столом... Скрестив... Фу... Ноги... Не в силах отогнать пчелу, кружившую над сладким ртом... Фу... Отойди... (М. Жванецкий).*

Многоточие оформляет фигуру умолчания, которая известна со времен древнегреческой риторики. Умолчание заставляет включать контекстуальное воображение читателя и реконструировать прерванную мысль.

*Нет, вам красного детства не знать,
Не прожить вам спокойно и честно.
Жребий ваш... но к чему повторять
То, что даже ребенку известно (Н. Некрасов).*

Многоточие как завершающий знак препинания может оформлять парцелляцию – стилистическую фигуру, которая предполагает интонационное дробление предложения на последовательно расположенные отрезки: *Но всё бросаю, всё...Сейчас будем пить чай...С конфетами!* (А. Приставкин). Еще чаще эту фигуру маркирует точка, которая в данном случае не предназначена для показа завершенности мысли. *Белая. Обычная белая рубашка. Но любимая* (Е. Гришковец). *Согласно классической русской диете есть надо один раз в день. Но*

с утра до вечера! (М. Задорнов). *Утро страны. Воскресное. Еще прохладное* (М. Жванецкий).

Таким образом, в оформлении фигур участвуют различные знаки препинания. Например, запятая служит индикатором амплификации, которую Цицерон называл «триумфом красноречия», заключающейся в накоплении во фразе синонимов или других средств выразительности, повышающих восприятие и усиливающих экспрессию:

Старый дом встретил их торжественной тишиной и церковным полумраком, в котором, как в тумане, колыхались бессловесные мраморные изваяния, сплетаясь, падая, единоборствуя, исповедуясь друг перед другом на языке жестов, не замечая вошедшей гости, восхищенно уставившейся на них (Б. Окуджава).

Запятая является участницей оформления градации – фигуры, представляющей собой расположение слов и выражений по возрастающей или убывающей значимости.

После этого разговора он почувствовал себя униженным, раздавленным, уничтоженным и не мог уснуть всю ночь.

Без сознания себя личностью невозможно ни мыслить, ни говорить, ни жить.

Важная роль знаков препинания, понимание их особенностей проявляются в образных определениях студентов:

Многоточие – это дорога в бесконечность.

Многоточие – это свобода выбора, это предбанник фантазии, мятущиеся чувства, еще не нашедшие вербальных очертаний.

Многоточие – приглашение в путь, три загадочных незнакомки, вещей камень у развилки: тебе решать – в какую сторону держать путь...

Тире – лаконичный штрих, вольно чувствующий себя на строке, раздвигающий слова, как маленьких ребят, дающий тексту вздохнуть.

Эта длинная смелая черта – интуитивно понятный знак, подходящий к огромному множеству случаев.

Тире – стрела, вылетающая из-под моей руки, когда я пишу, как дышу.

Вопросительный знак – любопытный старичок, сующий свой нос в разные дела.

Заключение

Таким образом, пунктуационные знаки обладают семантикой и в составе фигур речи являются их индикаторами, указывая читателю на использование автором определенного синтаксического средства выразительности, помогая почувствовать эмоциональный фон текста, стимулируя обращение к средствам выразительности в собственных высказываниях.

Литература

1. Ковтунова, И.И. (1996) Поэтика пунктуации (функции тире) // Язык как творчество: к 70-летию В.П. Григорьева. М.: РАН, Институт русского языка им. В.В. Виноградова.
2. Кошанский, Н.Ф. (1830) Общая риторика. СПб.

УДК 371.8



ИЗ ОПЫТА ОНЛАЙН-ЛАГЕРЯ-2020:
ВЫЗОВЫ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, НЕДОСТАТКИ

Борисова М.М.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

BorisovaMM@mgpu.ru

Павлова Н.П.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
г. Москва*

PavlovaNP@mgpu.ru

Аннотация. В статье раскрывается организация и проведение онлайн-лагеря в высшей школе, рассматривается структура и содержание работы в онлайн-лагере, а также представлен анализ представлений студентов об онлайн-лагере.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, педагогическая практика, онлайн-лагерь, летняя оздоровительная кампания, дистанционное обучение.

FROM THE EXPERIENCE OF THE ONLINE CAMP 2020: CHALLENGES,
STRUCTURE, CONTENT, DISADVANTAGES

Borisova M.M.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City
Pedagogical University”
Moscow

BorisovaMM@mgpu.ru

Pavlova N.P.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow City
Pedagogical University”
Moscow

PavlovaNP@mgpu.ru

Annotation. *The article reveals the organization and conduct of an online camp in higher education, examines the structure and content of work in an online camp, and also presents an analysis of students' ideas about an online camp.*

Keywords: *children's health camp, teaching practice, online camp, summer health campaign, distance learning.*

Введение

Реальность времени диктует новые правила, все привычные сферы деятельности претерпевают изменения. С 21 марта 2020 г. в г. Москве были закрыты школы и вузы, обучающиеся переведены на дистанционное обучение. С 30 марта 2020 г. домашний режим самоизоляции был распространен на всех жителей Москвы независимо от возраста. Сложившаяся ситуация повлияла не только на организацию учебного процесса, традиционное проведение летней педагогической практики в обычном формате оказалось невозможным. Однако заявленный карантин предоставил возможность обратиться к новым видам работы и организовать в институте педагогики и психологии образования МГПУ онлайн–лагерь для проведения летней педагогической практики со студентами

3-4 курсов направления подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Целью онлайн-лагеря было создание условий для организации и проведения летней педагогической практики в условиях дистанционного обучения; планирование и проектирование разных форм работы в онлайн – формате, овладение студентами содержанием, различными формами и методами организации летней педагогической практики в условиях дистанционной работы, освоение способов дистанционного взаимодействия.

Онлайн-лагерь Института педагогики и психологии образования «Летняя ИПШопея» был организован и успешно осуществлён на платформе Microsoft Teams. И в преддверии очередной летней практики нам кажется вполне логичным и необходимым осмыслить накопленный опыт.

Материалы и методы

Основными методами исследования явились системно-аналитический, сравнительно-сопоставительный. Также в работе используются другие методы, адекватные цели исследования: метод социологического наблюдения, описание, анкетирование и анализ. Данные методы позволили прийти к достоверным выводам.

Результаты

Организация онлайн-лагеря состояла из трех этапов: организационного (подготовительного), основного и заключительного. В каждом из этапов были выделены два направления работы: работа профессорско-преподавательского состава и работа студентов.

Раскроем каждый этап и направление работы онлайн-лагеря более подробно.

Организации онлайн-лагеря предшествовал подготовительный этап работы. В рамках направления «Работа профессорско-преподавательского состава» приняли участие 13 преподавателей департамента педагогики института педагогики и психологии образования. Данное направление включало в себя: онлайн-встречи по разработке концепции, структуры, организации,

режима работы лагеря с учетом требований СанПиН (Илюшина Н.Н., 2017; Ломтева Е.В., 2019); выделение административного и кураторского состава и его функциональных обязанностей; проведение анкетирования студентов по выявлению представлений о работе в онлайн-лагере; разработку графика дежурств педагогов-кураторов; создание системы показателей и критериев оценки общелагерных и отрядных мероприятий студентами; а также подготовка к открытию онлайн-лагеря.

В направлении «Работа со студентами» участвовали 114 студентов 3-4 курсов очной формы обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», для которых учебным планом определено участие в летней педагогической практике.

В соответствии с предпочтениями студенты были распределены по онлайн-лагерям, с числе которых значились ДОЛ «Лесной», ДОЛ «Воробьевы горы», «Смарткэмп», «Летняя ИППОпея». На установочных и промежуточных онлайн-конференциях по организации летней практики проводилось анкетирование студентов, целью которого было выявление представлений об онлайн-лагере (этот этап оказался крайне важным и для студентов, и для преподавателей, поскольку позволил скорректировать и организацию лагеря, и деятельность его участников). Студенты были распределены по командам (отрядам), в том числе и смешанным, в которые входили студенты разных курсов и направлений подготовки.

На подготовительном этапе необходимо было выбрать онлайн –платформу для организации лагеря, разработать навигацию. Для этого на платформе были созданы команды для отрядных мероприятий, работы в отрядах, общелагерных мероприятий. Для обсуждения вопросов по работе и организации мероприятий для преподавателей–кураторов и администрации был создан штаб лагеря. Также оказалось необходимым подготовить облачные системы для сбора и хранения методических материалов участников лагеря (видеоролики, презентации мероприятий и др.).

Основной этап работы онлайн-лагеря включал в себя непосредственное проведение летней педагогической практики на платформе Microsoft Teams. В рамках направления «Работа профессорско-преподавательского состава» преподаватели–кураторы были распределены по отрядам и согласно графику дежурств ими были организованы помощь и методическое сопровождение в организации сбора планирования (на неделю) мероприятий, подготовке отрядных и общелагерных мероприятий (Павлова Н.П. 2019); проводились консультации студентов по подготовке к мероприятиям лагеря и сопутствующие мероприятия, подготовленные администрацией и преподавательским корпусом для студентов онлайн-лагеря. Кроме того, специально для выявления проблем и улучшения работы онлайн-лагеря была организована социологическая служба. Преподаватели также вместе со студентами входили в состав жюри в конкурсах проектов проведения тематических дней, контролировали организацию и проведение мероприятий и участие студентов в летней педагогической практике (Борисова М.М., 2019).

Студенты же в работе онлайн-лагеря выступали в роли инициаторов и разработчиков мероприятий, участников совместных занятий (Павлова Н.П., 2018, Борисова М.М., 2018).

В распорядок дня онлайн-лагеря входило следующее:

- утренний ритуал, который вели студенты, анонсирующие мероприятия дня. Утренний ритуал всегда начинался с приветствия педагогов-кураторов и поднятия флага Москвы;

- фитнес-зарядка, которая проводилась в разных формах (музыкально – подвижные игры, йога, суставная гимнастика», мульт-гимнастика и др.) (Борисова М.М., 2019);

- подведение итогов дня, где проходил анализ обсуждения мероприятий предыдущего дня;

- мастер-классы (творческие, кулинарные), дискуссии, встречи с интересными людьми, работа с детьми, виртуальные экскурсии и пр. (Щербакова Т.Н., 2017, Павлова Н.П., 2017);

- вечерние мероприятия как отрядные, так и общелагерные (Илюшина Н.Н., 2017);

- вечерний ритуал.

В рамках работы лагеря в каждом из отрядов были выбраны командиры, созданы проектные группы (блогеры, фитнес-группа, и др). Были созданы отрядные сайты, на которых была представлена работа каждого отряда, видеоролики мероприятий и прочая информация, отражающая жизнь участников.

На заключительном этапе преподавателями–кураторами было организовано обсуждение результатов, подведение итогов работы студентов, и проведено итоговое анкетирование студентов по организации летней педагогической практики в онлайн-лагере. Со своей стороны студенты приняли участие в итоговом анкетировании по организации летней педагогической практики в онлайн-лагере и подготовили пакет отчетных документов (дневник, отзыв, отчет, рабочий график, характеристику) и практических материалов (видеоролики, презентации, челленджи, флешмоб) по результатам такой активной деятельности. Результаты практики, ее положительные моменты и недочеты активно обсуждались ее участниками на итоговой онлайн-конференции.

Обсуждение результатов

В рамках изучения проблемы организации летней педагогической практики в дистанционном формате преподавателями института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ было проведено анкетирование студентов, целью которого являлось изучение запросов и ожиданий, а также впечатлений студентов от данного формата работы. Всего в анкетировании принимало участие 114 человек: 71 студент 3 курса и 43 студента 4 курса по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Входное анкетирование студентов было направлено на выявление представлений об ожидаемой работе. Студентам была предложена анкета из 9 вопросов. Ответы на вопрос: «Твои представления об online-лагере?»

расположились следующим образом: для 39% респондентов - это работа с детьми; для 19% - проведение и организация мероприятий; для 25% - интересный опыт и 17% - не имеют представлений об online-лагере.

Вопрос: «Что ты ждешь от online-лагеря?» показал, что 67% ожидают работу с детьми и 33% ждут от online-лагеря нового опыта и знаний.

Ответы на вопрос: «Есть ли у тебя идеи, как сделать жизнь в нашем лагере интересной и радостной для всех?» показали, что 30% респондентов не имеют продуктивных идей, 35% предлагают разнообразные мастер-классы, 35% респондентов предлагают онлайн-викторины, онлайн- игры.

Отвечая на вопрос «В каких делах ты хочешь участвовать?», студенты дали следующие ответы: 35 респондентов готовы участвовать в мастер-классах; 25 опрошенных - в играх, викторинах; 10 участников хотели бы принять участие в «свечках»; 20 студентов затруднились с ответом; 24 студентов изъявили готовность участвовать в любой деятельности.

Ответы на вопрос: «Что тебе нравится делать? Какой мастер-класс ты бы мог провести?» показали, что студенты готовы проводить кулинарные, танцевальные, музыкальные, спортивные мастер-классы; занятия по рисованию, по изготовлению поделок из бумаги (оригами), вышиванию, скорочтению и выразительному чтению.

На вопрос: «Хочешь ли ты чему-нибудь научить других?» 67 студентов дали положительный ответ, 8 опрошенных дали отрицательный ответ. Давшие положительный ответ студенты хотели бы научить других рисовать, танцевать, проводить онлайн-мероприятия, готовить, делать поделки из подручных материалов. 39 студентов не имеют представления, как это сделать в условиях онлайн-лагеря.

Отвечая на вопрос «Хочешь ли ты чему-нибудь научиться?», опрошенные отметили, что они хотят научиться практике английского языка, рисовать, садиться на шпагат, технике проведения онлайн-мероприятий, готовить, делать поделки, монтажу мероприятий, организации онлайн-мероприятий.

Из обязательных для онлайн-лагеря активностей студенты выбрали игры (15% опрошенных), мастер-классы различной направленности (37%), тренинги (3%); соревнования (5%), спорт (40%).

Вопрос: «Что Вам хочется, чтобы организаторы добавили что-то особенное? Что именно?» определил значимость для студентов таких мероприятий, как дискотека, книжные вечера, просмотр фильмов, занятия по английскому языку, «свечки».

В рамках анкетирования студентам было предложено закончить предложения. На завершение фразы «Я не хочу, чтобы...» респонденты ответили следующим образом: «Чтобы было скучно; были трудности с техникой; много документов; длительная практика; не устали от практики и мероприятия не были скучными и не интересными). Фразу «Я хочу, чтобы...» завершали ответы: «Практика прошла бы быстро; дети остались довольны; получили полезный опыт; было интересно и весело; было грамотно организовано дистанционное прохождение практики; практика была оплачиваемая».

Фраза «Я боюсь, что...» показала, что студенты опасаются, что будет трудно организовывать и проводить мероприятия, или они не получают опыт и полезные знания; или будут трудности с техникой; или не оправдаются ожидания; или возникнут проблемы со здоровьем (ухудшение зрения, боли в спине, недостаточная физическая активность); или их старания не оценят по достоинству; или детям будет скучно и неинтересно; или не останется свободного времени.

Участие студентов в 4 онлайн-лагерях распределилось следующим образом: онлайн-лагерь института педагогики и психологии образования «Летняя ИППОпея» - 37%; SMARTCAMP – 35%; ДОЛ «Лесной» - 16% и «Воробьевы горы» -12% от общего количества участников.

По завершении прохождения летней педагогической практики студентам вновь было предложено ответить на вопросы, чтобы определить, насколько оправдались ожидания студентов от реально пройденной практики в необычном формате.

На вопрос, чем является для студентов летняя педагогическая практика в online-лагере, мы получили следующие ответы: это необходимое прохождение летней педагогической практики, так как она включена в учебный план (39 %); это овладение современными формами работы в онлайн формате (29 %), это интересно и с пользой проведенное время (22 %); первый шаг в будущую профессию (10 %). Большая часть студентов 61% отметила прохождение практики как важную составляющую в их жизни.

На вопрос, что понравилось в online-лагере больше всего, были получены следующие ответы: 27 % респондентов получили ценный опыт в целом; 23 % процента студентов отметили необычный подход к проведению уже знакомых дел, интересные мероприятия, разнообразные активности. Для 16 % самым важным оказались люди, отряд, сплочённость команды, в которой они оказались, кураторы отряда. 13 % отвечающих отметили хорошую организацию, креативность онлайн-интенсива, новый формат, интересные тренинги и мастер-классы, знакомство с новыми людьми, постоянное взаимодействие. 11 % студентов восприняли работу в лагере как получение опыта в работе с детьми, («это было что-то новое», «я никогда раньше не занималась с ребятами онлайн»); 10 % отметили уютную атмосферу, подход к работе, уважительное отношение ко всем, выход из зоны комфорта и динамика занятий.

На вопрос, что не понравилось в online-лагере, ребята ответили следующее. 54 % студентов отметили невозможность полной замены online-форматом живого общения с ребёнком, невозможность полного контроля над проведением занятий и неизбежный интернет-барьер с детьми; кроме того отмечали, что трудно организовать работу так, чтобы дети постоянно взаимодействовали между собой; считали, что дольше, чем в условиях обычного лагеря, не появлялось ощущения объединения и уюта. 27 % респондентов отмечали технические проблемы, а именно зависимость восприятия информации от качества интернет-соединения; 19 % - длительность пребывания за компьютером (сложно находиться за мобильными устройствами на большом протяжении

времени; испорчена батарея у телефона; возникающие проблемы со зрением и подобные причины).

Высокую оценку содержательной стороны организации лагеря выявил вопрос «Что увлекательное и интересное Вам запомнилось в online лагере?». Так, 54% студентов выбрали мероприятия, которые были проводились в лагере инициативной группой, отмечая, что «не было ни одного скучного или бесполезного мастер-класса», «интересны тематические дни, свечки, зарядка и ритуалы, интеллектуальные игры». Практически всем участникам понравилось участвовать в создании контента для онлайн-смены. 22% респондентов самым увлекательным оказалась работа в коллективе; 15% - работа с детьми; 9% - взаимодействие с педагогами.

В анкетировании был предложен вопрос, рассматривающий перспективы организации лагерей подобного типа: «Как Вы думаете, что обязательно должно быть в online-лагере?». 38% опрошенных самым важным в лагерной жизни считают различные виды активностей, особенно физическую, поскольку крайне сложно проводить весь день перед монитором; 29% - обязательным считают присутствие детей; 21% студентов выступает за чёткий распорядок дня и обязательное сопровождение опытного куратора-наставника; 12% важным условием полагают хорошее техническое обеспечение. Ответы на этот вопрос были для организаторов онлайн-лагеря особенно важными, поскольку они сумели оценить опыт очень сложного и не имеющего аналогов мероприятия, на подготовку которого ушло рекордно мало времени.

Кроме того, в рамках анкетирования была оценена и насыщенность лагерной смены мероприятиями: 83 человека отметили собственную полноценную вовлеченность в мероприятия («не было скучно»), 28 человек – частичную («иногда») и только 3 человека на вопрос «Вам скучно в online-лагере?» ответили: «Да».

Естественно, все неизвестное, непознанное вызывает некоторые опасения. Однако полученные на занятиях знания вкупе с собственным опытом позволили студентам подойти к прохождению летней практики с определенной долей

уверенности в собственных силах. Так, ответы на вопрос «Было ли Вам страшно участвовать в работе online- лагеря?» распределились следующим образом: 64 человек – нет, 46 человек отметили присутствие страха, 4 – иногда.

Примерно такое же распределение ответов мы наблюдаем при ответе на вопрос «Возникали ли трудности? Если да, то, как Вы с ними справились?». 67% полагают, что трудностей не возникло или же они пропали после первых дней лагеря, так как респонденты «смогли обосноваться и влиться в работу полностью». 22% отмечают технические трудности («трудности с сетью: интернетом или Teams», «старалась все перезапускать или заходить с разных устройств по возможности»; «сначала не могла понять, как монтировать видео, игры и другие файлы, но благодаря напарникам и кураторам все стало понятно»). 11%, к сожалению, отметили недопонимание и трудности во взаимоотношениях студентов и преподавателей (нам кажется, что это недопонимание вполне объяснимо экстремальными условиями, в которые попали участники мероприятия).

В целом, отмечается положительные оценки произошедших событий. Отвечая на вопрос «Жалеете ли Вы о чём-то, что произошло за время пребывания в лагере? Если да, то о чём?» 83% студентов ответили, что не жалеют ни о чем, 13 % жалеют о случившемся недопонимании, в основе которого, по их мнению, некорректно сформулированные требования преподавателей к проведению мастер-классов и мероприятий, 4% отметили, что жалеют («жалею о потерянном времени»).

Важный вопрос анкетирования касался чувства комфортности во время прохождения практики: «Вы чувствовали себя комфортно, работая в онлайн-лагере? Или нет? Почему?» 93 % студентов написали, что чувствовали себя вполне комфортно («я почувствовала себя очень комфортно из-за дружеской атмосферы и постоянной поддержки»; «комфортно, потому что привыкла к дистанционному обучению»; «комфортно, потому что не нарушалась зона комфорта»; «было комфортно, не знаю почему, просто было интересно и весело,

хотелось всегда подключаться»). И лишь 7 % опрошенных данный формат оказался неудобным.

На вопрос студентам, рекомендовали ли бы они пройти летнюю педагогическую практику в онлайн-лагере тем, кто в силу ряда причин не может отработать данную практику в детском оздоровительном лагере в формате «оффлайн», 86 человек отметили положительно, 20 - затруднились с ответом и лишь 8 человек отказались рекомендовать данный формат работы.

Однако вопрос «Хотели бы Вы еще раз поработать в онлайн-лагере?» разбил отвечающих на два лагеря: 66 человек ответили положительно, 48 – отрицательно.

Последний вопрос «Довольны ли Вы прохождением летней педагогической практики в online – лагере?» позволил увидеть окончательную картину: 75 человек – довольны, 20 - скорее довольны, чем нет, 9 - скорее нет, чем довольны, 8 человек затруднились ответить, 2 человека остались недовольны прохождением летней педагогической практики в online-лагере.

Проанализировав входные анкеты и анкеты после завершения практики, мы можем констатировать, что представления студентов об online-лагере не во всех вопросах совпали с ожиданиями: например, большая часть студентов ожидала работу с детьми. Однако новый опыт и знания студенты действительно получили: по мнению 61 % респондентов, *они научились работать в команде, распределять роли, отвечать за свои действия, проявлять активность («даже когда не очень хотелось»), взаимодействовать с людьми, четко и грамотно объяснять задания, пользоваться новыми платформами, организовывать мероприятия для группы детей, работать в видеоредакторе, получили навыки тайм-менеджмента, научились более точно формулировать свой запрос, делать сайты, монтировать видео, готовить интересные блюда, организовывать онлайн-мероприятия, получили огромный багаж знаний не только в теории, но и на практике, который можно применять в своей профессии (ответы взяты из реальных анкет, поэтому орфография респондентов сохранена – М.Б).*

Заключение

Подводя итог, можно выделить проблемы, с которыми пришлось столкнуться при организации онлайн-лагеря как студентам так и преподавателям: технические возможности (перебои с подачей Интернета, отсутствие персонального компьютера, технические возможности мобильного устройства); отсутствие реального объекта вожатской деятельности (детей и подростков), к сожалению, привлечение детей к работе дистанционного лагеря было ограниченным; снижение интереса и мотивации к прохождению практики в связи с отсутствием реальной жизненной ситуации; самоорганизация каждого (включенность в работу в установленное время); умение работать в команде (умение договариваться, обсуждать, уступать, выполнять и т.п.); проведение очной летней педагогической практики нельзя заменить online-лагерем.

Кроме того, среди прочих нам видятся следующие недостатки в организации и проведении онлайн-лагеря: онлайн-формат сильно проигрывает привычному формату из-за сложности установления эмоционального контакта между участниками и организаторами. Часто бывает невозможным проконтролировать и реальную занятость участников, и вред, который оказывает на живой организм долгое нахождение за монитором.

Тем не менее был и положительный опыт дистанционного формата практики. Например, использование современных информационных технологий. Все участники смены (и студенты, и кураторы) отмечают, что приобрели новый опыт, научились работать с онлайн-платформами, получили новые знания и навыки, научились организовывать мероприятия в дистанционном пространстве, удерживать внимание аудитории, находясь в формате «онлайн», освоили этику дистанционного общения (что, на наш взгляд, является крайне важным в условиях формирования новой реальности). Кроме того, подобный формат сделал возможным практически мгновенное оказание методической поддержки студентам преподавателями. И хотелось бы отметить насыщенность смены: подобный формат позволил провести мероприятия, не всегда возможные к реализации в рамках обычного лагеря.

Как видим, положительных моментов, как и проблем выявлено много, что позволяет нам сделать вывод о том, что практика online-лагеря - это хороший, нужный опыт, развивающий компетенции, необходимые человеку иной Реальности, формирование которой мы и наблюдаем сегодня.

Литература

1. Борисова, М.М., Павлова, Н.П. (2019) Инструктивно-методические сборы как современная форма подготовки вожатых в вузе. АРТЕК - СО-БЫТИЕ. 2019. № 2 (20), 44-47.
2. Борисова, М.М., Павлова, Н.П. (2018) Опыт подготовки студентов к летней педагогической практике. В сборнике: РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Редактор-составитель А.И. Савенков, 2018, 67-74.
3. Борисова, М.М., Павлова, Н.П. (2018) Практико-ориентированный подход к подготовке вожатых. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3 (45), 22-31.
4. Илюшина, Н.Н., Борисова, М.М., Павлова, Н.П., Щербакова, Т.Н. (2017) Вожатская методичка. Учебное пособие. М.: ИНФРА-М.
5. Илюшина, Н.Н., Павлова, Н.П., Щербакова, Т.Н. (2017) / под ред. М.М. Борисовой. Педагогика детского оздоровительного лагеря: учебник. М.:ИНФРА-М.
6. Илюшина, Н.Н., Павлова, Н.П., Щербакова, Т.Н. (2017) / под ред. М.М. Борисовой. Педагогика детского оздоровительного лагеря: практикум. М.:ИНФРА-М.
7. Павлова, Н.П., Борисова, М.М. (2019) Летняя педагогическая практика как часть профессиональной подготовки обучающихся. Профильная школа. 2019. Т. 7. № 1., 25-31.
8. Павлова, Н.П., Ломтева, Е.В. (2019) Организация досуговой и творческой деятельности во временном детском коллективе. Рабочая тетрадь. М.: МГПУ.



УДК 101.2

МУЖЕСТВО МЫСЛИТЬ, ИЛИ ГЕРАКЛИТОВ ПЛАЧ О ЧЕЛОВЕКЕ

Варава В.В.

*доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»*

г. Москва

vladimir_varava@list.ru

***Аннотация.** В рецензии рассматривается проблемное поле современной философской антропологии на примере новой книги Н.Н. Ростовской «Проблема человека в современной философии». Красной нитью через всю книгу проходит мысль об исчезновении человека в современной философии. Это достаточно парадоксальная ситуация, которая поэтапно осмысливается и отчасти решается в рецензируемой монографии. Показано, как автор исследует те современные интеллектуальные контексты, в которых дискредитируется идея человеческой исключительности. В поле критической оптики автора – натурализм в философии (Ж.-М. Шеффер, С. Пинкер, Ю. Харри, Ф. Дескола и др.), постгуманизм, радикальные экологи, биотехнологи, в построениях которых снимается классическая оппозиция «человек-техника-природа». В качестве ответа на вызов человеческому существованию автор обращается к духовным и метафизическим пластам русской философии, которая представлена и современными антропологическими проектами, способными противостоять натиску антропологического нигилизма и проявлять такое редкое сегодня свойство как «мужество мыслить».*

Ключевые слова: человек, философская антропология, западная

философия, философская антропология, этика, метафизика, русская философия, Московская антропологическая школа.

*THE COURAGE OF THINKING,
OR HERACLITES MISSING ABOUT A MAN*

Varava V.V.

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy,

Moscow State Institute of Culture

Moscow

vladimir_varava@list.ru

***Annotation.** The review examines the problem field of modern philosophical anthropology on the example of a new book by N.N. Rostova «The problem of man in modern philosophy». A common thread running through the entire book is the idea of the disappearance of man in modern philosophy. This is a rather paradoxical situation, which is gradually comprehended and partly solved in the monograph under review. It is shown how the author explores those modern intellectual contexts in which the idea of human exclusivity is discredited. In the field of critical optics of the author - naturalism in philosophy (J.-M. Schaeffer, S. Pinker, J. Harri, F. Descola, etc.), posthumanism, radical ecologists, biotechnologists, in whose constructions the classical opposition «man-technology-nature» is disappeared. As a response to the challenge to human existence, the author turns to the spiritual and metaphysical layers of Russian philosophy, which is also represented by modern anthropological projects capable of resisting the onslaught of anthropological nihilism and displaying such a rare property today as «courage to think».*

***Keywords:** man, philosophical anthropology, Western philosophy, philosophical anthropology, ethics, metaphysics, Russian philosophy, Moscow anthropological school.*

Новая книга Натальи Ростово́й «Проблема человека в современной

философии»¹ – пример того, как могут работать современные философы. Более того, это пример вопрошания, которое, кажется, уходит сегодня из философии. Эта книга продолжает идейно и стилистически предыдущие работы автора «Человек обратной перспективы. Опыт философского осмысления феномена юродства Христа ради» (2008), «Изгнание Бога. Проблема сакрального в философии человека» (2017), образуя, тем самым, смысловое единство вопросов духовного бытия человека в современном мире.

Возвращение к этой традиционной для философии теме свидетельствует о том, что вопрос о человеке открыт, может быть, открыт сегодня как никогда, несмотря на все достаточно яростные попытки закрыть его, поставить точку и просто сбросить со счетов, предпринимаемые в различных направлениях в рамках того феномена, которое сегодня обозначается как «нечеловеческая антропология». Абсурд этого словосочетания говорит не о какой-то его глубинной парадоксальной новизне, но, скорее, о радикальной претензии раз и навсегда расправиться с человеком, с его духовной сущностью и метафизическим ядром, поставив его вровень со всеми другими существами. Этот феномен требует своего морально-психологического анализа, поскольку сейчас не вполне ясно, чего в нем больше – безумия или глупости. Но тот факт, что эта «антропология» оказывает определенное влияние на умы и возможно даже на души, требует отнестись к нему с должным вниманием.

Новую книгу Натальи Ростовской я рекомендовал бы читать с конца, с короткого послесловия «Время манифестов». Здесь, по сути, концентрация того, о чем говорит автор в течение всего своего размышления-исследования, этого «теоретического путеводителя» по современной философии человека. Но автор проложил интересный путь к нему, по которому будет не грех пройти и читателю.

Этот мыслительный концентрат достаточно густой, насыщенный авторской мыслью, которая стремится осилить, то есть осмыслить новые горизонты для философии и вообще-то для бытия. Автор полагает, что сейчас

¹ Ростова Н.Н. Проблема человека в современной философии. М.: Проспект, 2020. 176 с.

возможно мыслить лишь в форме философского манифеста. Именно сейчас, когда и смысл дискредитирован, и метафизические основания ушли, и человек потерял человеческий образ. То есть исчез.

«Человек попустил исчезновение себя... Он оказался неспособен осмыслить и зафиксировать свое исчезновение». Эти печально-правдивые констатации говорят о каком-то метафизическом инфантилизме, поразившем самую сердцевину философского этоса – способность осмыслить мысль. И поэтому философский манифест, говорит автор, это «акт мужества принятия бремени мысли в мире безмыслия». Тиллих говорил о «мужестве быть», сейчас настало время, когда необходимо мужество мыслить. Не просто думать, размышлять, рефлексировать, но именно мыслить. Парадокс в том, что можно существовать и при этом не мыслить.

Мир безмыслия... что это? Это страшный мир, мир, в котором нет потребности в мысли. То есть нет потребности в человеческом присутствии. Может показаться, что мысль – дело частное, к тому же бесполезное и даже вредное, с точки зрения утилитарного интереса и выгоды. Но, увы, Гераклитов плач о человеке звучит сегодня, может быть, горько как никогда...

Вот бы ненависть к безмыслию, отвращение к бессмыслице сделалась нормой?! Но разве мышление конституирует антропологию? Не есть ли это мечты и благодушные философов? Вообще настолько философия укоренена в человеке, и сам человек укоренен (и укоренен ли) хоть где-то?

Собственно интеллектуальный экскурс Натальи Ростовской в современную философию об этом. Это попытка найти человека, найти его в бытии, которое кажется он окончательно покинул, растворив себя... нет, не в пустоте (это бы еще ничего), но, как говорил Хайдеггер, в ничтожестве своего ничто. И поэтому не случайно, что первое предложение книги звучит так: «Вопрос о человеке сегодня – это вопрос антроподицеи – оправдания человека». Это самодостаточная мысль, на ней можно было бы и остановиться, заставляя себя совершать усилие вновь и вновь ее промысливать. Но автор предлагает проследовать за ним в гущу современной философской антропологии, чтобы

убедиться в актуальности этой идеи. В актуальности оправдания человека перед... судом нечеловеческого.

Книга имеет восемь глав, своеобразных ступеней по антропологической *лестнице*, венчающейся главой о современной русской философии. Но с нее же и начинающейся, поскольку в первой главе, посвященной идее философской антропологии, за вычетом классиков (М. Шелера, А. Гелена и др.) главным персонажем является Николай Бердяев. Это не случайно, поскольку, как полагает автор, «то, что в европейской философии сделал Кант, в русской – Бердяев. Он объявил о неустранимой антропологичности философии».

Далее автор исследует те лакуны, в которых исчезает человек и предается анафеме идея человеческой исключительности. Анализ интеллектуальных построений современной мысли говорит о том, что она именно предается анафеме. В той или иной степени, с разной интенсивностью, агрессивностью и даровитостью. В результате весьма внушительная палитра деантропологизации человека и антропоморфизации нечеловека (например, животного или техники). Это прежде всего, натурализм в философии, представленный идеями Ж.-М. Шеффера, С. Пинкера, Ю. Харри, Ф. Десколы и др. Кроме этого, автор делает заходы и к постгуманистам, и к экологам, и к биотехнологам, и просто к «технологам», снимающим оппозиции «человек-техника-природа». Отдельное место уделено спекулятивному реализму и его представителям К. Мейясу, Р. Брасье, Г. Харману.

Куда бы ни шла современная интеллектуальная культура Запада, она больше не озабочена человеком, его духовными и экзистенциальными проблемами. «Западная культура, – говорит автор, – предпочитает расстаться с феноменом человек, снять с повестки дня вопрос о нем. Исчезновение человека мыслится здесь с энтузиазмом как событие, предвещающее новые конфигурации мира, опыта и восприятия». Но не все, конечно, радуются этому, есть и меланхолия, ностальгия по человеку, желание его спасти. Таковы Ф. Фукуяма, Ю. Хабермас и Ж. Бодрийар.

Книга написана в том редком для профессиональных философов сегодня

стиле, сочетающим эрудицию, глубину мысли, нетривиальность суждений и какую-то приподнятость повествования, за которой стоит авторская убежденность в истинности написанного. Такое чтение не может не увлекать за собой. И поэтому ее нужно читать не философам-профессионалам, но тем ищущим и думающим людям, которые в силу существующих предрассудков и стереотипов чураются философии и ищут глубины в чём-то ином. И не находят ее, разочаровываясь все больше и больше. Книга Натальи Ростовской развеивает миф о философии как скучном и заумном деле.

Что отнюдь не означает, что философия, как иногда можно встретить на обложках популярных книг, дело занимательное, которое можно освоить за некоторое количество часов. Философия, как и всегда, дело трудное и ответственное, часто мучительное, поскольку она занята человеком. А человек – это тайна и загадка, человек – это ужас, человек – это невозможное...

В этом тексте есть внутренняя свобода, раздвигающая границы наличного, в котором человек навсегда замурован каким-то детерминизмом и заколдован природой, наукой, техникой, цифрой, мозгом, культурой... всем тем, что способствует изгнанию человека, человека непонятного, нелогичного, нерационального. Однако «человек случаен в мире, - говорит автор, - ибо невозможен в нем. ... Человек – единственная случайность, не соразмерная с миром. Он случился – и это чудо».

Но разве может современная «философия», «наука» и «культура» выдержать такое!? Это под силу только русской философии, о которой всерьез с большой любовью и глубоким пониманием говорит Наталья Ростова. Русской, а не русскоязычной, поскольку последняя вполне может реализовывать проекты европейской или американской мысли, скрывая их под титулом «отечественной». Русская же философия возникает тогда, говорит автор, когда наша мысль обращена к самой себе и пытается учредить собственный смыслы, используя собственный язык. А это язык умозрения в красках, язык образов, то есть язык литературы и искусства

Увы, это сегодня оказывается не под силу большинству русскоговорящих

философов, поскольку они живут на территориях иной философии, которая всеми силами пытается упростить человека, приземляя его метафизическую сложность и устраняя нравственную боль. И применяя при этом весь арсенал «научной» философии, всегда выдающую нужду за добродетель, то есть прячущую свою метафизическую немощь за наукообразными мертвыми конструктами.

Важными здесь являются слова автора о, казалось бы, простых и очевидных различиях между русской и западной философией: «Если европейская философия отказывается сегодня от феномена человек, то русская философия, как и прежде, концептуализирует человека в качестве иного по отношению к миру. Ей чужд позитивизм, натурализм и различного рода редукции феномена человек к объектам, животным, технике, природе, загадкам мозга. Расчеловечивание в русской философии понимается как антропологическая катастрофа, а не как апофеоз свободы мира и мысли от субъекта».

Попросту говоря, «для русской философии центральной темой оказывается человек», удержанию которого во многом и посвящена книга. И поэтому не антропоцентризм, очевидным образом изживший себя, но антропологизм русской философии. Для автора живыми и действующими антропологическими проектами современной русской философии, противопоставившей себя «нечеловеческой антропологии», являются и «человек-аутист» Ф. Гиренка, и «человек молчащий» В. Мартынова, и «человек синергийный» С. Хоружего, и «человек перехода» С. Смирнова, и «человек-философ» В. Варавы, и «человек софийный» Ю. Осипова и ее собственный «человек литургический».

Венчает книгу, пожалуй, самый главный итог работы современной русской философии, который с точки зрения автора реализуется в деятельности Московской антропологической школы (МАШ), к которой он сам принадлежит. Теоретические основы школы связаны с известными концепциями Ф. И.

Гиренка, в том числе с его концепцией сингулярной антропологии². Он же автор манифеста МАШ, который приводится в заключении.

Манифест хлесткий, будоражащий, возбуждающий, провокационный, оригинальный, парадоксальный, невероятный, дерзкий... одним словом, живой. Как живой должна быть и современная философская мысль, на пробуждение которой и направлен этот манифест. В заключении лишь одна, но очень важная мысль этого текста: «Мы говорим: не человек часть мира, а мир - часть человека. Этому нас научила русская философия».

Прочтение книги даёт, я бы сказал, сильный антропологический эффект: становится понятным весь утопизм, наивность и какая-то несерьёзность постгуманистических и нечеловеческих антропологий. И неизбежность возвращения к философии, то есть к самому себе, к своему началу, вечному началу.

Мы обречены на человека, обречены на то, чтобы быть людьми. Как бы мы ни старались избавиться от этого. Технологии не помогут, животные не помогут, природа не поможет, искусственный интеллект не поможет, ничто и никто не поможет перестать быть человеком. Да, человеком быть сейчас трудно, когда «пустодушие» (по слову Платонова) стало «веществом существования». Поэтому нужно и мужество быть человеком, и даже искусство быть человеком.

Рано или поздно технологии обнаружат свою нищету, а животные так и останутся животными. В бытийном плане ничего не происходит, несмотря на иллюзию перемен и прогресса, которые угнетают мысль, не дают ей свободно парить в метафизических небесах и грезить о человеке, грезить о несбыточном. И тогда рождается мысль, непременно рождается. Уже рождается, ибо, как говорит автор: «Мысль рождается только тогда, когда есть потребность в мысли». Эта книга – яркое свидетельство этому.

² См.: Гиренок Ф.И. Введение в сингулярную философию: монография. М.: Проспект, 2021. 304 с. Можно сказать, что эта книга утверждает бытие современной русской философии. Но о ней отдельный рассказ.

УДК 378.2



АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ
ГОТОВНОСТИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВЫПУСКНИКА ВУЗА МЧС

Войкин И.А.

начальник отдела практического обучения

ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС

России», аспирант Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский

государственный университет» г. Шуя, dr.voikin@yandex.ru

Червова А.А.

*доктор педагогических наук, профессор, советник по подготовке кадров
высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала*

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

г. Шуя, innovacia-sgpu@mail.ru

Аннотация. В настоящее время понятие готовности, вошедшее в научный оборот более чем полвека назад, продолжает вызывать повышенный исследовательский интерес. Это обусловлено, прежде всего, спецификой готовности к профессиональной деятельности в различных отраслях человеческой деятельности, стремлением ученых конкретизировать содержание данного понятия, установить его обязательные компоненты. В этой связи в каждой отрасли знания понятие готовности имеет свою специфику. Однако в некоторых видах деятельности, в особенности, в таких, где специалист осуществляет работу в обстоятельствах, которые могут представлять опасность для жизни и здоровья, установление структуры понятия готовности имеет особую значимость. В рамках данной статьи, взяв за основу анализ наиболее известных в науках о человеке подходов к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности», а также тех

компетенций, которые должен согласно ФГОС приобрести выпускник вуза МЧС РФ, авторы разрабатывают собственную, в наибольшей степени отвечающую специфике специальности Пожарная безопасность дефиницию готовности к профессиональной деятельности, характеризующую в полной мере выпускника высшей школы МЧС России.

Ключевые слова: пожарная безопасность, профессиональная деятельность, выпускник вуза, готовность, ФГОС, компетенции, МЧС, курсант.

ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO RESEARCH
THE CONCEPT OF PREPAREDNESS FOR FUTURE PROFESSIONAL
ACTIVITIES OF THE GRADUATE OF THE EMERGENCY UNIVERSITY

Voikin I.A.

*head of the Practical Training Department of the Ivanovo Fire and Rescue
Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia, postgraduate student
Shuisky Branch of the Ivanovo State University, g. Shuya*

dr.voikin@yandex.ru

Chervova A.A.

*doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Adviser on Training of highly
qualified personnel and international activities Shuisky Branch
of the Ivanovo State University, g. Shuya*

innovacia-sgpu@mail.ru

Annotation. *At present, the concept of readiness, which entered the scientific circulation more than half a century ago, continues to arouse increased research interest. This is due to the specificity of readiness for professional activity in various branches of human activity, the desire of scientists to concretize the content of this concept, to establish its mandatory components. In this regard, in each branch of knowledge, the concept of readiness has its own specifics. However, in some activities, especially in those where the specialist works in circumstances that may pose a danger to life and health, the establishment of the components of the concept of preparedness*

is of particular importance. Taking as a basis the analysis of the most well-known approaches in the human sciences to the definition of "readiness for professional activity", as well as those competencies that a graduate of the Ministry of Emergency Situations must acquire according to the Federal State Educational Standards, the authors develop their own, which most closely corresponds to the specifics of the specialty "Fire safety" is the definition of the readiness for professional activity of a graduate of the higher school of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Keywords: *fire safety, professional activity, university graduate, readiness, federal state educational standard, competencies, Ministry of Emergency Situations, cadet.*

Введение

На сегодняшний день для отечественных вузов, в том числе для высшей школы МЧС России, особую значимость представляет задача подготовки высококвалифицированного будущего специалиста, который способен в рамках своей профессиональной деятельности постоянно творчески развиваться, успешно осваивать новые знания с целью их последующего применения непосредственно в работе. Это обуславливает повышенный интерес ученых к различным аспектам подготовки будущих специалистов.

Исследовательское внимание к определению сущности и структуры понятия «готовность» определяется его многокомпонентностью применительно к профессиональной подготовке выпускника вуза МЧС. Ведь готовность к выполнению будущих профессиональных обязанностей предполагает освоение учащимся целого комплекса мотивационных, волевых, физических, ориентационных и иных компонентов будущей деятельности (Болотин, Аганов, Довженко, 2015), которые, будучи тесно связанными между собой, взаимообусловленными, обеспечивают эффективность и слаженность практических действий выпускников вузов МЧС России в рамках устранения чрезвычайных ситуаций и их тяжелейших последствий. В особенности определение компонентов готовности значимо в силу сокращения стремления выпускников вузов МЧС России к качественному выполнению своих

профессиональных обязанностей, а также ввиду отсутствия у некоторых из них мотивации к профессиональному росту.

Таким образом, проблема исследования заключается в выявлении и установлении наиболее адекватных компонентов понятия готовности с точки зрения получения образования специалистами высшей школы МЧС РФ в стенах профессиональных учебных заведений. В этой связи в ходе данного исследования необходимо ответить на ряд вопросов, а именно: 1) какие в настоящее время существуют подходы к определению понятия «готовность к профессиональной деятельности»; 2) в чем состоит специфика готовности выпускника вуза МЧС России к выполнению своих непосредственных профессиональных обязанностей; 3) какие компетенции необходимо приобрести выпускнику высшей школы МЧС согласно требованиям ФГОС ВО.

Материалы и методы

Целью данной статьи является выработка авторского определения понятия готовности. Среди методов, используемых при ее написании, необходимо отметить как общенаучные, так и частнонаучные методы исследования. К первым, в частности, относятся методы анализа и синтеза материала, позволяющие как рассматривать понятие готовности комплексно, так и раскладывать его на отдельные компоненты. Среди частнонаучных методов следует отметить метод изучения передового педагогического опыта, на основании обращения к которому разрабатывалось авторское определение такой дефиниции, как «готовность выпускника высшей школы МЧС России к профессиональной деятельности».

Определение термина «готовность к профессиональной деятельности» разрабатывалось и подвергалось всестороннему анализу в трудах многих известных советских и российских ученых. Само понятие было введено в научный оборот знаменитым психологом XX века Б.Г. Ананьевым, основоположником теории антропологической психологии. И уже свыше 60 лет оно представляется значимым для исследования (Драпкина, Полякова, 1982). На сегодняшний день данное понятие продолжает рассматриваться в трудах

представителей различных гуманитарных наук, прежде всего – наук о человеке, в частности, в психологии, социологии, педагогике, в том числе на основании междисциплинарного подхода. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, исследовавшие данный вопрос с точки зрения педагогики, определяли готовность к выполнению выпускником его профессиональных задач в русле креативной парадигмы. Так, обучающийся, по их мнению, должен быть готов действовать в неопределенных ситуациях, в том числе с повышенной степенью опасности, должен быть гибким в принятии значимых с профессиональной точки зрения решений, должен стремиться реализовывать в практической деятельности нововведения и инновации, находиться в постоянном поиске нестандартных решений повседневных профессиональных задач, постоянно переосмысливать тот опыт, который приобретается им не только в жизни, но и в профессии (Сластенин, Подымова, 2007). В.А. Сластёнин также выделял пять видов готовности, а именно: психологическую, научно-теоретическую, практическую, психофизическую и физическую (Сластенин, 2006).

Однако применительно к специфике профессиональных задач, которые предстоит решать в повседневной деятельности выпускникам высшей школы МЧС, подходы к понятию «готовность к профессиональной деятельности» должны базироваться на индивидуальных стратегиях поведения будущих специалистов. В этой связи ряд исследователей на сегодняшний день понимают состояние готовности к профессиональной деятельности как способность специалиста осуществить мобилизацию всех психофизиологических систем своего организма, нацеленную на успешную реализацию поставленных задач. В частности, Г.В. Курносов, рассматривая содержательную наполненность понятия «готовность», отмечал наличие в нем трех главных компонентов: 1) образа организации своих действий в незапланированной ситуации; 2) психологическое, а также физиологическое состояние как результат аккумулируемого профессионального и жизненного опыта; 3) общие устремления человека (Курносов, 2007). При этом степень готовности должна оцениваться, исходя из числа совершенных специалистом ошибочных действий,

а также в зависимости от той скорости, с которой он реагирует на происходящие, порой стремительные, изменения.

Представляет интерес тот факт, что некоторые исследователи подходили к определению понятия готовности с точки зрения временного аспекта данного явления. Так, Л.С. Нерсеян и В.Н. Пушкин изучали временную (ситуативную) и долговременную, или устойчивую готовность. Они также определяли готовность как функциональное и психическое (эмоционально-волевое) состояние, характеризующееся повышенной бдительностью, обеспечивающее быстроту реализации трудового действия (Санжаева, 2016, с. 6). В свою очередь, Н. Д. Левитов определял готовность как пригодность или непригодность человека к исполнению определенной деятельности, определяющуюся в зависимости от наличия либо недостатка у него соответствующих способностей (Левитов, 1964, с. 221).

Профессионально значимым качествам курсантов посвящены также диссертационные исследования. В частности, в работе Е. И. Пустоваловой, посвященной формированию профессионально-значимых качеств у будущих специалистов противопожарных служб, описываются, помимо всего прочего, отличительные особенности реализации опытно-поисковой деятельности в рамках конструирования знаний, умений и навыков профессиональной сферы, которыми должны обладать курсанты. По мнению исследователя, полноценная сформированность профессионально значимых качеств выпускников высшей школы МЧС РФ будет достижима в том случае, если в основе учебно-методического обеспечения дисциплин специалитета будут лежать принципы контекстно-когнитивного обучения, а также если учебная деятельность будет организована с включением самостоятельной подготовки курсантов (Пустовалова, 2015).

Е. И. Пустовалова считает самоконтроль и грамотно организованный внешний контроль важными звеньями, связывающими все этапы обучения без исключения. С точки зрения исследователя, профессионально необходимые качества формируются у человека многоступенчато в процессе обучения и

осуществления им профессиональной деятельности, а непростой путь становления в профессии для будущего специалиста является динамичным и многозадачным процессом, где курсант претерпевает заметные изменения в психологическом плане, развивается его индивидуальность, выстраивается система ценностей, появляются информированность, новые знания и навыки, необходимые для будущего успешного «профессионального старта» (Пустовалова, 2015, с. 6).

В свою очередь, во ФГОС ВО непосредственно обозначены те необходимые ключевые компетенции, которыми, прежде всего, должны отличаться выпускники высшей школы МЧС, получившие дипломы по специальности Пожарная безопасность. Это компетенции УК-1-УК-11, среди которых значится, в частности, способность курсантов на основании системного подхода и критического мышления выстраивать систему действий по устранению возникающих в их профессиональной деятельности проблемных ситуаций (УК-1); их способность к реализации наиболее значимых направлений собственной деятельности, профессиональное совершенствование на основе рефлексии (УК-6); способность находиться на необходимом в целях устранения чрезвычайных ситуаций уровне физической подготовки (УК-7); способность в своей повседневной жизнедеятельности всеми силами содействовать сохранению благоприятных условий окружающей среды (УК-8) и некоторые иные компетенции, значимые именно в профессиональном плане (Приказ Министерства, 2020).

Результаты исследования

В результате произведенного анализа существующих в науках о человеке подходов к понятию готовности представляется возможным дать следующее определение **готовности выпускника высшей школы МЧС Российской Федерации к профессиональной деятельности** – это совокупность психических и физических качеств личности, связанных с деятельностью в условиях повышенной опасности для жизни и здоровья, а также способность

активизировать эти качества при необходимости в чрезвычайных ситуациях в целях успешного и своевременного устранения последних.

Заключение

По результатам проведенного исследования следует заключить, что все существующие в науке подходы к определению понятия готовности представляются актуальными, имеют свою специфику. Вместе с тем готовность к выполнению профессиональных задач противопожарной службы обладает рядом особенностей, на которых необходимо заострять внимание в процессе обучения курсантов в целях формирования их профессиональной компетентности и шире – успешной подготовки будущих специалистов в своей области.

Литература

1. Болотин, А.Э., Аганов, С.С., Довженко, М.С. (2015) Структура готовности выпускника вуза ГПС МЧС России к профессиональной деятельности. *Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России*, 2015, 159–163.
2. Драпкина, С. Е., Полякова, М. Я. (1982) Вклад Б. Г. Ананьева в советскую психологическую науку. *Вопросы психологии*, 1982, 6, 138–145.
3. Курносов, Г.В. (2007) Формирование психологической готовности курсантов в процессе тактико-специальной подготовки. СПб.: Санкт-Петербург. ун-т ГПС МЧС России, 127 с.
4. Левитов, Н. Д. (1964) О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 264 с.
5. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 25 мая 2020 г. № 679 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность» <https://base.garant.ru/74341262/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Пустовалова, Е. И. (2015) Формирование профессионально значимых качеств у будущих специалистов пожарной безопасности в условиях

внеаудиторной самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук, Екатеринбург, 24 с.

7. Санжаева, Р.Д. (2006) Готовность и ее психологические механизмы. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2016, вып. 2, 6–16.

8. Слостенин, В.А., Подымова, Л.С. (2006) Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*, 2006, 1, 32–37.

9. Слостёнин, В.А. (2006) Профессионализм педагога: акмеологический подход. *Сибирский педагогический журнал*, 2006, 4, 13–23.



УДК 371.3

ПРОЕКТЫ «ДИЗАЙН УРОКОВ» И «МОЗАИКА» В ФОРМИРОВАНИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА

Локтева О.Б.

кандидат педагогических наук, практикующий психолог, преподаватель
русского языка, литературы, истории искусств

oxledi@mail.ru

Рожков К.В.

практикующий психолог, технический специалист проекта, консультант
по актерскому мастерству

kvrush@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема здоровьесберегающих технологий педагогических кадров в условиях актуальных вызовов современности. Данные технологии охватывают практические сферы оптимизации времени подготовки уроков для различных возрастных категорий учащихся (от 1-го до 11-го классов), психологического здоровья преподавателей, инструменты самопознания личности. В статье представлены практические инструменты и методические пособия для решения указанных проблем.

Ключевые слова: дидактические игры, психологическое здоровье, инструменты самопознания личности, проективные методики, МАК, произведения искусства.

PROJECTS "LESSON DESIGN" AND "MOSAIC" IN THE FORMATION
OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL
PROCESS

Lokteva O.B.

assistant professor of pedagogical sciences, practicing psychologist, teacher of
the Russian language, literature, art history

oxledi@mail.ru

Rozhkov K. V.

practicing psychologist, project technical specialist, acting consultant

kvrush@yandex.ru

Annotation. *The article deals with the problem of health-saving technologies of teaching staff in the context of the urgent challenges of our time. These technologies cover the practical areas of optimizing the time for preparing lessons for different age categories of students (from 1st to 11th grades), psychological health of teachers, tools for self-knowledge of the individual. The article presents practical tools and methodological guides for solving these problems.*

Keywords: *didactic games, psychological health, tools of personality self-knowledge, projective techniques, MAC, works of art.*

Введение

В течение всей своей истории человечество встречает постоянные вызовы природного и техногенного характеров. Так, в 2020 году люди столкнулись с пандемией коронавирусной инфекции (COVID-19), которая впервые в мировой истории может быть взята под контроль. Для этой общечеловеческой цели объединяются усилия всех ведущих экономик мира. Российская Федерация принимает особенно деятельное участие в решении данной проблемы, предлагая мировому сообществу пути решения как в медицинской, так и в социально-политической областях.

Следует отметить, что пандемия коронавирусной инфекции изменяет требования в том числе и к образовательному процессу. В 2020 г. образовательные учреждения временно перешли на дистанционную форму обучения. Это выявило ряд проблем, связанных с различными областями жизнедеятельности человека. В частности, возникли сложности у преподавательского состава в вопросах использования инструментов удаленного общения. Встала необходимость модернизации классических методов очного обучения в условиях онлайн работы с учащимися. Из-за возникших проблем существенно повысился уровень нагрузки и, соответственно, стресса у

преподавательского состава, что отразилось на качестве обучения и взаимоотношениях между педагогами и учениками и их родителями.

Многие преподаватели, находясь в ситуации размытых рабочих и личностных границ, испытали сложности собственной идентификации. Стали непонятны или осознавались заново функциональные обязанности и индивидуальные особенности. Учителя открывали в себе дотоле неизвестные качества: «Я оказывается, долго не могу находиться вне людей», «А мне хорошо работать удаленно, кто бы мог подумать», «Я с удовольствием нахожусь дома, так бы работать всегда», «Боже мой, когда же мы выйдем. Только не дома». Все эти открытия, совершаемые в период пандемии, с определенной долей стресса, цейтнота, напряжения показали новые стороны личности, еще не изведенные, непонятные, а значит, породившие определенный уровень тревожности.

Следует отметить так же, что увеличение напряженности во взаимоотношениях разных групп людей негативно сказывается на социальной ситуации в стране в целом.

Можно ли найти выход из сложившейся ситуации?

Мы видим его в двух направлениях. Первое – предложить преподавателям доступный, универсальный и эффективный инструмент для познания себя, который поможет снизить уровень тревожности, повысит уверенность в собственных силах и возможностях. Второе – создать инструмент, который позволит конструировать уроки с элементами игры, интересные, живые, динамичные. Это снизит временные затраты преподавателя, позволит высвободить время для самопознания.

Самое интересное, что эти два инструмента созданы на основе единого комплекта произведений искусства, который является универсальным средством как для психологической работы над собой, так и для использования на уроках.

Цель

Цели данной статьи состоят в том, чтобы предложить методику понимания своих целей, собственной личности, мотиваций. В то же время авторы статьи осознают, что изучение и применение предлагаемых методик требуют затрат

времени и сил преподавателей, то есть ресурсов, в которых педагоги в связи с напряженным графиком работы весьма ограничены. Поэтому в этой же статье предлагаются практические способы оптимизации конструирования уроков с помощью авторских универсальных инструментов, что влечет за собой кратное уменьшение времени на подготовку занятий с учащимися.

Материалы и методы

Преподавателям в первую очередь предлагается инструмент быстрого создания уроков по различным предметам для разных возрастных групп учащихся в главе «Проект 1. Дизайн уроков».

Для работы над увеличением осознанности, обретением личностной целостности предлагается авторская методика «Мозаика», созданная на основе синтеза разработок транзактного анализа Э. Берна (Э. Берн, 1988), проективных методик исследования личности человека, тренингов по системе транзактного анализа (Д. Мосс, (2012) и эмоционально-образной терапии (Н. Линде, 2018).

В качестве инструмента познания личности авторы предлагают разработанные наборы метафорических ассоциативных изображений (далее – МАК), созданных на основе произведений искусства, вошедших в галерею общемировой классики и находящихся в общественном достоянии (public domain). Произведения искусства являются полифункциональными. Наряду с такими функциями, как **познавательная** (выступает в роли источника информации о мире или человеке), **воспитательная** (влияет на нравственное и идейное развитие индивида), **эстетическая** (отражает духовную потребность человека в гармонии и красоте, формирует понятие о прекрасном), **гедонистическая** (дает возможность эстетического наслаждения), **прогностическая** (функция, заключающаяся в попытке предвидеть будущее), **социальная** (обеспечивает общение людей (коммуникативная), призывает к чему-либо) и **развлекательная**, они обладают удивительным свойством – **компенсаторной функцией**. Именно благодаря этой функции, произведения искусства служат для восстановления психологического равновесия, понимания и осознания мотивационных и ценностных составляющих.

С помощью этого универсального инструмента человек может самостоятельно проводить диагностику, находить волнующие, травмирующие, радующие, пугающие и иные факторы, которые оказывают сильное влияние на личность индивидуума. В случае возникновения сложностей в идентификации таких факторов можно обратиться за сторонней психологической помощью, где посредством такого инструмента возможно выяснить ценности, состояния, настроения человека.

Описание инструментов и общих принципов работы с ними предлагаются в разделах «Проект 2. Мозаика Состояний», «Проект 3. Мозаика Ценностей», «Проект 4. Мозаика Действий» и «Проект 5. Мозаика Архетипов» настоящей статьи.

Результаты

Проект 1. Дизайн уроков

По мнению Л. Выготского, основные знания об окружающем мире, основах коммуникации в социуме, будущей профессии и многие другие человек получает в процессе игры (Выготский, 1966). Тема дидактических игр довольно хорошо освещена в открытых научных и научно-популярных источниках. Практика применения дидактических игр на уроках в разных возрастных группах учащихся показывает, что интересные, соревновательные игры способствуют одновременно быстрому и эффективному овладению материалом, получению навыков общения в коллективе и сплочиванию групп учащихся.

В связи с вышеизложенным авторы предлагают универсальный конструктор дидактических игр «Дизайн уроков», построенный на основе синтеза игровых технологий обучения (Букатов, Ершова, 2013), общедоступных методик, находящихся в сети Интернет, и уникальных разработок, сделанных на основе собственного практического опыта преподавания.

Как было отмечено в начале данной статьи, большое значение в последнее время приобретает удаленный формат обучения. Необходимо отметить также, что современные учебные заведения вводят в очный рабочий процесс

электронные средства отображения информации. Эти тенденции требуют дидактических материалов в электронном формате. Именно на этот аспект сделан упор в настоящей разработке.

«Дизайн уроков» - это универсальный электронный сборник блоков дидактических игр для учащихся разных возрастных групп, позволяющий в кратчайшие сроки создавать уникальные уроки. Уникальность создания любого урока достигается за счет использования в инструменте специально отобранных изображений, созданных на основе произведений искусства, вошедших в галерею общемировой классики и находящихся в общественном достоянии (public domain). Эта особенность «Дизайна урока» делает инструмент открытым к модификации любым преподавателем, что позволяет придать универсальному инструменту уникальные черты педагога.

Таким образом преподаватель получает не только средство ускорения подготовки к урокам, но и возможность выражения своего внутреннего мира, расширения кругозора учащимся через произведения искусства мировой классики. Стоит также отметить, что преподаватель может не только использовать в дальнейшей своей работе изображения классических произведений живописи и скульптуры, но и добавить в собственный «Дизайн уроков» свои любимые современные изображения, фотографии, видео или аудио-клипы.

Далее приведены примеры дидактического дизайна урока для разных возрастных групп на примере одного изображения из набора «Дизайн уроков», картины К. Сомова «Жадная обезьянка».



Константин Сомов "Жадная обезьянка"

Дизайн урока для начальной школы.

На электронной доске на десять секунд показывается изображение картины. За это время учащиеся должны общим взглядом охватить картину и удержать в своей памяти. Изображение убирается с экрана. Учащиеся должны по памяти

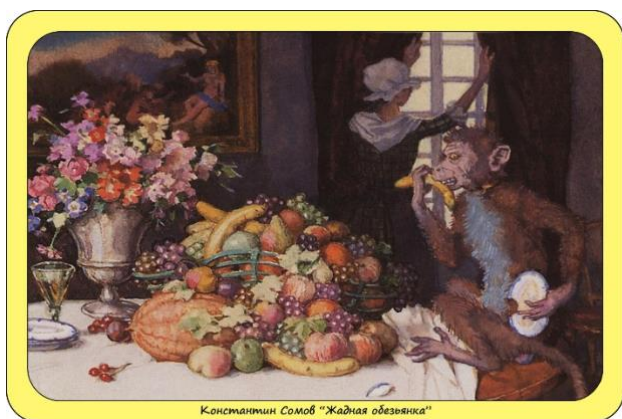
написать десять существительных предметов, изображенных на картине. По завершению времени, отведенного на запись, преподаватель возвращает картинку на экран и начинает разбор выполненного задания.

Данная игра развивает у учащихся:

1. Концентрацию внимания.
2. Память.
3. Умение находить части речи с заданными свойствами. (в данном случае - существительное).

Кроме того, задания на скорость активизируют познавательные способности, позволяют увеличить потенциальные возможности восприятия и обработки информации. Подобная дидактическая игра подходит и для детей с ограниченными возможностями развития, т.к. их привлекает яркость самой картинке и собственно возможность игры.

Дизайн урока для средней школы. Пример 1. На электронной доске показывается картина. Учащиеся должны рассмотреть изображение со всеми



Константин Сомов "Жадная обезьянка"

детальями. Показанное остается на экране. Класс делится на группы. Три группы будут называть прилагательные, другие три – причастия. Группы выступают по очереди, но если слово не названо, то ход переходит к следующей группе. За каждый правильный ответ команда получает карточку. Группа, назвавшая часть речи, должна доказать свою точку зрения (от какого слова образовано: прилагательные от существительного, причастия от глагола, какие морфемы в составе и т.п.). Все слова записываются в две колонки. Время игры 5-7 минут. Команда, набравшая большее количество карточек, выигрывает.

Группа, назвавшая часть речи, должна доказать свою точку зрения (от какого слова образовано: прилагательные от существительного, причастия от глагола, какие морфемы в составе и т.п.). Все слова записываются в две колонки. Время игры 5-7 минут. Команда, набравшая большее количество карточек, выигрывает.

Что тренирует данная игра у учащихся:

1. Концентрацию внимания.
2. Отработку частей речи (прилагательное и причастие).

3. Объяснение и закрепление на практике разницы между частями речи (прилагательным и причастием).

Следует отметить, что навык работы учащихся в группе, собственная познавательная активность, которая вовлекает в процесс, делает его интересным и более значимым. Со словами можно составлять предложения, делать синтаксические разборы, слова могут быть разобраны морфологически, морфемно, можно предложить словообразовательный, фонетический разборы.

Дизайн урока для средней школы. Пример 2. Ученик выходит к доске, рассматривает картину в течение 1 минуты и встает к ней спиной. Учащиеся в классе начинают называть прилагательные, а ученик по памяти должен назвать существительное, к которым это прилагательное может относиться. Если правильно, класс хлопает в ладоши и словосочетание записывается на доске для дальнейшего разбора. Если нет, то после 3 неудачных попыток допускается взглянуть на картину, если ошибки продолжаются, то вышедший к доске заменяется.

Что тренирует данная игра у учащихся:

1. Концентрацию внимания.
2. Наблюдательность.
3. Быструю память.
4. Внимание.
5. Умение поиска предметов по их свойствам.
6. Отработку навыков различения частей речи.
7. Отработку навыков составления словосочетаний и их разбора.

Кроме того, данная игра перенаправляет внимание. Детям кажется, что они называют прилагательные, их интригует возможность водящего вспомнить существительное, а на самом деле они работают над языковым материалом.

Дизайн урока для старшей школы. Ведется изучение романа И.А. Гончарова «Обломов». Десятиклассникам предлагается провести аналогию



между главным героем и картиной К. Сомова «Жадная обезьянка». На первый взгляд, совершенно разные образы. Но лишь на первый.

Здесь и закрытые шторы в комнате Обломова, и образ его слуги (на картине же изображена служанка и можно сравнить два персонажа), и образ жадности жизни (можно порассуждать, кто был жаден: Обломов или Штольц?), здесь и тема плодов жизни (какие они для главных героев?). Как видим, на первый взгляд «странное» игровое задание несет глубокий философский смысл.

Что тренирует данная игра у учащихся?

1. концентрацию внимания;
2. наблюдательность;
3. умение по-новому взглянуть на литературные образы и провести аналогию с живописным изображением;
4. внимание;
5. развитие образного мышления на сложном литературном материале.

Это лишь небольшой пример использования одного изображения в разных дидактических играх для изучения русского языка, иностранных языков, литературы.

Следует особо отметить, что использование электронных изображений позволяет при помощи стандартных средств (например, MS PowerPoint) создавать мультимедийные задачи, которые могут заинтересовать учащихся и разнообразить игру. Например, прохождение по изображению увеличительного стекла, которое будет давать возможность учащимся концентрировать свое внимание на каких-то элементах изображения, что сильно расширяет

функционал «Дизайна уроков». Подобный пример показан на серии изображений ниже.



Таким образом, педагогам предоставляется простой универсальный инструмент «Дизайн уроков», который может модифицироваться, дополняться данными из открытых источников, инструмент, позволяющий быстро создавать различные уроки с минимальными затратами времени, которое преподаватель может потратить по собственному усмотрению.

Проект 2. Мозаика Состояний

Как уже было сказано, физическое и психическое состояние преподавательского состава в условиях повышенных нагрузок современного мира является очень важным фактором в организации качественного и эффективного образовательного процесса.

В 1894 г. З. Фрейд впервые ввел термин «защитный механизм» (З. Фрейд, 2018) для описания борьбы Эго (части личности, которая осознается человеком и находится во взаимодействии с внешним миром) против болезненных мыслей. В частности, в качестве одного из методов защиты был назван метод проекции. Проекция (лат. *projectio* — «выбрасывание вперед») является неосознаваемым психологическим механизмом, с помощью которого субъективное содержание переносится на объект. Таким образом, один и тот же объект может

восприниматься разными людьми по-разному. И на основании этого факта в психологии появилось направление проективных методик исследования личности человека.

Первые работы с принципом проекции появляются в словесно-ассоциативном методе К. Юнга в 1904-1906 гг.

Проективные методики способны вскрыть и выявить то, что достигается долгими часами бесед и консультативных практик. Бессознательное прорывается с помощью проекций и переноса. Так, описывая изображение, человек видит в нем что-то свое. Это и является ключом к разгадке личности. Но при этом необходимо разговаривать с клиентом, расспрашивать его, уточнять детали. Лишь тогда картина личности предстанет в полном объеме.

На основе проективных метафорических изображений создан комплект «Мозаика», включающий в себя следующие наборы:

1. «Мозаика Состояний» (175 изображений);
2. «Мозаика Ценностей» (238 изображений);
3. «Мозаика Архетипов» (108 изображений);
4. «Мозаика

Действий» (105 изображений).

Состав набора «Мозаика Состояний» представлен следующим:

1. ряд «Состояния» (63 изображения классических картин);

2. ряд «Слова» (63 изображения слов);

3. ряд «Природа» (49 изображений фотографий природы).





С помощью набора «Мозаика Состояний» можно выявить

1. состояние человека в текущий момент времени;
2. состояние человека в момент волнующей его ситуации;
3. состояние человека в ситуации, которая вызывает тревогу;
4. состояние человека в ситуации, которая нравится;
5. состояние человека в момент нарушения или ненарушения личностных границ;
6. ощущения человека в момент напряженного или спокойного состояния;
7. состояние человека в момент уважительного или неуважительного отношения;
8. состояние человека в несвойственный для него момент;
9. состояние человека в ситуации получения или отдачи энергии;
10. идеальное состояние человека.

Кроме того, данный набор позволяет сравнить состояние человека с состоянием природы и определить общность и отличие; осознать уникальность личности человека; выстроить баланс состояния личности человека; наметить пути оптимизации состояния человека; провести индивидуальную самостоятельную работу с вышеперечисленными аспектами с использованием

различных методик работы с проективными методиками исследования личности человека.

Набор может быть использован в «Дизайне уроков» в качестве дополнительного материала, который позволит индивидуализировать этот универсальный инструмент. Таким образом, набор является инструментарием как учителя, так и психолога. Отметим, что любой учитель - немного психолог, ведь занимаясь с детьми, он уделяет внимание их состоянию, настроению, желанию взаимодействовать. Потому мы полагаем, что данный набор и будет полезен и классным руководителям.

Электронный формат набора позволяет проводить как оффлайн консультации с помощью компьютера или планшета, так и онлайн консультации, не привязанные к географическому местоположению клиента и специалиста, с помощью любой платформы электронной коммуникации (Skype, Zoom и т.д.). После сессии специалист может составить клиенту презентационное резюме со всеми использованными изображениями в электронном формате (MS Word, MS PowerPoint и т.д.). Электронный формат позволяет масштабировать изображение без потери качества произведения искусства, каждое из которых снабжено подписью, содержащей имя автора и название. Значительно облегчена работа с клиентами, не имеющими хорошо развитого образного мышления. Если клиент не может выстроить ассоциативный ряд самостоятельно, то специалист может помочь клиенту, обратив его внимание на название произведения искусства, тем самым сразу перейти ко второму уровню восприятия, как это было указано выше. Произведения искусства, использованные во всех изображениях, относятся к категории «общественное достояние (public domain)» и не нарушают авторских прав. Набор может использоваться как отдельно, так в составе комплекта «Мозаика», что позволяет в таком случае максимально целостно раскрыть личность клиента. Набор снабжен краткими инструкциями по использованию с несколькими раскладами. Также к набору могут быть предоставлены методички, видеоинструкции и пример психологической сессии. Кроме того, возможна вариативность использования составляющих: ряд «Состояния» также может

быть использован как сюжетная колода, а ряд «Природа» также может быть одновременно использован как пейзажная и ресурсная колода.

Практическое применение результатов исследования

В качестве примера приведем короткую сессию с данным набором, чтобы был понятен принцип взаимодействия с метафорическими изображениями. Другие примеры можно найти в инструкциях к наборам, где приведены конкретные расклады, а также в видео, созданные специально для каждого набора.

Запрос:

У человека непонятное настроение. Он грустит, сам не зная, почему. Хочется понять, что происходит.

Суть работы:

Человека просят, перебирая изображения ряда «Состояния», найти картину, которая максимально похожа на его настроение. Отвечая на вопросы психолога, клиент осознает причину, детали, тонкости своего состояния. При этом он говорит как бы не о себе, а о картине. Суть проективных методик состоит в том, что на самом деле человек переносит свое внутреннее восприятие на сюжетику картины, что позволяет рассказать клиенту о себе экологично и не травматично.

Далее клиента просят найти картину идеального состояния. Разбирается изображение достаточно подробно. Для уточнения подбираются виды природы для состояния «сейчас» и идеального состояния. Это дает возможность еще раз понять и осознать, что испытывает человек.

Из ряда «Слова» подбираются вербальные символы определения его состояния.

Таким образом можно получить полную картину того, что происходит с человеком. Резюме работы может дать как психолог, так и сам клиент.

Для завершения работы следует продумать, какие конкретные шаги стоит осуществить, чтобы из актуального состояния перейти в идеальное.

Это можно сделать посредством беседы или с помощью набора «Мозаика действий», который призван выстроить парадигму реальных шагов.

Проект 3. Мозаика Ценностей

Набор «Мозаика Ценностей» является составной частью универсального комплекта «Мозаика». Комплект «Мозаика» включает в себя следующие наборы:

1. набор «Мозаика Состояний» (175 изображений);
2. набор «Мозаика Ценностей» (238 изображений);
3. набор «Мозаика Архетипов» (108 изображений);
4. набор «Мозаика Действий» (105 изображений).



Состав набора «Мозаика Ценностей»:

1. ряд «Ценности» (77 изображений классических картин);
2. ряд «Слова» (91 изображение слов);
3. ряд «Символы» (70 изображений символов из классических картин).



Цель набора «Мозаика Ценностей» состоит в выяснении ценностей человека, составляющих стержень его личности. Зная ценности человека, можно составить о нем представление. Набор позволяет сделать это сфокусированно и точно. Для этой цели в набор введены произведения искусства, основанные на важных сюжетах из мифологии Древнего Мира, Библии, исторических событий и слова, обозначающие ценности человека.

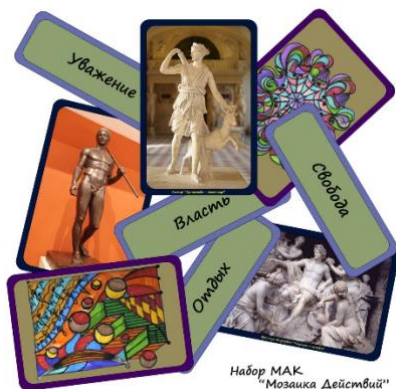
С помощью набора «Мозаика Ценностей» можно определить ценности, убеждения и установки человека; выяснить цели его деятельности; перечислить основные отрицательные и положительные качества личности; выявить волнующие его проблемы; точно сформулировать достижения; выявить имеющийся опыт; понять, какой урок принесла та или иная жизненная ситуация; определить пути достижения успеха; выяснить, что поможет и что помешает в достижении цели; выявить новые моменты, которые могли бы появиться в жизни человека; получить уверенность в успешном достижении целей; осознать уникальность личности; провести индивидуальную самостоятельную работу с вышеперечисленными аспектами с использованием различных методик работы с МАК.

Набор обладает особенностями, перечисленными в разделе «Проект 2. Мозаика Состояний»; набор ряд «Ценности» также может быть использована как сюжетная колода; набор ряд «Символы» также может быть использована как предметная колода.

Проект 4. Мозаика Действий

Набор «Мозаика Действий» является составной частью универсального комплекта «Мозаика». Комплект «Мозаика» включает в себя следующие наборы:

1. набор «Мозаика Состояний» (175 изображений);
2. набор «Мозаика Ценностей» (238 изображений);
3. набор «Мозаика Архетипов» (108 изображений);
4. набор «Мозаика Действий» (105 изображений).



Состав набора «Мозаика Действий» включает в себя

1. ряд «Действия» (42 изображения классических скульптур);
2. ряд «Потребности» (35 изображений слов);
3. ряд «Абстракции» (28 изображений абстрактных картин).

Цель набора состоит в помощи человеку определить реальные шаги для изменения текущей ситуации.



Набор «Мозаика Действий» позволяет увидеть и осознать реальные шаги для оптимизации настоящей ситуации человека; определить помехи, мешающие в достижении целей человека; понять ресурс, доступный человеку; осознать возможные перспективы разрешения ситуации; осознать потенциальные результаты бездействия в ситуации; сделать осознанный выбор из ряда представленных стратегий действий; увидеть образ собственной уникальной траектории движения к цели; определить потребности совершаемых действий; определить возможные действия для реализации важных для человека потребностей; сформулировать потребности человека; предоставить все

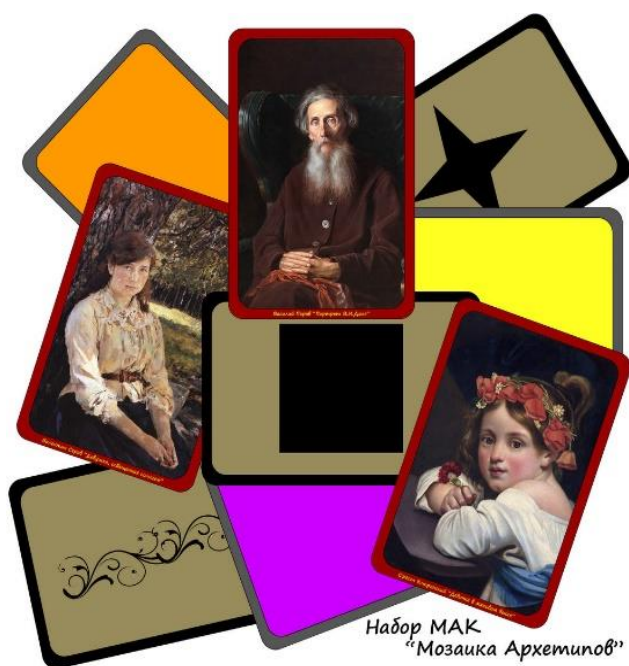
потребностей для выбора человека; на основе ряда «Абстракции» клиент может создавать свои изображения и найти собственные потребности, не указанные в ряде «Потребности»; осознать уникальность личности и выстроить ее баланс; провести индивидуальную самостоятельную работу с вышеперечисленными аспектами с использованием различных методик работы с МАК.

Набору присущи все перечисленные в разделе «Проект 2. Мозаика Состояний» особенности; кроме того, набор ряд «Действия» также может быть использована как сюжетная колода, а набор ряд «Абстракция» не имеет ограничений в своем использовании.

Проект 5. Мозаика Архетипов

Набор «Мозаика Архетипов» является составной частью универсального комплекта «Мозаика». Комплект «Мозаика» включает в себя следующие наборы:

1. «Мозаика Состояний» (175 изображений);
2. «Мозаика Ценностей» (238 изображений);
3. «Мозаика Архетипов» (108 изображений);
4. «Мозаика Действий» (105 изображений).



Набор МАК
«Мозаика Архетипов»

В состав набора «Мозаика Архетипов» входят следующие ряды:

1. «Архетипы» (36 изображений классических портретов);
2. «Формы» (40 изображений форм и линий);
3. «Цвета» (28 изображений цветов).



Цель набора «Мозаика Архетипов» состоит в определении архетипической составляющей личности человека, а также уточнение ее цветовой и геометрической характеристики.

С помощью «Мозаика Архетипов» можно определить основную направленность личности человека (классификация архетипов по Кэролу Пирсону) (С. Pearson, 1991); понять склонности личности; выявить доминирующие интересы; определить коммуникативные стратегии; выявить экстравертированность/интравертированность человека; определить цели клиента и доминирующие стратегии их достижения; определить доминирующие в сознании образы, влияющие на характер человека; осознать главную направляющую типа личности (чувства или разум) человека; выявить отношение человека к собственной личности через геометрическую форму; понять особенности личности человека через цветовые категории; осознать уникальность личности и выстроить её баланс; провести индивидуальную самостоятельную работу с вышеперечисленными аспектами с использованием различных методик работы с МАК.

Среди особенностей набор - все перечисленные ранее. Кроме того, набор ряд «Архетипы» также может быть использована как портретная колода; а

наборы ряд «Цвета» и «Формы» являются уникальным инструментом, используемым по прямому назначению.

Заключение

Представленные в данной статье проекты «Дизайн Уроков», «Мозаика Состояний», «Мозаика Ценностей», «Мозаика Архетипов» и «Мозаика Действий» призваны решить две задачи:

1. помочь учителю создать креативные, живые уроки, тратя на их подготовку минимум времени;
2. побудить познать свои качества и личностные особенности.

Эти две задачи решаются в рамках работы с произведениями искусства, которые сами по себе являются экологичными, эстетичными и компенсаторными по своей природе изображениями.

Осуществлять описанные выше виды деятельности учитель может как самостоятельно, пользуясь инструкциями, прилагаемыми к наборам, так и с помощью профессионального психолога (в случае психологической консультации) или методиста (в случае подготовки к урокам). Мы как авторы данного пособия с радостью готовы оказать помощь и обучение.

Литература

1. Берн, Э. (1988). Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы (сборник), Прогресс.
2. Букатов, В., Ершова, А. (2013). Нескучные уроки. ООО «СЗПД-ПРИНТ».
3. Выготский, Л. (1966). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*, 1966, 6, 62-77.
4. Линде, Н. (2018). Эмоционально-образная (аналитически-действенная) терапия. Ridero.
5. Мосс, Д. (2012). Игры, в которые мы все играем. Тренинг по системе Эрика Берна, Астрель.

6. Попова, Г., Милорадова, Н. (2019). Метафорические Ассоциативные Карты в работе психолога: методика и практика. Стиль-Издат.
7. Фрейд, З. (2018). Невропсихозы защиты. Критически-историческое исследовательское издание, ERGO, пер. Бочкарева М.М.
8. COVID-19. Коронавирус – симптомы, признаки, общая информация, ответы на вопросы — Минздрав России. Получено с <https://covid19.rosminzdrav.ru/>.
9. Pearson, C. (1991). Awakening the Heroes Within. HarperOne.



УДК 372.416.2

ББК 81.2р-920

БУКВАРЬ — КНИГА, ОЧЕЛОВЕЧАЮЩАЯ ЧЕЛОВЕКА

Маслов В.Г.

профессор, доктор филологических наук

Шуйский филиал

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

г. Шуя

vgmas@mail.ru

Аннотация. В статье речь идёт о том, что, видимо, так повелось, что языковеды участия в создании букварей не принимают. В букваристике, наверное, считают, что создание букваря — дело не хитрое, и приглашать языковедов не нужно. Однако в нашем небольшом материале, как выяснилось, участвовать в создании букваря языковедам необходимо.

Ключевые слова: азбука, алфавит, кирилловский алфавит, букварь, букваристика, книга, речь, слово, ученик.

THE BOOK – THE BOOR HUMANIZING THE MAN

Maslov V.G.

Professor, Doctor of Philology

Shuya branch

Ivanovo State University

Shuya

vgmas@mail.ru

Annotation. The article is about the fact that it so happened that linguists do not take part in the creation of primers. In the literary book, they probably think that creating a primer is not a tricky business, and there is no need to invite linguists.

However, in our small material, as it turned out, it is necessary for linguists to participate in the creation of the primer.

Keywords: alphabet, alphabet, Cyril alphabet, primer, primer, book, speech, word, student

Введение

Букварь, что это такое? Предполагаемый ответ: к н и г а . По форме — это, несомненно, книга. А по содержанию, если если выразиться словами М. В. Ломоносова, — «врата учёности»...

Надо полагать, что слово *букварь* образовано от слова *буква* + *арь*, как *словарь* от *слова* + *арь*. Суффикс *-арь-* обозначает предмет. Например: *словарь*, *букварь*. А в морфемном составе слова *библиотекарь* суффикс *-арь-* указывает на название лица по профессии. В итоге имеем: суффикс *-арь-* указывает на название лица по профессии — *библиотекарь* и обозначает предмет: *букварь* как *стол*, *чашка* и др. *Стол*, *чашка* воспринимать как предмет сомнений как будто не вызывает, а вот слово *букварь* как-то предметом не назовёшь...

В 1574 г. во Львове Иван Фёдоров напечатал первую известную нам восточнославянскую Азбуку. Это первая украинско-российская печатная учебная книга, изданная четыреста сорок шесть лет назад. Учебное пособие, созданное Иваном Фёдоровым, представляет собою книгу, составленную из пяти восьмилистных тетрадей, т. е. в ней 40 листов, или 80 страниц, на странице по 15 строк.



Иван Фёдоров положил в основу книги распространённый в то время буквослагательный метод, начинающийся с заучивания букв славянского алфавита и с усвоения двух- и трёхбуквенных слогов. Первая часть книги — азбука — включает также и материал по грамматике. На первой странице книги расположены 45 строчных букв кирилловского алфавита, затем приводится «впятое слово», так русские книжники называли позднее алфавит, данный в

обратном порядке. Далее знаки алфавита располагаются вразбивку 8-ью колонками. Это трёхкратное повторение азбуки имело целью более твёрдое усвоение обучающимися каждой буквы алфавита.

Иван Фёдоров предстаёт перед нами провозвестником гуманной педагогики: он защищает детей от произвола родителей и призывает воспитывать «в милости, в благоразумии, в смиренномудрии, в кротости, в долготерпении, приемлюще друг друга и прощение дарующе». Азбука Ивана Фёдорова открывает историю российских печатных книг для обучения письму и чтению. Вся жизнь печатника-просветителя была посвящена тому, чтобы, как он писал, «по свету рассеивать и всем раздавать духовную пищу» (Немировский, 1991; Немировский, 1985).

Первая книга в жизни каждого человека памятна так же, как первая любовь. Чаще всего — это *букварь*. И совсем не случайно ныне, когда учебник служит нескольким поколениям, букварь оставляют первоклашкам, сделавшим начальные шаги в освоении богатого опыта предшествующих поколений. Оставляют на память. Ну а первая азбука в жизни народа?!

И снова: *букварь* — предмет ли?

Результаты исследования

Чтобы сформировать знания, нужна программа. Когда программа создана, тогда можно приступать к написанию учебников, требования к которым всегда были следующими: научность, доступность, наглядность и т.д. В настоящее время трудно судить о программах: их много, всяких и разных, правда, иногда закрадывается сомнение, а есть ли вообще государственная программа, проникнутая заботой о будущем поколении и будущем государства, если судить о них через учебники.

Авторитетом в букваристике является К. Д. Ушинский. Он считал, что обучение должно быть посильным, доступным, нужно идти от простого к сложному, согласовывая содержание знаний и способов обучения с возможностями ученика. Мерилом усвоения знаний К. Д. Ушинский считал принцип прочности: иными словами, пока не усвоен материал, нельзя переходить к

изучению нового. "Золотое правило" дидактики, по Ушинскому, наглядность. Всё это было в советской школе. Однако у агентов влияния (Занкова Л. В., Эльконина Д. Б и др. их, видимо, теперь так можно называть) было иное задание: уничтожить всё это.

По мнению Занкова, преподавание должно вестись на высоком уровне трудности, чтобы ... отбить охоту учиться. Следующий постулат: надо идти вперёд быстрыми темпами, не задумываясь о том, что материал может быть неусвоенным, чтобы ... уменьшить количество успевающих. Следующее: никакой наглядности, ведущая роль — теории. Вместо четырёхлетнего образования в начальной школе — трёхлетнее, дробление единой школы на лицеи, гимназии и т. д. с той же целью, уменьшить количество разбирающихся, просто умных.

Небольшой экскурс в недалекое прошлое, чтобы нагляднее отразить, что было, что имеем.

Во-первых, букварь, изданный "Просвещением" в 1982 г. Авторы его — В. Г. Горецкий, В. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. Утверждённый Министерством просвещения РСФСР, букварь пронизан идеями уважаемого в мире советского государства, у истоков которого стоял В. И. Ленин. Книга, естественно, начинается с В. И. Ленина, СССР. Используются произведения К. И. Чуковского, С. В. Михалкова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, А. С. Пушкина и др. Букварь начинается с доверительного обращения "Дорогой друг!".

Во-вторых, букварь Д. Б. Эльконина, изданный в 1993 г. издательством "Просвещение". Кому адресован, неизвестно. Если судить о том, что напечатан русскими буквами, то русским. Кем утверждён, неизвестно. Обложка вызывает раздражение цветовой гаммой и небрежностью изображения то ли феи, то ли учительницы. Рисунки на страницах букваря сознательно примитивны, небрежны.

Идеологического стержня учебника нет: Родина там, где небо синее, где трава зелёная, где, естественно, платят. В качестве иллюстративного материала использованы произведения Д. Хармса, Дж. Чиарди, Б. Заходера, Я. Тайво с

вкраплениями из произведений А. С. Пушкина. Л. Н. Толстого, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского.

И, в-третьих, букварь Н. М. Бетеньковой, В. Г. Горецкого, изданный в 1997 г. Министерством образования он не утверждён, а рекомендован к изданию Комитетом по образованию С-Петербурга. Книга сопровождается обращением губернатора В. А. Яковлева к ученикам словами: "Здравствуй, малыш!" Не кажется ли, подобное обращение обидным, унижительным: пришедшие в школу не дети, а ученики, коллеги. Школа — не детский сад.

Букварь, как нам представляется, "очищен" от идеологии, в нём нет идеологического стержня. Чему учить, на что ориентировать, куда звать подрастающее поколение — вопросы не праздные, хотя для современной "демократии" и демократов всё ясно. Нет идеологической направленности (рафинированные зомби, роботы) — легче манипулировать сознанием. Книга трудна. На наш взгляд, она ориентирована на родителей.

По порядку. На форзаце нарисованы города, а именно: звукоград, буквоград. Красочно. Но напрашивается вопрос: почему звук, который произносят, "сидит" в окне, в доме, а буквы? Удачна ли аналогия звукового, буквенного строя с городом? Нужно ли трудное, непонятное, которое предстоит познать, сравнивать с чем-то другим, ради кажущегося упрощения? Естественно, Закон аналогии существует, но нужно ли его здесь использовать, а тем более насаждать взрослому, и отвечает ли это развивающему обучению?

Объяснение В. В. Репкина, известного в букваристике представителя "развивающего обучения": *"Теперь, когда у детей есть представление о слове, когда они научились выделять его из потока речи, пора начинать работу над звуковым составом слова. Поочерёдно протягивая каждый звук в слове, дети получают возможность «поймать» звуки и поселить в заранее подготовленные учителем «домики». Необходимость найти для каждого «домика» своего «жильца» заставляет детей тщательно вслушиваться в звучащее слово. Так формируется фонематический слух — важнейшая предпосылка письма. Вместе с тем появляется звуковая модель слова, составленная из фишек-звуков,*

поселённых в «домики» (Репкин, 2001, с.27). Умение слышать звуки и фиксировать их в модели окончательно закрепляется, когда слово начинает предварительно делиться на слоги. Установив, что слово образуется благодаря гласным звукам («ртораскрывателям»), дети получают возможность строить слоگو-звуковую модель слова, отображая в ней последовательность гласных и согласных звуков (Репкин, 2001, с.31—35). Естественным завершением этого этапа работы является знакомство с ударением и умение выделять ударный слог в звучащем слове (Репкин, 2001, с.38—39)“.

Согласитесь, что такое открытие — совсем не то же самое, что заучивание знаменитого правила “ЖИ — ШИ пиши через И”.

Странным кажется объяснение: “... у детей есть представление о слове”. Действительно, что собой представляет слово в понимании автора? И почему пора “начинать работу над звуковым составом слова”? Если есть понимание учеником слова, то естественно предположить, что слово — это звуковой комплекс, оформленный по законам русского языка. Как объяснить, слово — это слово, а звуковой комплекс — это звуковой комплекс, наверное, сначала звуковой комплекс, а потом — слово: звуковой комплекс словом может не быть, вспомним “глокую куздру”.

Далее: “поочерёдно протягивая каждый звук в слове“. Удивительно, но коллега предпочитает терминологию стеклодувов, а не лингвистов: протягивают провод, расплавленное стекло, звуки же произносят. “Дети получают возможность «поймать» звуки и поселить в заранее подготовленные учителем «домики»”. “Модель слова, составленная из фишек-звуков, поселённых в «домики“. Оказывается, звук — это фишка. Такое слышать — верх фантазии.

”Обнаруженное несовпадение звукового и буквенного состава слова делает целесообразным введение еще одной формы записи слова, отражающей особенности его произношения (Репкин, 2001, с.142—143). Знакомство с простейшей транскрипцией не только помогает детям конкретнее понять соотношение между письмом и звучанием слова, но и даёт им важное средство для овладения нормами литературного произношения. Ну и, конечно же,

знакомство с транскрипцией сыграет важную роль, когда дети начнут изучать иностранные языки“. Значение транскрипции, как правило, связано с изучением иностранного языка. Ведь произношение и запись произнесённого — не одно и то же, следовательно транскрипция должна быть продемонстрирована в самом начале, на подступах.

“Слого-звуковую модель слова, отображая в ней последовательность гласных и согласных звуков”. Если произносим *аист*, *арбуз*, то да. Однако есть и другая последовательность: *стол*, *ком*, *парта* и др. О ней тоже надо говорить.

”Такое открытие — совсем не то же самое, что заучивание знаменитого правила “ЖИ — ШИ пиши через И”. Мы считаем, что не надо ничего заучивать, а просто надо объяснить, что когда-то в русском языке Ж, Ш произносились мягко: *ж’[и]знь*, *ш’[и]ло* и др. Произношение Ж, Ш на сегодняшний день твёрдое, а письмо сохраняет давнее, историческое, произношение.

Далее. Букварь Бетеньковой Н. М. , Горецкого В. Г. , страница третья. Напечатано безымянное стихотворение о речи. Надо полагать, это своего рода зачин, установка. Только об одном авторы забыли, а может быть, посчитали ненужным, что речь бывает немецкой, английской, и т. д. , а надо бы говорить о *русской* речи. На странице 4 напечатано крупно “Речь”, а что это? Для чего? У лингвиста сразу напрашивается продолжение: а язык? Без языка речи не бывает. Внизу страницы поговорка: “Тёплое слово в мороз согреет”. Как это соотносить: речь и слово? В лингвистике эти категории непростые. (Если то, что произносится, речь, то мы иногда много слов произносим, а иногда и одно, например, *садись! Тихо! Интересная книга*) . Видимо, об этом говорить рано. Но если речь заходит о лингвистических явлениях, то их надо квалифицированно, лингвистически объяснить.

На пятой странице отрывок из поэмы А. С. Пушкина “Руслан и Людмила”. “У лукоморья дуб зелёный...” — начало и “Стоит без окон, без дверей” — окончание. Мы не утверждаем, однако создаётся впечатление, что, возможно, авторы не знают продолжения, а возможно, — это предписание: о русском, о русских — ни слова. А ведь так и хочется этот отрывок продолжить “Там царь

Кощей над златом чахнет,/ Там русский дух,/ Там Русью пахнет." Но увы!

Вверху шестой страницы напечатано: "Слово". Для чего? Вероятно, авторы хотят, чтобы ученики попытались дать определение слову? Не похоже. Правда, ниже напечатано слово "Предложение". И картинки. Интересная ситуация, а именно: ученики не знают, что собой представляет слово, предложение, но задание обязывает, надо представить слова, предложения, надо определиться, где слово, где предложение, так как предложение и слово — разные явления. Тогда, наверное, подать это надо иначе, а в конце дать доступное лингвистическое определение, что представляют собой слово, предложение. Хотя бы *слово* — это звуковой комплекс, построенный по законам фонетического строя русского языка (см. любой вузовский учебник). *Предложение* (хотя бы примитивно) - группа слов или отдельное слово, в которых заключено основное содержание. И научное: "Предложение — это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли" (Виноградов, 1960, с.65). Надо с первых шагов, когда речь заходит о том или ином лингвистическом явлении, приобщать учеников к терминологии, определениям, в науке досужих вымыслов не должно быть.

На восьмой странице напечатано: "Звуки речи", и далее речь идёт о гласных и согласных, твёрдых/мягких, звонких/глухих, потом — слог, ударение. Как будто всё так. Однако представленный раздел "Звуки речи" и формулировки определения гласных и согласных не корректны. Звуковой состав русского языка, освоение звуков языка осуществляется через речь, речь и язык — разные уровни, их смешивать нельзя.

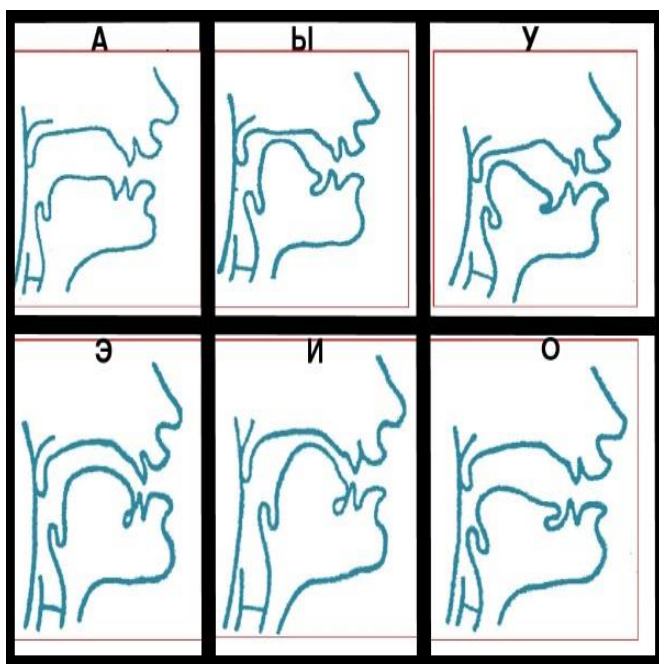
Вот как предлагают авторы букваря различать гласные и согласные звуки. Гласные предлагается обозначать кружочком, согласные — чёрточкой, т.е. неизвестное (гласные, согласные звуки) через неизвестное (кружочек, чёрточку). Хотя в транскрипции узаконено: "Г" — гласный звук (буква), "С" — согласный звук (буква). Это нагляднее, понятнее, научно и ближе к цели.

Согласные звуки звонкие — "треугольник", глухие — "перечёркнутый

треугольник", не есть ли это сознательная палка в колёса, а именно: кажущееся на первый взгляд упрощение, ведёт к усложнению, непониманию: причём здесь треугольник и звук?! Куда проще, звонкие согласные обозначать буквой "З" или "Зв.", глухие — буквой "Г" или "Глух."

Важно обратить внимание на следующее обстоятельство: для каждого звука расписана работа органов артикуляции, в каком месте звук образуется и каким образом, иными словами, работают ли голосовые связки, как ведёт себя язык, нёбная занавеска и т. д., и всё это отражено в рисунке.

Лучше один раз увидеть! Но... Заметим, нигде ни слова об устройстве речевого аппарата. Парадокс: используется инструмент, а об его устройстве не сообщается. С другой стороны, язык — явление общественное, не биологическое, от природы никаких "органов речи" нет. Применение органов дыхания, приёма пищи, обоняния и т. д. для производства звуков речи — всецело заслуга человечества. Об этом надо знать с "пелёнок".



Вот это пособие «Артикуляция звуков в графическом изображении» Е. В. Новиковой, в котором показаны 45 схем, изображающих артикуляционный уклад, а именно: даётся характеристика фонемы, что упрощает овладение навыком звукового анализа, например: гласный звук [а]. Рот (ротовая полость) широко открыт, смотри

рисунок. Воздушная струя, образуя данный звук, идёт как бы из «глубины» свободно и т. д.

Обратим внимание на то, что ни в одном букваре не употребляется термин «фонема». Понятно, что это сложно, но, говоря о звуках, где-то, в каком-то контексте данный термин произнести хотя бы надо.

Необходимо сказать несколько слово о текстовых иллюстрациях. В большинстве своём они даны без знаков препинания. *"Я колобок, колобок!// По амбару метён,/ По сусечкам скребён..."* Есть слова "сусеки", "сусек", оценочность здесь не уместна, так как звукопись (со звуком [к]) употребление звука [ч] не допускает.

"Ку - ку, ко - ко, пи - пи, бай - бай ... Ты всех по голосу узнай!" Надо полагать, это предложения, а если так, то после каждого перечисления надо ставить точку или хотя бы точку с запятой, так как первые слова перечислений написаны с маленькой (строчной) буквы.

"Уж ты, котенька-коток,/ Котик — серенький лобок, / Ты приходи к нам ночевать...". После слова "лобок" надо поставить запятую, это обращение. Далее: *котенька-коток* пишется через "дефис" как приложение. Дело в том, что два имени существительных, стоящих в именительном падеже, выполняют разные функции, одно из них (последнее) является определением, поэтому грамматически это пишется так, а во втором случае "серенький лобок" выполняет функцию сказуемого (именная часть), поэтому здесь надо ставить знак "тире" вместо опущенного глагола "есть" в форме настоящего времени.

"Идёт коза рогатая,/ Идёт коза бодатая./ Ножками топ-топ,/ Глазками хлоп-хлоп". После слов "хлоп-хлоп" надо поставить двоеточие, потому что дальше идёт прямая речь. Строчка же *"Идёт коза бодатая"* явно неуместна. Например, в нашем оригинале вместо подобной строчки — строчка "За малыми ребятами". Слово *бодатая*, на наш взгляд, просторечное. В новейшем "Русском орфографическом словаре" (2015 г.) такого слова нет.

"За морями,/ За горами,/ За железными столбами,/ На пригорке теремок,/ На дверях висит замок". После слова "столбами" запятая не нужна, здесь перечисление закончилось. По логике "не на дверях", а "на вратах" висит замок. Дверь предполагает вход в комнату, в дом. А терем за железными столбами, т.е. за оградой, а в ограде не двери, а ворота.

"Красота! Красота! Мы везём с собой кота". В нашем варианте вместо "Красота! Красота!" — "Тра-та-та! Тра-та-та!". Почему не *красота*? Потому что

стихотворение о динамике, о движении. Следовательно, надо задавать ритм, а не указывать оценочность через слово *красота*.

Страница двадцатая. В верхней части страницы написано: “Гласные звуки и буквы”. По середине страницы написано: ”Гласные буквы“: А, О, У, Э, Ы, И, Я, Ё, Ю, Е. Возникает вопрос: “А где гласные звуки?”. Возникает мысль, что авторы не различают звуки и буквы, полагая, что это одно и то же. Это во-первых. Во-вторых, существует примат звука. Оформление звука буквами произошло сравнительно недавно. Следовательно, объективно, от нашего желания это никак не зависит, надо начинать со звуков. А коль так, то представленный авторами перечень не корректен. Лингвистически это выглядит так: И, Ы, У, Э, О, А; Е, Ё, Ю, Я. А уж если быть лингвистически грамотным, то звук надо оформлять квадратными скобками: [и], [ы], [у] и т. д. Могут возразить: «Зачем? Ведь это первый класс». Но использовать большие значки (символами) — можно, хотя это лингвистически неправильно, а вот ввести скобки — страшно, непонятно, но так лингвистически принято, это научно. Нам могут возразить, что подача авторами данных звуков связана с их частотностью, отсюда, мол, и иерархия, однако объективность и научность никто не отменял.

Страница двадцать вторая. Вверху страницы написано: ”Согласные звуки и буквы“. В середине страницы дан перечень согласных букв М, Л, Н, Р, Т, К, С, а где остальные? И снова: а где ж согласные звуки? Ведь во всяком деле начинают от простого и идут к сложному, а не наоборот. По способу образования согласные делятся на смычные, щелевые (фрикативные), слитные (аффрикаты), дрожащие (вибранты). Следовательно, сначала смычно-взрывные: [б], [б’], [п], [п’], [д], [д’], [т], [т’], [г], [г’], [к], [к’], потому что их образование легко объяснить, и произнести их тоже несложно. А важно ещё и потому, что легко показать на рисунке или фотографии. Устройство речевого аппарата через рисунок вызовет интерес-интригу: оказывается всё очень просто: утрируя скажем, шлёпай губами — и вся премудрость.

Иное образование смычно-проходных согласных. Они дифференцируются по тому, как воздушная струя обходит смычку. Если воздушная струя проходит

через полость носа, то образуются носовые согласные [м], [м'], [н], [н']: если воздушная струя обтекает смычку по бокам, то образуются смычно-проходные боковые [л], [л']. Заметим, что всё это надо показывать на рисунке. Как нетрудно заметить, образование данных согласных звуков значительно усложнено. Естественно, и начинать надо не с них. К пониманию их образования надо готовить и психологически, и фонематически.

Обратимся к странице двадцать третьей.

Мама, мама, мама, мама —
Тихо перышком скриплю,
Посмотри скорее, мама,
Вот как я тебя люблю! (Г. Виеру).

Однако на странице 58 — не Г. Виеру, а В. Виеру. Что истинно? Да и само стихотворение убого по форме и содержанию.

На наш взгляд, "стихотворные азбуки" А. Шибаяева, Б. Заходера, Б. Степанова и др. включаться в букварь не должны: ассоциации, представления об окружающем мире указанных авторов и учеников — разные, порой они просто вульгарны, например: "А — начало алфавита, Тем она и знаменита./ А узнать её легко:/ Ноги ставит широко". Извините, но это вызывает «неудобные» ассоциации. Или: Удобная буква! (О букве У) "Удобно в ней то,/ Что можно на букву/ Повесить пальто". Право: смешали божий дар с яичницей! Или: На букве Н/ Я, как на лесенке,/ Сижу и распеваю/ Песенки ". Право, не ведают, что творят: как можно на букве сидеть?! Листая еще первые страницы букваря, мы уже задаемся вопросом: неужели с рождения все говорят стихами?

Мы считаем излишним — что значительно увеличивает объём букваря — подачу звонких/глухих отдельно от глухих/звонких. Можно дать эти сведения на одной странице, подчеркнув, что это одно и то же.

Страница сто третья. В верхней части — стихотворение С. Маршака "О чём эти стихи?" В середине напечатано "Язык", и от него идут стрелки к рисункам, на которых изображены язык человека, язык пламени и — в который раз! — надо полагать *русский* ученик читает книгу с надписью "*Английский*

язык". Небрежность это или установка: русские ученики, призванные изучать русский алфавит, с первых шагов ориентируются на английский язык, на Запад?

Далее — страница сто двадцать пятая, в самом низу: “Бублик, баранку, батон и буханку/ Пекарь из теста испёк спозаранку”. А что эти изделия пекут из чего-то другого? Во-первых. Во-вторых, значение этих слов в северо-западном регионе, а тем более по стране, может отличаться от значений, представленных на странице букваря.

Страница сто пятьдесят вторая. Азбука и алфавит. Объяснение, толкование данных слов можно принять. Далее сообщается: слово "азбука" появилась тысячу лет назад... Букварь издан в 1997 году. Надо полагать, что от этой даты (или примерно от неё) надо отбросить тысячу, получится, что азбука появилась в 997 г., т.е. примерно с принятием крещения на Руси, но существует мнение учёных, что кириллица (азбука) появилась примерно в 863 году нашей эры, если точнее, то в IV веке нашей эры.

Таким образом, если тщательно очистить книгу от лишнего, ненужного, то она станет компактнее, и как следствие, можно уменьшится и её размер.

Заключение

В заключение хотелось бы пожелать следующее:

1) чтобы изданием букварей занимались Министерство образования Российской Федерации совместно с Академией педагогических наук, и книга — в том числе и подарочные издания — выходила под грифом Министерства;

2) чтобы в создании букварей принимали участие ведущие филологи-лингвисты государства;

3) от рождения мы стихами не говорим, следовательно, стихов должно быть в букваре немного;

4) букварь — это не только руководство для формирования навыков чтения и не предмет, как мы в начале рассуждали, а научная книга, «врата учёности», по мнению М. В. Ломоносова, — научно, доступно и наглядно.

Литература

1. Горецкий, В. Г., Кирюшкин, В., Шанько, А. Ф. (1982) Букварь. М.:

Просвещение.

2. Эльконин, Д. Б. (1993) Букварь. М.: Просвещение.
3. Бетенькова, Н. М. , Горецкий, В. Г. (1997) Букварь. СПб.:

Специальная литература.

4. Репкин, В. В. (2001) Букварь. Ч.1. М.: АО «Московские учебники».
5. Виноградов, В. В. (1960) Грамматика русского языка. М., т. II.
6. Немировский, Е.Л. (1991) Путешествие к истокам русского книгопечатания. — М.: Просвещение.
7. Немировский, Е. Л. (1985) Иван Фёдоров. М.: Наука.
8. Лесной, С. (1995) Откуда ты, Русь? Ростов-на-Дону; Квадрат.

УДК 373.3



ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ

Муродходжаева Н.С.

кандидат педагогических наук,

доцент Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

murodhodjaeva@yandex.ru

Аверин С.А.

кандидат физико-математических наук,

доцент Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

s-averin@vdm.ru

Романова М.А.

доктор психологических наук,

профессор Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

romanovam@mgpu.ru

Серебренникова Ю.А.

кандидат педагогических наук,

доцент Института педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

serebrennikovayua@mgpu.ru

Аннотация В статье раскрывается потенциал внедрения авторской программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» как средства управления процессом преемственности в современной образовательной организации. Отражено конкретное содержание преемственности на уровне образовательных модулей программы, а также результаты мониторинга эффективности системного внедрения программы в образовательных организациях.

Ключевые слова: преемственность, STEM-образование, дошкольный уровень образования, начальный общий уровень образования, внедрение, образовательный модуль.

CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION
BY MEANS OF STEM-EDUCATION

Murodhodjaeva N.S.

PhD,

Associate Professor at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Moscow City University

Moscow

murodhodjaeva@yandex.ru

Averin S.A.

PhD,

Associate Professor at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Moscow City University

Moscow

s-averin@vdm.ru

Romanova M.A.

Doctor,

Professor at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Moscow City University

Moscow

romanovam@mgpu.ru

Serebrennikova Yu.A.

PhD,

Associate Professor at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education

State Autonomous Educational Institution of Higher Education

Moscow City University

Moscow

serebrennikovayua@mgpu.ru

Abstract The article reveals the potential of introducing the author's program "STEM education of preschool and primary school children" as a means of managing the process of succession in a modern educational organization. The specific content of continuity at the level of educational modules of the program is reflected, as well as the results of monitoring the effectiveness of systemic implementation of the program in educational organizations.

Key words: continuity, STEM education, preschool level of education, initial general level of education, implementation, educational module.

Введение

Современный мир меняется так быстро, что уже очевидно: залогом жизненной и академической успешности человека становится не багаж накопленных знаний, а личностные качества, сформированные компетенции, мотивация. Общество в целом также нуждается сегодня в людях социально активных, самостоятельных, творческих, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности.

Особое значение придается дошкольному и начальному общему уровням образования, так как в данный период закладываются фундаментальные основы

личности ребенка. Поэтому современный образовательный процесс переносит акцент на развитие личности ребёнка младшего возраста во всем её многообразии: любознательности, целеустремленности, самостоятельности, ответственности, креативности, обеспечивающих социальную компетентность и познавательную активность.

Постановка проблемы

Начиная с младшего школьного возраста в качестве отдельной образовательной цели на первый план выходит формирование у детей интереса к учебной деятельности и воспитание мотивации к самостоятельному получению знаний. Ряд публикаций последних лет, посвящённых данной теме, отмечает, что в рамках основной программы школа не всегда может достигнуть указанную цель в полной мере, так как в формате классно-урочной системы дети ограничены в возможности настраивать под себя образовательную среду, выступать активным субъектом образовательного процесса (Савенков, 2015; Цаплина, 2016). В связи с этим ФГОС НОО предусматривает обязательное наличие внеурочной деятельности, которая не только способствует развитию способностей обучающихся самостоятельно решать проблемы, но и позволяет им действовать на метапредметном уровне, более эффективно оперировать знаниями, быстрее овладевать исследовательской, конструктивной, проектной и другими видами деятельности.

Вопросы исследования

Вышесказанное актуализирует один, но, пожалуй, важнейший вопрос: как же разрешить данное противоречие на практике?

Что делать воспитателю в детском саду и учителю в начальной школе, чтобы взрастить личность, максимально подготовленную к современным реалиям? На что опереться педагогу, где взять инструменты и время для решения данной задачи в процессе освоения детьми основной образовательной программы?

На наш взгляд, решение вышеназванных задач может быть достигнуто посредством внедрения в образовательный процесс инновационных

парциальных программ, направленных на развитие личности ребенка и созданных как программы преемственные для дошкольного и начального уровней образования. Парциальная модульная программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (авторы – Т.В. Волосовец, В.А. Маркова, С.А. Аверин; авторы образовательных модулей для уровня начального общего образования - С.А. Аверин, Н.С. Муродходжаева, Романова М.А., Серебренникова Ю.А. и др.) данными характеристиками обладает в полной мере (Волосовец, 2018).

Цель исследования

Целью нашего исследования явилось определение эффективности программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» как средства преемственности современного дошкольного и начального общего образования. Говоря же о целях, собственно, программы, следует отметить, что для дошкольного уровня реализации программы целью является развитие интеллектуальных способностей детей посредством познавательной активности и вовлечения в научно-техническое творчество. На уровне начального общего образования программа ставит своей целью раскрытие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка через овладение новыми компетенциями и формирование потребности в их самостоятельной и креативной реализации. Программа создает условия для самореализации личности в различных видах деятельности (Romanova, 2021). Дополнительно ставится цель пропедевтики компетенций XXI века и формирования начальных навыков решения практических задач в современных науке, технике, и в сфере цифровых технологий (Méhaut, 2012). Действенным средством интеллектуального развития, формирования мотивации к учебной деятельности и развития креативности является научно-техническое творчество (Осипенко, 2015).

Методы исследования

При определении потенциала программы как средства реализации преемственности дошкольного и начального общего образования мы, прежде

всего, обратились к анализу содержания. Особенность программы для начального общего образования заключается в том, что она может эффективно осваиваться и детьми, не изучавшими STEM ранее, и детьми, которые на уровне дошкольного образования обучались по программе STEM-образования. Это изначально закладывалось авторами программы и обеспечивается вариативностью содержания и предметно-пространственной среды, разноуровневыми заданиями, а также различными рекомендуемыми формами, средствами и методами реализации программы (Averin, 2020).

Преимущество образовательных модулей программы носит системный характер. Так, образовательный модуль «Дидактическая система Фридриха Фрёбеля», составляющий, фактически, основу STEM-образования на дошкольном уровне, находит свое продолжение в модулях «Инженерия», «Логика и комбинаторика», «Робототехника и искусственный интеллект» программы для уровня начального общего образования.

Образовательный модуль «Лего-конструирование», создающий условия для развития у дошкольников не только навыков конструирования, но и для ознакомления с базовыми физическими понятиями и осмысления причинно-следственных связей, коррелирует с модулем «Инженерия» на начальном общем уровне образования. Содержание модуля «Инженерия» направлено на совершенствование вышеуказанных компетенций, а также обеспечивает следующий шаг в развитии инженерного мышления в процессе освоения разделов «Объемное конструирование», «3D-моделирование», «Дизайн».

Образовательный модуль «Экспериментирование с живой и неживой природой» дошкольного уровня реализации программы позволяет поддерживать природную любознательность детей, развивать навыки самостоятельного исследовательского поиска, сбора и анализа информации, проведения опытно-экспериментальной работы, защиты выводов своего исследования. Развитые исследовательские способности детей становятся залогом не только успешного освоения всех модулей программы STEM-образования, но и обеспечивают достижения в освоении учебных предметов. В то же время образовательный

модуль «Экспериментирование с живой и неживой природой» находит непосредственное продолжение в образовательном модуле начального общего образования «Исследовательская деятельность», который обеспечивает формирование таких исследовательских способностей детей, как умение видеть проблемы, задавать вопросы разных типов, формулировать гипотезу, давать определение понятиям, классифицировать, собирать и анализировать информацию из различных источников, наблюдать, проводить эксперимент, делать выводы и умозаключения, защищать результаты исследования.

Образовательный модуль «Робототехника» для дошкольного уровня реализации программы непосредственно связан с образовательным модулем «Робототехника и искусственный интеллект» для начального общего образования. Названия модулей отражают вышеназванную уникальную характеристику программы: преемственность, при сохранении полной возможности освоения образовательного модуля и без предшествующего этапа. В данном образовательном модуле такая возможность обеспечивается, прежде всего, двумя различными по сложности линейками робототехнических конструкторов (как в плане сборки, так и в плане программирования), что позволяет выстраивать индивидуальные траектории достижения образовательных задач модуля: поэтапное продвижение от простого к сложному либо от сложного к заданиям повышенной сложности (Yeping, 2020).

Образовательный модуль «Математическое развитие», позволяющий обеспечить формирование ключевых для STEM-образования математических понятий и элементарных математических представлений в сознании ребенка дошкольного возраста, находит свое продолжение в образовательном модуле «Логика и комбинаторика». Содержание образовательного модуля «Логика и комбинаторика» расширяет и конкретизирует смысловые линии начального курса математики. Отдельные практические работы могут быть использованы учителем на различных этапах процесса обучения: при изучении какого-либо математического понятия, закреплении материала, организации домашней работы учащихся (Ezgi, 2021).

Образовательный модуль «Мультстудия «Я ТВОРЮ МИР» на уровне начального образования содержательно расширяется в образовательном модуле «Информационные и медийные технологии». На дошкольном уровне образования Мультстудия выступает, прежде всего, современным дидактическим средством познавательного, речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития детей. Мультфильм не является самоцелью деятельности: важен процесс сочинения, взаимодействия в процессе создания и т.д. На начальном общем уровне образования при сохранении вышеназванного подхода добавляется и акцент на изучение различных анимационных техник, формирование информационной грамотности и социальной компетентности, а также пропедевтика в мире новых профессиональных сфер: элементы блоггинга, медиаведение и пр. (Воропаев, 2021).

Также к ключевым особенностям программы относятся вариативность форм, средств и содержания программы; развивающая предметно-пространственная среда как «четвертый субъект» образовательного процесса; контекст развития профессиональной компетентности педагога (Premnadh, 2019).

Результаты исследования

Мониторинг эффективности реализации парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» осуществлялся в 2019-2020 гг. в образовательных учреждениях Краснодарского края под научным руководством авторов программы В.А. Марковой и С.А. Аверина. В эксперименте приняли участие 428 детей, 182 из них – от 3 до 5 лет, 246 – старшего дошкольного возраста (5-7 лет) (Ваховский, 2020; Averin, 2020).

Для обработки эмпирических данных использовались методы математической статистики (STATISTICA 10.0), применялись критерии χ^2 Пирсона и U-Манна-Уитни. На основе проведенного статистического анализа с применением непараметрического критерия U-Манна-Уитни на уровне

значимости $p \leq 0,05$ было подтверждено, что различия изучаемых качеств для возрастных групп 3-5 лет (объем выборки – по 182 ребенка в экспериментальной и контрольной группах) и 5-7 лет (объем выборки – по 246 детей в экспериментальной и контрольной группах) на начальном этапе эксперимента были статистически незначимы, что свидетельствует о рандомизации выбора экспериментальной и контрольной групп. На основе этих данных базировалось предположение, что дальнейшее изменение изучаемых качеств в экспериментальной группе обеспечивалось реализацией парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста». На промежуточном этапе на уровне значимости $p \leq 0,05$ с применением непараметрического критерия U-Манна-Уитни были подтверждены статистически значимые различия между показателями всех изучаемых качеств детей 3-5 и 5-7 лет в экспериментальной и контрольной группах.

Статистическая значимость различий каждого из изучаемых качеств для возрастных групп 3-5 лет и 5-7 лет в контрольной и экспериментальной группах на основе критерия χ^2 Пирсона представлена в таблицах 1 и 2, где статистически значимые различия обозначены *. Так, в экспериментальной группе все различия являются статистически значимыми.

Таблица 1.

Показатели изучаемых качеств в контрольной группе

| Изучаемые качества | Возраст детей | Начальный этап | | | Промежуточный этап | | | Критерий χ^2 Пирсона | Уровень значимости |
|----------------------|---------------|----------------|---------|---------|--------------------|---------|---------|---------------------------|--------------------|
| | | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий | | |
| Интеллектуальные | 3-5 | 101 | 64 | 17 | 87 | 71 | 24 | 1,84 | 0,66 |
| | 5-7 | 82 | 134 | 30 | 67 | 138 | 41 | 0,17 | 0,79 |
| Воображение | 3-5 | 98 | 77 | 7 | 84 | 86 | 12 | 0,19 | 0,67 |
| | 5-7 | 71 | 153 | 22 | 63 | 156 | 27 | 0,21 | 0,72 |
| Социальный интеллект | 3-5 | 91 | 80 | 11 | 74 | 90 | 18 | 0,93 | 0,77 |
| | 5-7 | 76 | 143 | 27 | 58 | 156 | 32 | 0,84 | 0,66 |

Таблица 2.

Показатели изучаемых качеств в экспериментальной группе

| Изучаемые качества | Возраст детей | Начальный этап | | | Промежуточный этап | | | Критерий χ^2 Пирсона | Уровень значимости |
|---------------------------|---------------|----------------|---------|---------|--------------------|---------|---------|---------------------------|--------------------|
| | | низкий | средний | высокий | низкий | средний | высокий | | |
| Интеллектуальные операции | 3-5 лет | 94 | 71 | 17 | 42 | 103 | 37 | 31,61 | p < 0,0001 |
| | 5-7 лет | 84 | 128 | 34 | 12 | 135 | 99 | 48,32 | p < 0,0001 |
| Воображение | 3-5 лет | 101 | 74 | 7 | 42 | 109 | 31 | 39,55 | p < 0,0001 |
| | 5-7 лет | 69 | 158 | 19 | 14 | 191 | 41 | 18,34 | p < 0,0001 |
| Социальный интеллект | 3-5 лет | 87 | 82 | 13 | 59 | 91 | 32 | 35,12 | p < 0,0001 |
| | 5-7 лет | 80 | 145 | 21 | 32 | 130 | 84 | 36,15 | p < 0,0001 |

Реализация всех модулей программы предполагает использование индивидуальной, подгрупповой и групповой форм организации работы обучающихся. При этом подгрупповые и групповые формы используются, как правило, в процессе совместного научно-технического творчества: сборка и программирование робототехнических конструкторов, создание авторских мультфильмов в разных техниках, ведение блога или программы детского телевидения и так далее. Это ставит детей в ситуацию, где естественным образом формируются такие качества, как коммуникабельность, умение слышать и слушать друг друга, уважать позицию другого, принимать на себя ответственность за общий труд (Поддяков, 2015; Kelly, 2019). При этом работа с каждым образовательным модулем предполагает расширение форм социального взаимодействия ребенка в различных ситуациях: защита исследовательской работы, участие в робототехнических и математических

конкурсах и фестивалях, презентации работ по конструированию, представление авторских мультфильмов на фестивалях и т.д., что содействует развитию эмоционального интеллекта ребенка и его социальной компетентности (Romanova, 2021; Savenkov, 2018).

Заключение

Переход от «знаниевой» парадигмы к «компетентностной» постулируется в педагогической теории уже на протяжении нескольких десятилетий. В то же время реалии школьного образования (классно-урочная система, единые государственные экзамены и пр.) ставят педагогов в ситуацию вынужденного преобладания репродуктивных методов, приоритета усвоению знаний (Tikhomirova, 2015). При этом, очевидно, что информация обновляется сегодня с огромной скоростью, и для жизни в современном мире ребенку нужен еще и действенный инструмент адаптации: умение работать с информацией, критическое мышление, гибкость, креативность и т.д. ФГОС НОО подчеркивает роль внеурочной деятельности в формировании вышеназванных компетенций (Averin, 2020). Программа позволяет построить данный процесс с опорой на принципы преемственности, поддержки творческой инициативы ребенка, системности.

Одной из ключевых характеристик программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» является содействие формированию личности «творца», «созидателя», в то время как насыщенность современного мира техническими средствами с интуитивным интерфейсом и широким выбором товаров создает контекст формирования личности «потребителя», что может губительно сказаться на экономике и экологии будущего (Breiner, 2012). В этой связи программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» не только содействует развитию личности каждого ребенка, но и формирования мировоззрения нового поколения. В процессе освоения программы дети развивают интеллект, исследовательские способности и креативность в процессе совместного научно-технического творчества, предполагающего создание, защиту (или презентацию)

и доработку (развитие) нового продукта.

Литература

1. Ваховский Ф.И, Кабанова Н.В., Маркова В.А., Трифонова Т.А. (2020) «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста»: Отчет о реализации парциальной модульной программы развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество в образовательных организациях Краснодарского края / Ваховский Ф.И, Кабанова Н.В., Маркова В.А., Трифонова Т.А. под общей редакцией В.А. Марковой. Краснодар: ОЛМА-ПРЕСС.

2. Волосовец Т.В., Маркова В.А., Аверин С.А. (2018) STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа / Т.В. Волосовец и др. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.

3. Воропаев М.В., Каитов А.П., Карпова С.И., Львова А.С., Любченко О.А., Муродходжаева Н.С., Романова М.А., Серебренникова Ю.А., Цаплина О.В. (2021) Психолого-педагогический потенциал мультипликации в современном образовании / Воропаев М.В., Каитов А.П., Карпова С.И., Львова А.С., Любченко О.А., Муродходжаева Н.С., Романова М.А., Серебренникова Ю.А., Цаплина О.В. Монография / Москва.

4. Осипенко, Л.Е. (2015) Научно-практическое обучение: от модели до технологии организации [Текст] / Л. Е. Осипенко //М.: ИИУ МГОУ.

5. Поддьяков, Н.Н. (2015) Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. М.: Обруч.

6. Савенков, А.И. (2015) Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Национальный книжный центр.

7. Цаплина, О.В. (2016) Технологии развития познавательной активности дошкольника // *Детский сад от А до Я*. 2016. № 1 (79). С. 44-53.
8. Averin S., Murodhodjaeva N., Romanova M., Serebrennikova Yu., Koptelov A.V. (2021) Continuity in education in the implementation of the STEM education for the children of preschool and elementary school age modular program / Averin S., Murodhodjaeva N., Romanova M., Serebrennikova Yu., Koptelov A.V. В сборнике: SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference “*Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks*”. 2020. С. 1002.
9. Blankenburg, J. S., Höffler, T. N. and Parchmann, I. (2016), Fostering Today What is Needed Tomorrow: Investigating Students’ Interest in Science. *Science Education*, 100(6), 364–391. doi:10.1002/sce.21204
10. Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012), What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3–11. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x
11. Ezgi Yesilyurt, Hasan Deniz, Erdogan Kaya (2021) Exploring sources of engineering teaching self-efficacy for pre-service elementary teachers. *International Journal of STEM Education*. 2021. 42. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-021-00299-8>
12. Kelly C. Margot, Todd Kettler (2019) Teachers’ perception of STEM integration and education: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*. 2019. 2. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-018-0151-2>
13. Kevin A. Nguyen, Maura Borrego, Cynthia J. Finelli, Matt DeMonbrun, Caroline Crockett, Sneha Tharayil, Prateek Shekhar, Cynthia Waters, Robyn Rosenberg (2021) Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*. 2021. 9. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-021-00270-7>

14. Maltese, A. V., Melki, C. S., & Wiebke, H. L. (2014), The nature of experiences responsible for the generation and maintenance of interest in STEM. *Science Education*, 98(6), 937–962. doi:10.1002/sce.21132
15. Méhaut, P., & Winch, C. (2012), The European Qualification Framework: skills, competences or knowledge? *European Educational Research Journal*, 11(3), 369-381. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.3.369>
16. Premnadh M. Kurup, Xia Li, Greg Powell, Michael Brown (2019) Building future primary teachers' capacity in STEM: based on a platform of beliefs, understandings and intentions. *International Journal of STEM Education*. 2019. 10. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-019-0164-5>
17. Romanova, M., Fedorenko, T., Savenkova, T., Ryabova, E. (2021) Development of positive socialization and dialogic speech in older preschoolers / *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. M., 1012.
18. Savenkov A., Karpova S.I., Sukhova E.I. (2018) Model of development of childrens giftedness in the russian education system / Savenkov A., Karpova S.I., Sukhova E.I. // *Psychology* (Savannah, Ga.). 2018. T. 55. № 2. С. 74-84.
19. Savenkov, A., Romanova, M., Bold, L. (2021) Development of combinatorial abilities of students in the process of developing compositions of mathematical problems. *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. M., 4003.
20. Tikhomirova, T.N. (2015) Factors of academic achievement at primary school level: sex differences. *Psihologicheskij Zhurnal*. 2015. T. 36, 5, 43–54.
21. Yeping Li, Ke Wang, Yu Xiao, Jeffrey E. Froyd, Sandra B. Nite (2020) Research and trends in STEM education: a systematic analysis of publicly funded projects. *International Journal of STEM Education*. 2020. 17. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-020-00213-8>



УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАРРАТИВЫ РАЗРАБОТКИ
КОНЦЕПЦИЙ И МЕТОДИК ЦИФРОВОГО ДИСТАНЦИОННОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНТАКТНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Савенков А. И.

*член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор
психологических наук, профессор, директор Института педагогики и
психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

asavenkov@bk.ru

***Аннотация.** Неожиданно свалившаяся на нас пандемия обнажила ряд проблем современного образования и послужила катализатором ряда процессов, которые проявились уже давно, но медленно внедрялись в образовательную практику. Вероятно, наше образование находилось в шаге от новой технологической эры и ему нужен был толчок, который и дала пандемия, заставившая учеников и школьных учителей, студентов и преподавателей одновременно перейти на дистанционные технологии. До наступления этой цифровой революции многим из нас казалось, что мы пусть медленно, но неуклонно и последовательно внедряем цифровые технологии в образование, однако до светлого «цифрового будущего» нам еще далеко. События последнего года показали, что это не так и в повсеместном внедрении дистанционных технологий в образование нет ничего футуристического. Поскольку статья содержит не столько строгий научный анализ, построенный на объективных данных, сколько самостоятельно созданное повествование о некотором еще недостаточно отрефлексированном, трудно структурируемом множестве взаимосвязанных явлений, событий и процессов, обычно представляемых реципиенту в виде последовательности словесных логических построений и*

образов – назовем это психолого-педагогическими нарративами.

Ключевые слова: психолого-педагогические нарративы, дистанционное образование, академическая мобильность, цифровые технологии в образовании.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL NARRATIVES FOR THE
DEVELOPMENT OF CONCEPTS AND METHODS OF DIGITAL REMOTE
SUPPORT OF CONTACT LEARNING

Savenkov A. I.

Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

Moscow

asavenkov@bk.ru

Annotation. *The unexpected pandemic has exposed a number of problems of modern education and served as a catalyst for a number of processes that have been manifested for a long time, but were slowly introduced into educational practice. Probably, our education was a step away from a new technological era and it needed a boost, which was given by the pandemic, which forced students and school teachers, students and teachers to simultaneously switch to remote technologies. Before the advent of this digital revolution, many of us thought that we were slowly, but steadily and consistently introducing digital technologies into education, but we are still far from a bright "digital future". The events of the last year have shown that this is not the case, and there is nothing futuristic about the widespread introduction of distance technologies in education. Since the article contains not so much a rigorous scientific analysis based on objective data, but rather a self-created narrative about some more.*

Keywords: *psychological and pedagogical narratives, distance education, academic mobility, digital technologies in education.*

Введение

После страшной эпидемии чумы во времена позднего Средневековья в Западной Европе наступил Ренессанс. Будет ли новый Ренессанс после пандемии

«Ковид-19» - неизвестно, но что мир в целом и наше образование в частности никогда не будут прежними, понятно уже сейчас. Пандемия обнажила ряд проблем современного образования и послужила катализатором множества процессов, которые прежде очень медленно ассимилировались педагогической теорией и так же, не спеша, внедрялись в образовательную практику. Вероятно, наше образование находилось на пороге новой технологической эры и ему нужен был какой-то мощный толчок. Его и дала пандемия, заставившая учеников и школьных учителей, студентов и университетских преподавателей одновременно перейти к повсеместному, активному использованию дистанционных образовательных технологий.

Теперь мы с полным правом можем говорить о наступлении цифровой революции в образовании, до начала которой многим из нас казалось, что мы пусть медленно, но неуклонно и последовательно внедряем цифровые технологии в образование, однако до «светлого цифрового будущего» нам еще далеко. События последнего года показали, что повсеместное использование в образовании цифровых, дистанционных технологий вполне возможно и уже сейчас в нем нет ничего футуристического.

Теперь всем стало ясно, что пандемические ограничения скоро уйдут в прошлое, но образование прежним уже никогда не будет. Футурологи, аналитики, специалисты по изучению динамики социальных процессов и проектированию инновационных образовательных проектов уже пытаются очертить контуры этих нововведений (К. Альберг, У. Гибсон, О. ДиГрей, М. Каку, Р. Курцвейл, П.О. Лукша, Дж. Нейсбит, Ф. Попкорн, П. Робертс, Э. Тоффлер, Д. Хелбинг и др.). Попробуем разобраться и отметить то, что уже стало общепринятой практикой, а что ожидается в ближайшее время.

Поскольку данные события произошли буквально «вчера» и серьезных глубоких научных исследований еще никому провести не удалось, наша работа содержит не столько строгий научный анализ, построенный на объективных данных, сколько самостоятельно созданное повествование о некотором трудно структурируемом множестве взаимосвязанных явлений, событий и процессов,

обычно представляемых реципиенту в виде последовательности словесных логических построений и образов, назовем это, как и положено психолого-педагогическими нарративами.

Материалы и методы

Прошедший под знаком пандемии учебный год стал судьбоносным для образования во всем мире. Теоретический анализ и осмысление процесса повсеместного перехода образования всех уровней на дистанционные технологии породили множество суждений и стали основанием для многих экспертных заключений, к которым нельзя не прислушиваться. Общество относительно четко поделилось на активных сторонников и таких же ярких противников дистанционного образования. Однако следует понимать, что и обыватели, и эксперты, рассуждающие о возможностях и сферах применения дистанционных технологий в образовании, преследуют самые разные цели и имеют самые разные мотивы, а потому на их оценки надо смотреть сквозь призму мотивационных установок.

В настоящее время проблемы массового внедрения дистанционных технологий в образование вполне возможно рассмотреть с опорой на феноменологический подход. Таким образом в центре внимания, в полном соответствии с феноменологической парадигмой, оказывается не столько результат объективного анализа, сколько продукты нашей внутренней жизни, результаты восприятия, непосредственно и опосредованно ощущаемые переживания, эмоции и чувства. Предлагаемый материал сформирован на основе анализа представлений всех участников образовательного процесса (исследователей, педагогов-практиков, родителей, учащихся), зафиксированных во множестве научных текстов, журнальных и газетных публикаций и даже комментариев к ним.

Результаты

Основная задача современного образования теперь видится как активное цифровое сопровождение контактной учебной работы с учащимися на основе самых современных интеллектуальных компьютерных систем. В этом случае

важно понимать, как современное образование вписано в культурно-историческую среду. Естественно, что деятельность образовательных систем закономерно зависит от специфики культурно-исторического контекста. Для того, чтобы подчеркнуть значимость этого факта в педагогику введен принцип «культуросообразности», подчеркивающий неразрывную связь образования и культуры.

Совершенно очевидно, что главной приметой времени, нашедшей отражение в современной культуре, является стремительное внедрение цифровых, информационных технологий, которые активно внедряются в образование радикально меняя его облик.

В этой связи представляет интерес прогноз эволюции культуры, сделанный еще в 70-х годах прошлого века культурологом из Франции А. Молем. Интересен он тем, что его вполне можно признать сбывшимся. По справедливому утверждению А. Моля традиционная культура («устаревшая»), была выстроена в соответствии с относительно простой и понятной схемой. В основе её лежали относительно четко выраженные основные, базовые понятия, сочетающиеся с второстепенными, третьестепенными и далее. В результате такого построения любое вновь появившееся понятие можно было соотнести с существующей системой знания. А. Моль сравнивает это с тканью, аккуратно сотканной из основных, второстепенных и третьестепенных нитей. Для описания традиционной культуры он предлагает такие графические метафоры, как «экран знаний», «паутинка» или «сетка».

Совершенно иначе, по мнению А. Моля, выстраивается современная постмодернистская культура, она не так четко структурирована, мозаична и фрагментарна. В сформировавшейся в этой культуре образовательной среде человек начинает познавать мир принципиально иначе. Сама образовательная среда, а следовательно и познание уже не четко структурировано и отдано на реализацию официальным образовательным институтам (школы, университеты), оно по сути своей случайно и осуществляется преимущественно путем собственных проб и ошибок. Принципиально важно подчеркнуть, что в

условиях этой постмодернистской культуры даже причинно-следственные связи, требующиеся для профессиональной деятельности, постигаются человеком в силу случайностей его биографии. Поэтому совокупность его знаний нечетко структурирована и лишь накопив определенный объем сведений человек начинает ощущать скрытые в ней структуры. В качестве графической метафоры, по мнению А. Моля, следует рассматривать уже не сетку или паутинку, а скорее войлок, где нити хаотично, но очень плотно переплетены. Сведения о мире сложены в сознании человека из разрозненных элементов, блоков информации, связанных случайными отношениями, в основе которых близость усвоения по времени, созвучие или ассоциация идей. Эти частные элементы не образуют четкой структуры, но при этом обладают силой сцепления, которая придает экрану знаний плотность и компактность, не меньшую, чем при старом типе культуры и сформированной на её основе образовательной среды. Таким мозаичном типе культуры универсальные и даже профессиональные знания формируются не официальными образовательными институтами, а скорее средствами массовой коммуникации.

В рамках современной культуры монопольное право на распространение информации принадлежит интернету. Принципиальной особенностью информации, распространяющейся таким образом является то, что значительная часть её не подвергается никакой экспертной оценке. Если прежде все, что печаталось в книгах проверялось редакторами и корректорами, то, что показывалось на телевидении отработывалось режиссерами и даже цензорами, то информация, распространяющаяся через интернет часто лишена каких-либо фильтров. В итоге человек сталкивается с гигантскими облаками «информационного смога».

Обсуждение результатов

Обобщение международного опыта цифрового сопровождения контактной учебной работы с учащимися на основе интеллектуальных компьютерных систем в условиях пандемии и массового перехода на дистанционные технологии позволяет сделать ряд общих заключений о происшедших событиях:

- вполне определенно проявилась потребность быть мобильнее, обучаться новому и меняться быстрее;
- явно наблюдается объективно сформировавшаяся потребность работать больше и ненормированно, казалось бы, дистанционные технологии позволяют не тратить время на дорогу до образовательного учреждения, и свободного времени должно оставаться больше, но в реальности оказалось, что нагрузка на учащихся и преподавателей заметно возросла;
- использование дистанционных форматов привело к росту количества заседаний и совещаний, что также увеличило нагрузку на педагогов;
- вынужденное интенсивное сочетание контактной и дистанционной учебной работы заставило задуматься о парадигмальной смене образовательных подходов, где интерактив должен вытеснить традиционную ретрансляцию;
- существенно осложнилось решение задач воспитания, формирования «мягких навыков»;
- если в прежней системе образования был налаженный контроль за получением информации ребенком, то контролировать его поведение в киберпространстве оказалось практически невозможно;
- погружение в дистанционные образовательные технологии породило сложности с мониторингом и комплексной оценкой сформированных в результате обучения компетенций.

Происшедшие события убеждают в том, что специалистам в области инновационных образовательных систем следует более активно присматриваться к результатам исследований и новейших разработок, ведущих мировых научно-технологических компаний в сфере цифровизации. Если первоначально дистанционные образовательные технологии предполагали лишь наличие «говорящей головы» на экране компьютера, то в настоящее время появились новые возможности, например, голографическое изображение преподавателя.

Вероятно, одной из самых больших проблем массового внедрения дистанционных образовательных технологий явилась относительная простота

приобретения учащимися декларативных знаний и практическая невозможность формирования у них знаний процедурных. Уместно вспомнить в этой связи давнюю теорию английского химика и методолога Майкла Полани (Полани, 1985) о личностном знании. Он отмечал, что поскольку добывают знания или, иначе говоря, «делают науку» люди, то получаемые ими сведения не могут быть свободны от их личностных особенностей: эмоций, переживаний, интересов, пристрастий, страхов, волнений, целей. Один из основных постулатов его теории гласит, что существует два типа знания: «эксплицитное» (вербализируемое, явное) и «имплицитное» (периферическое, неявное, скрытое). Причем имплицитные знания не являются каким-то побочным продуктом образования, они совершенно необходимое основание для дальнейших практических действий и продуцирования логических, эксплицитных структур.

Специальные исследования, проведенные в рамках педагогической психологии, свидетельствуют о том, что многое из того, что находится за пределами нашего внимания, мы усваиваем неосознанно (Я. А. Пономарев, Д. В. Ушаков и др.). Эти знания формируют у нас особый интуитивный опыт, складывающийся помимо нашего сознательного желания. В дальнейшем эти интуитивно усвоенные знания активно проявляются в нашем мышлении и поведении.

Другой аспект данной проблемы был вскрыт в исследованиях психолога Э.Р. Канделя, им было выявлено, что в отличие от традиционного эксплицитного обучения, результаты интуитивного, или имплицитного обучения труднодоступны для рефлексии. Владующий мим субъект может даже не осознавать, чему именно он научился. Развивая данное направление исследований, английские психологи Д. Берри и Д. Бродбент, определили, что при интуитивном, имплицитном научении человек ориентируется на множество, сознательно не отслеживаемых им переменных. Однако, при этом на подсознательном уровне создаются прочные связи между ними, которые фиксируются в конкретной форме и не обобщаются. Сформированное таким образом имплицитное знание имеет невербальный характер и может быть

пригодно для практических действий, но не поддается вербализации, а потому не годится для устных ответов (Дж. Андерсон и др.).

Активное внедрение дистанционных образовательных технологий и особенно участие в образовательной деятельности элементов искусственного интеллекта требует пересмотра традиционных, устоявшихся веками функций учителя. Образовательные возможности киберпространства в сочетании с голографической или компьютерной моделью виртуального ассистента педагога призваны радикально изменить деятельность педагога и навсегда поменять спектр его базовых, профессиональных компетенций. Вряд ли можно считать фантастическим появление новых профессий в образовании, участие в педагогической работе виртуальных ассистентов учителя, объективно должно привести к появлению новых педагогических профессий – «когнитивных технологов» и «когнитивных инженеров».

Когнитивные технологи – это те, кого в настоящее время именуют методистами, но если методисты разрабатывают образовательные программы, учебники, учебные пособия и методические рекомендации, то когнитивные технологи будут разрабатывать когнитивные технологии, позволяющие ребенку результативно усваивать новые знания в очном и дистанционном форматах. Осваивать новое на основе предложенных когнитивных технологий учащиеся будут контактно и дистанционно под руководством «когнитивного инженера», при активной помощи его виртуальных ассистентов. Вероятно, этим специалистам понадобится еще один профессионал - «когнитивный дизайнер», чьей задачей должна стать гармонизация всей учебной работы.

Когнитивным инженерам, технологам и дизайнерам в первую очередь предстоит освоить компетенции когнитивного и мета-когнитивного мониторинга на основе применения интеллектуальных компьютерных систем. Понадобится разработка оригинального инструментального арсенала для системного интеллектуального мониторинга и управления образовательным интернет-поведением школьников с применением технологий искусственного интеллекта и анализа Больших данных.

Учебники и учебные пособия целиком переселяются в киберпространство и будут способны к подстройке под индивидуальные интересы учащихся. Учебная литература, кроме того, что она будет содержать логический каркас изучаемого предмета, оказывается технически способна к подстройке под индивидуальные особенности учащихся. Стоит ученику сделать запрос, и без участия педагога он может бесконечно углубляться в тот или иной раздел изучаемого курса.

Заключение

Для решения проблем органичного сочетания дистанционных и контактных образовательных технологий системе образования потребуется разработка и проведение новых форм коллаборативных исследований в сфере цифрового образования с участием ведущих российских инновационных компаний IT-кластера. Анализ опыта цифрового сопровождения контактной учебной работы с учащимися в условиях массового перехода на дистанционные технологии позволяет сделать ряд общих заключений о произошедших событиях:

- объективное увеличение нагрузки на учащихся и педагогов;
- поиск новой парадигмы построения образовательных систем;
- разработка системы мониторинга и комплексной оценки компетенций, сформированных в результате контактного и дистанционного обучения;
- наращивание технических возможностей и стимулирование активного использования новейших разработок в сфере цифровизации в образовании;
- оптимальное сочетание декларативного и процедурного знания;
- переориентация в системе подготовки педагогов, предлагаемые возможностями киберпространства призваны радикально изменить деятельность педагога и навсегда поменять спектр его базовых, профессиональных компетенций;
- радикальные изменения в сфере разработки учебной литературы (учебники, учебные пособия и др.), способной подстраиваться под индивидуальные интересы учащегося.

Литература

1. Кандель, Э. Р. (2016) Век самопознания. Поиски бессознательного в искусстве и науке с начала XX века до наших дней / Пер. с англ. П. Петрова. М.: Астрель.
2. Моль, А. (1973) Социодинамика культуры. М.
3. Полани, М. (1985) Личностное знание. На пути к посткритической психологии. М.: Прогресс.
4. Савенкова, Т. Д. (2020) Развитие социального интеллекта дошкольников. М.: Юрайт.
5. Творчество. От биологических оснований к социальным и культурным феноменам (2011) / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН.
6. Ушаков, Д.В., Юревич, А.В., Нестик, Т.А., Юревич, М.А. Социально-психологические аспекты пандемии covid-19: результаты экспертного опроса российских психологов [\(2020\)](#). *Психологический журнал*, 2020, Т. 41, 5, 5-17.
7. Averin, S., Karpova, S., Murodhodjaeva, N., Savenkova, T., Tsaplina, O. (2021) [Development of a child's visual thinking by the means of original children's animation](#) *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. М., 5002.
8. Berry, D., Broadbent, D. (1995). Implicit learning in the control of complex systems. *Complex problem solving*. P. Frensch, J. Funke (Eds.), p. 131 - 150.
9. Romanova, M., Fedorenko, T., Savenkova, T., Ryabova, E. (2021) [Development of positive socialization and dialogic speech in older preschoolers /](#) *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. М., 1012.
10. Savenkov, A., Romanova, M., Bold, L. (2021) [Development of combinatorial abilities of students in the process of developing compositions of mathematical problems.](#) *Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium*. М., 4003.

11. Tikhomirova, T.N. (2015) Factors of academic achievement at primary school level: sex differences. *Psihologicheskij Zhurnal*. 2015. Т. 36, 5, 43–54.
12. Ushakov, D.V. (2020) Mentality and socioeconomic achievements of countries. *Herald of the Russian Academy of Sciences*. 2020.Т. 90, 2. 142-148.



УДК 82-32

КОНЦЕПТ «МЕЧТА»
КАК СМЫСЛОВАЯ ДОМИНАНТА СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ

Щанкина Ю. И.

кандидат филологических наук, докторант кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск,
julija1704@mail.ru

***Аннотация.** В статье анализируется одна из смысловых доминант женской прозы – концепт «мечта», прослеживается эволюция и особенности его воплощения в русской классической литературе и современной женской прозе. С начала XIX в. в русской классической литературе находит распространение ряд представлений о мечте, например: мечта как высший смысл, способность человеческой духовной сущности возвыситься над бытом и буднями; мечта как отрицательное явление, способное навредить человеку; мечта как образ идеального будущего и идеального «Я»; мечта как способ удовлетворить амбиции за счет ребенка; мечта как достижение неких благ. Современная женская проза продолжает традицию использования подобной трактовки концепта, совмещая ее с особенностями женской ментальности.*

Ключевые слова: концепт, женская проза, доминанта, мировоззрение, характер, мотив.

THE CONCEPT "DREAM"
AS A DOMINANT OF CONTEMPORARY FEMALE PROSE

Shchankina Yu. I.

Candidate of philological sciences, doctoral student of the department of Russian

*And foreign literature of the National Research Mordovian State University, Saransk,
julija1704@mail.ru*

Abstract. The article analyzes one of the semantic dominants of women's prose – the concept of "dream", traces its evolution and features of its implementation in Russian classical literature and modern women's prose. Since the beginning of the nineteenth century. in Russian classical literature, a number of ideas about the dream are widespread, for example: the dream as the highest meaning, the ability of the human spiritual essence to rise above everyday life and everyday life; dream as a negative phenomenon that can harm a person; dream as an image of an ideal future and ideal "I"; dream as a way to satisfy ambitions at the expense of a child; dream as the achievement of certain benefits. Modern women's prose continues the tradition of using a similar interpretation of the concept, combining it with the peculiarities of the female mentality.

Keywords: concept, female prose, dominant, worldview, character, motive.

Введение

Предметом рассмотрения в данной статье является концепт «мечта». Проследим, как эволюционировало его содержательное наполнение в русской классической литературе и современной женской прозе.

Концепт «мечта» имеет понятийную составляющую, выступающую компонентом признаковой структуры, обнаруживаемой с помощью раскрытия значений непосредственно того слова, которым назван данный концепт. Лексема «мечта», в свою очередь, обладает в современном русском языке множеством смыслов, в толковых словарях зафиксировано от трех до пяти значений этого понятия.

Наиболее полное толкование слова «мечта», на наш взгляд, встречается в словаре современного русского языка, изданного под редакцией А. П. Евгеньевой. На основании данных различных словарей мы можем обнаружить у интересующей нас лексем шесть главных признаков, которые будут положены

в основу понятийной составляющей концепта «мечта». Это такие признаки, как состояние, желание, образ, процесс, положительная характеристика, ирреальность.

Любопытный факт, нашедший отражение в том числе в словарях и справочниках: о происхождении слова «мечтатель» языковеды заговорили лишь в конце XVIII в., гораздо позже, чем о слове «мечта». Таким образом, можно предположить, что именно с этого времени за звукоформой «мечта» закрепился статус ментального процесса, некоего особенного состояния человека, при котором личность выступает в роли самостоятельного субъекта данного процесса. При сопоставлении особенностей русского языка XVIII в. с данными современного его состояния можно, с одной стороны, обратить внимание на сужение лексического поля слова «мечта» (в частности, первое и второе значения утрачиваются), а с другой – отметить его расширение (главным образом за счет третьего значения).

Приведенные выше сведения могут свидетельствовать об условном повышении степени значимости, уместности определенного психического явления и вместе с тем могут говорить в пользу потенциального ослабления или трансформации соответствующих культурных норм.

Тема мечты в целом не нова для русской литературы, однако можно утверждать существенное изменение природы мечты и восприятия данного социального феномена в разные исторические периоды, когда его оценка менялась от резко негативной до идеализированной. Так, в раннюю христианскую эпоху мечта расценивалась людьми как большая опасность и серьезная проблема, требующая искоренения. По этому поводу Е. П. Бухаркин писал: «Древнерусская книжная премудрость, так же, как и словесность XVIII в. (до последней его трети), в целом понимала мечту как обман и способ ухода в опасный мир иллюзорных и беспредметных видений» (Бухаркин, 1995). Приведенная точка зрения дает все основание заключить: вплоть до рубежа XVIII–XIX вв. слово «мечта» воспринималось исключительно в отрицательном ключе.

В рамках данной статьи в определении концепта мы будем придерживаться трактовки С. Г. Воркачева, согласно которой концепт выступает восходящей к высшим духовным ценностям единицей знания/сознания коллектива, отличительными чертами которой являются неповторимое воплощение языковыми средствами и этнокультурные особенности (Воркачев, 2001). По мнению исследователя, концепт представляет собой не что иное, как объединяющий лингвоментальный феномен, пришедший на смену понятию, представлению (образу) и значению. Последние, безусловно, находят отражение в концепте, но в «снятом», усеченном формате (Воркачев, 2005).

В свою очередь, М. В. Пименовой структура концепта характеризуется сложностью входящих в него признаков. Эта структура, однако, не жестко организована. В частности, исследователь отмечает, что признаки, заключенные в концепте, имеют важное функциональное значение для конкретной культуры и ее носителей (Пименова, 2001). Соответственно, в языке концепт репрезентируется на разных его уровнях. Безусловно, в этом плане наиболее информативным и показательным нам представляется лексический уровень. Нам близка мысль М. В. Пименовой о том, что во многом благодаря данному уровню в том или ином концепте обнаруживаются практически все наиболее значимые составляющие, формирующие структурную организацию концепта (Пименова, 2001).

Материалы и методы

Предлагаемый материал сформирован на основе культурологического анализа произведений русской классической литературы и современных молодых писательниц Мордовии, опубликованных как в печатных источниках, так и на интернет-порталах.

Результаты

С начала XIX в. в русской литературе находит распространение ряд представлений о мечте, которые впоследствии будут отражены в женской прозе, разумеется, в свете особенностей восприятия женщиной действительности.

1. Мечта как высший смысл, способность человеческой духовной сущности возвыситься над бытом и буднями. Именно такое представление о мечте мы находим в повести А. Грина «Алые паруса». Хотя непосредственно слово «мечта» в данном произведении встречается нечасто, вокруг него сосредоточено все его содержание, поскольку в «Алых парусах» провозглашается вера в самые дерзкие, нереальные, тайные мечты. Не случайно это слово звучит из уст старика Эгля, во многом благодаря которому в душе Ассоль оформилась ее мечта: «Ты будешь большой, Ассоль. Однажды утром в морской дали под солнцем сверкнет алый парус...» (Грин, 2017, с. 35). Следует отметить, что мечты подобного типа практически не встречаются в женском творчестве.

2. Мечта как отрицательное явление, способное навредить человеку. С таким представлением о мечте мы сталкиваемся при чтении и анализе ряда произведений Н. В. Гоголя («Шинель», «Невский проспект», «Ревизор»). Сам писатель отзывался о мечте в негативном контексте ввиду ее способности побуждать человека отвергать законы, установленные свыше, не признавать царящую в мире высшую справедливость. По мысли Н. В. Гоголя, мечтания сродни Богоборчеству, итогом которого может стать осознание «пошлости и отвратительной бессмысленности жизни» (Гоголь, 2020).

Герой Н. В. Гоголя Акакий Акакиевич Башмачкин мечтает о покупке новой шинели, и это его желание достигает невероятных масштабов. Как только в голове героя зародилась навязчивая идея обладания новой шинелью, даже «существование его сделалось как-то полнее, как будто бы он женился <...> как будто он был не один, а какая-то приятная подруга жизни согласилась с ним проходить вместе жизненную дорогу, – и подруга эта была не кто другая, как та же шинель на толстой вате, на крепкой подкладке без износу» (Гоголь, 2020, с. 6). Тем ужаснее для героя становится ее потеря, повлекшая гибель Башмачкина.

Подобного рода мечтания – практичные и приземленные – оказались более близки представительницам современной женской литературы. Так,

мечты Акакия Акакиевича Башмачкина о шинели сродни грезам героини молодого прозаика Н. Шеметовой о выпускном платье: «На выпускном я хотела быть королевой, но мама обломала мои мечты.

– У меня нет денег на твоё платье, – отрезала она и предложила, – если хочешь, я перешью тебе из своего свадебного. Для меня это была катастрофа. Нужно было срочно что-то делать... Я купила на заработанные деньги самое красивое платье. «Королевский статус», однако, не помешал мне, уже изрядно пьяной, залить белый шифон с нежной вышивкой красным вином. Поэтому в продолжение праздника я выглядела не менее сногсшибательно в бирюзовом мини. Сохранилась фото, на котором Артём нежно обнимает меня за талию, а глаза у меня там совсем шальные» (Шеметова, 2017).

3. Мечта как образ идеального будущего и идеального «Я». Такого рода восприятие мечты можно обнаружить в романе в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Безусловно, главным персонажем-мечтателем в этом произведении выступает Татьяна Ларина, предпочитающая романтические, любовные романы. В душе девушки жила надежда о чистом, всеобъемлющем чувстве. В этом отношении она напоминает флорберовскую мечтательницу Эмму Бовари, но Татьяне Лариной, в отличие от нее, удастся сохранить представление о разнице между грезами и реальностью, поэтому судьбу героини А. С. Пушкина нельзя назвать трагичной.

И героиня Н. Шеметовой тоже еще живет романтическими мечтами, но уже думает о реальном будущем: «Однако само поступление в высшее учебное заведение оказалось делом непростым. С дипломом и портфолио, состоящим из моих интервью и стихов, опубликованных в газетах, я решила поступать в университет, конечно же, на журфак. «А куда ж ещё с таким талантищем?» – думала я» (Шеметова, 2017).

Своё дальнейшее развитие концепт «мечта» получает во второй половине XIX столетия, когда выходят в свет выдающиеся произведения Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, в которых мечта предстает в разных ракурсах. Е. В. Петровская писала по этому поводу, что толстовский герой очень часто именно

мечтает, а не размышляет, когда он оказывается наедине с самим собой, при этом в его воображении оживают прошедшие события или конструируются события будущие (Петровская, 2002).

В среде аристократии отношение к мечтателям было в подавляющем большинстве осуждающим. Л. Н. Толстой демонстрирует это на примере княжны Марьи, которой с детства внушали мысль о негативном значении мечты как об исходящей от дьявола идеи. Представлялось, что мечтать – непристойное занятие, недостойное интеллигентного человека, тем более дворянина. Несмотря на трудную судьбу героини романа-эпопеи Л. Н. Толстого, ее мечтой является обычное человеческое счастье, главным образом женское. С помощью данного образа писатель доносит до читателя мысль: любая женщина, независимо от своего статуса в обществе и происхождения, видит смысл всего своего существования исключительно в любви и семье: «Чувство это было тем сильнее, чем более она старалась скрывать его от других и даже от самой себя» (Толстой, 2019, с. 210). По заветам христианской морали, которую русские женщины впитывали чуть ли не с молоком матери, княжна Марья считала искушением дьявола любые мысли о любви, посещавшие ее время от времени. Чтобы спокойно исполнять волю Бога, ей надобно было навсегда отвергнуть злые помыслы: «Не желай ничего для себя, не ищи, не волнуйся, не завидуй. Будущее людей и твоя судьба должна быть неизвестна тебе; но живи так, чтобы быть готовой ко всему. Ежели Богу угодно будет испытать тебя в обязанностях брака, будь готова исполнить его волю» (Толстой, 2019, с. 218).

В отличие от княжны Марьи, мечты современных героинь женской прозы достаточно примитивны и циничны. Так, в повести Н. Шеметовой «33» центральная героиня видела смысл «взрослости» в том, чтобы избавиться от того, что ей в первую очередь препятствует, а именно от девственности. Причем дефлорация, по ее мнению, должна была произойти непременно до достижения ей 16 лет – данный возраст ассоциировался у героини со статусом взрослой женщины. В девичьих мечтаниях вступление во взрослую жизнь обычно видится под аккомпанемент виолончели, в окружении букетов роз, источающих чудесный

аромат, а сам акт любви должен произойти на шёлке простыней и быть окутанным мерцанием тысяч свечей. Такие мечты не вызывают у читателей удивления, поскольку во многом навеяны пошлейшими мелодрамами, которые обычно предпочитают юные девы. Однако героиня Н. Шеметовой думала иначе: «Я не смотрела мелодрам, а слушала «Сектор газа» и «Кино», носила джинсы и кеды, а волосы мои торчали ежиком. Поэтому моё (и не только) расставание с девственностью происходило совсем иначе» (Шеметова, 2017). Подобный цинизм, с одной стороны, объясняется жизненным опытом героини, а с другой, служит своеобразной защитой от жестокого современного мира, условия в котором далеки от идеальных.

4. Мечта как способ удовлетворить амбиции за счет ребенка (А. Н. Островский «Гроза», «Бесприданница»). Так, в пьесе «Гроза» Кабаниха за счет своего сына Тихона стремится воплотить в жизнь свою мечту о господстве над людьми. Ее мечтания могли бы быть реализованы в полной мере, если бы все люди, составлявшие близкое окружение Кабанихи, были, подобно ему, забитыми и покорными ее воле. Старания деспотичной женщины привели к искоренению у Тихона всякого желания ей перечить – настолько он был запуган маменькой и по этой причине безволен: «Да я, маменька, и не хочу своей волей жить. Где уж мне своей волей жить!» (Островский, 2017, с. 55).

В противовес представителям «темного царства» герои романа А. Дворецкой «Сказка о Снежной королеве» мечтают о том, что у их детей все сложится лучше, чем у них самих. Размышления об этом как нельзя лучше характеризуют персонажей, раскрывая их амбиции:

«– Ребенок для меня – это все, – воодушевленно сказал Рома.

– Пожалуй, все, что я делаю – это ради него. Я надеюсь, все, чего я в жизни не сделал – он сможет. У меня не было никакой основы, когда я начинал. Приехал из деревни под Саратовом, потом Можайка, потом вот начал зарабатывать. Я хочу, чтобы у моего сына все было...

– А я даже не знаю, чего я хочу для дочери, – сказала Анжелика.

– Она у меня сейчас занимается модельным бизнесом, фотографируется кое-где...» (Дворецкая, 2012).

5. Мечта как достижение неких благ, имеющих конкретное материальное воплощение. О. Гонцова в повести «Помолись обо мне» показывает мечту как синоним материального благополучия: «Никаким профессором он не стал. Учился на психолога, но юнги и фрейды до смерти надоели ему, так что, оставив мечту о хорошей зарплате в частной клинике, он не продолжил специализацию и практику, а принялся переучиваться на соцработника. Позже он вдруг осознал, что вновь выбранная профессия – «бабская», да к тому же бывший армейский начальник, офицер-соцработник, опорочил ее, оказавшись геем... Так и стал недоучка Самсон обычным наладчиком станка в тель-авивской типографии» (Гонцова, 2010, с. 61).

В рассказе Л. Чижиной-Крыловой «Белые валенки» мечта ребенка не просто материальна, и это даже не игрушка, а валенки, и именно то, что, мечтой становится такая недорогая и простая вещь, делает этот сюжет еще более трогательным, и тем страшнее финал и разочарование ребенка, столкнувшегося в мире взрослых: «Мама купила мне черные валенки. Зимой в них было тепло. А у нее самой были фетровые сапожки белого цвета на каблучках. Она всегда их чистила мелом. Мне так хотелось, чтобы и у меня были такие беленькие сапожки. Я спросила маму: «Почему ты мне купила черные валенки? Мне хочется белые». Мама сказала: «Когда подрастешь, тогда и купим белые сапожки на каблучках!» Я была на улице. Ко мне подходит тетенька и говорит: «Хочешь белые валенки?» Я обрадовалась. Думаю: «Вот мама удивится, когда у меня будут белые валенки!» Я сказала, что хочу белые валенки. Мне предложили пройти по одному адресу. Я согласилась. Шли, шли, – я запоминала дорогу. Это произошло на Рабочей улице. Дошли до крылечка деревянного дома. Она сказала: «Снимай свои валенки. Вместо них я принесу тебе белые», – и ушла через калитку с моими валенками...» (Чижиная-Крылова, 2012).

Столкновение детской мечты с циничным миром взрослых становится некой отправной точкой в формировании мировоззренческого дисбаланса у

героини: «Почему меня часто обманывали взрослые? Ведь сами учат маленьких детей говорить правду, а сами не хотят выполнять то, чему учат. И эти дети, вырастая, опять повторяют ошибки своих родителей. Все наши проступки повторяются в наших детях» (Чикина-Крылова, 2012).

В рассказе Л. Чижиной-Крыловой «Отец» традиционная мужская мечта о сыне не сбывается, привнеся в жизнь героя разочарование: «Самое главное, я знала, что он любит меня, хотя и хотел всегда, чтобы у него был сын. Но родились пять дочерей. Первые две умерли маленькими. Мы с сестрой их не видели. Родители захотели еще раз испытать судьбу. Мама была беременная. Ждали мальчика» (Чижикина-Крылова, 2012).

Аналогичную ситуацию наблюдаем в повести Н. Шеметовой «33»: «Родилась я в обычном роддоме сырым, хмурым весенним утром. Меня никто не ждал, ждали Алёшу, а когда появилась я, мама очень расстроилась. Долго не могли придумать мне имя. В конце концов согласились с бабушкой и назвали Наташей» (Шеметова, 2017).

В свете вышесказанного можно заключить, что концепт «мечта» наделен рядом эмоциональных признаков, а именно: во-первых, как и человек, мечта способна транслировать определенные эмоции, во-вторых, сама по себе мечта выполняет функцию воплощения эмоционального состояния человека. В то же время мечта может быть воспринята как в положительном (счастье, радость, любовь, веселье, безмятежность), так и в негативном (тоска, грусть, слезы, тревога, несбывшаяся мечта) контексте. Мечта может потенциально иметь отношение либо к интенсивным (гнев, ненависть, любовная страсть, отрицание, протест), либо к пассивным (тоска, отчаяние, печаль, депрессия) переживаниям. За счет способности в мечте актуализировать признак 'счастье' она, выступая в роли и процесса, и определенного ментального состояния человека, в основном оценивается положительно: благодаря проецированию в своем сознании какой-либо мечты человек может быть по-настоящему счастливым или хотя бы приблизиться к этому состоянию, о чем говорят приведенные нами примеры из литературных источников.

Другим не менее важным признаком анализируемого концепта является творчество, поскольку мечте присуща творческая способность, выражающаяся в возможности творить какие-либо образы (здесь можно провести параллель с другим мотивирующим признаком – ‘волшебство’), поэтому мечтатель сродни мастеру, творцу. С другой стороны, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что признаки, воплощающие непосредственно ментальную способность мечты – думать, в классических и современных литературных источниках встречаются редко. Однако среди них обнаруживается достаточно много примеров, иллюстрирующих несколько приземленные умственные способности мечтателей.

Заключение

Таким образом, понятийными составляющими концепта «мечта» являются такие признаки, как состояние, желание, образ, процесс, положительная характеристика, ирреальность. Прочтение этого концепта в русской литературной традиции, как правило, ведется в следующих направлениях: мечта как высший смысл, способность человеческой духовной сущности возвыситься над бытом и буднями; мечта как отрицательное явление, способное навредить человеку; мечта как образ идеального будущего и идеального «Я» мечта как способ удовлетворить амбиции за счет ребенка; мечта как достижение неких благ. И современное женское литературное художественное творчество продолжает эти традиции. Писатели-женщины творят, соответствуя нормам отечественного литературного канона, и это закономерно и объяснимо, поскольку их мастерство формировалось в русле русских литературных традициях, которые они в большинстве своем и продолжают. Но в то же время женская проза предлагает свою, несколько иную, отличную от патриархального взгляда трактовку, обоснованную и закреплённую культурной традицией в целом.

Литература

1. Бухаркин, П. Е. (1995) Мечта в русской традиции: Историческое и трансисторическое в развитии имени. *Имя – сюжет – миф*. СПб., 178–194.

2. Воркачев, С. Г. (2005) Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели. *Филологические науки*, 2005, 4, 76–83.
3. Воркачев, С. Г. (2001) Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*, 2001, 1, 64–72.
4. Гоголь, Н. В. (2020) Шинель. М.: Издательство Искатель.
5. Гонцова, О. (2010) Помолись обо мне. *Странник*, 2010, 2, 61.
6. Грин, А. С. (2017) Алые паруса. М.: Издательство Искатель.
7. Дворецкая, А. (2012) Сказка о Снежной королеве. Получено с http://strannik-lit.ru/97764_7558_29_5_2012.html
8. Островский, А. Н. (2017) Гроза. М.: Издательство Омега.
9. Петровская, Е. В. (2002) Мечта и молитва в поэтическом мире Л. Н. Толстого (1850–1860-е гг.). *Русская классика. Между архаикой и модерном*. СПб., 76–88.
10. Сергеев, С. А. (2002) Опыт сопоставления социальных признаков концепта мечта в поэтическом творчестве Е. А. Баратынского и М. Ю. Лермонтова. *XXIX конференция студентов и молодых ученых Кемеровского государственного университета: сборник трудов*. Кемерово, 164–165.
11. Словарь русского языка: в 4 томах (Малый академический словарь) (1999). Получено с <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>
12. Толстой, Л. Н. (2019) Война и мир. М.: Издательство Эксмо.
13. Чикина-Крылова, Л. (2012) Не поле перейти... Получено с http://strannik-lit.ru/97764_7558_29_5_2012.html
14. Шеметова, Н. А. (2017) 33: роман, повесть, рассказы. Получено с <https://www.litmir.me/br/?b=581535&p=1>



УДК 372.881.161.1

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА ШКОЛЬНОГО СОЧИНЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Шумкина О. Н.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования

Московский государственный областной университет

г.Мытищи

shon_04@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения младших школьников написанию сочинения. На примере сочинения по картине, для которого существуют разные методические подходы, показано, что в современной образовательной среде традиционные для школьной практики сочинения могут быть изменены. Одной из причин трансформации жанра сочинения является низкий уровень мотивированности школьников. Повышение эффективности работы над сочинением по картине видится путем привнесения коммуникативного мотива в речевую деятельность младших школьников и организации обучения таким образом, чтобы стимулировать у детей желание высказаться о предмете речи – предмете искусства, картине. Кроме того, у детей есть трудности в написании текста, языковом оформлении. Осознание цели коммуникации позволяет выйти на понятие уместности, соответствия речи коммуникативной ситуации, как наиболее подходящему к данному случаю употреблению слов, а также предупреждения ошибок при создании текста. Формированию стилистических умений школьников способствует также чтение и интерпретация искусствоведческого текста на уроках развития речи. Подготовка к написанию сочинению становится основным этапом работы над картиной, а само сочинение приближается к сочинению, адресованному слушателю. Текст

сочинения может быть создан в жанре экскурсионной речи. Создание естественной коммуникативной ситуации способствует реализации творческих способностей школьников.

Ключевые слова: стилистические умения, школьное сочинение, жанр, сочинение по картине.

*TRANSFORMATION OF THE GENRE OF SCHOOL COMPOSITION IN A
MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT*

Shumkina O. N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Primary Education Moscow State Regional University Mytishchi*

shon_04@mail.ru

Annotation. *The article deals with the problem of teaching younger students to write an essay. Using the example of an essay based on a painting, for which there are different methodological approaches, it is shown that in the modern educational environment, essays traditional for school practice can be changed. One of the reasons for the transformation of the essay genre is the low level of motivation of students. An increase in the efficiency of work on an essay based on a painting is seen by introducing a communicative motive into the speech activity of primary schoolchildren and organizing training in such a way as to stimulate the desire in children to speak about the subject of speech - an object of art, a painting. In addition, children have difficulties in writing text, language design. Awareness of the purpose of communication allows you to reach the concept of relevance, correspondence of speech to a communicative situation, as the most appropriate use of words for this case, as well as preventing mistakes when creating a text. The formation of stylistic skills of schoolchildren is also facilitated by reading and interpreting an art history text in speech development lessons. Preparation for writing an essay becomes the main stage of work on a painting, and the essay itself approaches the essay addressed to the audience. The text of the essay can be created in the genre of excursion speech. The creation of a natural*

communicative situation contributes to the realization of the creative abilities of schoolchildren.

Keywords: *stylistic skills, school composition, genre, composition based on a picture.*

Введение

Проблема обучения младших школьников написанию сочинений относится к числу актуальных и активно обсуждаемых. Сочинение – сложная форма письменной монологической речи и требует от учащихся мобилизации их творческих способностей, опыта выражения своего отношения к миру и обществу, текстовых умений.

В методике утвердилось положение о том, что для усвоения учащимися умений, необходимых для создания и записи текста, нужна специальная целенаправленная работа. Она включает в себя овладение стилистическими разновидностями речи, различными типами и формами высказываний, формирование точности, выразительности, уместности речи. Еще в 60-е г.г. XX века ученые отмечали, что «учащиеся прежде всего должны владеть навыками, которые позволят им писать тексты разных жанров, и там, где это нужно, написать по-своему, живо, образно. Это им потребуется в жизни». (Баранов, Мамушин (1962, С. 183)). Т.А. Ладыженской была создана концепция обучения сочинениям в школе, в которой представлена «идея жанровой природы высказываний, связи высказывания и факторов речевой ситуации (когда, где и для кого создается текст), выбор авторского намерения, в зависимости от ожиданий адресата» (Дресвянина (2020, С.103)). Школьные сочинения разнообразны по стилям и жанрам, большинство из них приближены к письменным текстам или устным рассуждениям в жизни. В начальной школе насчитывается свыше 40 видов обучающих сочинений.

Однако сочинения вызывают множество нареканий и не столько к затруднениям учащихся в их написании, сколько к шаблонности, стандартизации их языкового оформления. Традиционность тем сочинений и

типовые вопросы и задания, которые проводятся на уроках при подготовке к ним, ведут к «искусственности» языка сочинений: пишут так, как не говорят и не будут говорить в жизни. (Орлова, 2010). В числе причин, которые выделяют исследователи, разрыв между «что писать» и «как писать» у школьников и большое количество методических пособий, задающих план текста, лексику и изобразительные средства в соответствии с жанром сочинения для учителей.

Такая ситуация характерна для сочинения по картине, традиционного для отечественной образовательной практики. Работа над созданием высказывания этого жанра выполняется на основе восприятия, осмысления и прочувствования произведения изобразительного искусства и требует также знаний о способах выражения эстетических представлений, базовых искусствоведческих сведений и понятий. Очевидна его роль в эстетическом развитии и в совершенствовании речемыслительной деятельности школьников. Вместе с тем исследователи отмечают, что этот вид сочинения стал шаблонным и не приносит в речевое развитие возможного эффекта. Текст традиционно строится как сочинение-описание, методика которого достаточно известна, план и структура текста повторяются. Учителю предстоит сделать выбор: «выдержать все методические каноны, направленные на создание правильного, с речевой точки зрения, текста или дать детям больше свободы в их самовыражении, приняв все их мысли и чувства»? (Поздеева, 2017).

Одним из возможных методических решений может быть приближение текста сочинения-описания картины к сочинению, адресованного слушателям.

Постановка проблемы

Начинаясь в 1 классе в виде небольших устных сообщений, сочинение перерастает, постепенно усложняясь, в серьезную письменную работу. Ученик сам определяет стиль своего сочинения, в соответствии со своим коммуникативным намерением он употребляет определенные языковые средства и соблюдает ту или иную композиционную форму. Стили могут взаимодействовать, а тот или иной конкретный текст или даже жанр в целом может совмещать черты разных стилей, в нем могут использоваться средства

иных стилей, при этом они реализуют особые цели и приобретают особые свойства. Написать сочинение вне определенного жанра нельзя, в идеальном случае оно должно представлять собой тематическое, смысловое, структурное, стилевое единство.

Реализация жанрового подхода определяет, что при организации работы над сочинением, должна создаваться определенная речевая среда и ставиться коммуникативная задача. Речевой жанр как повторяющийся в зависимости от речевой ситуации и коммуникативной цели тип текста имеет четко выраженную коммуникативную цель, т.е. обращен к определенному адресату. Ребенок не просто пишет сочинение или создает устное высказывание на определенную тему, а определяет для себя, кому он пишет. Замысел определяет предмет речи, а затем – стиль и композицию будущего текста. Владение речевыми жанрами, умение создавать текст того или иного жанра, использовать его в определенной речевой ситуации определяются как жанровые умения. Развитие жанровых умений, интегрированное развитие точности, выразительности, уместности речи, концептосферы ребенка являются одним из факторов развития языковой личности младшего школьника. (Десяева, 2020).

По мнению М.В. Орловой, в некоторых школьных сочинениях реализуются стилистические стратегии. Исследователь отмечает, что при сформированной стилистической компетенции пишущий осознанно либо неосознанно отбирает языковые средства с опорой на идею их речевой системности, обусловленной экстралингвистическими факторами, в том числе содержанием текста. «Школьник же, опираясь на интуицию и, возможно, запомнившиеся рекомендации учителя, пользуется отдельными правилами регистровых переключений компонентов естественной речи в режим «письменной учебной» (Орлова, 2010).

С.И. Поздеевой выделены личностные затруднения учащихся, которые блокируют образовательные ресурсы сочинений по картине в начальной школе. Среди них мотивационно-личностное, связанные с восприятием ребенком чужого видения и изображения действительности; отсутствие ситуаций выбора

и личной инициативы ребенка при работе с картиной при написании текста по строго определенной логике (Поздеева, 2017).

Сочинение или устное высказывание становится для ребенка событием, если он передает свои мысли и чувства, рассказывает о событии и в таком случае приобщается к процессу самопознания, освоению своего собственного Я, ощущению себя во времени. Представление события, реальной коммуникативной ситуации отражает поиски методистов организовать обучение так, чтобы стимулировать у школьников желание высказаться об этом предмете. Благодаря сильному коммуникативному мотиву у учащихся «процесс языкового оформления их эстетических переживаний превратится из тягостной необходимости в насущную потребность». (Харченко, 2017, С. 168)

Как и сочинение по впечатлениям от прочитанного произведения, театрального спектакля, кино и др., вид анализируемого сочинения – по источникам получения материала. Картина выступает как предмет речи и средство обучения, как зрительно-смысловая опора создаваемого текста. Чтобы рассказать о картине, надо провести эстетически грамотный анализ картины, знать специфические средства живописи (цвет, колорит, композиция, светотень и т.п.), передать свои чувства от красоты живописного полотна. На основе книжных источников и искусствоведческих текстов, собственных наблюдений создается текст речевого высказывания.

Вопросы исследования

Характеристика сочинения по картине как многофункционального речевого упражнения дает основание считать его средством формирования умения школьников самостоятельно находить информацию, а также высказывать собственное мнение и суждение. Чтение и анализ искусствоведческих текстов, в которых отражены история создания произведения искусства, его описание, оценка произведения искусства, оценка творческой позиции художника, а также интерпретация текста, когда школьники учатся создавать высказывание о тексте, видеть в исходном тексте предмет речи, источник высказывания, рассматривать языковые единицы исходного текста как

средство выражения его смысла и как факты, позволяющие аргументировать собственное мнение о нем, определяют содержание основного этапа урока над подготовкой сочинения.

Приемы использования на уроках русского языка искусствоведческих текстов и формирования коммуникативной и культуроведческой компетенций, в том числе через осознание базовых концептов, описаны в трудах Е.А. Быстровой, А.Д. Дейкиной, Л.А. Ходяковой, Н.Д. Десяевой, Л.В. Янбулатовой и др. В исследовании Л.В. Янбулатовой определено, что искусствоведческий текст целесообразно рассматривать как средство формирования у учащихся жанрово-стилистических умений интерпретационного характера, обеспечивающих информационно-оценочное представление содержания произведения искусства в речевом произведении. (Янбулатова, 2009). В начальной школе используются искусствоведческие тексты научно-популярной разновидности. Основными жанрами могут стать статьи в научно-популярных энциклопедиях, детских журналах. К примеру, более 25 лет в журнале «Мурзилка» ведется рубрика «Галерея искусств Мурзилки», которая знакомит с творчеством художников и содержит также комментарии искусствоведов. Определяя работу с текстом журнала, учитель определяет интеграцию уроков русского языка с уроками литературного чтения, изобразительного искусства и музыки. Тексты журнала дают возможность работать в иной образовательной среде, использование новых средств обучения позволяет управлять самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся.

Ознакомление со стилевыми признаками научно-популярного текста (доступность, популярность, конкретность, иллюстративность) позволяет учить младших школьников находить факты, новые термины, проводить аналогию с уже известным, анализировать текст с точки зрения главной мысли и на основе источников информации, собственных наблюдений высказывать собственное мнение и суждение (Шумкина, 2020). Высказываниям будут присущи черты устной формы научного (научно-популярного) стиля. Читатель или слушатель научно-популярного текста вовлекается в познавательную коммуникацию, в

общение с автором. Определение адресата текста, учащихся класса, обеспечивает активное восприятие картины и создание выразительного и ясного, доступного пониманию текста.

При каких условиях сочинение по картине будет способствовать развитию речи младших школьников, как организовать коммуникацию между учителем и учениками – таковы основные вопросы исследования.

Цель исследования – определение методических условий, при которых происходит формирование жанровых умений младших школьников в процессе работы над сочинением.

Методы исследования - контент-анализ, коммуникативный и структурно-смысловой анализ сочинений, написанных учащимися и представленных в качестве образца в методических пособиях, анализ научных трудов по методике обучения написания сочинений.

Результаты исследования

Жанры школьных сочинений в современной методике соотносятся со стилями речи. Художественному стилю соответствуют рассказы различных видов, публицистическому – интервью, репортаж, заметка и др.

Сочинение по картине является специфическим жанром письменной работы учащихся, который имеет композиционные, логические и языковые особенности и требует различных способов подготовки учащихся к его написанию. Картины известных художников дают возможность развивать речь, воображение, эстетический вкус учащихся. Процесс восприятия картины, которая должна стать предметом будущего высказывания, является ключевым этапом урока. Методическим приемом, который применяется во многих образовательных системах, является прием «вхожу в картину», благодаря которому у школьника возникают зрительные, слуховые ассоциации и ощущения.

Разработке альтернативных подходов к написанию сочинения по картине, об организации коммуникации между учителем и учеников при подготовке к сочинению посвящены многие исследования (Л.А.Ходякова, Л.В.Янбулатова,

Т.А. Налимова, С.И. Поздеева, О.О. Харченко, И.В. Щербашина и др.). В них предлагается применять при подготовке к письменному тексту различные приемы, в том числе подготовка экскурсионной речи.

Одним из условий формирования стилистических умений является включение в содержание обучения русскому языку в начальной школе представления о социальных аспектах коммуникативных ситуаций. Если высказывание о произведении искусства будет представлять собой экскурсионную речь, а ученик будет выступать в роли экскурсовода, то создание такой коммуникативной ситуации будет способствовать реализации творческих способностей школьников. Жанр экскурсия относится к жанрам публичного общения, т. к. присутствует массовый адресат, и к риторическим жанрам, предполагающим навыки в области языкового оформления высказывания в соответствии с ситуацией общения (Янсон, 2021).

Главным оказывается предварительная подготовка, в ходе которой школьники получают сведения о специфике восприятия картин, об изобразительно-выразительных средствах живописи, а также обеспечивается возникновение у них коммуникативного мотива для создания выразительного текста. Она может осуществляться не только на уроках развития речи, но и уроках литературного чтения при чтении художественного текста схожей тематики, уроках изобразительного искусства и музыки, экскурсий в картинные галереи. В современной образовательной практике появляются новые возможности в связи с расширением технических возможностей, развитием интернет-технологий, доступом к музейным фондам и поиска информации.

Высказывание о предмете искусства может быть на определенную тему и с использованием разных типов речи (повествование, описание, рассуждение). Такое сообщение как правило содержит новую для обучающихся информацию, может отражать результаты проекта или исследовательской работы. Высказывание может быть оформлено в виде отзыва – монологического высказывания, включающего в себя элементы официально-делового и публицистического стиля. Большое место в таких высказываниях будет занимать

изложение фактического материала. Текст может быть оформлен также в виде репортажа или заметки (например, о посещении музея, картинной галереи или концерта). Заметка не является простой регистрацией события или явления, а обладает особой значимостью и новизной. Можно предложить детям написать сочинение-письмо, в котором учащиеся расскажут своему другу о картине, в таком сочинении будет использован разговорный стиль.

Эффективным является редактирование различных вариантов ответов учеников, объяснение и исправление составленных ими текстов. Принимая во внимание и корректируя мнение каждого ученика, можно успешно развивать внимание к слову и уберечь от использования речевых штампов, искусственности языка.

Заключение

Моделирование социально-коммуникативной деятельности является важным условием формирования стилистических умений школьников и обучения написанию сочинения. В современной образовательной среде закономерны изменения жанров школьного сочинения в соответствии с речевой ситуацией, приближенной формой письменной речи к устной. Трансформация жанра сочинения по картине идет путем приближения сочинения к устному сообщению. Создание естественной речевой ситуации будет способствовать реализации творческих способностей школьников. Применение различных приемов, текстов разных стилей на уроках подготовки к сочинению оказывается эффективным.

Литература

1. Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе / М.Т. Баранов, В.Е. Мамушин; Под ред. Г.П. Фирсова. М, 1962.
2. Давыдова С.В., Николаева Е.А. Обучение младших школьников сочинению в жанре письма и заметки на уроках развития речи В сборнике: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых. Материалы XI Международной научной конференции. Ответственный редактор А.А. Червова. 2018. С. 32-34.

3. Десяева Н.Д. Пропедевтика текстовых ошибок младших школьников на уроках русского языка Начальная школа. 2020. № 9. С. 24-26
4. Дресвянина С. Д. Обучение сочинению в школе: риторический подход // Научная школа профессора Т.А. Ладыженской : Материалы научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения ученого, Москва, 03–04 апреля 2020 года / Отв. редакторы Е.Л. Ерохина, З.И. Курцева, Ю.В. Щербина. М., 2020. С. 100-107.
5. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя/ Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1991 240 с.
6. Налимова Т. А. Новый взгляд на традиционное сочинение по картине / Т. А. Налимова // Начальная школа. 2013. № 10. С. 25-31.
7. Орлова Н.В. Об «искусственности» языка школьных сочинений. Филология и человек. Получено с <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-iskusstvennosti-yazyka-shkolnyh-sochineniy/viewer>
8. Поздеева С. И. Сочинение по картине или сочинение к картине: анализ затруднений учащихся и педагогов / С.И. Поздеева // Школа будущего. 2017. № 1. С. 212-117. Получено с <https://pandia.ru/text/80/286/40328.php>
9. Сочинения. 1-4 классы / Сост. Е.А. Виноградова. Волгоград, 2021 461 с.
10. Харченко, О.О. Организация подготовки к сочинению по картине в начальных классах // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2017. № 4. С. 167-173.
11. Шумкина О.Н. Читаем научно-популярный текст // Начальная школа. № 6. 2020. С. 45 – 49
12. Щербашина И.В. Методические основы организации работы по обучению младших школьников написанию сочинения по картине // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 1. С. 62-68.

13. Янбулатова Л.В. Искусствоведческий текст как средство формирования жанрово-стилистических умений школьников. Автореф... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009.

14. Янсон Т.А. Контактная экскурсия: речевой жанр vs коммуникативное событие Жанры речи. 2021. № 1 (29). С. 34–40 Speech Genres, 2021, no. 1 (29), pp. 34–40