



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал HOMINUM



№1

2023 год



ТИПЫ И ОСОБЕННОСТИ КАНАЛОВ СМИ: ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДЕТСКУЮ ПСИХИКУ

Ассуирова Л.В.

профессор департамента методики обучения

Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

assuir@mail.ru

Комаров В.Н.

СММ-редактор МИЦ «Известия»

г. Москва

komarovvn@mgpu.ru

Аннотация. *Агрессивный контент в СМИ (визуальных разновидностях) – это содержание, которое может вызывать чувства страха, тревоги, беспокойства у зрителей. Дети, особенно маленькие, крайне восприимчивы к таким видам контента и могут серьезно пострадать от него. В статье рассматривается, как агрессивный контент в СМИ влияет на психику детей; анализируются типы медиа, выделяются их положительные и отрицательные свойства. Авторы дают рекомендации о том, как предотвратить нанесение ущерба психике ребенка при потреблении злокачественного контента в средствах массовой информации.*

Ключевые слова: *СМИ, агрессивное поведение, дети, медиаобразование, злокачественный контент.*

TYPES AND FEATURES OF MEDIA CHANNELS. THEIR POSITIVE
AND NEGATIVE IMPACT ON CHILDREN'S PSYCHE

Assuirova L.V.

*Professor of the Department of Teaching Methods
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University*

Moscow

assuir@mail.ru

Komarov V.N.

undergraduates

*Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City Pedagogical University*

SMM-Editor of the «Izvestia» Information Center

Moscow

komarovvn@mgpu.ru

Abstract. Aggressive content in the media (visual varieties) is content that can cause feelings of fear, anxiety, anxiety in viewers. Children, especially young children, are particularly susceptible to these types of content and can be seriously affected by it. The article examines how aggressive content in the media affects the psyche of children; media types are analyzed, their positive and negative properties are highlighted. The authors give recommendations on how to prevent damage to the psyche of the child when consuming malignant content in the media.

Key words: *media, aggressive behavior, children, media literacy, malignant content.*

Введение

Необходимо помнить, что детский мозг развивается постепенно и более восприимчив к внешним воздействиям, чем мозг взрослого человека. Например, маленькие дети не могут понять, что на экране – только игра или настоящее насилие? Когда дети видят насилие в СМИ, они могут испытывать тревогу и беспокойство, которые, в свою очередь, могут привести к плохому поведению,

плохим отношениям с другими детьми и снижению успеваемости в школе (Бобров, 2014).

Кроме того, агрессивный контент в СМИ способен вызывать у детей страх и беспокойство, которые могут оставаться с ними на всю жизнь. Например, если ребенок постоянно видит на экране изображения насилия, есть риск, что он начнет бояться выходить на улицу и общаться с другими людьми. В результате ребенок становится замкнутым и неуверенным в себе. Под воздействием негативных СМИ у детей появляются агрессивность и склонность к насилию, поскольку они считают насилие нормальным поведением и повторяют его.

Постановка проблемы

Исходя из этого, мы определили проблему: рассмотреть, как агрессивный контент в СМИ влияет на психику детей, выявить положительные и отрицательные стороны информации, передаваемой СМИ.

Основной метод исследования - медиа-анализ различных типов СМИ (телевидение, пресса и интернет) для выяснения того, как выглядит вредоносный контент в определенных типах носителей СМИ. Это поможет определить, какая часть контента наиболее вредна для детей и в каком количестве она присутствует.

Гипотеза исследования

Изучение агрессивного контента в СМИ и его влияния на психику детей поможет доказать, что его постоянное воздействие может привести к тревоге, беспокойству, страху, агрессии и другим психологическим проблемам у детей, а также вызвать привычку к насилию и отсутствие беспокойства от таких сцен, что, в свою очередь, приведет к плохому поведению, сложным взаимоотношениям с другими детьми и снижению успеваемости в школе. Поэтому ограничение детского доступа к агрессивному контенту в СМИ является необходимым и эффективным мероприятием для защиты психического здоровья детей и формирования здорового образа мышления и поведения в будущем.

Основная часть

Проанализируем наиболее популярные каналы СМИ, а также выделим их положительные и отрицательные стороны.

1. Телевидение. Оно является одним из наиболее популярных и доступных средств массовой информации, оказывающих влияние на психику детей. Как и любая другая форма медиа, телевидение имеет свои плюсы и минусы, которые нужно учитывать при его использовании детьми (Зиновьева, 2020).

Плюсы

- *Развитие познавательных способностей.* Некоторые программы, такие как документальные и научно-популярные, способны помочь детям расширить кругозор, узнать новое о мире и развить свои познавательные способности.

- *Развитие социальных навыков.* При просмотре телевизора дети могут учиться общению, эмоциональной интеллектuality, узнавать о разных культурах и традициях.

- *Улучшение языковых навыков.* Дети могут изучать новые слова, фразы и грамматические конструкции на иностранном языке, если смотрят программы на других языках.

- *Развлечение.* Телевидение может быть хорошим средством развлечения для детей, особенно если они смотрят программы с родителями или друзьями.

Минусы

- *Негативное влияние на поведение.* Некоторые программы могут содержать насилие, агрессию и другие негативные элементы, способные оказать отрицательное влияние на поведение детей.

- *Ограничение физической активности.* Дети, проводящие много времени перед телевизором, ограничивают свою физическую активность, что может привести к развитию ожирения, сердечно-сосудистых заболеваний и других проблем со здоровьем.

- *Негативное влияние на психическое здоровье.* Некоторые программы могут содержать страшные или шокирующие сцены, которые способны вызвать у детей тревогу, беспокойство и депрессию.
- *Зависимость.* Дети, которые проводят много времени перед телевизором, могут стать зависимыми от этого средства массовой информации, что может привести к проблемам социальной адаптации и общения.
- *Неспособность критически мыслить.* Дети, особенно младшего возраста, не всегда могут отличить факт от вымысла и могут принимать все, что показывают по телевизору, за правду.
- *Ограниченность информации.* Телевизионные программы часто ограничены по объему и времени и могут не передавать полную и точную информацию по той или иной теме.
- *Реклама.* Телевизионные программы содержат много рекламы, которая оказывает влияние на потребительское поведение детей и приводит к нежелательным покупкам (Цвик, 2021).

Кроме того, следует отметить, что использование телевидения детьми должно быть контролируемым и ограниченным. Родители должны следить за тем, что и сколько времени смотрят их дети, выбирать программы, подходящие для их возраста, и обсуждать с ними содержание просматриваемого материала.

В целом телевидение может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психику детей. Поэтому необходимо использовать его в разумных пределах и в соответствии с возрастными и индивидуальными потребностями детей.

2. Пресса. Как и другие средства массовой информации, она может оказывать и положительное, и отрицательное влияние на детскую психику. Рассмотрим некоторые плюсы и минусы воздействия прессы на детей.

Плюсы

- *Образование.* Хорошие детские газеты и журналы могут быть полезны для развития у детей навыков чтения и письма, а также для расширения их кругозора.

- *Информирование.* Пресса может помочь детям получать информацию о событиях, происходящих в мире, политических и социальных процессах, науке, технологиях и других интересных темах.

- *Развитие критического мышления.* Чтение газет и журналов может помочь детям развивать критическое мышление и умение анализировать информацию (Десяев, 2015; Десяева, 2015).

- *Развитие воображения.* Хорошие детские журналы могут стимулировать развитие воображения и творческих способностей детей.

Минусы

- *Негативный контент.* Некоторые статьи и материалы в прессе могут содержать негативный контент: насилие, порнографию, наркотики, алкоголь и т.д., что оказывает вредное влияние на психику детей и их поведение.

- *Несоответствие возрасту.* Некоторые материалы в прессе являются не соответствующими возрасту детей и содержат слишком сложную или жестокую для них информацию.

- *Манипуляция.* Пресса использует различные приемы, чтобы манипулировать мнением детей и формировать их взгляды и представления о мире.

- *Негативное влияние на самооценку.* Некоторые статьи в прессе могут оказывать отрицательное влияние на самооценку детей, вызывая у них чувство неполноценности и формируя низкую самооценку.

Положительным моментом является то, что пресса информирует подростка о важных событиях в мире и помогает развивать его критическое мышление, аналитические способности и навыки общения.

В качестве отрицательного примера можно привести ситуацию, когда пресса использует сенсационные заголовки и манипулятивную информацию, способные привести к формированию у подростка негативных установок, созданию стереотипов и даже к возникновению психологических проблем, таких как депрессия или тревожность.

Итак, необходимо контролировать содержание и количество информации,

которую дети получают из прессы, выбирать подходящие их возрасту и уровню развития материалы, а также обсуждать с ними полученную информацию и помогать им правильно ее анализировать и интерпретировать. Родители и педагоги могут использовать газеты и журналы как средство обучения, но должны быть внимательны к тому, какая информация передается и как она может влиять на детей.

Важно также обратить внимание на медиа-грамотность детей – способность критически оценивать информацию, которую они получают от СМИ, а также понимать, как она может влиять на их мнение, убеждения и поведение. Родители и учителя могут помочь детям развивать медиа-грамотность, обучая их отличать правдивую информацию от фейковых новостей, научить их анализировать и интерпретировать информацию, различать различные медиа-форматы (например, новости, рекламу, фильмы, игры и т.д.), адекватно реагировать на негативные материалы.

Необходимо формировать у детей умение различать и критически оценивать информацию, которую они получают от СМИ, и помогать им выбирать подходящие для их возраста и уровня развития источники информации.

3. Интернет. Интернет, безусловно, изменил мир, в том числе и способы, которыми дети получают информацию и взаимодействуют друг с другом. С одной стороны, интернет может представлять значительную пользу для развития детей, однако, с другой стороны, он может оказывать негативное влияние на их психику.

Плюсы

- *Образование и информация.* Интернет предоставляет детям неограниченный доступ к информации и образовательным материалам. Они могут использовать интернет для получения доступа к бесплатным образовательным ресурсам, онлайн-курсам, видеоурокам и т.д. Это способствует улучшению учебных показателей детей и их развитию.

- *Социальная связь.* Интернет также предоставляет детям возможность общаться с другими детьми и людьми со всего мира, что может быть полезным для развития их социальных навыков и повышения самооценки.

- *Развлечения.* Интернет также может предоставлять детям доступ к различным формам развлечений, таким как игры, видео, музыка и т.д.

Минусы

- *Кибербуллинг.* Интернет может стать местом для кибербуллинга, что порой приводит к серьезным проблемам с психическим здоровьем детей.

- *Экспозиция на агрессивный контент.* Дети могут случайно или намеренно наткнуться на агрессивный или ненормативный контент в интернете, что повредит их психическому здоровью и развитию.

- *Избыток информации.* Интернет способен предоставлять детям слишком много информации, что приводит к перегрузке, стрессу и затруднениям в ее обработке.

- *Зависимость.* Интернет может стать причиной зависимости у детей, что является источником проблем со здоровьем и социальным взаимодействием.

Положительным моментом является то, что интернет предоставляет подростку возможность общения с людьми со всего мира, получения новых знаний и навыков, а также развития творческого потенциала и самовыражения.

Отрицательным примером может быть, когда интернет используется для доступа к вредоносному или неподходящему контенту, например, к насилию, порнографии или кибербуллингу, что может привести к возникновению у подростка различных проблем, включая психические расстройства и зависимости.

Таким образом, интернет также может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психику детей. Важно контролировать время, которое дети проводят в интернете и ограничивать их доступ к определенным сайтам или контенту. Родители также могут научить детей правильно использовать интернет и обращаться за помощью, если они сталкиваются с проблемами.

Кроме того, существуют специальные программы и приложения для контроля детского доступа в интернет, которые могут помочь родителям ограничивать время, которое дети проводят в интернете, и предотвращать доступ к нежелательному контенту.

Заключение

Таким образом, наряду с предотвращением воздействия агрессивного контента на детскую психику важно также обращать внимание на развитие медиа-грамотности у детей. Для того, чтобы дети были медиа-грамотны, важно, чтобы их родители и учителя способствовали тому, что они различают правдивую и ложную информацию, а также научили анализировать и интерпретировать информацию, которую они видят и слышат в СМИ.

Таким образом, информационные технологии СМИ являются неотъемлемой частью современного медиа-мира и оказывают значительное влияние на жизнь людей, а особенно детей. Знание основных понятий, связанных с ИТ СМИ, позволит лучше понимать и использовать эти технологии, но это также может нанести вред.

В целом важно помнить, что СМИ являются одним из факторов, влияющих на психику детей и их воздействие может быть как положительным, так и отрицательным. Родители и педагоги должны принимать меры, чтобы обеспечить детям только положительный опыт использования СМИ, а также обучать их критически оценивать информацию, которую они получают в СМИ.

Литература

1. Бобров, А.А. (2014) Путь к профессионализму. М.: Директ-Медиа.
2. Десяев, С.Н., Десяева, Н.Д. (2015) Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике. *Современные проблемы науки и образования*, 2015, 2, 111-123.
3. Жилавская, И.В. (2009) Медиаобразование молодежной аудитории. Т.: Изд-во ТИИТ.
4. Педагогическая риторика. Практикум: учебное пособие для среднего профессионального образования (2020). М.: Юрайт.

5. Цвик, В.Л. (2021) Телевизионная журналистика: История, теория, практика. М.: Аспект Пресс.



УДК 372.882

АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ПРИЕМ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ
ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Бабаркина О.А.

кандидат педагогических наук

учитель русского языка и литературы

ГБОУ г. Москвы «Школа №1574»

г. Москва

olgababarkina@yandex.ru

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения школьников выразительному чтению на уроках русского языка и литературы. Автор полагает, что процесс обучения должен быть тесно связан с анализом не только художественного текста, но и научного. Результатом работы над текстом является его осмысление и, как следствие, развитие умений правильно выделять ключевые слова, ставить логическое ударение, выбирать правильную интонацию. Работа над анализом текста не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка позволит развить навык выразительного чтения.*

***Ключевые слова:** выразительное чтение, текст, интонация, пауза, ударение, понимание, художественный образ.*

TEXT ANALYSIS AS A TECHNIQUE FOR DEVELOPING EXPRESSIVE
READING SKILLS IN HIGH SCHOOL

Babarkina O.A.

candidate of pedagogical sciences

teacher of Russian language and literature

GBOU of Moscow "School No. 1574"

Moscow

olgababarkina@yandex.ru

***Abstract.** The article is devoted to the problem of teaching schoolchildren expressive reading in Russian language and literature lessons. The author believes that the learning process should be closely connected with the analysis of not only a literary text, but also a scientific one. The result of working on the text is its comprehension and, as a result, the development of the ability to correctly identify keywords, put logical emphasis, choose the right intonation. Working on text analysis not only in literature lessons, but also in the Russian language will allow you to develop the skill of expressive reading.*

***Key words:** expressive reading, text, intonation, pause, stress, understanding, artistic image.*

Введение

Для учителя-словесника проблема выразительного чтения с каждым годом встает все острее. Обучающиеся, не владеющие техникой выразительного чтения и осознающие это, боятся публичных выступлений, устных ответов перед классом и чтения вслух. Эту проблему осознают и в органах управления образованием, не случайно в итоговое собеседование в 9 классе было включено именно выразительное чтение текста, критериями оценки которого являются соответствие интонации пунктуационному оформлению текста, а темпа чтения – коммуникативной задаче.

Постановка проблемы

Какое чтение называется выразительным? Это чтение, в котором раскрываются идея и творческие намерения автора произведения. Как определить, умеют ли участники образовательного процесса - учитель, ученик - читать выразительно? Если они могут передать средствами звучащей речи художественные образы произведения, мысли и эмоции, могут воздействовать на слушателей, убедить в чем-либо, побудить к определенным поступкам, иными словами, воздействовать и на мысли, и на чувства слушателей, и на волю, то можно сказать, что они умеют читать выразительно.

Представители образованного общества осознавали значение выразительного чтения. В XVIII–XIX веках широко распространялась практика

литературных салонов, кружков, где можно было услышать авторов-исполнителей, актеров. Публично читали Н.И. Гнедич, С.Т. Аксаков, А.С. Пушкин, М.С. Щепкин, В.А. Каратыгин, прекрасными чтецами были Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский. Известный педагог А. Прокопович-Антонский, деятель XVIII – начала XIX века, писал следующее: «Есть много искусств, кои, кажется, забыты и коих однако ж не надлежало бы оставлять при воспитании: таково, например, искусство хорошо читать... Но его не так легко приобрести, как многие думают. Чтобы тоном голоса изобразить различные положения души и сердца, изобразить игру страстей, и вообще, чтобы дать жизнь тому, что читаешь, – для сего надобно иметь... тонкое чувство и образованный ум; но навык и ученье едва ли тут не действительнее всего». («Рассуждения о воспитании», 1809) (Артоболевский, 1978, с. 28). Конечно, далеко не всегда салонное чтение являлось эталоном. Л.Н. Толстой писал в романе «Война и мир»: «Искусство чтения считалось в том, чтобы громко, певуче, между отчаянным завыванием и нежным ропотом переливать слова, совершенно независимо от их значения, так что совершенно случайно на одно слово попадало завывание, на другое – ропот» (Толстой, 1984, с. 6).

Результаты исследования

Выразительное чтение – особый педагогический прием, используя который можно с легкостью определить, понимает ли ребенок текст. Для того чтобы подтвердить свои догадки, учитель задаст несколько вопросов. Например, какое слово является ключевым в том фрагменте, который ученик прочитал; на какое слово падает логическое ударение; каково лексическое значение того или иного слова. Без умения анализировать текст нельзя овладеть умением выразительного чтения.

Обучение выразительному чтению включает правильное использование элементов речевой ситуации: пауз, ударений, мелодии, ритма (Шоу Б.: «Существует 50 приемов сказать «да» и 50 приемов сказать «нет» и только один прием написать «да» или «нет»). А.Я. Залушняк сравнивал нахождение правильной интонации с начертанием словесной партитуры, слово для него –

нота, неверное звучание которой замечает музыкант (Артоболевский, 1978, с. 69). Подобное сравнение находим у М.Ю. Лермонтова в письме к М. Лопухиной: «О! как я хотел бы вас снова увидеть, говорить с вами: потому что звук ваших речей доставлял мне облегчение. На самом деле следовало бы в письмах помещать над словами ноты; в настоящее время, когда читаешь письмо, словно смотришь на портрет: нет ни жизни, ни движения; отражение застывшей мысли, нечто такое, в чем чувствуется смерть...» (Лермонтов, 1958, с. 436). Речь идет о «техническом» умении воспроизвести чужую речь, имитируя нужную интонацию. Обучающиеся часто не умеют «читать» знаки препинания, передавать эмоциональность прочитанного, регулировать темп, громкость речи, передавать интонационно логическое содержание высказывания. Чтобы этому научиться, необходимо уметь определять тему произведения (или его фрагмента), понимать, какую проблему поднимает автор, какова идея произведения, как автор раскрывает идею, почему так располагает явления и события, так строит взаимоотношения героев. Чтобы суметь выразительно прочитать текст, необходимо охарактеризовать образы героев, определить авторское отношение к происходящему, понять суть конфликта (не путать с бытовым определением конфликта, речь идет о конфликте в литературном произведении!). Анализ текста, осмысленность чтения – первый, главный этап в работе над выразительным чтением.

Выразительное чтение – эффективное средство эстетического воспитания обучающихся. Важно, чтобы учитель не только осознавал сущность выразительного чтения, но и умел его организовать, использовать в учебно-воспитательной работе. Материалом для чтения являются художественные произведения, входящие в школьную программу или рекомендованные для внеклассного чтения. Задача учителя – «показать» автора, особенности произведения, а это невозможно без серьезной предварительной работы. Первое правило – понимать читаемый текст. Не просто понимать значения используемых слов и выражений, а уметь соотносить их с мировоззрением автора, его биографией, историческими процессами. Художественное

произведение всегда выражает определенную идею, рассказывает о людях, их характерах. На это и нужно обращать внимание обучающихся. Практика показывает, что интерес вызывают творческие задания. Например, «Представь, что герой – твой сосед (друг, одноклассник...). Расскажи о нем»; «Напиши письмо герою произведения». Можно предложить составить диалог с героем (роль собеседника сыграет одноклассник или учитель). На уроках по роману А.С. Пушкина «Капитанская дочка» возможны следующие задания.

Историческую основу произведения составляют реальные крестьянской войны, но в художественном мире романа переплелись исторические личности (какие?) и вымышленные персонажи (какие?).

Прочитайте фрагмент ссоры Петра с Савельичем. Как передано состояние Савельича?

Как характеризует Пугачева сон, который приснился Петру?

Найдите портрет Маши Мироновой. Чьими глазами мы ее видим? Подчеркните ключевые слова. Почему важно, чтобы первое впечатление было именно таким?

Перечитай эпизод. Какую мысль, очень важную для А.С. Пушкина, можно доказать цитатами из этого фрагмента?

Случайна ли дуэль Швабрина и Гринева?

Почему Петр так быстро простил Швабрина?

Какая сцена в описании захвата Белогорской крепости однозначно подчеркивает жестокость и бессмысленность Пугачевского восстания?

Назовите основные качества характера Савельича, приведите примеры из текста.

Сформулируй вопросы по ... главе. Учти, вопросы должны быть не только на обнаружение информации, данной в явном виде, но и на понимание скрытого смысла.

Работа над текстом должна включать вопросы, направленные на понимание мотивов поступков героев, их чувств, переживаний. В обучении выразительному чтению важную роль играет анализ образцов. Это может быть

чтение учителя или мастеров художественного слова. К приемам, развивающим воображение, помогающим понять текст, относятся рисование (словесное и не только), составление кадров фильма / диафильма / мультфильма, музыкальное сопровождение отдельных фрагментов текста, чтение по ролям. Важную роль в развитии выразительного чтения играют театральные постановки. В XVII в. в практику школьного обучения входило театральное искусство. И хотя декламация (выразительное чтение) и актерское искусство не одно и то же, ученика, выходящего на сцену, сама обстановка вынуждает учитывать речевую ситуацию, разбираться в характере персонажа, анализировать его поступки, задумываться над манерой речи. Важно, чтобы ученики слышали образцы речевого искусства. Для этого необходимо смотреть фрагменты фильмов, спектаклей, поставленных по художественным произведениям.

Неправильно было бы думать, что работа над выразительным чтением проводится учителем только на уроках литературы. Обучению чтению как виду речевой деятельности необходимо уделять много внимания и на уроках русского языка. Чтобы ученик освоил учебный материал, он должен в полной мере владеть навыком грамотного, зрелого чтения. В рамках Международного исследования PISA-2000 было дано следующее определение понятия грамотного чтения. Под грамотным чтением следует понимать не только чтение без орфоэпических ошибок, искажений слов, но и способность человека осмысливать письменные тексты и осуществлять рефлексия на них, использовать их содержание в собственных целях, чтобы накапливать знания и развивать потенциал для активного участия в жизни общества (Ковалева, Красновский, 2004). Ключевыми в данном определении являются слова «понимать», «рефлексия» и «использовать». Традиционная проверка техники чтения, выражающаяся в техническом подсчете слов, устарела. Ученик должен научиться «общаться» с текстом: ориентироваться в нем, понимать смысл, находить информацию, интерпретировать, рефлексировать на форму или содержание. Исходя из этого, необходимо строить работу: предлагать задания на нахождение информации, данной в явном виде; задание на соотнесение

информации, данной в разных частях текста; задания на объединение информации по тому или иному признаку (сравнение, нахождение причинно-следственных отношений и др.).

К сожалению, приемы работы с правилами однообразны и скучны: прочитай, повтори, выучи, а материал остается неосмысленным, непонятым. В результате теряется ценность ученического труда, поскольку на первое место ставятся механическое заучивание, запоминание чужих мыслей, а не познание оттенков выразительности языка. В итоге такая работа не учит самостоятельности, не формирует навыки учебного труда.

При работе с теоретическими текстами учебников по русскому языку ставится цель – научить детей приемам осмысления их содержания, а через осмысление – обучить непосредственно выразительному чтению. Иначе говоря, обучение приемам осмысления учебных текстов – подготовка к Итоговой аттестации школьников, включая собеседование.

Среди самых простых, но, как показывает практика, эффективных, приемов работы с теоретическими текстами учебников можно выделить следующие: выборочное чтение, письменное изложение материала, формулирование вопросов по материалу текста, составление плана, тезисов. Подобные несложные способы, направленные в основном на воспроизведение материала, учат внимательному отношению к слову, прививают навык использования терминов в ответах на вопросы учителя, в монологическом ответе. Более сложными будут приемы, которые учат осуществлять отбор, систематизацию, сопоставление, анализ тех или иных фактов.

Более сложной формой является составление и заполнение таблиц. Благодаря такой форме работы у учащихся происходит развитие способностей отбирать, систематизировать нужный материал, а затем излагать его в сжатом виде. Начинать такую работу необходимо коллективно, под руководством учителя. Затем можно давать частично заполненные таблицы, и только потом – самостоятельное составление и заполнение. Не следует недооценивать также нахождение ключевых слов в определении или материале текста. Важность этого

приема отмечал В.А. Добромыслов: «Обычно определения представляют собой отточенные формулировки, в которых каждое слово имеет вес. Понять важность отдельных слов определения, возможность или невозможность заменить отдельные слова другими очень полезно для осознания определения. Такая работа над определениями, несомненно, дисциплинирует мысль учащихся, приучает их к точности и способствует сознательному усвоению понятий» (Добромыслов, 1951, с. 12). Работая с ключевыми словами, учащиеся находят новые термины. Качество усвоения ими новой терминологии во многом обуславливает успешность усвоения нового материала. Наиболее кратким и наглядным видом изложения текстовой информации (особенно в старших классах) является составление схем. Эту работу можно проводить по-разному: учитель на основе учебного текста готовит схему и по ней объясняет новый материал; учащиеся читают готовую схему; заполняют по образцу частично составленную; самостоятельно составляют. Последний вид работы наиболее сложный, поэтому учитель может давать данное задание не всем учащимся. Но практика показывает, что, если эти приемы использовать систематически, учащиеся не испытывают затруднений. Как на этапе закрепления материала, так и на этапе контроля можно использовать прием незаконченного предложения. Например:

Чтобы не допустить ошибки в написании гласной в суффиксе действительных причастий настоящего времени, нужно ...

Страдательные причастия прошедшего времени образуются от глаголов ...

На выбор гласной перед суффиксом -л- в глаголах прошедшего времени влияет ...

Во время самостоятельного чтения текста параграфа просим выделить ключевые слова, выписать термины. Предварительные задания важны, они заставляют быть внимательнее во время чтения теоретического материала, выбрать вид чтения (ознакомительное, изучающее, просмотрное), специальную работу над которым необходимо провести.

После чтения используем прием беседы, цель которой – выявить особенности структуры текста учебника. Например:

В чем главное отличие сложного предложения от простого?

Какое сложное предложение называется сложносочиненным? Как связаны между собой части сложносочиненного предложения?

На какие группы делятся сложносочиненные предложения по значению?

Всегда ли ставится запятая между простыми предложениями в сложносочиненном предложении?

Каковы средства связи частей сложносочиненного предложения, выражающие соединительные отношения?

На заключительном этапе беседы учащимся дается задание составить план, опорный конспект или схему (на выбор) данного параграфа, при этом каждое положение должно иллюстрироваться примерами. Работа над планом – важный прием, развивающий способность осмысливать прочитанное. Он позволяет систематизировать и обобщать материал.

Затем ученикам предлагается осуществить анализ найденных ими в тексте сложносочиненных предложений, поскольку «при изучении грамматики теория находит постоянное применение на практике. Теория помогает практике, ну а практика способствует лучшему осознанию теории» (Добромыслов, 1951, с. 30).

Характеризуя те или иные синтаксические явления, раскрывая их первостепенные признаки, следует акцентировать внимание на выполняемой ими текстообразующей функции. С этой целью просим учащихся преобразовать структуру конкретных предложений.

Переделайте сложносочиненные предложения в простые.

Как поменялся смысл текста?

Важно наглядно продемонстрировать учащимся способности единиц языка передавать в процессе изложения разнообразные оттенки смысла, изменять коммуникативные намерения.

Заключение

Таким образом, организовав работу на уроках литературы и русского языка,

уделяя внимание анализу текстов разных стилей, учитель совершенствует навыки чтения обучающихся – одного из важнейших видов речевой деятельности. Только так возможно научить выразительности чтения, востребованного и в учебной, и во внеучебной деятельности, реализовать развитие коммуникативных умений.

Литература

1. Артоболевский, Г.В. (1978) Художественное чтение. М.: Просвещение.
2. Добромыслов, В.А. (1951) Изучение грамматических определений и правил в 5–7 классах. М.: Учпедгиз.
3. Ковалева, Г.С., Красновский, Э.А. (2004) Новый взгляд на грамотность. М.: Логос.
4. Лермонтов, М.Ю. (1958) Собрание сочинений. Т. 4. М.: Издательство АН СССР.
5. Толстой, Л.Н. (1984) Собрание сочинений: в 12 т. Т. 4. М.: Правда.



УДК 378.147

КОНЦЕПТ «ДОМ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ-МОДЕРНИСТОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ И
МАРСЕЛЯ ПРУСТА)

Белозерова Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»

г. Санкт-Петербург

ny.belozerova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается когнитивная структура концепта «дом», выявляются культурно-специфические элементы, связанные с национальной языковой картиной мира, воплощаемой в английском и французском языках, а также проанализированы особые средства вербализации концепта «дом» в идиостиле писателей-модернистов – *Вирджинии Вулф* и *Марселя Пруста*. Установлены наиболее значимые для творчества этих авторов лексико-семантические поля, образные средства, метафорические модели, возникающие в результате творческого переосмысления базовых и национальных элементов концепта «дом».

Ключевые слова: *концепт, языковая картина мира, средство вербализации, метафорическая модель, идиостиль.*

THE CONCEPT OF "HOUSE" IN WORKS OF MODERNIST WRITERS
(BY THE MATERIAL OF THE WORKS OF VIRGINIA WOLF AND MARCEL
PROUST)

Belozerova N.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

*St. Petersburg University of the State Border Service of the Ministry of Emergency
Situations of Russia*

Saint Petersburg

nv.belozeroва@gmail.com

Abstract. *The article discusses the cognitive structure of the concept "home", identifies cultural-specific elements associated with the national linguistic picture of the world, embodied in English and French, and analyzes the special means of verbalization of the concept "house" in the idiosyncrasy of modernist writers - Virginia Woolf and Marcel Proust. The lexico-semantic fields, figurative means, metaphorical models, which are the result of creative rethinking of the basic and national elements of the concept "home", are established, the most significant for the work of these authors.*

Key words: *concept, language picture of the world, means of verbalization, metaphorical model, idiosyncrasy.*

Введение

Концепт «дом» является одним из базовых пространственных концептов языкового сознания. В то же время это одна из констант культуры, связанных с повседневной деятельностью человека, универсальной формой его бытия. Различные аспекты концепта «дом» являются объектом различных междисциплинарных исследований как в области лингвокультурологии (Ю.С. Степанов, В.Н. Топоров, М. В. Пименова, Т.В. Цивьян), так и в области лингвистики английского языка (С. М. Богатова, М. К. Аганина, Е. Н. Соколова, К. Т. Колесникова). Работы указанных авторов составили теоретическую базу данного исследования.

Актуальность исследования обусловлена его потенциалом в раскрытии художественной картины мира писателей, творчество которых представляет собой единство элементов национальной картины мира определенного народа и творческой позиции личности. Особое внимание к исследованию художественных картин мира и авторских концептов объясняется тем, что идиосинкрасия позволяет фиксировать трансформации как в языковой, так и в социокультурной среде. Сравнительное изучение авторских текстов

способствует выявлению национальных и индивидуальной составляющих концепта. Исследование «текстов усиленного типа», к категории которых относятся и художественные тексты, дает возможность не только раскрыть особенности национальной культуры, но и изучить творческий потенциал рефлектирующего сознания (Топоров, 1983).

Постановка проблемы

Являясь многоуровневым ментальным образованием, концепт функционирует в качестве инструмента исторической памяти народа и воплощения индивидуального опыта рефлексии. Данный факт обуславливает задачи исследования:

1. Выявить базовые когнитивные структуры концепта «дом», типизирующие общечеловеческий опыт, присущий различным лингвокультурам.

2. Сопоставить элементы когнитивной структуры концепта «дом» в английском и французском языках.

3. Исследовать субъективный уровень когнитивной структуры концепта «дом», проявляющийся в индивидуальном мировосприятии, которое может воплощаться в том числе и в авторском идиостиле. В данном случае концепт обогащается за счет дополнительных языковых средств, создающих художественную модель мира, и становится элементом вторичной моделирующей системы – языка искусства.

В авторском идиостиле концепт может иметь бесконечное количество воплощений, раскрывающих богатство литературного творчества писателя. При этом концепт содержит и базовые понятийные структуры, и культурно-специфические элементы, и результаты переосмысления языковых единиц в индивидуальном литературном творчестве. Художественный концепт как вид индивидуального концепта является единицей художественной картины мира, выражающей авторское видение действительности. Художественный концепт – это символ, образ или мотив, имеющий ассоциативную связь с аспектами действительности, находящимися вне художественного пространства, но

закрывающий в себе новые смыслы, рожденные на основе переосмысления существующего опыта, авторской оценки действительности. Художественный концепт воплощает динамическую связь между глубинными понятийными структурами знания как культурного кода народа и актуальной действительностью в той ее живой форме, которая воспринимается писателем.

И.В. Бурдин и Н.В. Аввакумова рассматривают художественный концепт как вербализованный образ, связывающий творческое воображение с языковой картиной мира (Бурдин, Аввакумова, 2019).

Логика построения нашей работы требует использования следующих методов исследования: историко-генетического, семантико-стилистического анализа, компонентного анализа и метода концептуальных моделей.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования предложенного материала как основы для построения межкультурного исследования идиостилей авторов, принадлежащих к различным лингвокультурам. К тому же наши наблюдения расширяют границы лингвистического или литературоведческого анализа художественного текста, позволяют конструировать многоуровневую модель концепта и анализировать средства вербализации его элементов в литературном произведении.

Материалы данного исследования могут быть использованы при изучении таких дисциплин, как «Лингвистический анализ текста», «Практический курс перевода», «Стилистика английского языка», «Межкультурная коммуникация».

Основная часть

Обращаясь к глубинным понятийным структурам концепта «дом», М.В. Пименова выделяет несколько мотивирующих признаков, послуживших основанием для именованного данного фрагмента действительности и объединяющих результаты человеческого опыта в единое ментальное целое (Pimenova, Bakirova, 2021). На основе исследования М.В. Пименовой в отношении лексемы «дом», анализа словарных дефиниций лексемы «house» в английском языке (Oxford Dictionary of English Language, 2006) и лексемы

«maison» во французском языке (LePetitLarousse, 2017) были получены следующие данные, которые демонстрируют ядерные и периферийные элементы когнитивной структуры концепта и степень их выраженности в национальных языковых картинах мира (таблица 1).

Периферийные признаки концепта «дом»			
учреждение, имеющее историческую и культурную ценность	мемориальный дом (музей-квартира)	_____	_____
учреждение в коммерческой или деловой сфере	заведение, предприятие	a place of business or entertainment; a building where something is stored; a business organization; a gambling establishment; Headquarters of a company	un édifice public ou privé servant à un usage particulier; une entreprise commerciale ou industrielle
учреждение медицинского назначения	санаторий (дом отдыха)	an establishment of residence and care for people with special needs	un établissement de santé
лица, объединенные общностью благородного происхождения	род, династия	a noble family with ancestors and descendants	une famille noble
страна происхождения	Родина	home, place of origin, one's own country	_____

Образные признаки концепта «дом»			
среда обитания животных	ареал	habitat	habitat, un refugedestiné aux animaux abandonnés
сектора эклиптики, характеризующие в гороскопе различные сферы жизни человека, для которого составлен гороскоп	Астрологический дом (поле гороскопа)	one of the twelve sectors in which the celestial sphere is divided	chacune des douze divisions du ciel qui concerne les conjonctures formant la trame de l'existence

Данные представленной сравнительной таблицы демонстрируют, что в английском языке периферийные структуры концепта «дом» включают признаки более широкого круга объектов и явлений социокультурной действительности, чем в русском и французском языках, охватывая сферы политики (семантический признак «*alegislative, deliberative or consultative assembly*» (“законодательное, совещательное или консультационное собрание”. Здесь и далее перевод выполнен авторами Белозеровой Н.В., Жиндеевой Е.А.)) (Oxford Dictionary of English Language, 2006); образования (семантический признак «*a residence for a religious community or for students*» (“место пребывания для религиозного сообщества или группы обучающихся”)); издательского дела (семантический признак «*publishing establishment*» (“издательская организация”)); театрального искусства (семантический признак «*theatre, concert hall*» (“драматический театр, концертный зал”)) (Oxford Dictionary of English Language, 2006).

Необходимо также добавить, что во французском языке в структуре концепта «дом» содержится специфический семантический признак, связанный с историческим прошлым страны: «*ensemble des personnes civiles et militaires*

attaché sala personne dus auverain» («совокупность гражданских и военных лиц из числа приближенных монарха») (Le Petit Larousse, 2017).

Предпринятый сравнительный анализ позволяет заключить, что в трех языках когнитивная структура концепта «дом» включает ядерные признаки, относящиеся к внешнему облику человеческого жилища, его конструктивным особенностям. Также в рассматриваемых языках на глубинном понятийном уровне мы наблюдаем метонимический перенос на основе связи между содержащим (зданием) и содержаемым (люди, пребывающие в здании). Однако в английском языке данный семантический перенос выражен в большей степени и охватывает более широкий спектр учреждений различного назначения.

Языковые данные трех языков указывают на тот факт, что признаки концепта «дом» выходят за пределы личного пространства субъекта и экстраполируются на значимые области его деятельности. Однако в русском языке отмечается ряд ядерных признаков концепта «дом», не зафиксированных в английском и французском языках: 1) сосредоточие духовной жизни (храм, дом Господень); 2) хозяйство, быт (жить своим домом); 3) ценное имущество (имение).

Обращаясь к анализу средств, репрезентирующих концепт «дом» в творчестве Вирджинии Вулф (эссе «Своя комната») и Марселя Пруста (первая часть цикла «В поисках утраченного времени» – «В сторону Сванна»), необходимо отметить, что ключевыми лексическими единицами, относящимися к ядру концепта «дом» являются, соответственно, «house» и «maison».

В английском языке существуют две наиболее частотные, семантически близкие лексические единицы, выражающие фундаментальные признаки концепта «дом» – «house» / «home». Однако характер семантических признаков, выражаемых лексической единицей «house», позволяет связать их с референтом

(объектом действительности) и его внешним обликом.

Семантическая структура лексической единицы «home» содержит такие признаки, как «внутреннее пространство», «домашние», «кров», «место происхождения», выявляющие позицию субъекта, воспринимающего реальность и имеющего эмоциональную привязанность к своему дому. Данные бинарные оппозиции «объект / субъект», «материальное / духовное», «внешнее / внутреннее» позволяют семантически разделить лексемы «house» и «home». При этом, согласно исследованию А. Кассинель, лексема «home» является более частотной в английском языке, в то время как в произведениях Вирджинии Вулф чаще употребляется лексема «house», что является отличием от национальной языковой картины мира (Cassigneul, 2012).

Анализ лексических средств, выражающих ядерные когнитивные структуры концепта «дом» в произведениях В. Вулф и М. Пруста, позволяет представить полученные данные в сравнительной таблице (таблица 2).

Признак концепта «дом»	Лексические средства вербализации (наиболее частотные примеры)	
	Вирджиния Вулф	Марсель Пруст
Строение / здание	building, inside	logis, demeure, édifice, installation
Тип здания	university, library, church, chapel, college, lighthouse, observatory, factory, workshop, museum, hotel, inn, castle	hôtel, château, église, clocher, hôpital, couvent, propriété, cathédrale, pharmacie, maison de campagne

Внутреннее пространство	Лексические единицы, обозначающие виды жилых помещений	
	room, dining-hall, sitting-room, kitchen, hall, library, cabinet, chamber, drawing-room	chambre, chambre à coucher, salle à manger, appartement particulier, salon, cuisine, cabinet de travail, cabinet de repos, boudoir, antichambre, salle d'études
	Лексические единицы, обозначающие элементы внутреннего устройства / убранства помещения	
	window, door, gate, lock, roof, cupboard, armchair, bed	plafond, meubles, mur, lumiere, boiserie, vitrage, lanterne, fenêtre, bureau, escalier, bibliothèque, volet
Лица, постоянно пребывающие в помещении	woman, average Elizabethan woman, husband, father, wife, married woman	parents, tante, oncle, fille de cuisine, grand'mère, père, mère, voisins, du monde, maître, domestique, maman
Здание – общественный институт	House of Commons, Houses of Parliament	

Анализируя способы вербализации концепта «дом» в произведениях В. Вулф и М. Пруста, можно сделать вывод о многоаспектности, тематическом разнообразии лексических средств, репрезентирующих данный концепт. Однако следует отметить, что в творчестве В. Вулф в большей мере выражены институциональный и социальный аспекты рассматриваемого концепта. Опираясь на данные, представленные в таблице 2, можно утверждать, что В. Вулф рассматривает концепт «дом» в его связи с личностной самореализацией субъекта в социуме, с возможностью воплотить внутренний творческий потенциал личности в различных сферах общественной жизни. Именно поэтому наиболее частотными лексемами являются «house» («дом»), «building» («здание»), связанные с внешним аспектом жилого помещения, а также лексемы «door» («дверь»), «window» («окно»), метафорически указывающие на связь с внешним миром. Кроме того, частотные лексемы

«university» (“университет”), «college» (“колледж”), «church» (“церковь”), связанные с духовным воспроизводством и творчеством, составляют единое лексико-семантическое поле, к которому также принадлежат лексемы, обозначающие: 1) мыслительные процессы (reflect (“размышлять”), wonder (“интересоваться”), read (“читать”), study (“изучать”), accept a fact (“принимать факт”), remember (“помнить”), prove (“доказать”), ask one self (“спрашивать себя”), think (“думать”), observe (“наблюдать”), conclude (“заключать”)); 2) интеллектуальные операции и абстрактные понятия (conclusion (“заключение”), thought (“мысль”), cogitation (“размышление”), argument (“аргумент”), truth (“правда”), subconscious (“подсознание”) intelligence (“разум”), emotionallight (“эмоциональный ракурс”)); 3) профессии, связанные с академической сферой, наукой (scholar (“ученый”), professor (“профессор”), student (“студент”), fellow (“научный сотрудник”), lecturer (“лектор”)); 4) явления и предметы мира науки (research (“исследование”), essay (“эссе”), fellowship (“должность научного сотрудника”), lectureship (“должность лектора”), observatory (“обсерватория”), laboratory (“лаборатория”), instrument (“инструмент”), manual (“справочник”), equipment (“оборудование”)); 5) отрасли научного знания (archeology (“археология”), philosophy (“философия”), psychology (“психология”), biology (“биология”), sociology (“социология”)).

Развернутое лексико-семантическое поле «мыслительной деятельности» в связи с концептом «дом» свидетельствует о присутствии в творчестве В. Вулф метафорической модели «Дом – Мысль», в которой человеческое жилище представляется сосредоточием напряженного интеллектуального поиска истины (seekforthetruth (“искать истину”)), постоянной рефлексии (reflection). Дом становится и убежищем (sanctuary), и местом духовного уединения, которое заставляет звучать голоса выдающихся деятелей культуры: 1) выдающиеся поэты античности (Овидий, Вергилий, Гораций); 2) представители английской литературы (Вильям Шекспир, Эмили Бронте, Шарлотта Бронте, Джейн Остин, Джон Китс); 3) представители американской

литературы (Эдгар Аллан По, Томас Элиот, Фрэнсис Скотт Фицджеральд); 4) представители мировой литературы (Лев Толстой, Гюстав Флобер, Марсель Пруст). Многочисленные литературные аллюзии, создающие эффект полифонии, свидетельствуют о том, что напряженный труд писателя не предполагает полной изоляции, отрицания связи с внешним миром. Не случайна метафора В. Вулф, построенная на уподоблении рабочего кабинета стеклянному сосуду (*miraculous glass cabinet*).

Тема творческого труда писателя, постоянной рефлексии в поисках истины, социальной значимости любого труда реализуется с помощью метафорической модели «Дом – Труд», которая воплощается с помощью разнообразного репертуара лексических средств, создающих развернутое лексико-семантическое поле «строительство»: 1) глаголы, обозначающие различные строительные операции (*level* (“ровнять”), *ditch* (“окапывать”), *drain* (“осушать”), *raise* (“поднимать”), *poise* (“уравновесить”), *rave* (“мостить”), *haul* (“тащить”)); 2) имена существительные, обозначающие строительные инструменты, материалы (*foundation* (“фундамент”), *block* (“блок”), *spade* (“лопата”), *stone* (“камень”), *cement* (“цемент”), *glass* (“стекло”)); 3) имена существительные, обозначающие ремесла и рабочие профессии (*mason* (“каменщик”), *painter* (“художник”), *laborer* (“рабочий”)). С мотивом строительства, благородного созидания связана и развернутая метафора, сопоставляющая создание литературного произведения и возведение величественного здания, собора: «At any rate, it is a structure leaving a shape on the mind's eye, built now in squares, now pagoda shaped, now throwing out wings and arcades, now solidly compact and do med like the Cathedral of Saint Sofia at Constantinople» (Woolf, 2005, p. 131) (“Во всяком случае эта конструкция оставляет свой след в сознании, конструкция, имеющая то квадратную форму, то форму пагоды, то простирающая свои крылья и аркады, то, наоборот, стройная и компактная с куполом подобно Софийскому собору в Константинополе”). Метафорическая модель «Дом – Труд» раскрывается также и в размышлениях писателя о роли женщины в обществе, о ее возможности

самореализоваться с помощью труда. Традиционный аспект концепта «дом», связанный с женским трудом, внутрисемейными отношениями приобретает в творчестве В. Вулф социальную окраску через противопоставление подчиненного положения женщины и ее независимой, обеспеченной трудом позиции в будущем. Портрет хранительницы домашнего очага создается с помощью ряда лексических средств: 1) образные лексические единицы, являющиеся средствами именования женщины в семье (*homely body* (“домашнее существо”), *property of the husband* (“собственность мужа”), *average woman* (“среднестатистическая женщина”)); 2) словосочетания, обозначающие виды работы по дому (*do cooking* (“готовить”), *chop the vegetables* (“нарезать овощи”), *mend the stockings* (“штопать чулки”), *wash up the dishes* (“мыть посуду”), *put the children to bed* (“укладывать детей спать”)); 3) наименования ремесел, традиционно связанных с женским трудом (*nursemaid* (“медицинская сестра”), *charwoman* (“поденщица”), *shop woman* (“продавщица”)); 4) определения, выявляющие зависимое положение женщины в обществе (*inferior* (“низший”), *labouring* (“трудящийся”), *uneducated* (“необразованный”), *servile* (“прислуживающий”). В данном контексте название эссе «*A room of one's own*» имеет особое значение: комната как личное пространство становится символом свободы, независимого социального положения, дающего возможность реализовать свой потенциал в труде.

Если в творчестве В. Вулф художественный концепт «дом» ассоциируется с экстерииоризацией личностного потенциала, достижением общественного признания через труд, творчество, то языковые средства, репрезентирующие концепт «дом» в произведениях М. Пруста, позволяют наметить обратный вектор в интерпретации данного концепта. На страницах первой части цикла «В поисках утраченного времени» – «В сторону Сванна» обнаруживается символическая градация, демонстрирующая стадии процесса погружения в собственный внутренний мир, интроспекции как сосредоточенности индивида на своих психических процессах: *Combray* (“Комбре”) – *maison* (“дом”) – *chambre* (“комната”) – *lit* (“кровать”) (Proust,

1999). Кроме того, значимыми являются лексемы, связанные с лексико-семантическим полем «уединение»: *reclusion* (“затворничество”), *nid* (“гнездо”), *coquillage* (“раковина”), *caverne* (“пещера”). Не случайны также и развернутые сравнения, уподобляющие обитателя жилища ласточке, построившей гнездо под прикрытием берега: «*comme une hirondelle de mer nichant profondément sous terre dans la chaleur de la terre*» (Proust, 1999, p. 23) или же разбойнику, укрывающему сокровища в сказочной пещере (*Ali baba cachant des trésors dans une grotte féerique*) (Proust, 1999, p. 31). Как и В. Вулф, М. Пруст связывает пребывание в доме с напряженной интеллектуальной деятельностью – воспоминанием, восстановлением в памяти мельчайших событий прошлого. При этом М. Пруст не создает единого образа дома: представление о доме эклектично, оно складывается из воспоминаний о различных известных рассказчику жилищах (*un des lieux où j’avais habités* (“одно из мест, где я жил”)): родительский дом в Комбре, комната тетушки Леони, квартира Сванна на Орлеанской набережной, дома в Париже, Бальбеке, Венеции (Proust, 1999, p. 57). Вторичность внешней формы жилища подчеркивается окказиональными синонимами «*une installation provisoire*» (“временная конструкция”) (Proust, 1999, p. 25), «*un logis habitable*» (“сносное жилище”) (Proust, 1999, p. 35). Иногда обобщенность внешних характеристик дома превращают его в точку в пространстве (“*un point fixe*”) (Proust, 1999, p. 45) или же в некоторое визуальное пространство (“*champs visual*”) (Proust, 1999, p. 39). Содержание и характер психических процессов, погруженность во внутренний мир (интроспекция) и анализ собственных воспоминаний (рефлексия) от мельчайших актов физического восприятия до эмоциональных состояний, переживаний и чувств – все неизменное богатство духовной жизни личности облекается в меняющиеся со временем формы. В творчестве М. Пруста раскрывается метафорическая модель «Дом – Память», в рамках которой писатель демонстрирует работу механизмов непроизвольного, ассоциативного воспоминания (Nalbantian, 2003), воскрешающего прошлые события, лица, жилища, воссоздающего все здание прошлой жизни (*l’édifice*

immense du souvenir) (Proust, 1999, p. 52). Стадии воспоминания развертываются в определенной последовательности, создавая в соединении мельчайших деталей единое композиционное целое, – здание прошлого. Как и в творчестве В. Вулф, работа сознания, воссоздающего картины прошлой жизни, передается с помощью лексических единиц, связанных с лексико-семантическим полем «строительство»: 1) глаголы, обозначающие действия во время строительных работ (reconstruire (“перестраивать”), construire (“строить”), cimenter (“скреплять”), creuser (“выкопать”), revêtir (“облицевать”)); 2) имена существительные – названия профессий в сфере строительства (architecte (“архитектор”), maîtreverrier (“стекольщик”)); архитектурные стили (gothique (“готический”), classique (“классический”)); 2) имена существительные, обозначающие элементы здания (façade (“фасад”), portail (“портал”), effigie (“изображение”), volet (“ставня”), abside (“апсида”), clocher (“колоколя”)). Однако в произведениях В. Вулф элементы лексико-семантического поля «строительство», связанные с концептом «дом», ассоциируются с аналитической деятельностью интеллекта, ищущего истину (truth), отделяющего ее от иллюзии (illusion, dream). М. Пруст использует мотив строительства в связи с необходимостью обрести прошлое в настоящем, познать себя через обращение к прошлому, воссоздать этапы процесса воспоминания, которое инициируется механизмами физического восприятия, обретает все более четкие формы и превращается в ясные картины прошлого, более живые и яркие, чем окружающая действительность. Развернутая метафора, демонстрирующая, как весь город Комбре был воссоздан через восприятие вкуса пирожного «Мадлен» («...et tout Combray et ses environs, tout ce qui prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, d'une masse de thé» (“...и весь Комбре и его пригороды, все, что имеет форму и плоть, город и сады, все возникло из моей чашки чая”)) (Proust, 1999, p. 151), раскрывает в образной форме функционирование творческой памяти, связывающей в единый психофизиологический комплекс, предшествующий субъектный опыт, когнитивные процессы, бессознательное и воображение, способное трансформировать

прошлое, представить его как актуальный, живой момент, пребывающий в настоящем (Troscianko, 2013).

Общее для В. Вулф и М. Пруста стремление представить жилище как сосредоточие духовной жизни человека свидетельствует о том, что в интерпретации писателей дом, хронотопическое единство пространственно-временных характеристик повествования, антропоцентричен. И В. Вулф, и М. Пруст связывают повествование с уникальным мыслящим субъектом, его рефлектирующим сознанием, содержание которого экстраполируется на окружающий мир. При этом глубокая связь, существующая между субъектом и его жилищем, проявляется в метафорической модели «Дом – Я», которая реализуется в творчестве обоих писателей-модернистов с помощью ряда языковых и стилистических средств:

1) Использование М. Прустом притяжательного прилагательного женского и мужского рода при описании жилища и его внутреннего убранства: *ma chambre* (“моя комната”), *mon bureau* (“мой письменный стол”), *ma commode* (“мой комод”). Характерно также стремление рассказчика, описанное М. Прустом, «заполнить собственным «я» все пространство комнаты» (*La pièce que j'ai fini par remplir de moi-même*) (Proust, 1999, p. 47). В. Вулф также подчеркивает связь комнаты и ее обитателя, принадлежность жилища определенному субъекту с помощью местоимения «own» (“свой”) – «a room of one's own».

2) Обозначение пространственных координат субъекта с помощью названий частей тела: М. Пруст описывает процесс определения сознанием, выходящим из полусна, расположения предметов в комнате через анализ тактильных ощущений, поступающих от различных частей тела (*genoux* (“колени”), *épaules* (“плечи”), *côtes* (“бока”)). В. Вулф показывает, что субъект проявляет себя в своем жилище и как индивид, обладающий определенным социальным статусом, и как биологический организм, вся жизнедеятельность которого связана с домом (*sleep* (“спать”), *dine* (“принимать пищу”), *have a luncheon* (“обедать”), *smoke a cigar* (“курить”), *drink a glass of wine* (“выпить

бокал вина”)): «The human frame being what it is, heart, body and brain all mixed together...» (“Так как человеческое тело является именно тем, из чего оно состоит: сердце, весь организм, мозг, все вместе”) (Woolf, 2005, p. 109).

Глубинная связь дома и индивида выявляется в произведениях обоих писателей с помощью средств лексико-семантического поля «пища». Следуя традиции, связанной с творчеством Франсуа Рабле, который представил акт поглощения пищи как один из способов познания мира, соединения с природным многообразием, М. Пруст рассматривает физиологические ощущения как первый этап процесса возвращения к истокам бытия через механизмы памяти. Именно об этом свидетельствует описание сцены с пирожным «Мадлен», вкус которого приводит в движение мыслительный аппарат рассказчика, заставляя его искать, создавать, освещать светом памяти уже утраченное прошлое (*chercher, créer, entrer dans sa lumière*). Многие исследователи отмечают, что М. Пруст уделяет значительное внимание описанию сцен за столом, блюд, проявляя глубокое знание тонкостей гастрономии (Junko, 2015; Kayser, 2020; Litvak, 1997). На страницах цикла романов «В поисках утраченного времени» упоминаются соус «Грибиче», изысканный салат с ананасами («*unerecette de sauce gribiche oudela salade à l’ananas pour des grands dîners*») (Proust, 1999, p. 197), салат из трюфелей и ананасов («*la salade d’ananas et de truffes*») (Proust, 1999, p. 203), созданные мастерством Франсуазы холодная говядина с морковью, суфле и пудинг «à la Nesselrode» (*les oufflé et le pudding à la Nesselrode*) (Proust, 1999, p. 228) – все эти блюда являются элементами картины прошлого, воссозданного памятью рассказчика. М. Пруст вводит в текст романа и описание блюд, характерных для кухни отдельных регионов Франции: паштет из Тура, печенье из Реймса («*comme les rillettes de Tour soules biscuits de Reims*») (Proust, 1999, p. 231), нормандские галеты и пирожки из слоеного теста («*des galettes, des feuilletés normands*») (Proust, 1999, p. 235). Характерная для творчества М. Пруста интертекстуальность раскрывается в связи кулинарии и иных видов искусства, в том числе и архитектуры. Так, автор не только сравнивает мастерство кухарки

Франсуазы с творческим гением Микеланджело, но и сам процесс создания изысканного блюда сопоставляется с творческим поиском художника слова, который в соединении разнородных элементов обретает смысловое и композиционное единство: «Cependant, tout comme les images d'une œuvre littéraire (humaine et pas seulement) sont créées à partir de nombreuses impressions causées par de nombreuses filles, églises, sonates, et constituent une seule sonate, une seule église, une seule fille, je vais très probablement créer mon roman à partir d'images disparates comme Françoise, dont l'art enrichit d'ingrédients individuels la gelée qu'admire M. Norpois?» («Впрочем, как и образы литературного произведения (человеческие и не только) создаются из многочисленных впечатлений, вызванных многими девушками, церквями, сонатами, и составляют единую сонату, единую церковь, единую девушку, так и я, скорее всего, буду создавать свой роман из разрозненных образов подобно Франсуазе, искусство которой обогащает отдельными ингредиентами студень, вызывающий восхищение господина Норпуа») (Proust, 1999, p. 247). Стилистические средства, в том числе сравнения, построенные на основе сопоставления предметов окружающей действительности и кулинарных блюд, многочисленны в произведениях М. Пруста: Луксорский обелиск напоминает розовую нугу («... la placed la Concordedonnait à l'obélisque de Louqsor unairde nougatrose...») (Proust, 1999, p. 257), башни Трокадеро превращаются в кондитерские изделия, покрытые смородиновым желе («...par un crépuscule où il y a près des tours du Trocadéro comme le dernier allumement d'un élueur qui en fait des tours absolument pareilles aux tours enduites de gelée de groseille des anciens pâtisseries...») (Proust, 1999, p. 259).

Соединяя содержательные компоненты концептов «дом» и «пища», В. Вулф подчеркивает социальный характер данной связи: «a good dinner is of great importance to good talk» («хороший обед важен для хорошей беседы») (Woolf, 2005, p. 67). В произведениях В. Вулф реализуются в большей степени два ядерных элемента национального концепта «дом» – «строение, здание» и «лица, постоянно находящиеся в жилом помещении» – связь между которыми

осуществляется через совместную трапезу. И коллеги в университете, и члены семьи объединяются за общим столом, который становится символом дружбы и духовного единения («friendship and the society of one's kind») (Woolf, 2005, p. 73). Акцент на социальной и коммуникативной функции совместной трапезы не оставляет места для развернутых описаний сложных блюд. Однако элементы лексико-семантического поля «пища» в связи с материальным достатком персонажей также обнаруживаются в произведениях В. Вулф: 1) утонченные блюда, подаваемые на светских приемах («...soles, sunkin a deepdish, over which the college cook had pread a counterpane of the whitest cream...», «...part ridges, many and various, came with all their retinue of sauces and salads...», «...sprouts, foliatedasrosebuds but more succulent...») («морской язык, утопающий в глубоком блюде, покрытый, словно одеялом, белоснежными сливками») (Woolf, 2005, p. 95); 2) будничная пища («human nature' daily food» («ежедневный рацион простого человека»), «plain gravy soup» («обычный суп»), «...beef with it sattendant green sand potatoes – a homely trinity...») («говядина с вечным гарниром из овощей и картофеля – домашняя троица»), «biscuits and cheese» («печенье и сыр»)); 3) скудная пища как символ финансовых трудностей («prunes and custard» («сливы и заварной крем»), «puddings» («пудинг»)). Кроме того, В. Вулф обогащает данное лексико-семантическое поле метафорой «духовная пища»: книги в университетской библиотеке являются «food for thought» («пища для размышлений»); достижения человеческого духа, культуры, интеллекта – все это также «пища» («strangefood – knowledge, adventure, art» («удивительная пища – знание, увлечение, искусство»)).

3) Использование персонификации, которая заключается в наделении неживых предметов человеческими свойствами с помощью: 1) эпитетов: М. Пруст выявляет тонкие психологические характеристики различных элементов обстановки в атрибутивных словосочетаниях («l'insolente indifference de la pendule» («дерзкое равнодушие настенных часов») ((Proust, 1999, p. 97)), «une impitoyable glace à pieds» («неумолимое зеркало») (Proust, 1999, p. 99), «l'hostilité desrideaux» («враждебность портьер») (Proust, 1999,

р. 102), «une chambre gaie» (“веселая комната”) (Proust, 1999, p. 57), «la glace cruelle» (“жестокое зеркало”) (Proust, 1999, p. 87)); в произведениях В. Вулф также обнаруживается сближение предметов обстановки и обитателей жилища: «venerable place» (“благородное место”), «a house which wears affront of gaiety and courage» (“здание, имеющее бодрый и бесстрашный облик”) (Woolf, 2005, p. 55); 2) сочетания с глаголом, обозначающим действие, характерное для живого существа: имена существительные, обозначающие элементы интерьеров, воссозданных М. Прустом, могут соединяться с глаголами движения: *filer* (“бежать”), *to urbillonner* (“вращаться”), *tourner* (“поворачивать”). Антропоморфизм обнаруживается и в произведениях В. Вулф. Так, университетская библиотека подобно человеку «дремлет безмятежно («sleeps complacently»), храня сокровища в своей груди» («its treasure sloked within its breast») (Woolf, 2005, p. 25).

Общим для обоих писателей средством репрезентации концепта «дом» является метафорическая модель «Дом – Храм». Исследователи творчества М. Пруста отмечают, что писатель использовал семиотическую систему архитектуры с целью систематизировать и сохранить в культурной памяти ушедшее прошлое (Domino, 1989). Именно архитектурный код помогает автору выделить в бесконечном потоке жизни события, достойные бессмертных художественных форм, сконструировать собственную модель прошлого – храм памяти: «Ce livre que Marcel souhaited’écrire, non pas pour raconteur savie, mais pour éterniser ce qui rendladigné d’être vécu pourrait être bâti comme une cathédrale...» (“Книга, которую Марсель стремится написать не с целью повествования о своей жизни, а с целью увековечения того, ради чего стоит жить, эта книга могла бы быть построена словно собор”) (Domino, 1989, p. 19). Следуя правилам искусства памяти, выработанным Симонидом Кеосским и Квинтилианом, М. Пруст строит в ментальном пространстве литературного произведения единое здание, четкий план и архитектоника которого позволяют сохранить разнообразные детали минувшего (Guillaume, 2009). Как отмечает С. Ю. Сидорова, Марсель Пруст планировал дать архитектурные названия

отдельным частям цикла романов «В поисках утраченного времени»: Портал, Витражи, Апсиды (Сидорова, 2005). Однако близость идиостиля М. Пруста к архитектурному коду обнаруживается не столько в способе организации пространства произведения, сколько в особой декоративности стиля, создающего яркие, насыщенные деталями визуальные ряды, подобные рельефным изображениям средневекового храма (Guillaume, 2011). Не случайно сопоставление цикла «В поисках утраченного времени» М. Пруста и капеллы Скровеньи, украшенной фресками Джотто. На страницах произведений М. Пруста храм (église, cathédrale) является пространственной доминантой: «...l'église qui résumait la ville, la représentait, la dominait» (“...церковь, которая вбирала в себя город, представляла его, возвышалась над ним”) (Proust, 1999, p. 211); «l'église se distinguait de tout autre édifice par une sorte de pensée» (“неуловимая мысль отличала церковь от любого другого здания”) (Proust, 1999, p. 215). Образ храма связан с мыслительной деятельностью и возникает в контекстах, создаваемых средствами лексико-семантического поля «мысль»: se représenter, se souvenir, penser, distinguer, réfléchir (Fraisie, 2014). Связь интеллектуальной деятельности и храма как символа духовной высоты и совершенства раскрывается в следующей фразе романа «В сторону Сванна»: «...les idées que faisaient naître en moi les cathédrales» (“мысли, которые рождали во мне храмы”) (Proust, 1999, p. 235).

Образ храма, дома творческого, созидющего духа, побеждающего время, важен и для творчества В. Вулф, которая описывает часовню Оксфордского университета, разнообразные элементы ее внешнего облика и внутреннего убранства (ancient organ (“старинный орган”), high domes and pinnacles (“высокие купола и шпили”)) (Woolf, 2005, p. 78), связывая величие архитектурного памятника (venerable chapel (“благородная часовня”), magnificent building (“великолепное здание”), serene sanctuary (“безмятежное святилище”)) с памятью о многолетнем труде, посвященном его возведению – «Even the sorrow of Christianity sounded in that serene air more like the recollection of sorrow than sorrow itself...» (“Даже печаль христианства звучала в этом безмятежном покое,

словно воспоминание о печали, но не как сама печаль”) (Woolf, 2005, p. 103). Необходимо также отметить общую для обоих писателей метафору, основывающуюся на уподоблении храма кораблю, который устремляется в вечный путь по волнам времени: «un edifice occupant, sil'on peut dire, un espace à quatre dimensions – la quatrième étant celle du temps –, déployant à travers les siècles un vaisseau qui, de travée en travée, de chapelle en chapelle, semblait vaincre et franchir, non pas seulement quelques mètres, mais des époques successives d'où il sortait victorieux...» (“здание, занимающее, если можно так сказать, четырехмерное пространство, – четвертое измерение представлено временем – здание, развертывающее свой неф, словно корабль, который от одной галереи к другой, от часовни к часовне, казалось, победно преодолевал не только метры, но целые эпохи”) (Proust, 1999, p. 247)). Таким образом, М. Пруст создает парадигму четырехмерного пространства, дополняющую геометрическую модель материального мира измерением времени, которое переносит субъекта в мир прошлого благодаря действию механизмов произвольной и непроизвольной памяти (MacFarlane, 2011). Подобный образ храма-корабля создается и В. Вулф: «...its high domes and pinnacles can be seen, like a sailing-ship always voyaging never arriving...» (“...его высокие купола и шпили виднеются, словно паруса корабля, который находится в бесконечном плавании...” (Woolf, 2005, p. 78).

Заключение

Таким образом, в произведениях В. Вулф и М. Пруста создаются своеобразные художественные модели универсального концепта «дом», интерпретирующие в соответствии с индивидуальным авторским мировидением содержательные структуры, воплощающие общечеловеческий и национальный опыт познания мира. Сама тема дома как центра системы пространственно-временных координат литературного произведения, места пребывания человека в мире значима в творчестве обоих писателей: создается достаточно развернутый синонимический ряд лексических единиц, имеющих

общую базовую сему «строение / здание», используется разнообразный лексический инструментарий для создания подробных описаний внешнего облика зданий и их внутреннего убранства. И В. Вулф, и М. Пруст связывают концепт «дом» с мыслительной деятельностью, напряженным интеллектуальным трудом, творчеством. При этом В. Вулф рассматривает индивидуальное жилище человека как сосредоточие его аналитической деятельности в поисках истины, отделения объективных фактов от заблуждений и иллюзий. М. Пруст демонстрирует процесс функционирования механизмов творческой памяти, выбирающей из всего многообразия бытия наиболее значимые факты и события, отраженные в сознании художника слова. Как демонстрируют оба писателя, именно дом связан с обретением собственной индивидуальности через рефлекссию и память. Наряду с лексико-семантическими полями, связанными с понятиями «мысль», «труд», средствами репрезентации концепта «дом» в творчестве В. Вулф и М. Пруста являются разнообразные метафорические модели, раскрывающие специфику идиостиля каждого писателя: «Дом – Я», модель, выявляющая антропоцентризм концепта «дом»; «Дом – Храм», модель, создающая дом творческого духа, противопоставленного изменчивому бытию. Отличительной чертой авторского концепта «дом» В. Вулф является его связь с темой самореализации личности в обществе, обретения женщиной независимости и права трудиться.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в возможности выявления и сравнительного анализа наиболее значимых концептов в творчестве В. Вулф и М. Пруста, построении концептосферы писателей-модернистов.

Литература

1. Бурдин, И.В., Аввакумова Н.В. (2019) Понятие «концепт» в литературоведении. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 2019, 12, 7, 97-100.

2. Сидорова, С.Ю. (2005) «Дом-Память» как символ обретения целостной личности в творчестве Бунина, Набокова и Пруста. М.: МГУ.
3. Топоров, В.Н. (1983) Пространство и текст. *Текст: семантика и структура*. М.: Наука.
4. Cassigneul, A. (2012). Virginia Woolf's Ruined House, a Literary Complex. *Études britanniques contemporaines*, 2012, 13-26.
5. Domino, M. (1989). Devenir Marcel Proust... ou la référence en representation. *SEMEN* (4).
6. Fraisse, L. (2014). L'Œuvre cathédrale. Proust et l'architecture médiévale. *Classiques Garnier*. 598 p.
7. Guillaume, P. (2009) «La Recherche» et l'art de La Mémoire : L'allégorie Médiévale." *Bulletin d'informations Proustiennes*, 2009, 39, 101–11. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/44760733>. Accessed 9 Jun. 2022.
8. Guillaume, P. (2011) Architecture médiévale et art de la mémoire dans À la recherche du temps perdu, de Marcel Proust. *Études Littéraires*, 2011, 42, 1, 13–22.
9. Junko, M. (2015). La nourriture chez Marcel Proust. *Littératures. Université Sorbonne Paris Cité*, 2015, 441.
10. Kayser, C. (2020). Proust et les limites du corps. *Université de Montreal Faculte des etudes superieures et postdoctorales*, 2020, 271.
11. Le Petit Larousse. Dictionnaire Encyclopédique (2017). Larousse.
12. Litvak, J. (1997). "4 Taste, Waste, Proust". *Strange Gourmets: Sophistication, Theory, and the Novel*, New York: Duke University Press.
13. MacFarlane, K. (2011). *The Re-enchantment Way: Temporal Experimentation in Woolf, Proust, and the Modernist Novel*. University of California, Santa Cruz.
14. Nalbantian, S. (2003). *Memory in literature: from Rousseau to neuroscience*. Palgrave Macmillan.
15. Oxford Dictionary of English Language (2006). Oxford : University Press.

16. Pimenova, M.V., Bakirova, A.A. (2021) Symbolic Macro concept of the Universe in the Aspect of the First Cognitive Sign in Russian Linguoculture. *Humanitarian Vector*, 2021,16, No. 1, 92-101.

17. Proust, M. (1999). *A la recherche du temps perdu*. Gallimard.

18. Troscianko, E. (2013). Cognitive realism and memory in Proust's madeleine episode. *Memory Studies*, 2013, 6(4), 437-456.

19. Woolf, V. (2005). *A Room of One's Own*. Harvest Books.



УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ В
ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ

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

Шукшина С.Е.

кандидат педагогических наук,

доцент департамента педагогики

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SHukshinaSE@mgpu.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования ценности жизни и здоровья у дошкольников через призму основополагающих принципов воспитания (гуманизма, единства ценностей, нравственного примера, безопасной жизнедеятельности, организации совместных культурных практик).

Ключевые слова: дошкольный возраст, воспитание, здоровье, ценность, здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии.

FORMATION OF THE VALUE OF LIFE AND HEALTH IN PRESCHOOL
AGE AS A PROBLEM OF EDUCATION

Borisova M.M.

*candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

borisovamm@mgpu.ru

Shukshina S.E.

*candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow City University
Moscow*

SHukshinaSE@mgpu.ru

Abstract: *The article is devoted to the problem of forming the value of life and health among preschoolers through the prism of the fundamental principles of education (humanism, unity of values, moral example, safe life, organization of joint cultural practices).*

Key words: *preschool age, education, health, value, healthy lifestyle, health-saving technologies.*

Введение

На современном этапе состоянию здоровья подрастающего поколения присущи устойчивые отрицательные тенденции, в частности, снижаются различные показатели уровня здоровья и одновременно наблюдается рост информационной перегруженности. Данная проблема актуальна в связи с тем, что здоровье является непреходящей ценностью, а его сохранение и укрепление обуславливаются позицией самого ребенка (его знаниями, умениями, действиями) в отношении к собственному здоровью, уровнем сформированности здорового образа жизни.

Зачатки воспитания культуры, саногенного мышления ребенка, его ценностного отношения к жизни и здоровью, основ здорового образа жизни

закладываются в дошкольном возрасте, когда активно формируется его личность, реализуются его возможности как человека, приобретающего собственный опыт деятельности, субъекта, познающего окружающий мир и самого себя.

Постановка проблемы

Актуальным направлением воспитания является формирование у дошкольников особого отношения к здоровью, а именно: осознания его ценности, позитивного эмоционального стремления его укреплять и совершенствовать. Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, обозначены как приоритетные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (ФГОС ДО, 2023).

В федеральную образовательную программу дошкольного образования, утвержденную в ноябре 2022 года, входит федеральная рабочая программа воспитания, декларирующая такие общие цели воспитания в дошкольной образовательной организации, как развитие личности ребенка и создание условий для его положительной социализации. Реализовать вышеобозначенные цели можно, основываясь на базовых ценностях (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации, 2022). В первую очередь к традиционным духовно-нравственным ценностям россиян относится жизнь, в контексте которой рассматривается также ценность здоровья.

В планируемых результатах четко обозначено, что к концу дошкольного возраста ребенок должен:

- соблюдать элементарные правила личной гигиены и здорового образа жизни;
- иметь начальные представления о здоровье, понимать, как его поддерживать, укреплять и сохранять;
- заботливо относиться к своему здоровью и здоровью окружающих.

Здоровье причисляют к базовым ценностям, от его наличия или отсутствия во многом зависят возможности самореализации человека, его дальнейшее

качество жизни, успешность, благополучие и проч. В свете вышеизложенного воспитательная работа должна иметь своей главной целью формирование у дошкольников понятий здоровья, здорового образа жизни, представлений о жизнедеятельности человека, закономерностях функционирования его организма. Благодаря этой информации ребенок научится прислушиваться к своему организму и понимать его, овладеет простейшими действиями в области гигиены, профилактики болезней, приемами оказания первой медицинской помощи. Наконец, к нему придет осознание самоценности жизни, способствующее оптимистическому само- и мироощущению, выработке у ребенка потребности в регулярных занятиях физкультурой и спортом, желанию достичь совершенства в физическом и нравственном плане.

Основная часть

Решая задачи воспитания в рамках образовательной области «Физическое развитие», дети приобщаются к ценностям «здоровье» и «жизнь». При реализации физкультурного и оздоровительного направлений воспитания важно учитывать и основополагающие принципы, которые заложены в основу построения именно воспитательного процесса. Рассмотрим их подробнее.

1. Принцип гуманизма. Ключевую роль в ходе формулирования содержания, технологий, целей и задач современного образовательного процесса играют потребности человека и его интересы. В иерархии жизненных потребностей человека на одном из первых мест находится ценность здоровья. Вот почему формировать представления о здоровом образе жизни, об организме необходимо, опираясь на идеи гуманизма.

2. Принцип ценностного единства и совместности. Прежде чем воспитывать у молодежи культуру здоровья, здорового образа жизни, она должна быть сформирована у педагога, осознана им, ценность здоровья должна входить в состав его приоритетных ценностных ориентиров. Лишь в этом случае будут решены задачи физического и оздоровительного воспитания и достигнуты запланированные результаты обучения, а именно: дети овладеют основными правилами безопасного поведения в быту, обществе (в том числе в цифровой

среде), на природе, у них будут в достаточной мере сформированы навыки личной и общественной гигиены.

3. Принцип следования нравственному примеру. С помощью примера как метода воспитания взрослый имеет возможность сформировать у ребенка правильную систему ценностных ориентиров, в которой здоровье занимает ведущее место, исключив из нее псевдоценности и суррогаты; продемонстрировать ребенку преимущества бережного отношения к своему здоровью, положительный эффект следования правилам здорового образа жизни; показать зависимость сохранения жизненной активности, молодости, красоты и долголетия от здорового гигиенического поведения.

4. Принцип общего культурного образования. Культуру здоровья необходимо рассматривать как неотъемлемую часть общей культуры, включая в понятие идеала человека физическую красоту и силу, здоровое тело и душу.

5. Принцип совместной деятельности взрослого и ребенка. Реализация поставленных задач воспитания возможна лишь в процессе сотрудничества друг с другом каждого из участников образовательного процесса, когда на практике, в реальной жизни дети лицом к лицу сталкиваются с примерами соблюдения правил здорового образа жизни и видят их преимущества. При этом ребенок аккумулирует опыт деятельности в тех или иных жизненных ситуациях с позиции сохранения своего здоровья.

6. Принципы безопасной жизнедеятельности. В обязанности взрослого входит создание необходимых условий для того, чтобы защитить жизнь и здоровье ребенка от тех или иных опасностей. Однако в процессе их реализации необходимо акцентировать внимание самих детей на том, как важно соблюдать нормы безопасного поведения и правила безопасности относительно своей жизни и здоровья, а также жизни и здоровья окружающих. На безопасности жизнедеятельности должны базироваться поведение детей и в целом образовательный процесс (Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, 2023).

Достичь цели физического и оздоровительного направлений воспитания можно путем реализации свободной деятельности по инициативе самого ребенка, предметно-целевой работы и культурных практик. Именно последние представляют особый интерес, поскольку с их помощью дети имеют возможность проявить инициативу, самостоятельность в применении на практике в тех или иных видах своей деятельности полученных знаний о здоровом образе жизни, о том, насколько важно соблюдать нормы гигиены и правила безопасного поведения. Дети посредством личного опыта «присваивают» себе совокупность этих знаний и правил, которые становятся неотъемлемой частью их собственной иерархии ценностей и потребностей, переходят в категорию осознанных и личностных.

Среди задач формирования здорового образа жизни можно выделить задачи, предполагающие активную вовлеченность самого ребенка в воспитательный процесс. В их числе:

- обучение безопасности жизнедеятельности;
- усвоение элементарных знаний о здоровье, физической культуре и безопасности жизнедеятельности;
- развитие двигательных способностей, укрепление опорно-двигательного аппарата, формирование двигательных навыков и умений.

Чтобы решить обозначенные выше задачи, необходимо обучить ребенка сознательно относиться к собственному здоровью. Многочисленные детские вопросы служат свидетельством того, что они интересуются строением и функционированием своего тела. Взяв за основу этот интерес и элементарные знания детей дошкольного возраста об организме, педагог должен научить их помощи себе, любви к своему телу, бережному и ответственному отношению к своему здоровью, воспитать у них оптимистическое восприятие самих себя и мира вокруг. Благодаря подобному подходу в воспитании реализуется принцип «субъектности» и ребенок приобретает статус хранителя своего здоровья, становится творцом собственной жизни.

Итак, в числе целевых установок ФГОС ДО, образовательной и рабочей программ дошкольного воспитания рассматривается создание условий, обеспечивающих положительную социализацию ребенка, от которой непосредственно зависят его будущая жизненная успешность и полноценная счастливая жизнь в целом.

В связи с вышесказанным возникает немаловажный вопрос: как помочь ребенку реализовать свое право на здоровье? В современных условиях не оправдывает себя, не может считаться достаточным отношение к дошкольнику лишь как к объекту благоприятных гигиенических и медико-педагогических воздействий.

Исследовав существующие педагогические технологии и образовательные практики, мы выделили среди них те, которые позволяют решить вышеобозначенную проблему:

– технологии, способствующие сохранению и стимулированию здоровья (гимнастика для глаз, кинезотерапия / гимнастика мозга, фитнес, пальчиковая гимнастика и др.);

– способствующие укреплению здоровья и физическому развитию ребенка физкультурно-оздоровительные технологии (развитие двигательных навыков, активизация физических качеств, закаливание, выработка привычки ежедневно заботиться о здоровье и сохранять физическую активность, становление физической культуры дошкольников в целом);

– технологии, с помощью которых осуществляется обучение здоровому образу жизни (технологии ознакомления со своим организмом, технологии обучения правилам безопасного поведения, технологии обучения способам, как сохранить и укрепить свое здоровье, и др.) (Борисова, 2014).

Использование вышеперечисленных технологий позволяет воспитателю сформировать у детей элементарные, доступные их возрасту представления об основах здорового образа жизни, развить необходимые навыки и практические действия. Благодаря этому у ребенка воспитывается осознанное отношение к собственному здоровью, он начинает постигать важность хорошего

самочувствия, кроме того, у него формируется умение осуществлять контроль за собственными действиями.

Допускается включение в образовательный процесс здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий в различных вариантах, будь то ежедневное повторение в повседневной жизни знакомых, привычных действий или конструирование на базе них тех или иных творческих заданий. В частности, фитнес-технологии могут стать компонентом разных направлений оздоровительной деятельности, способствуя при этом:

- позитивному психологическому самочувствию и самоощущению ребенка;
- быстрому восстановлению сил и работоспособности;
- профилактике нарушений осанки и плоскостопия;
- формированию сознательной мотивации дошкольников к здоровому образу жизни.

Следует указать на эффективность занятий физической культурой для саморазвития детей. Ребенок в результате продуктивной работы над собой обретает хорошее самочувствие. А осознание преимуществ регулярной двигательной активности мотивирует его на систематическое выполнение физических упражнений без подсказки взрослых.

Со временем можно заметить, как у ребенка формируется образ своего идеального «Я», куда в качестве компонентов входят сформированные представления о собственном физическом состоянии и ценностные ориентации на ведение здорового образа жизни (Шукшина, 2009). В свою очередь, педагог дошкольного образования, создавая ситуацию успеха каждому ребенку группы ДОО, стремится укрепить его желание получать новые достижения в физическом воспитании и саморазвиваться.

Заключение

Таким образом, обеспечивающую формирование ценности здоровья воспитательную систему в ДОО можно рассматривать как совокупность необходимых и достаточных элементов организации жизнедеятельности в

детском коллективе, в их числе мотивационно-целевое согласование позиций ребенка и педагога в вопросах здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья; организация работы на основе принципов гуманизма, системности, комплексности, культуросообразности, безопасной жизнедеятельности, сотрудничества, соразвития и сотворчества, соответствия возрастным и индивидуальным возможностям, потребностям и интересам личности; отбор содержательного наполнения учебного материала и соответствующих ему педагогических технологий, среди которых главную роль играют здоровьесберегающие технологии формирования культуры здоровья, здорового образа жизни; технологии создания здоровьесберегающей среды.

Литература

1. Борисова М.М. (2014) Организация занятий фитнесом в системе дошкольного образования: учебно-методическое пособие. М.: Обруч.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (2022). Получено <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=0&rangeSize=1>
3. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования (2023). Получено <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obrazovatelnykh-organizatsii-realizuiushchikh-obrazovatelnye-programmy-doshkolnogo-obrazovaniia>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2023). Получено <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
5. Шукшина С.Е. (2009) Я и мое тело. Программа занятий, упражнения, дидактические игры: методическое пособие для педагогов, воспитателей, родителей. М.: Школьная Пресса.

6. Шукшина С.Е. (2018) Формирование у дошкольников представлений о человеческом организме как условие позитивной социализации. *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*, 2018, 1, 55-62.



УДК 372.882

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО
ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Vittenbek V.K.

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой начального образования
ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»*

г. Мытищи

vk.vittenbek@mgou.ru

Мельцаев Д.М.

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»*

г. Мытищи

dmelcaev@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования разножанрового материала из фольклорного наследия народов России в аспекте формирования у младших школьников основ национального самосознания, чувства уважения к культуре народов России. Выдвигается тезис о систематическом и целенаправленном изучении фольклорных произведений как средства приобщения учащихся к традиционным ценностям.

Ключевые слова: литературное чтение, фольклор, жанр, культура, народы России.

ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN THE CONTENT OF LITERARY
READING IN PRIMARY SCHOOL

Vittenbek. V.K.

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,

*Head of the Department of Primary Education,
State University of Education*

Mytishchi

vk.vittenbek@mgou.ru

Meltsaev D.M.

Candidate of Philological Science,

Associate Professor of the Department of Primary Education,

State University of Education

Mytishchi

dmelcaev@yandex.ru

Abstract. *The article shows the possibilities of using multi-genre material of folklore heritage of Russian people for the formation of the basic of national identity among junior schoolchildren and a sense of respect for the culture of the people of Russia. The thesis about the system and purposeful study works is put forward, as a means of introducing students to traditional values.*

Key words: *literary reading, folklore, genre, culture of the people of Russia.*

Введение

На сегодняшний день проблема выявления параметров формирования национального самосознания младшего школьника является достаточно актуальной. В данном аспекте одним из основополагающих факторов является фольклор как сосредоточение мировоззрения, быта, ценностей, традиций, нравственных представлений, эстетических потребностей. Наряду с тем, что фольклор знакомит обучающихся с первостепенной частью национальной культуры, существует ещё и важная функция ознакомления с интернациональными составляющими, так как многие устно-поэтические образы, сюжеты, формы, идеи разных народов имеют поразительные сходства. Как можно заключить, фольклор народов России, народные традиции, ценности в настоящий момент должны занять одну из лидирующих позиций в формировании моральных основ личности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в качестве одного из главных критериев эффективности освоения программы по литературе определена высокая значимость художественной литературы и произведений фольклора для всестороннего развития личности.

Результаты реализации содержания предметной программы по учебному предмету «Литературное чтение на родном языке», согласно ФГОС НОО, помимо всего прочего, связаны с формированием благоприятных условий для того, чтобы обучающиеся осознали место и роль литературы на изучаемом языке среди литератур народов Российской Федерации, в едином пространстве культуры нашей Родины, поняли, что благодаря литературе на изучаемом языке сохраняются и передаются из поколения в поколение важнейшие ценности: эстетические, историко-культурные, морально-нравственные и т.п.

Говоря о планируемых личностных результатах в сфере этнокультурных компонентов, необходимо отметить то, что в соответствии с ФГОС НОО должны быть достигнуты следующие показатели: «становление ценностного отношения к своей Родине – России; осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности; сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края; уважение к своему и другим народам; уважительное отношение и интерес к художественной культуре, восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов» (ФГОС НОО, 2021).

Постановка проблемы

Повышение общекультурной осведомлённости младших школьников путём приобщения к поликультурному богатству России начинает приобретать черты особо значимой педагогической задачи. В современных условиях продолжают возникать обстоятельства развития ценностного кризиса, наличествуют тенденции, направленные на ослабление общероссийской гражданской идентичности и единства многонационального народа России (Указ Президента РФ, 2022). В связи с этим в области образования и воспитания

на первый план выходят параметры по сохранению и укреплению традиционных ценностей, единства народов России. Формирование мировоззрения учащихся в русле общероссийской гражданской идентичности, их приобщение к элементам многонациональной культуры России, изучение содержания и форм фольклора народов России – одна из основных задач воспитания в современной начальной школе в целом и по предмету «Литературное чтение» в частности. Данная установка способствует возникновению культурно-ценностных ориентаций младших школьников, воспитанию у них чувства уважения к культуре народа другой национальности с синхронным формированием осознания собственного национального «я».

Основная часть

Фольклорные и литературно-художественные тексты, вся система литературного образования в школе содержат обильный, наглядный и доступный материал из культурного наследия полиэтнической России, благодаря которому осуществляются привитие младшим школьникам основ национального самосознания, формирование у них понятий достоинства и чести, воспитание чувства уважения к истории, языку, быту, традициям народов России, почитания внутреннего мира человека, в результате чего у них в итоге формируется патриотическое гражданское чувство – осознание себя гражданином своей многонациональной и многоконфессиональной страны, порождающее способность к контакту с культурой других народов.

Современные программы по литературному чтению в целом дают возможность познакомиться с культурно-историческим наследием народов России. Для изучения фольклора народов России представлены народные эпические, лирические, драматические жанры, направленные на формирование и развитие представлений о национальном характере, соответствии и различии традиций, быта, нравственных, моральных, духовных основ и ценностей разных народов. В степень значимых качеств и достоинств личности возведены честность, скромность, доброта, справедливость, смелость, порядочность, трудолюбие, истинная красота. Как системное качество личности

рассматривается любовь к родителям, родному краю, красоте и величию России.

Больше всего времени в начальной школе уделяется работе с произведениями сказочного жанра. При знакомстве с нерусской сказкой учителю стоит подготовить обучающихся к восприятию сказок других народов России, так как детям чаще всего близки только русские народные сказки, знакомые ещё в дошкольном возрасте. Следует представить географическое место, в котором была написана сказка, познакомить с традициями и обычаями того или иного народа.

Весьма эффективным является приём сравнения сказок разных народов на схожую тематику или сюжет. Например, младшие школьники хорошо знают сказку «Морозко», поэтому им не составит особого труда увидеть сходство с ней татарской народной сказки «Зухра и Месяц».

С методических позиций можно предложить детям составить иллюстрированные картотеки (справочники) «Сказки народов России» или «Герои сказок народов России» на материале изученных сказок. Надлежит последовательно дополнять картотеку по мере знакомства с новыми сказками и героями.

Не следует забывать и о традиционных способах изучения сказки: чтение по ролям, пересказ, «Словесный портрет», иллюстрирование, мультипликация, «Соотнеси героя с произведением», словарная работа, проектная деятельность, театрализация и т.п.

Представим основные сказки, изучаемые в школе: адыгейская народная сказка «Девочка-птичка», алтайская народная сказка «Жадный глухарь», башкирская народная сказка «Золотые руки», белорусская народная сказка «Как мужик с барином пообедал», бурятская народная сказка «Снег и заяц», дагестанские народные сказки «Богатырь Назнай», «Храбрый мальчик», долганская народная сказка «Как появились разные народы», ингушские народные сказки «Самые большие», «Заяц и черепаха», калмыцкая народная сказка «Весёлый воробей», корякская народная сказка «Хитрая лиса», лезгинская народная сказка «Как проверяется дружба», мордовские народные

сказки «Как собака друга искала», «Врозь – плохо, вместе – хорошо», нанайские народные сказки «Почему звери друг от друга отличаются», «Айога», ненецкая народная сказка «Кукушка», татарские народные сказки «Два лентяя», «Три совета отца», «Мудрый старик», «Три дочери», украинские народные сказки «Заячье сало», «Колосок», хакасская народная сказка «Как птицы царя выбирали», хантыйская народная сказка «Идэ», чувашская народная сказка «Две дочери», чукотские народные сказки «Хвост», «Девушка и Месяц», эвенкийская народная сказка «Олешек и солнце», якутские народные сказки «Лиса и Налим», «Волк и лиса», «Лиса и медведь» и др.

Другие эпические несказочные жанры фольклора народов России – миф, предание, легенда, сказ, небылица, быличка, анекдот – фактически не изучаются.

Слабо представлена и обрядовая поэзия – вид фольклора, сопровождающий календарные и некалендарные праздники, действия. Современные дети мало знают о национальных праздниках народов России. Должны заслуживать особого внимания жанры, связанные с народными праздниками, и игры. Необходимо учитывать то, что народный театр, традиционные праздники, знакомящие детей с этнографией и обрядовой культурой того или иного народа, – это эффективное и действенное средство в деле формирования многокультурной гражданской идентичности ребенка, пробуждения национального чувства и воззрения. Подобный педагогический подход вводит младших школьников в обстановку заинтересованности спецификой жизнедеятельности того или иного народа, приобщает детей к современной культуре и историко-культурному многонациональному наследию регионов России, даёт возможность ощутить связь и преемственность традиций.

Значительным условием развития творческой активности младших школьников является их участие в различных видах художественно-игровой деятельности, основанной на формально-содержательном материале народной драмы. Например, во внеурочной деятельности учитель может разучить с учениками татарскую народную игру «Маляр и краски», башкирскую народную игру «Липкие пеньки», марийскую народную игру «Колышки», осетинскую

народную игру «Слепой медведь», якутскую игру «Вестовые», удмуртские народные игры «Удмуртские горелки», «Поляна – жердь», бурятскую народную игру «Ястреб и утки», ингушскую народную игру «Бег с палкой в руке» и др.

Фольклорная лирическая песня (другие термины для обозначения этого жанра: народная лирика, лирические песни, народные песни, песенная поэзия, песенная лирика) – произведение устного народного творчества, раскрывающее и изображающее чувства, впечатления, переживания, ощущения, настроения, эмоции человека. Народная внеобрядовая лирика делится на две группы по тематическому принципу и содержанию: 1) бытовые песни (любовные, шуточные, песни о доле, семейные); 2) песни социального содержания (песни солдат, бурлаков, разбойников, ямщиков, каторжников и др.).

В начальной школе работа с русской народной лирической песней реализуется в основном на уроках музыки. Взаимосвязь музыки и литературы помогает глубже продемонстрировать специфику функционирования художественного слова: интонация, ритмика, рифма, образность, выразительность. Среди методических приёмов на литературном чтении задействованы заучивание наизусть, развитие речевых навыков через пение, формирование навыка понимания образности в музыке посредством текста.

В программах по литературному чтению лирические песни других народов России практически не представлены или представлены бедно. Вместе с тем в культурном воспитании детей очень важно обращение к региональной песенной культуре с учётом принципов связи творчества с жизнью, бытом, художественной традицией того или иного народа.

Малые жанры фольклора представляют собой небольшие по объёму устно-поэтические произведения (колыбельная песня, пестушка, потешка, прибаутка, пословица, поговорка, закличка, считалка, скороговорка, загадка).

С адресной опорой на виды малого фольклора появляется возможность решения большого количества задач в области методики развития речи младшего школьника, его когнитивных способностей. Весьма эффективным является целенаправленное использование тематики и форм малого фольклора

при обучении детей на предметных занятиях, творческо-развлекательных конкурсах, развлечениях, театрализации, обрядовых праздниках, при организации досуга и самостоятельной деятельности. Это повышает интерес к устному народному творчеству, языку, литературе, истории. Народная мудрость, художественная образность, морально-нравственная и педагогическая значимость, отражённые в малых фольклорных жанрах, а также воплощённые в них общественное сознание и идеология помогают воспитать гражданина России на примере произведений фольклора народов России.

Примеры и модели использования малых жанров фольклора в практике начальной школы более детально обозначены нами в статье «Роль малых жанров фольклора в приобщении ребёнка к национальной культуре и духовным ценностям народов России» (Мельцаев, Набокова, 2020).

Заключение

Подводя итоги, отметим, что в проанализированных нами программах уделяется достаточное внимание концепции приобщения младшего школьника к духовно-нравственным ценностям народов России, их многогранной национальной культуре только через изучение сказок и малых жанров фольклора. Вместе с тем мы считаем, что фольклорные произведения могут являться эффективным средством изучения младшими школьниками национальной культуры и духовных ценностей народов России при условии систематического и целенаправленного освоения материала следующей тематики: история, быт, современный уклад народов многонациональной России; сказки, мифы, легенды, предания, песни народов России; педагогическая ценность малых фольклорных жанров народов России; национальные праздники, традиции, игры, кухня, костюм народов России.

Литература

1. Иванова, Г.П., Марченко, А.А., Евдокимова, С.С. (2022) Формирование этнокультурной осведомленности младших школьников во внеурочной деятельности. *Педагогика и психология образования*, 2022, 2, 33-46.

2. Мельцаев, Д.М, Набокова, А.Ю. (2020) Роль малых жанров фольклора в приобщении ребёнка к национальной культуре и духовным ценностям народов России. *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Международной научно-практической конференции, Москва, 15–16 апреля 2020 года. Том 1. М., 132-140.*

3. Мельцаев, Д.М. (2019) Формирование основ гражданской идентичности на уроках литературного чтения. *Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (к 15-летию факультета психологии МГОУ), Москва, 13 ноября 2019 года. М. 194-197.*

4. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (2022). Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

6. Фольклор и этнокультурная идентичность (2011). *Материалы IV Международной Школы молодых фольклористов, Санкт-Петербург, 07–11 ноября 2011 года. Санкт-Петербург. 184 с.*



УДК 372.882

ИСКУССТВО МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ

Зимнева О.Н.

кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования

ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования»

г. Курск

[*o.n.zimneva@yandex.ru*](mailto:o.n.zimneva@yandex.ru)

Лаптева О.А.

кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 46»

г. Курск

[*lapteva.laptevaolga81@yandex.ru*](mailto:lapteva.laptevaolga81@yandex.ru)

***Аннотация.** Авторы данной статьи считают, что в основе любого урока литературы и русского языка должна лежать работа с художественным текстом, так как именно на нем базируется порождение развивающей речевой среды. Объектом исследования в данной статье является такой прием филологического анализа текста, как «медленное чтение». Понимание текста как сложной системы, все структурные компоненты которой тесно связаны между собой, становится важным условием формирования читательской грамотности, а также свободного владения речью. В статье описывается алгоритм медленного чтения, а также приводятся конкретные примеры его использования.*

***Ключевые слова:** читательская грамотность, методы и приемы работы с текстом, художественное слово, «медленное чтение», филологический анализ художественного текста, русский язык, литература.*

THE ART OF SLOW READING

Zimneva O.N.

*Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Social
and Humanitarian Education*

Kursk Institute for the Development of Education

Kursk

o.n.zimneva@yandex.ru

Lapteva O.A.

Candidate of Philology, teacher of Russian language and literature

Secondary School No. 46

Kursk

lapteva.laptevaolga81@yandex.ru

Abstract. *The authors of this article believe that any lesson in literature and the Russian language should be based on work with a literary text, since it is on it that the generation of a developing speech environment is based. The object of research in this article is such a method of philological text analysis as "slow reading". Understanding the text as a complex system, all structural components of which are closely interconnected, becomes an important condition for the formation of reading literacy, as well as fluency in speech. The article describes the slow reading algorithm and provides specific examples of its use.*

Key words: *reader's literacy, methods and techniques of working with text, artistic word, «slow reading», philological analysis of literary text, Russian language, literature.*

Введение

Одной из важнейших проблем современного образования, на наш взгляд, является неумение пользоваться родным словом. Примером может служить интернет-общение детей и подростков. В социальных сетях ребята все чаще предпочитают слову «картинку» – так называемое эмодзи или смайл. В Telegram-канале появилось новое приложение, позволяющее пользователю без особого труда создавать свои анимированные наборы эмодзи. А в интернете даже есть онлайн-переводчик, помогающий переводить эмодзи на какой-либо язык.

Мы думаем, что с помощью языка идеограмм и смайликов, используемых в качестве компонентов электронных сообщений, ярких картинок любому человеку, а особенно ребенку, подростку, намного легче выразить свои чувства, эмоции. Понятно: эмодзи ближе, выбрал подходящий значок – и все! Так «новые заманчивые реакции» еще больше отдаляют школьников от родного слова. Подобное стремление к языковой экономии, конечно же, непосредственно отражается на качестве чтения, на способности понимать художественный текст, авторскую позицию в нем.

Постановка проблемы

Д.С. Лихачев писал о важности для детей чтения вслух. С его точки зрения, в самом начале урока учитель должен сообщить классу: «Сегодня мы будем читать «Войну и мир». Не разбирать, а читать с комментариями» (Лихачев, 2023). Знаменитый лингвист был одним из сторонников так называемого «медленного чтения», под которым понимается выразительное чтение с одновременной аналитической работой, комментариями, которое заставляет читателя размышлять, думать, мыслить. Есть и другие названия этого приема. Так, Н.М. Шанский использовал термин «чтение под лингвистическим микроскопом» (Виноградова, 2018, с. 28). На наш взгляд, в современных условиях медленное чтение является важнейшим атрибутом любого урока.

Основная часть

Существует несколько алгоритмов медленного чтения. Наиболее приемлемым нам кажется алгоритм, предложенный М.А. Лаппо:

1) в первую очередь осуществляется поиск подходящих текстов, при этом предпочтение отдается небольшим по объему произведениям, представляющим культурную значимость, ценность;

2) затем в выбранном тексте нужно найти непонятные, противоречащие фразы, словосочетания, на основе которых впоследствии формулируются проблемные вопросы;

3) далее осуществляется поиск ответов на поставленные вопросы – это и есть комментирование (Лаппо, 2012, с. 51).

Помимо этого, М.А. Лаппо дает рекомендации относительно организации такого чтения, среди которых – замедленный темп работы и обращение при комментировании выбранного текста к мнениям специалистов, экспертов.

На наш взгляд, вышеизложенный алгоритм медленного чтения должен быть дополнен разбором ключевых слов и, что не менее важно, выявлением интертекстуальных связей, исходя из понятий, значимых для данного автора.

Во время медленного чтения на первый план выходит умение учащихся формулировать вопросы к тексту. Они позволяют представить описываемый Мастером слова факт действительности, самого рассказчика, героев произведения, место действия, время его протекания. Вопросы к тексту «открывают» читателю скрытую концептуальную информацию, отражающую особенности авторского мировидения. Прослеживая развертывание сюжета, осуществляя поиски ответов на вопросы, можно обнаружить и разную подтекстовую информацию, которая тесным образом связана с используемыми писателем языковыми средствами, выбор которых обусловлен задумкой автора, его манерой письма, стилем. Так, работа с текстом превращается в полилог, активным участником которого становится каждый обучающийся.

Прослеживанием взаимосвязи языкового оформления текста с его структурными, жанровыми и композиционными особенностями достигается целостность восприятия речевого произведения, каким, собственно, и является текст. В итоге приходит осознание, что текст представляет собой сложный организм, где приходят во взаимодействие друг с другом средства различных уровней языковой системы, таких как фонетика, лексика, грамматика, и во многом именно путем этого взаимодействия обеспечиваются присущие «истинно творческому» тексту» монолитность, связность и единство (Пахнова, 2000, с. 4).

Подобная работа формирует у школьников представление о языке как о сложнейшей системе, все элементы которой находятся в теснейшей взаимосвязи, а также прививает любовь к этой системе, желание постичь ее законы и тайны, научиться пользоваться всеми гармонически связанными элементами этой

системы для выражения собственных эмоций и мыслей.

Остановимся на некоторых примерах использования приема медленного чтения в учебном процессе в рамках уроков словесности.

Так, изучая подчинительные союзы на уроке русского языка, предлагаем школьникам следующий текст: «*Македонский царь послал сказать спартамцам: «Если я вступлю в Пелопоннес, Спарта будет уничтожена». Спартамцы ответили одним словом: «Если!»*» (Гаспаров, 2023). После прочтения текста школьникам дается задание записать возникшие вопросы, ответы на которые ищем в течение занятия. Обращаем внимание на слово «если» и определяем его часть речи. Анализируя значение этого слова, мы приходим к интересным выводам. Так, в подчинительном союзе заключены одновременно и уверенность спартамцев в победе, и угроза македонскому царю, и глубокий патриотизм спартамцев.

Важным оказывается вопрос: «Почему спартамцы отвечают так кратко?» Для ответа мы обращаемся к истории Древнего мира. Оказывается, древнегреческий комедиограф, или, как называли его древние, «комик», Аристофан в V веке, высмеивая спартамцев, называл их «менее всего филологами». Конечно, он не имел в виду специалистов в области филологии в современном значении. Он говорил о несклонности спартамцев к любованию словом, к ощущению слова. Действительно, в Спарте ценились короткие, лаконичные, но имеющие глубокий смысл реплики. Второе название Спарты – Лакония. Отсюда понятие «лаконичность», которым мы пользуемся до сих пор. В «Законах» Платона, как верно подметил Г. О. Винокур, для афинян применим термин «филолохус», что в переводе означает «разговорчивый, словоохотливый», спартамца, напротив, именуют «брахолохус», что соответствует характеристике «немногословный, говорящий кратко» (Чувакин, 2011, с. 5).

Так, школьники приходят к выводу, что *если* – ключевое слово текста. В нем заключена авторская идея, авторский замысел: в одном союзе *если* отражены миропонимание и характер целого народа.

На занятиях следует работать не только с полными текстами небольшого размера, но и с отрывками классических произведений, что особенно важно на уроках литературы при изучении текстов большого объема.

Достаточно сложным для понимания школьников становится древнерусский героический эпос «Слово о полку Игореве». В нем много темных мест, много непонятных современным детям слов. Поэтому мы, комментируя, читаем это произведение вслух в классе.

Обратимся к фрагменту:

*«То не сороки застрекотали –
по следу Игоря едут Гзак с Кончаком.*

Тогда вороны не граяли,

галки примолкли,

сороки не стрекотали,

только полозы ползали.

Дятлы стуком путь кажут к реке,

да соловьи веселыми песнями

рассвет возвещают» (Слово о полку Игореве, 2017).

В этом отрывке есть одно обращающее на себя внимание «темное место». Кто такие *полозы*? В тексты мы находим, что «*полозы ползали*». Рассуждаем с ребятами. Кто может ползать? И предполагаем, что это змеи. Такой комментарий содержится и в книге (Слово о полку Игореве, 2017, с. 251).

Однако мы присматриваемся к контекстному окружению существительного *полозы*. В данном отрывке «Слова...» названы только птицы: вороны, галки, сороки, дятлы, соловьи. Сразу возникает вопрос: почему среди птиц появляются змеи? И здесь нам на помощь приходит мнение советского поэта и переводчика Игоря Ивановича Шкляревского, который заметил, что во всех прочитанных им комментариях у слова *полозы* лишь одно значение: степные змеи. «Змеи ползали только...». Далее он рассказывал, как во время прогулки по лесу он наблюдал следующую картину: «По стволу усохшей елки бежала пепельная мелкая птица. Я увидел ее и вспомнил этот отрывок из

«Слова...». Ну конечно же – *поползень!* Ведь там сплошь птицы: вороны, галки, сороки, дятлы, соловьи... И вдруг между ними – змеи (*полозие*)? Они же разрушают стройность образов этого места!..» (Шкляревский, 1991, с. 23). По воспоминаниям И.И. Шкляревского, и раньше в научной среде была высказана догадка о поползнях, однако ее не принимали во внимание. Как видно из вышесказанного, «чтение под лингвистическим микроскопом» позволяет приблизиться к авторскому замыслу текста и раскрыть тайны художественного слова.

Достаточно сложной для понимания школьников оказывается повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза». Совместное чтение на уроке литературы превращается в сотворчество, в результате которого мы приходим к интересным выводам. Обратимся к главному топониму произведения. Существительное *Москва* встречается уже в первых строках повести, а его характеристики во многом позволяют приблизиться к пониманию авторской идеи. Автор восхищается прекрасным городом. Он называет Москву *величественным амфитеатром*, употребляя развернутую метафору «*сия ужасная громада домов и церквей*» (Карамзин, 2022).

Читатели понимают, что существительное *амфитеатр*, характеризующее лексему *Москва*, оказывается значимым для автора, поскольку в тексте оно выделено курсивом. Поэтому на уроке мы останавливаем на нем свое внимание.

В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой имя существительное *амфитеатр* имеет следующие значения:

1) открытое сооружение для проведения публичных зрелищ в древней Греции и Риме, где зрительские места располагались вокруг арены по полукружью или кругу, возвышающемуся своеобразными уступами;

2) ряды кресел, расположенные в современном театре в зрительном зале за партером, а также та часть зала, где находятся эти ряды.

Кроме того, приводится слово *амфитеатром* в значении наречия, означающего «возвышающимся полукружием» (Словарь русского языка, 1981, с. 36).

Рассуждая над предложенными в словаре значениями, школьники приходят к выводу, что в повести слово употреблено в первом значении. В электронном «Этимологическом словаре» Г.А. Крылова находим указание на то, что в древнем театре амфитеатром назывались расположенные на склоне холма полукругом места (Крылов, 2022). Значимыми оказываются интертекстовые связи, ведь Москва, согласно русской легенде конца XV – начала XVI вв., называется «городом на семи холмах». Отсюда следует, что слово *амфитеатр* оказывает влияние на лексическое значение топонима: оно расширяет его семантическое пространство. Сема ‘столица’ отодвигается на второй план. Москва со своими прекрасными холмами напоминает автору древний римский или греческий театр и становится неприятным городом, где человек, играя свою роль, становится рабом обстоятельств, в которые вольно или невольно попадает.

И мы видим, что существительное *Москва* содержит в своем основном значении отрицательную коннотацию, которая раскрывается далее в тексте. Этот город угнетает автора-повествователя, который стремится покинуть Москву, называя ее *алчной*.

В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой у прилагательного *алчный* зафиксированы два лексических значения:

- 1) *устар.* жадный к еде; *перен.* стремящийся к чему-либо, страстно желающий чего-либо;
- 2) корыстный, жадный к приобретению, наживе (Словарь русского языка, 1981, с. 33).

На наш взгляд, значение названного прилагательного в повести объединяет в себе два обозначенных в словаре толкования. Н.М. Карамзин акцентирует внимание на богатстве города с его *бесчисленными золотыми куполами*. Однако, несмотря на это, множество лодок плывут в Москву от самых плодоносных стран Российской империи, чтобы наделить ее хлебом. Оттого она и алчная – ‘не способная остановиться в получении материальных благ; страстно желающая богатства; корыстная; жадная и к еде, и к любой наживе’. Так, мы наблюдаем расширение семантических границ лексемы.

Создавая городской пейзаж, Н.М. Карамзин использует прилагательное *золотой*, а также однокоренное слово *златоглавый*. И это, по нашему мнению, тоже неслучайно. В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой у лексемы *золотой* зафиксированы следующие прямые значения данного слова.

1. Прилагательное к *золото*: сделанный из золота, покрытый золотом; содержащий золото; исчисляемый на золото, по курсу золота; шитый, вытканый золотом.

2. Цвета золота, то есть блестяще-желтый.

3. В знач. сущ.: золотая монета; червонец.

4. В составе некоторых минералогических, зоологических и ботанических наименований (Словарь русского языка, 1981, с. 37).

Кроме того, указаны переносные значения:

1. Прекрасный, замечательный по своим достоинствам.

2. Блестящий, великолепный; счастливый, благоприятный.

3. В обращении: дорогой, любимый (Словарь русского языка, 1981, с. 37).

В рассматриваемом нами тексте Н.М. Карамзина «Бедная Лиза» прилагательное *золотой* объединило в себе значения ‘блестяще-желтый, цвета золота’, ‘сделанный из золота’ и ‘великолепный’. При этом слово также расширяет свои семантические границы и приобретает отрицательную коннотацию. Автором подчеркивается великолепие, связанное с миром денег, красота, созданная с помощью золота. *Золотые купола церквей*, с одной стороны, обозначают духовный мир общества; с другой стороны, связаны с деньгами, материальной составляющей столицы. В таком городе человек не может быть счастлив. И уже с первых строк читатель понимает, что конец у повести будет печальным.

Таким образом, внимательное прочтение каждого слова позволяет понять неоднозначность отношения Н.М. Карамзина к Москве – столице России.

Филологически ценным становится стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро», понимание которого у школьников не вызывает никаких затруднений. Все

кажется простым и понятным. Однако это оказывается не совсем так. Уже в первой строфе привлекают внимание строки «открой сомкнуты негой взоры Навстречу северной Авроры, Звездой севера явись!». Имя существительное *взоры* является устаревшим. Чтобы правильно понять его значение, необходимо обратить внимание на его лексическое окружение. Возникает вопрос: почему *взоры сомкнуты негой*? Рассуждая, мы понимаем, что здесь речь идет о глазах. Работая с различными словарями, находим, что данное существительное является древнерусским образованием от глагола *възьрѣти* – «смотреть», а первоначальное значение «глаз» впоследствии изменилось на «взгляд».

Отметим написанное А.С. Пушкиным с прописной буквы слово *Аврора*, являющееся нарицательным по своему значению, – «утренняя заря». А также устаревшее грамматическое употребление *навстречу Авроры* вместо современного *навстречу Авроре*.

Обращаем внимание на следующую строфу, где, прежде всего, останавливаемся на существительном *вечор*, которое имеет значение «вчера вечером». И что означает *мгла носилась*? Ведь в современном русском языке *мгла* имеет следующие значения:

1. Пелена тумана, пыли, дыма и т. п. [Татарский берег] слегка подернут синеватою мглой: это – дым от далеких лесных пожаров (Остров Сахалин, Чехов). Село, церковь, ближний лес – все исчезло в снежной мгле, крутящейся в воздухе (Господа Головлевы, Салтыков-Щедрин).

2. Сумрак, темнота. Мелькают в вечерней мгле далекие огоньки – это город (Чехов, Холодная кровь) На холмах Грузии лежит ночная мгла (Пушкин, На холмах Грузии...) (Словарь русского языка, 1983, с. 241).

А.С. Пушкин употребляет слово *мгла* в значении плотного, густого снега, скрывающего все, что есть вокруг, в тумане, подобно мутной пелене (в диалектах встречается *мгла*, *мга* с лексическим значением «метель, изморось»). В стихотворении «Буря мглою небо кроет...» это слово имеет такое же значение.

Обратимся к поэме А.С. Пушкина «Полтава» (1828), к следующему отрывку из нее:

И то сказать, в Полтаве нет

Красавицы, Марии равной.

Она свежа, как вешний цвет.

Взлеянный в тени дубравной.

В данном фрагменте поэт использует сравнение, отождествляя Марию, прототипом которой была дочь героя войны 1812 года генерала Раевского, с *вешним цветом*. Чтобы понять, что имел в виду А.С. Пушкин, исследуем лингвистическое окружение существительного *цвет*. Ему предшествует эпитет *вешний*, означающий ‘весенний’. Какие весенние цветы нам известны? Возможно, поэт подразумевает здесь подснежник? Однако благодаря внимательному, медленному чтению текста это предположение неизбежно должно быть отвергнуто. Ведь А.С. Пушкин указывает, что этот цветок *взлеян в тени дубравной*. Значит, описана пора года, когда уже сошел снег и на деревьях распустились листья, поскольку лишь тогда в дубраве возможна тень. Таким образом, цветок, с которым сравнивается Мария в «Полтаве», должен расти поздней весной.

Кроме того, это растение, которому, по мнению поэта, подобна юная девушка, должно символизировать женственность, свежесть, невинность. Отсюда следует вывод о его цвете – он может быть белоснежным. Соединив все воедино, догадываемся, что речь идет о *ландыше* (Граник, Шаповал, Концевая, Бондаренко, 2017, с. 64).

Таким образом, прием медленного чтения становится настоящим искусством понимания текста.

Еще один интересный пример использования приема медленного чтения связан с прочтением стихотворения в прозе И.С. Тургенева «Русский язык». Предлагаем ребятам записать наиболее значимые для них вопросы. В их число вошли следующие: о каких днях говорит автор? Что именно «совершается дома», отчего автор впадает в отчаяние? В чем сомневается автор? О чем раздумывает автор? Почему эти раздумья тягостны автору? Почему русский язык становится поддержкой и опорой? Почему русский язык великий, могучий, правдивый,

свободный? В чем его могущество? Отвечая на каждый из вопросов, мы вчитываемся в каждое художественное слово, которое помогает раскрыть замысел И.С. Тургенева.

Мы обращаем внимание на дату написания стихотворения. Это 1882 год. Он связан с тяжелыми событиями, происходившими в России. В марте 1881 года на царя Александра II было совершено покушение, в результате которого он погиб. Вступивший на престол Александр III отменил конституционную реформу, в итоге были закрыты революционные и либеральные издания, вводилась жесточайшая цензура. Вот почему русский писатель, мастер художественного слова И.С. Тургенев переживает и впадает в отчаяние. Именно язык позволяет писателю правдиво рассказать о том, что происходило в России, именно язык помогает писателю выразить боль и поделиться переживаниями. Интересными являются эпитеты, которыми наделяет И.С. Тургенев лексику языка. Он *великий, могучий, правдивый и свободный*. И в каждом слове отражаются русский менталитет, особенности национального характера. Ведь в языке – история нашего народа, могучая сила, способная и убить, и спасти.

Русский язык живет своей жизнью, он поистине беспределен, живой, как сама жизнь, способен ежеминутно обогащаться, в нем находит отражение вся гамма тонов и оттенков, различные вариации: переход от самых твердых звуков до самых мягких, нежных (Виноградов, 2003). Интересна мысль школьников, что могущество языка еще и в том, что можно составить целый рассказ, состоящий из слов на одну букву. Как утверждает классик, великий язык дан великому народу. Так относиться к родному слову, стране и народу может только истинный патриот, всем сердцем любящий свою Родину, ценящий правду и свободу.

Приведем еще один пример. В 6 классе на уроке родного русского языка мы читаем вслух фрагмент рассказа С.Т. Романовского «Русь».

Обозначаем ключевое слово. Оно вынесено в название. Это существительное *РУСЬ*.

Находим в тексте, что слово *русь* написано и с маленькой, и с большой

буквы, и пытаемся объяснить этот факт. Нетрудным оказывается объяснение значения слова *Русь*, написанного с большой буквы. Это историческое наименование нашей Родины. А вот написание слова с маленькой буквы нам еще ни разу не встречалось.

Обращаемся к словарям. И ни в одном современном толковом словаре не находим имени существительного нарицательного *русь*. На помощь приходит только «Толковый словарь живого великорусского языка» Владимира Ивановича Даля, который приводит такое объяснение значения данной лексемы: «РУСАК м. вообще русский человек, русачка, русская; | кто особенно русит, хочет быть русаком, русапет шуточн. Русеть, делаться, становиться русским. Мордва вся русеет. | Становиться русым. | Русак, русский заяц, серяк, который больше и крепче европейского, а у нас назван так для отличия от беляка; первый остается серым круглый год, второй зимою весь бел, только хребтик цветка черен. Русак лежит в степи и на пашне, беляк в лесу и в опушке. Русак, симб. камень идущий на жернова (Наумов). Русак под камнем, беляк под кустом. Русак поле любит. Русак степняк. | Русак, черноморск. самая крупная, простая сельдь. | Сукно русак, из русской шерсти, серое, крестьянское, узкое, в 5 вершков. Русачина передо мной как яра свеча загорелся! Русаковы пазанки шире, а беляковы мохнатее. Русачина вкуснее белячины, мясо. Русачиной торгуют, шкурками. Русачник, собачник, страстный охотник до русачьей травли. Русский мороз, сильный. – ветер, низовск. северный; арх. южный. – сарафан, для отличия от московского, круглого, клинчатого, закрытого (высокого) и пр. обложенный спереди в два ряда гарусной тесьмой, с пуговками посередине. Здесь русским духом пахнет, сказ. людским, человечьим. Не стерпело русское сердце, из себя вышел; в драку пошел. Русский ум – задний ум, запоздалый. Русский Бог, авось небось да как-нибудь. Русский час, невесть сколько. Русская рубаха, мужская, косоворотка; женская, без ворота; противополо. польская, с воротом. С ним по-русски не сговоришь, глуп или упрям. Русским счетом, толком, понятным счетом. (Встарь писали Правда Руская; только Польша прозвала нас Россией, россиянами, российскими, по правописанию латинскому, а мы переняли это,

перенесли в кириллицу свою и пишем русский) **Русь ж. в знач. мир, белсвет.** Совсем на руси, твер. на виду, на открытом месте, на юру. Все вывела на русь, распахнула душу, все высказала» (Даль, 2022). Вот какое значение заключено в названии нашего Отечества: вольный свет, открытый, свободный мир.

Глубже понять авторское отношение к Руси помогают адъективные характеристики *милая и светоносная*. В словаре русского языка находим три значения слова *милый*. С ребятами определяем, что в тексте оно употреблено в значении *близкий сердцу, родной, дорогой*. Это помогает понять авторское отношение к изображаемому. Обращает на себя внимание прилагательное *светоносный*, которое в словаре русского языка имеет помету *традиционно-поэтическое*. Школьники объясняют его употребление тем, что такое слово наряднее, поэтичнее, красивее и еще больше подчеркивает авторскую любовь к Родине.

Такая кропотливая исследовательская работа с текстом не только расширяет кругозор ребенка, но и прививает интерес к родному слову, приближает к пониманию культурных традиций родного народа.

Заключение

Любой текст, а особенно художественный, – тайна, открыть которую – значит познать целую Вселенную, целый мир того автора, который является его создателем. И в этом нам помогает прием «медленное чтение», который закладывает у учащихся основы читательской грамотности.

Конечно, умения понимать текст, анализировать его формируются на уроках литературы, когда мы работаем, прежде всего, с художественным текстом. Однако полученные навыки работы с текстом каждый школьник должен уметь применять и в жизни, где мы встречаем не только художественные тексты. На одном из баннеров при въезде в город Курск мы видим рекламу: «11 лет всем мешаем, и никто не жаловался!» Вот пример игры слов из реальной жизни. И для того чтобы понять смысл, необходимо «погрузиться» в каждое слово, где за глаголом «мешаем» скрывает возможность создавать бетон. Только тогда становится ясным, насколько богат и интересен наш родной язык.

Подводя итоги сказанному, вспомним поэтические строки А.А. Фета, который восклицал: «Как беден наш язык! – Хочу и не могу. – Не передать того ни другу, ни врагу, Что буйствует в груди прозрачною волною...». Учащимся необходимо донести, что слово есть великая тайна, разгадывать которую не всегда просто.

Литература

1. Виноградов, В.В. (2003) Язык Гоголя и его значение в истории русского языка. *Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой: Избранные труды*. М.: Наука, 54-96.
2. Виноградова, Е.М. (2018) Звено в звено и форма в форму: методика медленного чтения художественного текста (часть I). *Русский язык в школе, 2018, Том 79, № 4, 27-31*.
3. Гаспаров, М.Л. (2023) Занимательная Греция. Спарта, славная мужами. Получено с <http://antique-lit.niv.ru/antique-lit/gasparov-zanimatel'naya-greciya/sparta-slavnaya-muzhami.htm>.
4. Граник, Г.Г., Шаповал, С.А., Концевая, Л.А., Бондаренко, С.М. (1999) Литература. 8–11 классы. Задачник-практикум: пособие для средней школы. М.: Астрель.
5. Даль, В.И. (2022) Толковый словарь живого великорусского языка. Получено с https://librebook.me/tolkovyi_slovar_jivogo_velikorusskogo_iazyka/vol1/17
6. Карамзин, Н.М. (2022) Бедная Лиза. Получено с <https://ilibrary.ru/text/1087/p.1/index.html>
7. Крылов, Г.А. (2022) Этимологический онлайн-словарь. Получено с <https://slovariki.org/etimologiceskij-slovar-krylova/70>
8. Лаппо, М.А. (2012) Технология «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой «Так вслушиваются...»). *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. Екатеринбург, 2012, 10, 49-71.
9. Лихачев, Д. (2023) Архив Тимофеевой: литературный дневник. Получено с <https://stihi.ru/diary/rjirfrecz/2020-05-19>.

10. Лихачев, Д.С. (2023) Просто о важном. Получено с <https://www.liveinternet.ru/users/4373400/post462467193/>
11. Пахнова, Т.М. (2000) Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. *Русский язык в школе*, 2000, 4, 3-11.
12. Словарь русского языка: в 4-х т. (1981) Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык. Т. 1.
13. Словарь русского языка в 4-х тт. (1983) Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык. Т. 2.
14. Слово о полку Игореве (2017). СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус.
15. Чувакин, А.А. (2011) Основы филологии: учебное пособие. М.: Флинта: Наука.
16. Шкляревский, И. (1991) Читаю «Слово о полку...»: Книга для учащихся. М.: Просвещение.



УДК 373

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ КАДЕТСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)

Ковалева Ю.В.

заместитель директора по воспитательной работе

МОУ «Лицей № 25 имени Героя Советского Союза В.Ф. Маргелова»

г. Саранск

Kovaleva_1380@mail.ru

Аннотация. Интерес все большего числа авторов к вопросам патриотического воспитания, его содержанию, формам и перспективам является ярким примером развития данного направления в образовательных организациях. Особое внимание уделяется кадетскому образованию в учреждениях различного типа и вида, которое призвано реализовывать государственный и социальный запрос на воспитание истинных патриотов России.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, кадетское образование, система дополнительного образования, «музейная педагогика».

IMPLEMENTATION OF THE IDEAS OF KADETSTUV
IN THE EDUCATIONAL SPACE (BY THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA)

Kovaleva Yu.V.

Deputy director for educational work

Lyceum No. 25 named after the Hero of the Soviet Union V.F. Margelov

Saransk

Kovaleva_1380@mail.ru

Abstract. The increasing number of the authors are interested in the patriotic

education, its content, forms and prospects. It is a bright example of developing this direction in the educational organizations. The special attention is given to the cadet education of different types, the main aim of which is to realize the state and social request in bringing up real Russian patriots.

Key words: *patriotic education, cadet education, the system of extra – curricular activities, museum education.*

Введение

Любой человек не может существовать вне какого-либо пространства. Если говорить о понятии пространства в образовательном процессе, то, на наш взгляд, оно представляет собой некую совокупность объектов и процессов, происходящих в образовательной организации. Действительно, **образовательное пространство** представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры обучающегося (Борисенков, Гукаленко, Данилюк, 2006).

Всем известно, что в школе ребенок проводит большую часть своего времени, и от того, насколько пребывание в этом пространстве будет комфортным и продуктивным, зависит успешность воспитательного процесса.

Постановка проблемы

Воспитание гражданина и патриота страны – одна из стратегических задач нашего государства. В связи с этим по распоряжению Президента кадетскому образованию следует уделять особое внимание (об этом В.В. Путин говорил с представителями общественной палаты еще в 2015 году).

Основная часть

История появления кадетских классов в МОУ «Лицей № 25 имени Героя Советского Союза В.Ф. Маргелова» связана с открытием в школе единственного музея ВДВ в республике. Идея создания музея принадлежит Л.В. Верединскому. Это один из основателей Музея истории ВДВ, а самые интересные в нашем музее экспонаты – это парашют, прыжковой шлем, строповый нож – его дары. Особую ценность для фонда музея представляет парадный китель с наградами

полковника ВДВ Верединского Леонида Валентиновича.

Л.В. Верединский после окончания Рязанского высшего училища ВДВ в декабре 1979 года одним из первых был переброшен в Республику Афганистан. Сначала командовал ротой, затем был начальником штаба батальона. Как и все его боевые товарищи, мужественно и достойно выполнил интернациональный долг вдали от Родины. Идею создания музея поддержал генерал-полковник, Герой России Владимир Анатольевич Шаманов. Он же передал в музей свои личные вещи. Как реликвии здесь бережно хранятся погоны с автографом В.А. Шаманова и его видеообращение к обучающимся.

В день открытия музея 22 февраля 2013 года состоялось торжественное посвящение в кадеты. Гостями праздника были директор Мемориального музея боевой и трудовой славы 1941–1945 гг. Кручинкин Николай Андреевич; кавалер ордена Красной Звезды, участник военных действий в Афганистане, воин-интернационалист, полковник ВДВ Верединский Леонид Валентинович; офицер 31 десантно-штурмовой бригады г. Ульяновска Голиков Евгений Николаевич; председатель Союза десантников Мордовии Кашаев Михаил Васильевич; председатель Совета ветеранов Афганистана Зверков Вячеслав Алексеевич; участник боев на Северном Кавказе Фадеев Александр Александрович; директор Гимназии № 29 Дворянинов Алексей Петрович. Свое видеообращение участникам праздника прислал Герой России, генерал-полковник, командующий воздушно-десантными войсками России Владимир Анатольевич Шаманов. В настоящее время в фондах музея ВДВ представлены боевые ордена и медали воинов-десантников, десантные и спортивные парашюты, предметы военной формы, одежды десантников России, личные вещи, документы, архивы, фронтовые письма и газеты и многие другие экспонаты, рассказывающие об истории воздушно-десантных войск, начиная с их создания и до наших дней.



После открытия в 2013 году музея ВДВ в образовательной организации появились кадетские классы этого направления. Впоследствии в школе на базе музея ВДВ возникло патриотическое объединение «Крылатая гвардия».

Следует отметить, что обучение в кадетском классе общеобразовательной организации, конечно же, отличается от обучения в суворовских училищах и кадетских корпусах.

Результаты исследования

За все время существования кадетских классов в основе их формирования лежали разные критерии: желание обучающихся, успеваемость, состояние здоровья, необходимость занять учеников дополнительными занятиями во избежание формирования девиантного поведения; класс мог быть создан как на основе одного, так и нескольких классов. Во всех случаях имелся как положительный, так и отрицательный опыт. Анализируя все возникавшие ситуации, мы пришли к выводу, что главными критериями при отборе в кадетский класс остаются желание обучающегося и дисциплинированность. Однако если есть сложности со здоровьем и усвоением учебного материала, то проблем редко удастся избежать.

Обучение организовано в соответствии с ФГОС по основным образовательным программам. Следует отметить, что, помимо

общеобразовательных предметов, у кадет есть обязательные предметы дополнительного цикла: строевая подготовка, хореография, хор, барабаны, сценическое искусство, сборка-разборка автомата, рукопашный бой, основы воинской дисциплины. Предметы дополнительного цикла ведут как преподаватели лицея, так и учителя-совместители.

В целом работа в кадетских классах ведется по нескольким основным направлениям.

1. Интеллектуальное развитие представляет собой комплекс технологий, направленных на развитие познавательной активности, учебной мотивации обучающихся. Кадеты являются призерами и победителями олимпиад различных уровней, научно-практических конференций, интеллектуальных игр.

2. Духовно-нравственное воспитание направлено на формирование гармоничной личности через осознание обучающимися высших ценностей, идеалов и ориентиров. Конечно, работа в данном направлении ведется как в урочной, так и во внеурочной деятельности. В кадетских классах ведутся дополнительные занятия эстетического цикла, проводится много мероприятий, посвященных вопросам нравственности.

3. Гражданско-патриотическое воспитание в лицее невозможно представить без музейного комплекса «Набат времени», в который входят три музея: музей «Набат времени» (посвящен подвигу народа в Великой Отечественной войне), музей истории ВДВ РФ, музей истории родного края. Это своеобразная база патриотического воспитания. Следует отметить, что многие кадеты входят в совет того или иного музея. Они занимаются поисковой, исследовательской деятельностью, проводят экскурсии для учеников лицея и гостей образовательной организации.



Кадеты направления ВДВ РФ единственные в нашей республике. Чтобы дать полное представление о службе десантников, мы сотрудничаем со многими социальными партнерами. Конечно, главный наш партнер – МРОО «Союз

десантников». Совместно проводится большое количество мероприятий, акций, традиционным стало проведение марш-броска «Снежный десант». Как правило, это трехдневный марш-бросок, включающий проведение военно-спортивной эстафеты, тематического квеста и творческой программы.

Особые теплые отношения у нас сложились с филиалом федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани. Мы посещаем с экскурсией данное учебное заведение и всегда рады встретиться с его курсантами.



Неоднократно обучающиеся нашего лицея посещали 31-ю отдельную гвардейскую ордена Кутузова десантно-штурмовую бригаду, дислоцирующуюся в г. Ульяновске. Эти встречи проходят в особой эмоциональной атмосфере:

настоящая воинская часть, особые условия службы, жесткий порядок. Но каждый раз, посещая Ульяновск, мы ощущали единство десантного братства. И, конечно, мы сотрудничаем со всеми организациями Республики Мордовия.

Однако при создании кадетских классов в общеобразовательной организации мы столкнулись с определенными проблемами. Как выяснилось, нет единого подхода к образовательным программам именно кадетских классов. Каждая школа самостоятельно решает, чем наполнить содержание образования в таких классах.

Еще одна проблема – отсутствие квалифицированных и специальных кадров, способных работать в классах данной направленности.

Заключение

Наблюдая за процессом становления кадетства в лицее, мы пришли к выводу, что некоторые дисциплины должны преподаваться штатными военнослужащими ВС РФ (строевая подготовка, рукопашный бой, основы воинской дисциплины и т.д.). Это поможет ребятам пройти азы воинской службы в полной мере, а в дальнейшем сделать правильный выбор своего профессионального будущего.

Когда видишь своих выпускников во время присяги в лучших военных вузах страны, понимаешь, что это не игра, а настоящая жизнь вместе с кадетским братством целой страны.

Литература

1. Борисенков, В.П., Гукаленко, О.В., Данилюк, А.Я. (2006) Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография. М.: Педагогика.
2. Вырщиков, А., Кусмарцев, М. (2006) Патриотизм на службе в России. *Воспитание школьников*, 2006, 3.
3. Галанин, Ю.О. (2001) О возрождении кадетских корпусов в России. Достижения и проблемы становления. *Основы безопасности жизнедеятельности*, 2001, 2, 38-39.



УДК 372.4

АСТРОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Козина Е.Ф.

кандидат педагогических наук, доцент

Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Kozinaef@mgpu.ru

***Аннотация.** В статье разводятся понятия «космическое воспитание», «космическое» и «астрономическое образование обучающихся», отмечена необходимость непрерывности последнего, обозначены проблемы и пути их решения.*

***Ключевые слова:** целостная научная картина мира, космическое воспитание, космическое образование, астрономическое образование, астрономическая грамотность, астрономические представления и понятия, предметная область «Обществознание и естествознание».*

ASTRONOMICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT
OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL
STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

Kozina E.F.

candidate of pedagogical sciences, assistant professor,

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

Kozinaef@mgpu.ru

Abstract. *The article divorces the concepts of «cosmic upbringing», «cosmic» and «astronomical education of schoolchildren», notes the need for continuity of the latter, identifies problems and ways to solve them.*

Key words. *A holistic scientific picture of the world, cosmic upbringing, space education, astronomical education, astronomical literacy, astronomical ideas and concepts, the subject area «Social Science and Natural Science».*

Введение

Формирование целостной научной картины мира, которую можно представить как основу и результат начального этапа миропонимания личности, и определение своего места в этом мире (в современной редакции – «формирование целостного взгляда на мир, осознание (на его основе) места в нем человека») (Примерная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир», 2021, с. 5) – цели изучения дисциплин предметной области «Обществознание и естествознание (окружающий мир)». То, насколько важно сформировать у детей еще в школе основы миропонимания, находит подтверждение в ряде нормативно-правовых документов, среди которых можно выделить Закон РФ «Об образовании», постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» на период до 2025 года и др. В последнем, в частности, в качестве приоритетной задачи выдвигается «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения» (О национальной доктрине образования в Российской Федерации, 2000). В то же время необходимо отметить, что формирование у ребенка целостного взгляда на мир невозможно без астрономических представлений и понятий. Это обусловило возвращение в учебные планы образовательных учреждений с 1 сентября 2017 года астрономии как обязательной учебной дисциплины в 10–11 классах, усиление контроля за освоением неизменного по объему соответствующего тематического блока физики путем включения с 2019 года астрономических заданий в КИМ ЕГЭ (Письмо Минобрнауки № ТС194/08 от 20.06.2017 «Об организации изучения

учебного предмета «Астрономия», приказы Минобрнауки № 253 от 31.03.2014 «Об утверждении федерального перечня учебников», № 506 от 07.06.2017 «О внесении изменений в ФК ГОС» и т.д.), разработку и внедрение концепции преподавания дисциплины в образовательных организациях РФ (Протокол от 03.12.2019 № ПФК-4вн Решения Коллегии Минпросвещения РФ).

Постановка проблемы

Анализ литературы позволил выявить разрыв в непрерывном астрономическом образовании школьников на уровне не только 1, 2 образовательных ступеней, но и «средней – старшая школа». В частности, некоторые из пропедевтически упоминаемых в начальном астрономическом образовании фактов углубленно рассматриваются в старше школе, но минимизируются / отсутствуют в средней, например: теории происхождения Солнечной системы, эволюция взглядов человека на Вселенную, история и достижения отечественной космонавтики, методы астрономических исследований, ПКЗН, время и календарь, проблемы существования жизни во Вселенной, солнечно-земные связи.

Пропедевтическое астрономическое образование также испытывает трудности в связи с минимумом отводимых на изучение соответствующей темы часов в начальной школе и сложностью в силу особенностей развития детского мышления на дошкольной ступени. Действительно, целенаправленное ознакомление младших школьников с астрономией в большинстве курсов «Окружающий мир» начинается с 1 класса, хотя в Примерной рабочей программе дисциплины 2021 года (РП-2021) прямое упоминание необходимых к формированию на первом году обучения астрономических представлений отсутствует (косвенно – в рамках изучения сезонных изменений в природе, правил ЗОЖ). При сохранении вторичного фактора (ориентирование по Солнцу, годовой ход изменений в жизни растений / животных, биоритмика жизни человека) их целенаправленное формирование начинается во 2 классе в процессе ознакомления с основными небесными телами (звёзды, созвездия, планеты, Солнечная система). Это предполагает обязательную практическую работу (РП-

2021 – «наблюдения звёздного неба») и в современной редакции – упор на формирование коммуникативных УУД, в перечне которых значится способность «описывать условия жизни на Земле, отличие нашей планеты от других планет Солнечной системы» (Примерная рабочая программа..., 2021, с. 11). При этом в представленном в РП-2021 тематическом планировании первая предполагает не рекомендованную Е.П. Левитаном работу «с натурой» / ПКЗН с фиксацией в Дневнике наблюдений, а «просмотр и обсуждение иллюстраций», работу с глобусом и учебный диалог (Примерная рабочая программа..., 2021, с. 35). Доминирование косвенности в астрономическом образовании в 3 классе («работа с моделями Земли» в перечне УУД) компенсируется в РП-2021 в следующем учебном году обязательным углубленным изучением астрономических тел и явлений в системе «Человек и природа»: «Вращение / обращение Земли», «Характеристика планет Солнечной системы», «Солнце – ближайшая к нам звезда, источник света и тепла для всего живого на Земле», «Естественные спутники планет». При этом в качестве рекомендуемых дидактических методов сохраняются рассматривание и обсуждение схем, обсуждение выступлений учащихся о планетах, игра-соревнование (Примерная рабочая программа..., 2021, с. 16-17, 47).

В целом сохранен содержательный порядок изучения астрономического материала раздела «Человек и природа» РП предыдущих лет, где отмечалось, что изучение астрономии вносит свой вклад в социально-личностное развитие детей, в становление их творческих и интеллектуальных способностей, социальных и межличностных отношений. Правильности их формирования способствует имеющаяся научная основа – изучение проблем:

1. Целостная научная картина мира и специфика ее формирования (В.А. Болдышева, Л.А. Гореликов, П.С. Дышлевый, Л.Ф. Кузнецова, Л.А. Микешина), в том числе у детей младшего школьного возраста (Л.А. Бурова, А.А. Вахрушев, Е.Г. Новолодская) в ретроспективном аспекте (Н.Г. Медведева).
2. Формы и ступени познания (Д.Н. Богоявленский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин).

3. Дидактический аспект формирования и развития представлений и пред- / понятий (Н.М. Верзилин, В.А. Козлова, Л.С. Короткова, А.П. Медовая, Н.А. Рыков, М.Н. Скаткин, А.В. Усова), в том числе «мировоззренческих» / астрономических (Л. Белозерова, И.Д. Зверев, Т.А. Исламова, Н.Г. Кorieва, М.М. Матвеева, А.П. Попова) в начальной школе (А.В. Алексеева, С.П. Баранов, С.Б. Барашкина).

4. Изучение астрономического материала в школе, необходимость разработки методических материалов (Д.А. Александров, Б.А. Воронцов-Вельяминов, Т.А. Галкина, В.И. Зинковский, Р.В. Куницкий, Я.И. Перельман, А.А. Пинский, В.В. Радзиевский, Е.В. Чулюкова, Н.Е. Шатовская), в том числе для младших школьников (Е.Б. Жадобко, Е.П. Левитан, Е.К. Страут, Т.П. Шмелева) и т.д.

Между тем налицо противоречия: актуальность вопроса формирования у младших школьников миропонимания, астрономических представлений и понятий, достаточное внимание к изучению окружающего мира в начальной школе и недостаточность, минимум представлений в современных вариативных программах «Окружающий мир» астрономического материала так, чтобы школьники могли оперировать полностью сформированными представлениями, недостаточная астрономическая подготовка преподавателей. В научной литературе отмечается недостаточная проработанность формирования у младших школьников основ миропонимания, астрономических представлений и понятий на: 1) теоретическом уровне – научная обоснованность педагогических условий рассматриваемого процесса, целесообразности понятийного уровня как целевого ориентира; 2) на методическом уровне – методическая система реализации на начальной ступени обучения, в том числе с учетом непрерывности.

Основная часть

Астрономия – наука о строении Вселенной, расположении, движении, физической природе, происхождении и эволюции небесных тел и систем. При этом ее следует отличать от школьной астрономии, или астрономии как учебной

дисциплины, где изучение последней зачастую носит умозрительный характер (отсюда и логичное погружение в старшей школе) часто в отрыве от практического изучения посредством специальных приборов. Именно поэтому в дошкольной и начальной практике весомым становится ведение детьми под руководством и при участии в силу специфики фиксируемых объектов взрослых рекомендованных Е.П. Левитаном астрономических дневников наблюдений. При изучении окружающего мира воспитанники непосредственно и опосредованно фиксируют происходящие в нем изменения (смена времен года, дня и ночи, разные положения Солнца в течение года, изменение облика небесных объектов и посезонно картины звездного неба в целом и т.д.), которые впоследствии становятся базой для теоретических выкладок. Поэтому при изучении с детьми дошкольного и младшего школьного возраста астрономических объектов и систем оправдана логика «наслаивания» адаптированных теоретических данных на сформированные в результате собственных наблюдений детские представления (житейские / условно научные) о наблюдаемом (предметный метод В.П. Вахтерова): фиксирование астрономического объекта в процессе наблюдения – выявление первичного представления ребенка о нем – проблемная ситуация на удивление «столкновение разных точек зрения» – научные данные об объекте – возможность практического применения изученного. В начальной школе пропедевтическое упоминание / подведение к законам физики возможно только в единичных курсах (система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, модель «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова): в большинстве вариативных программ «Окружающий мир» отсутствует их описание. В свою очередь, в средней школе физика не затрагивает многих ключевых вопросов астрономии, а ограничивается основными знаниями о планетах Солнечной системы, движении Луны по звездному небу, пониманием отличий гелио- / геоцентрической систем мира. Поэтому такой материал, как роль астрономии в развитии цивилизации, особенность ее методов познания, практическое применение астрономических исследований, ПКЗМ и т.д., – объект

самостоятельного изучения заинтересованных обучающихся. То есть налицо разрыв в необходимой непрерывной, системной астрономической подготовке обучающихся – важнейших принципах организации школьного астрономического образования.

Астрономическое (физико-астрономическое) **образование школьников** – непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, в результате чего формируется единая астрономическая картина мира, складывается система научных и практико-ориентированных астрономических знаний и умений, ценностных ориентаций. Цель астрономического образования – формирование научных представлений и понятий об астрономии как о науке, ее основных разделах, методах исследования с тем, чтобы в дальнейшем применять эти знания на практике, другими словами – астрономической грамотности. В общем смысле это формирование научного мировоззрения, базирующееся на поэтапном изучении, начиная с младшего школьного возраста, системы элементарных астрономических знаний о космических объектах и явлениях (Левитан, 1965, с. 114).

Аксиологический аспект последнего, базирующийся на идеях гуманизма, способствует расширению данного понятия до космического образования и воспитания.

Космическое образование – система процессов обучения, воспитания и развития школьника, нацеленная на становление у него планетарного мышления и сознания, предполагающая, что обучение строится на идеях мирного Космоса, сотрудничества и братства. В это понятие входит «широкий спектр воспитательно-образовательной деятельности, обеспечивающей формирование в обществе космического мировоззрения, получение знаний, необходимых для осознания роли и места человека в современном обществе, в т.ч. в освоении космоса как наиболее перспективной компоненты деятельности современного человека» (Потапенко, 2022). При этом отмечаются более широкие целевые ориентиры космического образования, а именно: формирование в сознании обучающихся целостных естественно-научных представлений о мире и развитие

гармоничной личности, понимание красоты окружающей нас природы и причинно-следственных связей процессов, происходящих в ней (Потапенко, 2022).

Подобный момент психологизации со смещением в сторону формирования у обучающихся в первую очередь космического мировоззрения / сознания отмечается и при формулировании решаемых задач. Так, астрономическое образование ориентировано на формирование у детей целостной научной картины мира на основе астрономического материала, поэтапно представлений и понятий об основных законах и теории астрономии, соответствующих умений и навыков в процессе практико-ориентированной работы (наблюдений, измерений, проектной и исследовательской деятельности, изучения различных литературных источников) проблемного характера. Космическое же направлено главным образом на формирование у обучающихся научного космического мировоззрения; воспитание экосознания и ответственности на уровне страны, в планетарном и космическом масштабе; изучение и применение на практике знаний о Космосе и современных космических технологиях, рассматриваемых как основа духовно-нравственного воспитания школьников.

Активная популяризация в российском образовании идей **космического воспитания** в первую очередь связана с заимствованной антропософской (антропоцентрической) дидактической технологией саморазвития М. Монтессори, хотя в методике естественно-научного образования космопланетный блок представлен и отечественными моделями:

1. 1) формирование интегрированного образа мира (М.М. Бахтин, Н.К. Рерих), понимание его целостности и «многоголосья» с опорой на «диалог культур», что находит воплощение в концепции В.С. Библера и ШДК-модели, разработанной В. Литовским, С. Кургановым и др. (Козина, Степанян, 2021, с. 684-686);

2. 2) становление планетарного мышления (В.И. Мурашов), предполагающее формирование мыслящего в масштабах всей Вселенной Человека путем углубления в его духовную жизнь (в штайнеровской концепции

– стадии «астральной» и «окультиной» души; реализация в социально-адаптационном экокurse «Паутинка» Ж.Л. Васякиной-Новиковой) (Козина, 2011, с. 437, 440-451).

Технология саморазвития (М. Монтессори) базируется на индивидуальном познании ребенком мира в «коллективе индивидуалистов», при котором все окружающее пропускается через призму его чувств, прожитых в действии в специально организованной развивающей предметно-пространственной среде. Ее основная идея – личное проживание каждым воспитанником образовательных смыслов с учетом в работе онтогенетического аспекта его познавательной деятельности (фазы «строителя», «исследователя», «ученого»), ибо у каждого человека есть свое предназначение: реализуя свои уникальные способности в полной мере, он способен преобразовывать мир, внося свою лепту в развитие человечества. Осознание детьми идеи всеединства происходит в рамках специально разработанного интегрированного учебного предмета «Космическое воспитание», нацеленного на сохранение и развитие у них целостной научной картины мира, упорядоченной существующими закономерностями, и предполагающего самостоятельное получение различными способами информации об окружающей действительности. Посредством космического воспитания происходит развитие личности ребенка в следующих направлениях: объединение приемов познания ведущих наук о мире для создания целостной научной картины мира; стимулирование творческой активности личности обучающегося, осознания ею своего места в окружающей действительности, способности не только сохранять и разумно преобразовывать окружающую среду, но и ощущать ответственность за осуществленные преобразования; «развитие его индивидуальности, его скрытой энергии, достижение более ясного разума, более сильного характера и новых, более свободных форм сознания» (М. Монтессори), что позволит ему осознать свое предназначение и стремиться к реализации последнего. Предмет «Космическое воспитание» имеет две тематические плоскости: горизонталь представляют циклические сезонные изменения в жизни людей и природе; вертикаль составляют устремление детской

души ввысь, постижение неизвестного мира от крохотных частичек (атомов) до создания единой огромной картины (Вселенной).

То есть, космическое воспитание строится на идеях космизма, методологии Живой Этики, формирования особого планетарного мышления Человека. Оно предполагает создание условий для самопознания и ощущения каждым ребенком своей связи с Мирозданием, распознавания своего места в нем (участник планетарной экосистемы) как основы для организации собственной жизни. Из учебного плана или набора знаний оно превращается в способ цельного представления информации, благодаря чему осуществляются исследования различных направлений, которые примерно соответствуют традиционным академическим предметам (Бейлдер, 2009). В этой связи астрономические знания в начальной школе рассматриваются сквозь призму культуры, которая создает определенный мир не только вокруг ученика, но и внутри него, помогая формировать представления о себе, своей деятельности, как учебной, так и трудовой, помогает развить и совершенствовать такие аспекты, как планирование и прогнозирование (культуру научного творчества). При этом в «Дидактике астрономии» Е.П. Левитан отмечал, что астрономические знания расширяют кругозор школьника, показывают картину мира, поражающую его своею грандиозностью (Левитан, 2018, с. 5). Это предполагает не только пассивно-репродуктивное ознакомление ребенка с современной целостной научной картиной мира и указание на место в ней человека, но и помощь в формировании собственной позиции, что напрямую связано с развитием его критического мышления.

В большинстве своем в начальной школе преподавание астрономии не носит парциальный характер: материал в обязательном порядке интегрирован в курс «Окружающий мир». Между тем налицо различное процентное представление астрономического материала в разных программах, например: УМК «Школа России» – 3%, УМК «Планета знаний» – 6%, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова – 12%. Также отличается и время, глубина погружения обучающихся в астрономию, например:

в курсе «Окружающий мир» А.А. Плешакова (УМК «Школа России») ее изучение начинается в 1 классе с ознакомления с ближайшей звездой Солнцем, Луной, звездным небом, некоторыми созвездиями и изготовления их моделей, предполагается знакомство с космонавтикой; во 2 классе ведется углубление первоначальных представлений о созвездиях, их различение, предлагается путешествие по зодиаку; в 4 классе информация подается с точки зрения астронома. Между тем в курсе А.А. Плешакова, М.Ю. Новицкой (УМК «Перспектива») ознакомление с тематическим модулем «Вселенная, время, календарь» начинается во 2 классе с углублением представлений о Солнце, вращениях Земли, ознакомлением с отечественными великими космонавтами и основными вехами в покорении космического пространства в последующих классах. Целенаправленное изучение детьми астрономии по программе Г.Г. Ивченковой, И.В. Потапова и др. (УМК «Планета знаний») начинается со 2 класса в рамках тем «Ученые России», «Звездное небо», «Мы живем на планете Земля», «Солнечная система», «Падающие звезды» с обязательной проектной работой (темы «Голубая планета»; «Космические исследования»); в 4 классе осуществляется углубленная проработка сведений об отечественных ученых, форме Земли, ее движении, о лунных и солнечных затмениях. В курсе «Окружающий мир» О.Т. Поглазовой, В.Д. Шилина, Н.И. Ворожейкиной (УМК «Гармония») во 2 классе обучающиеся в рамках тем «Что такое Солнце», «Звездные узоры», «Небесные «гости» знакомятся с Солнцем, его значением для Земли, историей изучения, получают сведения о созвездиях, цвете, размере, яркости звезд, о кометах и телескопе; во 2-м полугодии дети знакомятся со следующим материалом: Ю.А. Гагарин, «День и ночь на Земле», «Спутник Земли», «Путешествия по Луне», «Наша «солнечная семья». Третий класс проходит под эгидой времен года, 4 класс – исторический крен (мирные успехи СССР). При этом обращают на себя внимание предлагаемые приемы и формы работы: конференция, активное использование малых фольклорных форм (загадывание антонимов, шарады, логогрифы, анаграммы), наблюдения за положениями Солнца в разное время года и др. Наиболее разнообразная,

методически выверенная астрономическая работа отмечается в курсе «Окружающий мир» Е.В. Чудиновой, Е.Н. Букварёвой (РО-система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), особенно при изучении моделирования как ключевого способа познания мира в 4 классе (ключевые точки: ознакомление с небесными телами; наблюдение фаз Луны, смены дня и ночи, затмений; дифференциация систем Птолемея и Коперника; естественный / искусственные спутники Земли, атмосфера; Земля как часть Солнечной системы; характеристика жизни на Земле; ее вращения; первый полет человека в космос, тренировки космонавтов и возможности человеческого тела).

К окончанию начальной школы обучающиеся по любой вариативной программе (1998, 2004, 2009, 2021) неизменно должны владеть определенными астрономическими представлениями и понятиями, в том числе: планета Земля, представление об ее размерах и форме; ближайшая к нам звезда Солнце, источник света и всего живого на ней; суточное и годовое вращение как причина смены дня / ночи, времен года, особенности последних на основе наблюдений. Действительно, спектр формируемых астрономических понятий широк – традиционно их многообразие можно классифицировать по различным основаниям: 1) по содержанию – объектно-когнитивные [тела (метеориты, планеты, спутники) и системы (планетные, галактики); космические объекты в стадии формирования (белые карлики, нейтронные звезды); звезды (нормальные, сверх- / гиганты); космическая среда, туманности; черные дыры]; процессуальные – небесные явления, вращение Земли вокруг Солнца, смена сезонов / дня и ночи; технологические (методы и инструменты познания) – телескопические, радио- / рентгеновские телескопы, астро-/ спектрографы, средства космонавтики; теоретические (астрономические теории и законы) – Закон Всемирного тяготения, Э. Хаббла; 2) по объему – простые / единичные (Вселенная), собирательные (планеты земной группы), сложные (планетарная система); 3) по стадии развития – в стадиях синкретического / комплексного мышления, псевдопонятия / предпонятия, настоящие / собственно понятия (по С.П. Баранову, Л.С. Выготскому); 4) по форме / способу выражения –

вербальные («Солнце», «Земля»), символические (// ,), схематические (схема строения Солнечной системы), графические (изображение кометы), в виде формул (пропедевтическое упоминание $\dot{F}_{тяж} = mg$ в модели «Экология и диалектика»). При этом считается ошибочным, что многие из обозначенных астрономических понятий достигают в своем формировании у младших школьников стадии «настоящих понятий» (по Л.С. Выготскому), ибо являют собой только первичный сублимат представлений, поэтому для их полного закрепления и развития нужны непрерывность в изучении и точность в отработке / фиксировании первичного образа астрономического объекта / явления.

Сложность астрономического материала для детей младшего школьного возраста обусловила активный поиск **эффективных приемов, технологий, форм урочной работы, МТО**, к числу которых относятся следующие.

1. Информационно-коммуникативные технологии, связанные с применением различных предметных компьютерных программ (детских – «Маленький астроном», «Астрономия для дошкольников и младших школьников», «Дракоша и занимательная астрономия»; по онлайн-исследованию Вселенной – <http://www.worldwidetelescope.org/webclient/>, <https://cosmos-online.ru/>; онлайн телескоп – <http://budconcept.ru/interaktivnyj-kosmos/onlajn-teleskop-smotret/>), видеоматериалов, визуализирующих сложные темы («Профессор Почемушкин ТВ», «Умные пластилинки», https://www.youtube.com/-@off_kosmo/featured, <https://www.youtube.com/@tvroscosmos/videos>), аудио-энциклопедий («Увлекательная астрономия»), материала профильных сайтов (<http://kosmokid.ru/>, <http://www.astronet.ru>, <http://www.astrotime.ru>, <http://space.rin.ru>, <http://spacelife.narod.ru>, <http://www.cosmoworld.ru>, <http://www.galspace.spb.ru>), мультимедийного курса («Открытая астрономия» Н.Г. Гомулиной, «Азбука звёздного неба» от Нижегородского планетария им. Г.М. Гречко, «Астрономия для школьников» В. Сурдина) и иных ЭОР (<https://sites.google.com/site/astronomlevitan/eor>).

2. Космические веб- / квесты («Там, на неведомых «космических дорожках»...» Е.И. Панова, <https://methodist.site/kvest-po-astronomii-2/>).

3. Метод проектов (темы «Солнечная система на столе учителя», «Черные дыры: что это и как образуются?», «Животные в Космосе», «Космос и живопись», «Темная и светлая материя – миф или реальность?»).

4. Занятия в школьных / научных передвижных (2–4 классы – Йошкар-Олинский), виртуальных планетариях (<http://www.stellarium.org/ru>).

5. Непрерывные астрономические наблюдения, особенно в летний период (<https://sky-route.ru/spisok-obektov-letu/>).

6. Активное моделирование (макеты Вселенной, ракет; разработка собственной модели скафандра).

7. Астрогеймификация (игры «Я – космонавт», «Я – планета, ты – планета», «Что за созвездие?» и т.д.) как реализация идеи обязательного непрерывного преподавания астрономии обучающимся 3–8 классов, в том числе в условиях дополнительного образования, на основе дидактических игр (Е.Н. Шатовская).

8. Астрономическое экспериментирование на элементарном уровне («Астрономические эксперименты» И.В. Галузо) и практикумы (с ПКЗМ, «Картой звёздных полушарий», глобусами звёздного неба и Луны).

9. Космические сказки (М.М. Матвеева).

10. Разнообразные квест-экскурсии (Музей Космонавтики), профильные – в планетарий, обсерваторию, павильон «Космос» на ВВЦ; профориентационные – КидБург.

Минимум отводимого на изучение астрономии урочного времени во всех вариативных программах «Окружающий мир», невозможность полноценной организации работы обучающихся с астрономическими приборами обуславливают необходимость внеурочной практико-ориентированной деятельности школьников. Это предполагает не только организацию наблюдений за астрономическими объектами, череду экскурсий, но и системную работу в рамках: 1) факультативных программ, дополнительного образования («Твоя Вселенная» Е.П. Левитана, «Астрономия для младших школьников» Н.А. Володиной, «Юный астроном» О.Б. Мухортовой, «Познавательная астрономия»

Т.П. Шмелевой, «Школа юного астронома, 3–4 классы» И.К. Лапиной, В.Г. Сурдина); 2) международных, всероссийских, локальных олимпиад школьников по астрономии и сопроводительных порталов (<https://mosastro.olimpiada.ru/>, «Школьная астрономия Петербурга» (5–11 классы), <http://www.issp.ac.ru/iao/>, <https://www.ioaastrophysics.org/>, <https://siriusolymp.ru/>, <https://astroedu.ru/>, <https://struve.astroedu.ru/>, <https://cosmos.msu.ru/>, <http://ast.rusolymp.ru>), в том числе для начальной школы («Я люблю окружающий мир» – <https://education.yandex.ru/olymp/mir>, «Готов к жизни в умном городе!» – <http://gorod.olimpiada.ru/>); 3) астрономических турниров обучающихся (<http://www.astroturnir.ru/>); 4) зимних / летних (<http://www.sai.msu.ru/school/>), выездных / заочных астрономических школ (<http://www.izhsky.ru/vnimanie!-otkryilas-zaochnaya-astronomicheskaya-shkola.html>); 5) профильных школ (МБДОУ «Астрономическая школа «Вега» – <http://vega1972.ru/>).

Непрерывное астрономическое образование школьников предполагает и соответствующую подготовку учителей начальных классов, предметников, привлечение последних к соответствующей работе с младшими школьниками. Это обуславливает появление профильных программ подготовки, например, магистерской «Физико-астрономическое образование» (РГПУ имени А.И. Герцена).

Заключение

Начальное астрономическое образование носит пропедевтический характер, но именно яркость впечатлений, разнообразие наблюдаемых младшими школьниками космических объектов и явлений, запоминающаяся работа с различными приборами и источниками, встречи с работниками космической сферы и т.п. создают базу для эффективного формирования у обучающихся четких астрономических представлений и понятий. Специфика формирования у младшего школьника астрономических понятий и представлений состоит в том, что для их грамотного развития необходимо постоянно подкреплять изучаемую информацию наглядными образами.

Литература

1. Бейлдер, Дж.А. (2009) Космическое воспитание: основа начального образования *Монтессори. Монтессори. дети: сообщество родителей и педагогов*. Получено с <https://mchildren.ru/space-education/>.
2. Козина, Е.Ф. (2011) Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Прометей, 437, 440-451.
3. Козина, Е.Ф., Степанян Е.Н. (2021) Методика преподавания естествознания: учебник для вузов. М.: Юрайт, 103-132, 437, 440-451.
4. Левитан, Е.П. (1965) Методика преподавания астрономии в средней школе. М.: Просвещение.
5. Левитан, Е.П. (2018) Дидактика астрономии: Уникальное пособие по методике и философии астрономического образования. М.: URSS.
6. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». *Консорциум Кодекс*. Получено с <https://docs.cntd.ru/document/901771684>.
7. Примерная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» (для 1–4 классов образовательных организаций) (2021) М.: ИСРО РАО.
8. Потапенко, С. (2022) Роль и значение космического образования в современном обществе. *Республиканская образовательная общественно-политическая газета «BILIMDI ЕЛ - Образовательная страна»*. Получено с <https://bilimdinews.kz/?p=190142>.



УМК 372.881.161.1

НАСЛЕДИЕ А. М. ПЕШКОВСКОГО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

Криворотова Э. В.

*доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента методики
обучения*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

nanoring@mail.ru

Макарова Д. В.

*доктор педагогических наук, доцент, преподаватель русского языка
и литературы Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский
Предуниверсарий» ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный
медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства
здравоохранения Российской Федерации» (Сеченовский Университет),
г. Москва*

dinokkk@mail.ru

Аннотация. В статье осуществлен анализ богатого и уникального лингвистического и методологического наследия А. М. Пешковского, рассмотрены его взгляды на грамматику и синтаксис русского языка. Исследователи справедливо отмечают неуклонное желание ученого преодолеть односторонность современных ему грамматических концепций, его тяготение к лингвистическим теориям, в основе которых лежит диалектическая связь языка и мышления. Труды А. М. Пешковского, с одной стороны, опираются на синтез идей его предшественников, а с другой, отличаются оригинальностью, занимая в отечественной лингвистике весьма значительное место, в связи с чем они требуют дальнейшего изучения и переосмысления.

Ключевые слова: *вопрос, грамматика, грамматические разряды слов,*

комплексный анализ текста, методика правописания, методика русского языка, морфология, мышление, синтаксис.

*THE HERITAGE OF A. M. PESHKOVSKY IN THE CONTEXT
OF THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LINGUISTIC SCHOOL*

Krivorotova E. V.

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department
of Teaching Methods,*

Moscow City Pedagogical University, Moscow

nanoring@mail.ru

Makarova D. V.

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Teacher of the Russian Language
and literature of the Resource Center "Medical Sechenov Pre-University"
of the First Moscow State Medical University named after I. M. Sechenov
of the Ministry of Health of the Russian Federation (Sechenov University),*

Moscow

dinokkk@mail.ru

Abstract. *The article analyzes the rich and unique linguistic and methodological heritage of A. M. Peshkovsky, considers his views on the grammar and syntax of the Russian language. Researchers rightly note the scientist's unswerving desire to overcome the one-sidedness of contemporary grammatical concepts, his attraction to linguistic theories, which are based on the dialectical connection of language and thinking. The works of A. M. Peshkovsky, on the one hand, are based on the synthesis of the ideas of his predecessors, and on the other hand, they are original, occupying a very significant place in Russian linguistics, and therefore they require further study and rethinking.*

Key words: *question, grammar, grammatical categories of words, complex text analysis, spelling technique, Russian language technique, morphology, thinking, syntax.*

Введение

Русский лингвист, профессор Александр Матвеевич Пешковский родился

23 августа 1878 года в Томске. Однако его юные годы прошли в Крыму, поскольку в 1889 году его семья переехала в Ялту, где его отец, иркутский купец второй гильдии, приобрел дачу. После окончания ялтинской, а затем феодосийской гимназии (с отличием) А. М. Пешковский с 1887 года обучался в Московском университете сначала на естественном, а затем на историко-филологическом факультете, откуда дважды был исключен. Причиной тому стали главным образом студенческие волнения, в которых он принимал активное участие и за которые даже был приговорен к тюремному сроку.

В 1893 г. в Крыму состоялось знакомство А. М. Пешковского с М. Волошиным, ставшим впоследствии знаменитым философом, поэтом и художником. Дружба с ним продолжалась на протяжении всей жизни языковеда.

Другим не менее важным в судьбе А. М. Пешковского человеком стал профессор Московского университета Р. Ф. Брандт, получивший известность как переводчик произведений западноевропейских и славянских авторов и как поэт-баснописец. Именно под его влиянием будущий лингвист сформировался как личность, пройдя через многочисленные жизненные испытания. Следует отметить, что Р. Ф. Брандт, подобно А. М. Пешковскому, был равнодушен к новым тенденциям в литературе (например, исследовал язык футуристов).

Свое естественно-научное образование А. М. Пешковский какое-то время продолжал в университете Берлина. А в 1906 году ему, наконец, удалось получить диплом об окончании историко-филологического факультета Московского университета, куда он вновь поступил после освобождения из полугодичного заключения.

Вся дальнейшая судьба А. М. Пешковского была неотделима от преподавательской деятельности, которую он осуществлял в средних школах и вузах, обучая подрастающее поколение русскому и латинскому языкам. Поскольку, с точки зрения ученого, содержание и уровень преподавания русского языка и изучения синтаксиса, в частности, в учебных заведениях России не отвечали требованиям времени, это побудило Александра Матвеевича заняться самостоятельными научными исследованиями, результатом которых

стала его монография «Русский синтаксис в научном освещении», вышедшая из-под его пера в 1914 году и ставшая закономерным итогом его 8-летней работы в качестве учителя.

С 1921 года и до самой своей смерти в 1933 году А. М. Пешковский преподавал в МГУ и других вузах Москвы.

Постановка проблемы

Лингвистическое и методологическое наследие А. М. Пешковского, отличающееся богатством и уникальностью, до сих пор не получило достаточного освещения исследователями. Он является автором педагогических, методических, научных трудов, затрагивающих актуальные проблемы собственно грамматики, а также методики преподавания русского языка.

В частности, весомым вкладом в развитие методики русской грамматики стала книга «Школьная и научная грамматика» (1914), где автор подверг серьезному анализу некоторые важные вопросы, среди которых – взаимосвязь грамматики и интонации, интонации и пунктуации.

Наиболее плодотворно А. М. Пешковский работал в период с 1920 по 1928 год. В ту пору в научной среде была распространена крайне упрощенная трактовка грамматической формы, ей отводилась роль исключительно внешней, звуковой структуры слова и словосочетания. Вместе с тем игнорировалось освоение грамматического значения данной формы, что, с точки зрения ученого, могло спровоцировать новый кризис состояния русской грамматики и крайне негативно сказаться на методике изучения грамматики. Именно поэтому А. М. Пешковский со страниц своих научных публикаций начал активно вступать в полемику с тем учеными, кто отстаивал и пропагандировал положение, связанное с представлением о грамматической форме как о явлении, не связанном с грамматическим значением. Ну, а кульминацией данной работы стал адресованный учащимся и педагогам большой труд «Наш язык», опубликованный в трех частях. Хотя это пособие А. М. Пешковского не получило широкого распространения и достойного применения в повседневной школьной практике в силу достаточной сложности его содержания, оно, тем не

менее, интересно с методической точки зрения и по этой причине заслуживает внимания и подлежит тщательному изучению.

Другим не менее важным трудом ученого, вышедшим в данный период его деятельности, стал «Русский синтаксис в научном освещении» (1928, 3-е издание). В этой книге А. М. Пешковский дал ряду языковых явлений материалистическую трактовку. Грамматическая форма рассматривалась им без отрыва от значения (грамматического и реального). Бесспорно, данное исследование внесло бесценный вклад в науку о русском языке и изменило дальнейший ход развития русской грамматики. Нельзя не согласиться с А. Б. Шапиро, полагавшим, что во многом, именно благодаря содержащемуся в этом фундаментальном труде множеству глубоких и удивительно точных выводов из наблюдений над русским языком, «Русский синтаксис в научном освещении» представляет собой «образец живой, пытливой, непрерывно ищущей, самоотверженно устремленной вперед научной мысли» (Шапиро, 1956, с. 6).

В 1925–1930 годы А. М. Пешковский продолжает кропотливую работу, направленную на совершенствование методики преподавания русского языка. В частности, в это время он вплотную занимается составлением орфографического словаря, адресованного младшим школьникам и ученикам средних классов общеобразовательных школ. Данное направление его деятельности, по мысли А. М. Пешковского, должно было впоследствии послужить основой его параллельно готовившегося к изданию большого орфографически-грамматического справочника. К сожалению, данная работа не была доведена автором до своего логического завершения. Эстафету в деле создания словаря после смерти А. М. Пешковского принял другой выдающийся русский языковед Д. Н. Ушаков, и в итоге в 1934 году появился его орфографический словарь.

Современники Александра Матвеевича – лингвисты и методисты – давали неоднозначную оценку его научно-педагогической деятельности, опубликованным им работам. Рассмотрим некоторые из них.

По мнению ряда ученых, среди которых можно выделить

Л. В. Щербу, А. А. Шахматова, труды А. М. Пешковского существенно повлияли на развитие русского языкознания.

Профессор Л. А. Булаховский, написавший рецензию на исследования А. М. Пешковского, давал работе лингвиста по синтаксису высокую оценку. С его точки зрения, она заслуживает исключительного внимания «по богатству привлеченного к исследованию литературного материала, и по тонкости анализа, и по живости, часто увлекательности, изложения» (Булаховский, 1915, с. 4–5).

Не боясь преувеличения, профессор Д. Н. Ушаков относил к заслугам А. М. Пешковского то, что он осуществил реорганизацию синтаксиса в школьном изучении, придав ему научное обоснование. По его мнению, главным результатом научных изысканий А. М. Пешковского является «оздоровление дела преподавания грамматики в школе» (Ушаков, 1915, с. 6).

Подобно вышеперечисленным ученым, положительно отзывался о «Русском синтаксисе в научном освещении» А. М. Пешковского академик А. А. Шахматов в своей работе «Синтаксис русского языка», утверждая, что в данном исследовании «автор с удивительным талантом развил основные положения, добытые предшествовавшими исследователями, а прежде всего Потембней» (Шахматов, 1927, с. 7–8). В то же время Шахматов признавал, что своими трудами ученый обогатил науку новыми и самостоятельными идеями.

М. Ф. Петерсон отмечал, что появление на свет «Русского синтаксиса в научном освещении» А. М. Пешковского отражает ступень модернизации данного раздела грамматики, еще не пройденную в науке (Петерсон, 1921). В этом смысле данная книга, безусловно, не утратила своей ценности.

Поскольку в дальнейшем научная деятельность ученого развивалась в условиях кризиса школьной грамматики, поэтому она, главным образом, отмечена упорными попытками А. М. Пешковского преодолеть этот кризис, оказывающий достаточно негативное влияние на условия обучения русскому языку и собственно грамматике в советской школе тех лет.

Академик Л. В. Щерба выступал за переосмысление вопроса научного освещения русского синтаксиса, но с той оговоркой, что его решение данной

проблемы не претендует на абсолютную новизну, так как опирается на предшествующий опыт, в том числе на труды А. М. Пешковского. Его книгу, посвященную вышеобозначенному вопросу, Л. В. Щерба по праву называл «сокровищницей тончайших наблюдений над русским языком» (Щерба, 1928, с. 123).

С точки зрения С. И. Бернштейна, которую он изложил во вводной статье к «Русскому синтаксису в научном освещении» А. М. Пешковского (1938, 6-е издание), данная работа представляет собой важную веху в учении о русском синтаксисе. С. И. Бернштейн отводил этому труду видное место в русской грамматической литературе, ставя его в один ряд с такими фундаментальными исследованиями, как «Историческая грамматика» Ф. И. Буслаева, «Записки по русской грамматике» А. А. Потебни, а также с «Синтаксисом» А. А. Шахматова, «Сравнительным языковедением» Ф. Ф. Фортунатова, полагая, что «Русский синтаксис в научном освещении» как никогда актуален и еще долгое время будет использоваться преподавателями русского языка.

Помимо вышесказанного, С. И. Бернштейн справедливо указывал на эклектизм А. М. Пешковского, в то же время замечая, что он неуклонно движется в направлении преодоления формализма (Бернштейн, 1938).

Очевидно, что большинство исследователей научно-педагогической деятельности А. М. Пешковского отмечают поступательное развитие его взглядов.

Среди исследователей наследия А. М. Пешковского были и те, кто считали его труды не более чем не вполне успешным синтезом опыта его предшественников. В их числе был академик В. В. Виноградов. В статье «Идеалистические основы синтетической системы проф. А. М. Пешковского, ее эклектизм и внутренние противоречия» (1950) ряд положений учения языковеда были подвергнуты им беспощадной критике. Называя глубокое языковое чутье А. М. Пешковского одним из главных его достоинств, академик в то же время заключает, что его труды «существенно противоречат методологическим

установкам и требованиям советского языкознания» (Виноградов, 1950, с. 175).

Данный отзыв о наследии А. М. Пешковского, на наш взгляд, слишком категоричен, что, возможно, обусловлено, с одной стороны, спецификой времени и общественно-политических установок тех лет, а с другой – вполне объяснимым стремлением В. В. Виноградова к сведению к минимуму проблемы возможных противоречий и разноречивых толкований многих лингвометодических положений, представленных в труде А. М. Пешковского, что, по сути, также является достаточно спорным и противоречивым.

В своем «Современном русском языке» В. В. Виноградов посвящает А. М. Пешковскому отдельную главу, в которой прослеживается мысль о том, что ученому не удалось достигнуть синтетического охвата явлений русского языка из-за так называемого «синтаксического формализма», вызванного влиянием фортунатовской концепции, что привело к эклектизму его синтаксической системы. При этом, несмотря на многие критические замечания, высказанные в адрес трудов А. М. Пешковского, В. В. Виноградов видел в грамматической теории ученого и в эволюции его взглядов серьезные достижения.

Следует отметить, что сегодня многие критерии оценки наследия А. М. Пешковского нуждаются в тщательном пересмотре. Поскольку и сегодня в научном сообществе возникают самые противоречивые точки зрения по поводу тех или иных лингвистических воззрений ученого, рано говорить о том, что в лингвистической литературе споры о научной деятельности А. М. Пешковского завершены.

Результаты исследования

Как известно, грамматику составляют разделы, и каждому из них присущи свои объект и задачи исследования. Так, в задачи морфологии входит изучение в статике слова и его форм. В свою очередь, в синтаксисе в роли объектов изучения выступают типы словосочетаний и предложения той или иной структуры в динамике. А. М. Пешковский в свете вышесказанного считал, что морфология как раздел грамматики стоит особняком: взаимодействуя с

синтаксисом, она полностью растворяется в нем.

Чтобы не допустить механического разрыва между морфологическим и синтаксическим анализом в школьном обучении, А. М. Пешковский предлагал осуществлять на уроках русского языка комплексный анализ текста, предусматривающий опору морфологического анализа на те синтаксические условия, в которых конкретизируется грамматическое значение слова.

Свидетельством того, что в освещении А. М. Пешковским вопроса о понятии сказуемости предложения, о соотношении категорий «члены предложения» и «части речи» обнаруживается ряд осознаваемых им самим противоречий, выступает стремление исследователя разработать более совершенные, улучшенные концепции. Эти планы, однако, не были воплощены в жизнь по причине скоропостижной кончины ученого.

А. М. Пешковский справедливо полагал, что одна и та же лексема может обнаруживать двойную характеристику: как часть речи и как член предложения. Взаимосвязь данных категорий, с точки зрения ученого, объясняется следующим образом: «части речи – это члены предложения в застывшем виде, а члены предложения – это части речи в движении» (Пешковский, 2001, с. 79).

Вышеизложенное позволяет прийти к выводу, что в концепции А. М. Пешковского ведущим разделом грамматики является синтаксис, а морфология находится в позиции подчинения ему. Несмотря на очевидную связь всех сторон русского языка, следует принимать во внимание тот факт, что в каждом отдельном случае берет верх какое-то одно начало: или лексическое, или морфологическое, или синтаксическое.

А. М. Пешковский призывал в первые же годы обучения детей в школе устранить расхождение между школьной и научной грамматикой, понимая, что этого довольно сложно достичь в практической педагогической деятельности. Кроме того, к печальным последствиям, по его мнению, также может привести несоблюдение методических и общедидактических принципов.

В годы, отмеченные популярностью точки зрения о грамматике как о сугубо теоретической науке, не способной ничему научить школьников,

А. М. Пешковский решительно выступил в защиту значительной практической роли грамматики в школьном обучении: «И навыки чтения, и навыки письма, и овладение культурой речи не достигаются в достаточной мере без помощи грамматики, грамматика наравне с техникой чтения является порогом всякого знания, не переступить через который невозможно» (Пешковский, 1959, с. 46).

А. М. Пешковский акцентировал внимание на большом воспитательном потенциале грамматики, которая способствует овладению учащимися приемами логического мышления. При этом воспитательное воздействие осуществляется грамматикой не столько ее основным содержанием, сколько непосредственно ходом ее изучения. Исследователь сомневался в возможности проводить какие бы то ни было занятия только ради самого образовательного процесса.

Подобно Л. А. Булаховскому, выступавшему против существенной минимизации общего количества знаний по грамматике, получаемых учащимися в школе, А. М. Пешковский, помимо всего прочего, отмечал ряд требующихся ограничений в школьном курсе. Так, по его мнению, учителям не стоит стремиться к углублению семантического анализа. К сожалению, данное предостережение, несмотря на его непререкаемую истинность, впоследствии не смогло убедить некоторых методистов, в результате чего учителя имели возможность на практике убедиться в нецелесообразности включения в уроки русского языка семантического пути изучения падежей и в верности мнения А. М. Пешковского.

В статье «Как вести занятия по синтаксису и стилистике» ученый стоял на позициях практического применения грамматики в обучении: «Если раньше говорили, что грамматика – служанка правописания, то я утверждаю, что грамматика – служанка и правописания, и литературно-речевых навыков, и стилевых навыков...» (Пешковский, 1959, с. 67).

В вопросе выбора методов обучения ученый также ставил на первое место практические занятия по грамматике, придавая теории лишь служебное значение. Свою точку зрения А. М. Пешковский аргументировал следующим

образом: «В навыках мы можем изошряться и «слепо», путем одной практики, но это берет колоссально много времени. Для ускорения мы вводим в помощь практике теорию – грамматику, и вдруг застреваем на так называемых «наблюдениях над языком» так основательно, что не остается времени для практики! Это абсурд» (Пешковский, 1959, с. 153). Приведенная цитата пресекает попытки некоторых авторов приписать А. М. Пешковскому излишества «наблюдений над языком». Напротив, он выступал за то, чтобы большая часть времени была посвящена отработке необходимых навыков.

Наряду с обозначением основных направлений преподавания грамматики в школе ученый в то же время в ряде случаев решительно пересматривал свою собственную концепцию. В вышеупомянутой статье он придерживался мнения, что всю морфологию и весь синтаксис можно легко базировать на категории «предмет». В частности, А. М. Пешковский писал: «Без понятия предмета можно только скатиться к ... звукоедству» (Пешковский, 1959, с. 158).

На страницах другой своей статьи «Вопросы изучения языка в семилетке» А. М. Пешковский с той же самокритичностью отстаивал научный путь преподавания грамматики, полагая, что сущим благодеянием стало бы нахождение методической наукой способа в доступной форме объяснять детям значения частей речи.

В предисловии к первому изданию «Нашего языка» А. М. Пешковский высказывает совершенно закономерную мысль о том, что школьный курс грамматики имеет полное право на некоторую трудность: «Здесь мы опять вступаем в область вековой привычки. На уроках математики принято думать, на уроках грамматики – не принято» (Пешковский, 1924, с. 70).

В контексте рассуждений по поводу методики грамматики А. М. Пешковский отводил важное место использованию «вопросов», с помощью которых можно определять грамматические понятия и одновременно различать типы отношений, в которые вступают слова в словосочетаниях, грамматические разряды, формы слов и др.

Данная проблема оказалась в центре внимания «Школьной и научной грамматики» А. М. Пешковского, ей же посвящена его статья «Вопрос о „вопросах”». Лингвист отстаивал мнение, что «вопросы» являются лишь одним из средств обучения, разновидностью способа подстановки и что они недостаточны для изучения грамматики. Во многом за счет своей наблюдательности и вдумчивости А. М. Пешковский пришел к выводу, что неудачи применения учителями «вопросов» вызваны главным образом непониманием, что одних лишь «вопросов» при изучении грамматики недостаточно.

Хотя окончательные выводы А. М. Пешковского можно подвергнуть критике, его статья «Вопрос о „вопросах”» помогает избежать множества ошибок при использовании «вопросов» на уроках грамматики.

Методика правописания также была предметом освещения в трудах ученого. В частности, А. М. Пешковский в работе «Правописание и грамматика в их взаимоотношениях в школе» указывал на важность как для правописания, так и для самой грамматики решения вопроса о роли последней в обучении правописанию. Если грамматика имеет значение для правописания, то и преподавать ее надлежит раньше, в противном случае ей отводится место в конце школьного курса.

Необыкновенно важной и значимой является точка зрения А. М. Пешковского о том, что грамматика необходима именно для обучения орфографии, а не для пользования орфографией: если мы хорошо усвоим правописание благодаря изучению грамматики, то будем впоследствии пользоваться им, не обращаясь к грамматике. Ученый настоятельно подчеркивает роль грамматики в усвоении форм слов, образуемых с помощью суффиксов, окончаний, утверждая, что грамматика важна для обучения орфографии в связи с тем, что она придает этому процессу возможность осуществлять закономерные обобщения и выводы.

В статье «Вопросы изучения языка в семилетке» А. М. Пешковский высказывает активное несогласие с тем обстоятельством, что в русском языке

можно привести множество примеров, когда то или иное написание нельзя объяснить какими-либо правилами. По мысли ученого, усвоение подобных орфограмм не отвергает самих правил, а это означает, что обучаться орфографии можно не только с их помощью. В ответ на возражение, что есть ученики, которым прекрасное знание правил не помогает писать без ошибок, автор приводит суждение, что на успех дела в первую очередь влияет не механическое заучивание правил, а способность их применять на практике. Для формирования данного умения не обойтись без особой системы упражнений.

Одно из центральных мест в статьях А. М. Пешковского занимает проблема применения грамматики в качестве инструмента развития навыков литературной речи в рамках стилистики как раздела школьного курса русского языка. В статье «Роль грамматики при обучении стилю» он говорит о значимости занятий по грамматике, которые, несомненно, закладывают основу работы над стилем, при этом сами по себе не ведут к овладению им. Вместе с тем ученый рассуждает и о некоторых характеристиках глагольных форм с точки зрения возможностей их употребления в том или ином стиле. Так, например, по его мнению, важно учитывать недопустимость употребления повелительного наклонения глагола в научной речи по причине изначальной эмоциональной окрашенности повеления, а эмоциональность, экспрессивность для научной речи, как известно, не характерны.

Необходимо отметить, что именно А. М. Пешковский одним из первых обратил внимание на то, какую роль играет выразительное чтение в ходе обучения пунктуации, отдавая предпочтение интонационному принципу, хотя, надо сказать, роль чтения была им несколько преувеличена.

Кроме того, ученый очень критически относился к превалировавшей в 1920-е годы (когда вышло в свет первое издание «Нашего языка») тенденции отрывать обучение правописанию от грамматики, основанием чему послужила переоценка роли зрительной памяти и собственно моторики. По этому поводу в предисловии к книге «Наш язык» А. М. Пешковский писал: «По самому существу дела правописное искусство должно преподаваться как одно из

практических применений грамматической науки, подобному тому, как черчение преподается при геометрии» (Пешковский, 1924, с. 38).

Заключение

Таким образом, изучение этапов творческого пути А. М. Пешковского и критических оценок его научного и методического наследия приводит нас к мысли о том, что труды ученого, с одной стороны, основываются на синтезе идей его предшественников, а с другой, отличаются оригинальностью, занимая в отечественной лингвистике весьма значительное место, в связи с чем они требуют дальнейшего изучения и переосмысления.

Литература

1. Бернштейн С. И. (1938) Основные понятия грамматики в освещении А. М. Пешковского. *Русский синтаксис в научном освещении*. М.: Языки славянской культуры.
2. Булаховский Л. А. (1915) Рецензия на книги А. М. Пешковского «Русский синтаксис» и «Школьная и научная грамматика». *Наука и школа*, 1915, 1, 4–5.
3. Виноградов В. В. (1950) Идеалистические основы синтетической системы проф. А. М. Пешковского, ее эклектизм и внутренние противоречия. *Вопросы синтаксиса современного русского языка*. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР.
4. Петерсон М. Н. (1921) Рецензия на книгу А. М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении». *Печать и революция*, 1921, 3, 230.
5. Пешковский А. М. (1959) Избранные труды. М. : Учпедгиз.
6. Пешковский, А. М. (1924) Наш язык. М.: Государственное издательство.
7. Пешковский А. М. (2001) Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры.
8. Ушаков Д. Н. (1915) Рецензия на книгу А. М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении». *Русские ведомости*, 1915, 91, 6.

9. Шапиро А. Б. (2001) А. М. Пешковский и его «Русский синтаксис в научном освещении». *Русский синтаксис в научном освещении*. М.: Языки славянской культуры.

10. Шахматов А. А. (1927) Синтаксис русского языка. Л.: Академия наук СССР.

11. Щерба Л. В. (1928) О частях речи. *Русская речь*. Л.: Академия.



УДК 373

УДК 371

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНФЛИКТЫ
ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИНТЕРЕСОВ

Погребинская Е.А.

доктор экономических наук,

профессор кафедры экономики и менеджмента

Сеченовский университет, департамент экономической теории

Финансовый университета при Правительстве РФ,

кафедры экономики и бизнеса

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

г. Москва

pogrr@yandex.ru

Сидоренко В.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

Институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

080507.111v@gmail.com

Аннотация. Процесс цифровизации дошкольного образования многогранный и многоаспектный. Он затрагивает участие нескольких сторон, к ним можно отнести родителей, педагогов, администрацию, ну и, конечно, самих детей. Все стороны с экономической точки зрения рассматриваются как стейкхолдеры, или выгодоприобретатели. При этом их взаимодействия могут породить конфликт, поскольку их мотивация и экономические интересы не всегда совпадают. В данной публикации рассмотрены основные предпосылки и системные основы противоречий и предложены экономические пути медиации,

а в дальнейшем и разрешения противоречий.

Ключевые слова: цифровизация образования, конфликт интересов участников дошкольного образования, экономические мотивы цифровой медиации.

DIGITALIZATION PRESCHOOL EDUCATION: CONFLICTS OF ECONOMIC INTEREST

Pogrebinskaya E.A.

doctor of Economics, Professor of the Department of Economics and Management

Sechenov University, Department of Economic Theory Financial University

under the Government of the Russian Federation,

Departments of Economics and Business

Bauman Moscow State Technical University

Moscow

pogrr@yandex.ru

Sidorenko V.N.

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

080507.111v@gmail.com

Annotation. *Process digitalization of preschool education multifaceted and multifaceted. He affect the participation of several parties, these include parents, teachers, administration, and of course the children themselves. All parties from the economic points of view are seen as stakeholders or beneficiaries. Herewith their interactions can generate conflict because their motivation and economic interests do not always coincide. This publication discusses basic prerequisites and systemic foundations of contradictions, and proposed economic ways of mediation, and in the future and resolution of contradictions.*

Keywords: *digitalization education, conflict of interests of participants in preschool education, economic motives of digital mediation.*

Введение

Мировая статистика приводит нам достаточно внушительные данные пользования цифровым контентом и гаджетами. Процесс цифровизации дошкольного образования многогранный и многоаспектный. Он затрагивает участие нескольких сторон, к ним можно отнести родителей, педагогов, администрацию, ну и, конечно, самих детей. Все стороны с экономической точки зрения рассматриваются как стейкхолдеры, или выгодоприобретатели. При этом их взаимодействия могут порождать конфликт, поскольку их мотивация и экономические интересы не всегда совпадают. В данной публикации рассмотрены основные предпосылки и системные основы противоречий, и предложены экономические пути медиации, а в дальнейшем и разрешения противоречий.

Методы исследования

Работа опирается на систематический обзор международных публикаций в области цифровизации дошкольного образования, используются данные опросников родителей, проанализированные с помощью бинарной логистической регрессии в SPSS. В целях выявления экономических интересов участников образовательного процесса анализировалось их поведение как стейкхолдеров при детальном изучении баланса выгод и издержек на основе статистических данных. Далее сравнение призвано установить, имеют ли процессы цифровизации дошкольного образования специфические для России черты. Наконец, были выявлены те точки (или области) соприкосновения экономических интересов, которые в дальнейшем станут «локомотивами» для продуктивной и полезной цифровизации в дошкольном образовании.

Результаты исследования

В 2021 году число мобильных пользователей по всему миру составило 7,1 млрд, в 2022 году это число превысило 7,26 млрд. По прогнозам в 2025 году число мобильных пользователей по всему миру достигнет 7,49 млрд.

Ряд исследований показал, что проблема цифровизации жизнедеятельности детей самого раннего возраста, в том числе образования

дошкольников, широко рассматривается, ученых интересуют самые разнообразные аспекты этой проблемы.

Так, например, на Шри-Ланке в обществе, одинаково хорошо сочетающем архаичные устои и традиционный подход в педагогике со стремительным распространением цифровых технологий, дошкольное образование частное, дети посещают детские сады в будние дни с 8 до 12 часов. В изученной репрезентативной выборке из 340 детей (мальчики – 48%; средний возраст – $50,1 \pm 6,9$ месяца) электронными устройствами пользовались 96% детей (87% смотрели телевизор, 63% использовали смартфон). Из детей, которые пользовались электронными устройствами, 60% превысили рекомендуемый лимит времени просмотра экрана в один час в день, 21% использовали устройства более двух часов в день, а 51% начали пользоваться устройствами в возрасте двух лет. При этом роль родителей сыграла парадоксальное влияние: более высокий уровень образования отца повлиял на ежедневное использование смартфонов и ноутбуков в 80% случаев и свыше одного часа ($p < 0,05$ для всех). Занятость матери в 65% повлияла на использованием ноутбуков ($p < 0,05$ для всех). В то же время в Австралии экранное время сокращалось с повышением уровня образования родителей.

Крупномасштабное исследование, проведенное в нескольких странах, выявило значительное увеличение экранного времени среди детей дошкольного возраста во всем мире во время пандемии. Опрос детей в возрасте от 3 до 7 лет в шести странах показал увеличение ежедневного экранного времени во время пандемии в среднем на 50 минут, из которых примерно 40 минут приходились на развлечения. В ходе многочисленных исследований установлено, что электронными экранными устройствами пользуются свыше 95% дошкольников, причем свыше 60% ежедневно пользуются дольше рекомендованного установленного лимита (час в день) (Dumuid, 2020).

Более 75% респондентов, участвовавших в исследованиях по «цифровизации детства», считают, что устройства с экранами полезны для обучения ребенка. В исследованиях за 2010–2020 гг. 50% родителей считали, что

экранные гаджеты и телевизор помогают образованию их ребенка.

Это убеждение не помешало 75% родителей предпринять шаги по ограничению экранного времени своих детей. К аналогичному заключению пришли в исследовании Хиникера и др., когда выявили более, чем 90% родителей, ограничивающих экранное время своих детей (Hiniker, Suh, Cao, Kientz, 2016). Чаще всего, чтобы отвлечь детей от «цифровых благ», родители поощряли альтернативные виды деятельности либо устанавливали жесткие ограничения.

Постановка проблемы

Все эти исследования касаются времени, которое проводят дети дома с электронными устройствами и цифровым контентом. Существенный разброс в организационно-правовых формах, формах собственности и порядках осуществления образовательной деятельности в отношении дошкольников не дает исчерпывающей характеристики структуры и форм цифровизации, сложно установить и структуру времени досуга и образования дошкольников с использованием цифровых технологий. Возможно предложить методологическую линию абстракции и обобщений при исследовании экономических интересов всех участников образовательного процесса в дошкольном образовании. Однако судить о том, насколько достоверными могут быть выводы, полученные корреляции и ретроспекции, не представляется возможным.

Заслуживает критического подхода и аналитическое выравнивание времени пользования детьми гаджетами в различных странах: это время детерминировано наряду с семейными факторами, совокупностью религиозных, культурных, исторических, гендерных, институциональных и прочих установок.

В целом анализ источников и дополнительная обработка результатов множества проведенных исследований показали, что экономические интересы родителей обусловлены ожиданиями, что цифровые навыки помогут детям в будущем. Значительной мотивационной массой являются и проблемы родителей: недостаток и избыток образования («горе от ума»), недостаток

свободного времени и желания уделить это время ребенку, подмена цифровыми «эрзацами» доказанных и действенных педагогических методик.

В исследованиях цифровизация в дошкольных образовательных организациях выглядит как совокупность установок, навязанных «свыше». Отказ от их применения грозит детскому саду репутационными рисками, а в отдельных случаях отзывом лицензии, цифровизация фигурирует в ряде целевых установок правительств ряда стран (План развития Филиппин на 2023–2028 годы, 2023).

Более того, в ряде случаев педагоги сами обучаются цифровым навыкам у своих воспитанников, что интерпретируется как «сотворчество», а на практике может значительно размыть ролевые установки, подорвать авторитет педагога и значимость иерархии (Undheim, 2022).

Иногда педагоги идут вразрез с общепринятым ориентиром на цифровизацию. Так, в Германии где наблюдается явление, широко известное как «синдром понедельника» (когда дети излишне беспокойны, раздражительны, несобранны, плаксивы в результате того, что они провели выходные перед телевизором и не занимались никакими видами деятельности, требующими физических усилий), многим педагогам приходится отказываться не то что от цифровых технологий в образовательном процессе, но и от самих образовательных мероприятий, делая акцент на физической активности в целях реабилитации детей (Friedrichs-Liesenkötter, 2022).

Обсуждение результатов

Как стало понятно из результатов исследований, тему конфликта интересов, подпитанных экономической мотивацией, подробно не рассматривали ни в педагогической, ни в психологической, ни в экономической литературе. Тем временем эта тема демонстрирует прекрасную возможность медиации участников образовательного процесса на основе осознания и медиации их экономических интересов. Рассмотрим сторону родителей. В пользу использования цифровых инструментов выступает экономическая необходимость: отсутствие свободного времени приводят к тому, что родители

достаточно охотно занимают детей гаджетами и цифровым контентом.

Еще одной заинтересованной стороной являются педагоги (Рекка, 2019). Их экономические интересы использования цифровых технологий, с одной стороны, лежат в плоскости навязанных со стороны администрации КРІ. С другой стороны, сами педагоги, обремененные огромным количеством обязанностей, ощущают острую нехватку свободного времени. В результате мы видим как унификацию развивающих занятий, различного вида активности и цифрового контента, подчиненных требованиям образовательного стандарта, так и поведенческие реакции педагогов на интенсификацию их труда. Поэтому через цифровые технологии педагоги «берегут» себя: ориентируясь на цифровые технологии, они избегают эмоциональных контактов с воспитанниками и тем самым ограждают себя от возможного эмоционального выгорания.

Необходимо также отметить экономические интересы детей – участников образовательного процесса на базе цифровизации. Пока ребенок не способен адекватно оценивать сложность экономического устройства мира, запутанные причинно-следственные связи и свою роль в процессе цифровизации, его экономические интересы являются латентными, можно их назвать «вызревающими». Поэтому они не могут полноценно характеризовать мотивацию в поведении ребенка. Он действует «по подобию», ориентируясь на сверстников и руководящие установки взрослых. Поэтому родители должны ощущать ответственность не только как «законные представители», но и как выразители будущих экономических интересов выросших детей в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Недавние исследования показали связь между большим количеством экранного времени и мигренью, поведенческими проблемами у детей старшего возраста.

В бюллетене ВШЭ «Цифровые технологии в раннем и дошкольном возрасте» отмечена специфическая и весьма весомая роль контактной игровой деятельности ребенка, которая одновременно отвечает его возрастным потребностям, адаптируется в ходе социализации, дает представление о координации, формирует логику, воображение, наглядно-образное мышление,

волевою регуляцию поведения и многое другое. В выпуске указано на непредсказуемые последствия возможного «слома» линии психического развития, а более далеко идущие последствия, как обозначено, «внушают серьезные опасения» (Михайлова, Нисская, 2022).

С экономической точки зрения может быть интересна следующая дилемма: выгоды от практически тотальной цифровизации или издержки на «человеческие» условия труда педагогов, которые в дальнейшем трансформируются в ответственное попечение (включающее, наряду с привитием знаний и навыков, заботу и формирование гуманистического мировоззрения у воспитанников). К сожалению, экономистами даже в краткосрочной перспективе не оценивалось, сколько стоит «корректное» для детей соответствующего возраста внедрение цифровых технологий и каких затрат потребует гармонизация рабочего дня педагога.

Третьей стороной, непосредственно участвующей в процессе цифровизации дошкольного образования, является администрация дошкольной организации. Администрация разрабатывает и внедряет KPI, те самые, упоминавшиеся ключевые показатели эффективности деятельности, которые в соответствии с современными требованиями обязательно затрагивают элементы цифровизации.

Несомненный экономический выигрыш от внедрения цифровых технологий представляет увеличение безопасности образовательного процесса в дошкольной организации (за счет внедрения сквозных цифровых технологий: биометрии при распознавании посещающих дошкольную организацию, телемедицину при внештатной ситуации со здоровьем воспитанников, при координации объемов и номенклатур госзакупок и т. д.).

Своеобразным проявлением мотивации внедрения цифровых инструментов в деятельность дошкольной организации со стороны администрации является желание улучшить имидж организации. Имидж современных дошкольных организаций является ответом на запрос современных родителей и достаточно агрессивно задействуется в конкурентной борьбе

(Михайлова, Нисская, 2022). При таком подходе, безусловно, доминируют краткосрочные выгоды и удобства, когда родители убеждены, что ребенок находится в безопасности и развивается в русле современных технологий. В длительной перспективе могут страдать эмоциональный интеллект ребенка, его кругозор, способности к эмпатии.

Заключение

Стратегической линией медиации всех трех сторон участников образовательного процесса дошкольников являются контроль и безопасность. Со стороны родителей возможность наблюдать пребывание ребенка в дошкольной образовательной организации, контролировать деятельность педагогов является сильной стороной.

Инструменты цифровизации помогают также установить многостороннюю связь, прозрачность и контроль между детьми, родителями, педагогами, администрацией и органами государственной власти.

В силу разнообразия и сложности ключевых показателей эффективности деятельности контроль со стороны администрации на основе цифровых инструментов является экономически оправданным, эффективным.

Сами педагогические работники могут прибегать к инструментам цифрового контроля для того, чтобы восстановить справедливость и доказать эффективность своей деятельности. А кроме того, подобного рода наблюдения и цифровой контент могут быть основой для исследований педагогов, а также взаимодействий педагогов и медицинских работников. При этом цифровые технологии контроля не лишены и отрицательных моментов. К таким моментам мы можем отнести неиндивидуальность и негибкость, нахождение конфликта интересов длительное время в латентной стадии.

Живое общение и взаимодействие родителей, педагогов и администрации помогает своевременно выявить такого рода конфликты, а иногда и погасить их в самом основании. Именно такое общение и позволяет выявить и согласовать экономические интересы участников образования в отношении цифровых технологий, а сами технологии сделать органичной и эффективной частью

современной образовательной экосистемы.

Благодарности. Выражаем признательность коллегам из Московского городского педагогического университета, педагогам с большим сердцем, не забывающим, что экономика – это наука об отношениях, и всерьез рассматривающим экономические инструменты и способы решения очень острых и злободневных проблем педагогики.

Литература

1. Михайлова, Я. Я., Нисская, А. К. (2022) Цифровые технологии в раннем и дошкольном возрасте : информационный бюллетень. М.: Высшая школа экономики.
2. План развития Филиппин на 2023–2028 годы. Philippine Development Plan 2023–2028 (2023). Получено с <https://pdp.neda.gov.ph/wp-content/uploads/2023/01/PDP-2023-2028.pdf>
3. Dumuid, D. (2020) Screen time in early childhood. *Lancet Child Adolesc Health*, 2020, 4(3), 169–70.
4. Friedrichs-Liesenkötter, H. (2022) Digitale Ungleichheit und inklusive Medienbildung anhand einer Betrachtung des Konnexes von Medien – Bildung – Flucht. *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt*, 2022, 30–41
5. Hiniker, A., Suh, H., Cao, S., Kientz, J.A. (2016) Screen time tantrums: How families manage screen media experiences for toddlers and preschoolers. *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems*, 2016, 648–660.
6. Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., Tough, S. (2019) Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatr*, 2019, 173 (3), 244–250.
7. Pekka, M. (2019) Digital technologies in early childhood education – A frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 2019, 189.

8. Undheim, M. (2022) Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2022, 30 (3), 472-489.



УДК 811.161.1

«ДРАДЕДАМОВЫЙ ПЛАТОК», «ПОСКОННЫЙ САРАФАН», «ЧЕСУЧОВЫЙ
КИТЕЛЬ»: ПРЕДМЕТНО-БЫТОВАЯ ЛЕКСИКА
КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Штукарева Е.Б.

кандидат филологических наук, доцент Центра русского языка

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский технологический университет

«МИСИС»

г. Москва

shtukareva@mail.ru

***Аннотация.** В статье находят отражение результаты анализа употребления наименований тканей в классической и современной художественной литературе, которые могут быть элементами бытописания, деталями, характеризующими историческую и культурную эпоху, социальными характеристиками персонажа, играть роль основы для создания стилистических приемов (антитезы, метафоры, эпитета, оксюморона и др.), приобретать символическое значение, становясь говорящей художественной деталью. Отсутствие знаний о характеристиках самих денотатов помешает читателю постичь глубину художественного образа. В свете вышесказанного проделанная автором статьи работа имеет практическую значимость, состоящую в возможности использования ее результатов в процессе комментирования художественных произведений, в ходе лингвостилистического анализа произведений отдельных авторов и их идеостилия, при изучении классической и современной литературы как в общеобразовательной, так и высшей школе.*

Ключевые слова: предметно-бытовая лексика, наименования тканей, художественная деталь, аксамитная юбка, драдедамовый платок, посконный сарафан, затрапезный вид, чесучовый китель, виссон, посконь, затрапез.

"DRADEDAM SHAL", "POSKONNY SARAFAN", "CHESUCHOVY KITEL":

EVERYDAY VOCABULARY AS A KEY TO UNDERSTANDING

THE ARTISTIC IMAGE

Shtukareva E.B.

Candidate of Philology, assistant professor,

Russian language center

National Research Technological University "MISIS"

Moscow

shtukareva@mail.ru

Abstract. *The article reflects the results of the analysis of the use of fabric names in classical and modern fiction, which can be elements of everyday life, details characterizing the historical and cultural era, the social characteristics of the character, play the role of the basis for creating stylistic devices (antitheses, metaphors, epithets, oxymorons and etc.), acquire a symbolic meaning, becoming a speaking artistic detail. Lack of knowledge about the characteristics of the denotations themselves will prevent the reader from comprehending the depth of the artistic image. In the light of the foregoing, the work done by the author of the article has practical significance, consisting in the possibility of using its results in the process of commenting on works of art, in the course of a linguo-stylistic analysis of the works of individual authors and their ideological style, in the study of classical and modern literature both in general education and in higher education.*

Key words: *everyday vocabulary, names of fabrics, artistic detail, axamite skirt, dreaded shawl, sackcloth sundress, shabby look, burlap tunic, fine linen, shabby, shabby.*

В художественном тексте, принадлежащем перу мастера, не бывает случайных слов, каждое из них продумано, является результатом поиска в ряду других, возможно, не раз перечеркнутых, пропущенных через сознание и сердце творца. В руках писателя упоминание предметно-бытовой лексики становится художественной деталью, характеризующей жизненный уклад персонажей, их материальное положение, культурный слой эпохи. Драдедамовый платок, аксамитная юбка, чесучовый китель, посконный сарафан также многое могут рассказать внимательному читателю, как и ставшие хрестоматийными примерами лучистые глаза княжны Марьи, белые плечи Элен Курагиной, завитки волос на шее Анны Карениной, халат Обломова и др.

Избрав объектом своего научного интереса тематическую группу наименований тканей, мы обнаружили, что она может выступать как обозначение не только мира предметного, но и социальной характеристики персонажа, становиться основой для создания стилистических приемов и более того – приобретать символическое значение (Штукарева, 2000, 2001).

Самой очевидной функцией художественной детали является функция наглядного, чувственно осязаемого подтверждения достоверности, жизненной полноты воссозданного в тексте художественного образа. И названия тканей в большинстве случаев выступают как характерный элемент бытописания той или иной эпохи. Например, в «Суламифи» А.И. Куприна можно найти упоминание *пурпура, багрянницы и виссона* как подаренных Тирским царем Соломону взамен двадцати городов. Сразу две исторические реалии переданы в названиях дорогостоящих тканей – сами ткани, используемые в обиходе древних времен, а также тот факт, что ткань выступала в качестве натуральной платежной единицы. Данное обстоятельство послужило основанием для утверждения рядом ученых этимологической связи между словом **ПОЛОТНО** и глаголом **ПЛАТИТЬ** (Штукарева, 2001, с. 65). А в современном повествовании Венедикта Ерофеева наименования царских тканей вступают в ироническую языковую игру, в которой в описание «низких» будней пассажира электрички вплетен «высокий» диалог интеллектуального алкоголика с Богом: *«Кто там, облаченный в пурпур*

и крученный **виссон**, смежил ресницы и обоняет лилии?..» («Москва – Петушки». Глава «Орехово-Зуево»). И в последующем контексте автор прибегает к этой лексике для создания своеобразного оксюморона: «Я увезу тебя в Лобню, я облеку тебя **в пурпур и крученный виссон**» («Москва – Петушки»).

Ткань как предмет быта может становиться и своеобразным социальным признаком, по ней можно узнать происхождение и сословные претензии персонажа. Часто в русской классической литературе можно встретить упоминания использовавшихся в крестьянской и небогатой городской среде тканей **затрапеза, александрийки, казинета, драдедама, коленкора, поскони, нанки, ряднины, пестрядины** и др., в то время как в быту состоятельных людей пользовались популярностью совершенно другие материалы: **алтабас, виссон, глазет; гроденапль, левантин, муар, парча, тармалама** и др.

Так, например, **посконь** как название домотканого холста, производившегося только в крестьянских хозяйствах, поскольку волокно конопли с трудом поддавалось машинной обработке, употребляется в литературе при описании быта и для характеристики персонажей-простолоудинов. К.А. Федин в романе «Первые радости», описывая, как Парабукин догонял Аночку, подмечает, как развевалась на ветру, словно флаги сигнальщика, синяя **посконь** его штанов. Начать одеваться в посконь было равносильно стать бедняком. А. Н. Островский использует наименование этой ткани уже в ироническом контексте, как своеобразный символ незavidного материального положения, нищеты. Отдававшей предпочтение самым модным нарядам Олимпиаде Самсоновне мать грозила: «**Посконный сарафан сошью, да вот на голову тебе и надену! С поросятами тебя, вместо родителей-то, посажу!**» («Свои люди сочтемся!»). Созвучие существительного **посконь** с французскими словами позволяет К. И. Чуковскому выстроить каламбур: «Самое французское слово на русском языке: **посконь дерюгá**. Помню у Некрасова, читая его, я всегда представлял себе *Posquogne de Ruguas*» (Чуковский, 1991). Однако, по мнению лингвистов, название это является общеславянским.

О бедности человека также свидетельствует его одежда, пошитая из дешевой ткани **затрапез**. Следует уточнить, что этот материал никаким образом не связан с трапезой, а получил свое название от фамилии купца Затрапезный, владевшего фабриками, на которых впервые начали производство такой ткани. То есть это своеобразный аналог современного понятия торговой марки. Упоминание этой ткани встречаем в романе «Господа Головлевы», в котором М. Е. Салтыков-Щедрин изобразил разрыв семейных уз, постепенную деградацию, распад и гибель дворянской семьи: «*Что говорить! огрызнулась она, мое житье нехудое! В **затрапезах** не хожу, и то слава-те господи!*» Как можно видеть из примеров, взятых из литературных источников, образованное от названия ткани имя прилагательное **затрапезный** стало использоваться в значении ‘заношенный, повседневный, будничной’. В частности, у М. Е. Салтыкова-Щедрина в «Пошехонской старине» оно становится говорящей фамилией дворянского рода Затрапезных, о несчастьях которых повествует герой Никанор Затрапезный.

Отметим, что в языке художественной прозы последних десятилетий прилагательное **затрапезный** расширяет свою семантику и сочетаемость, оно выступает синонимом к слову **захудалый** в значении ‘незначительный, плохой, бедный’: «*А вокруг – **затрапезный** привокзальный люд: толкаются, дышат в лицо чесноком, на ногу норовят наступить...*» (В. Громов «Компромат для олигарха»).

Валерий Володин обращается к этому прилагательному при создании развернутой метафоры, описывающей перипетию жизненного пути своего героя: «*... сколько ни бился Петя Редя над этой неразрешимостью якобы творческого выживания, ничего толкового не получалось, не сочеталось: то нужно было, чтобы он был знаменит и всенепременно мертв в одно и то же время, то широкая слава получалась, но в жизни почти ничего не получалось, так, какой-то **объедок, свиначий затрапезный хвостик...***» (В. Володин «Строптивая карьера»).

Наименование **аксамит** встречается в древнерусских памятниках письменности еще с XI века (в «Слове о Полку Игореве» как *оксамитъ*). В историко-легендарных сказаниях XVII в. «Сказании о киевских богатырях» и «Повести о Сухане» исследователи отмечают упоминания аксамита как дорогой награды, которую получают за свою службу русские богатыри (Кургузова, 2019). Как знак далеко ушедшей в прошлое эпохи оно весьма органично и в современной исторической литературе, так как называет ткань, при изготовлении которой использовались золотые нити, имеющую отношение к княжескому, царскому быту, к облачению священнослужителей высокого ранга: *«Не за княгинин венец, не за аксамитные платья-летники да собольи шубы, не за хоромы белокаменные – за счастье всегда быть рядом с ним»* (Л. Прозоров «Евпатий Коловрат. Легендарный воевода»); *«– Гляньте, какая красота, ну чистый аксамит! Царевич, ты ножку-то ставь... не, не так, вот как надобно»* (И. Оченков «Государево дело»).

Однако у Н.С. Лескова упоминание этой ткани относится к более близкой нам эпохе и уже не соответствует историческим реалиям описываемого времени. В своем романе-хронике «Соборяне», описывая наряд помещицы Плодомасовой, он указывает на наличие у нее под суконным светлым казакином **аксамитной** ярко-оранжевой юбки. Вероятнее всего, Н. С. Лесков упоминает в своем произведении юбку из аксамита – ткани, из которой шили праздничные церковные облачения, но в XIX в., когда происходит действие в романе, уже давно забытой, чтобы подчеркнуть высокородность Марфы Андреевны, с одной стороны, и ее сильный и властный характер – с другой.

В романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» неоднократно упоминается «фамильный» драдедамовый платок. Им укрывается Соня Мармеладова, когда кладет на стол заработанные деньги, что подчеркивает ее жертвенные мотивы: *«Ни словечка при этом не вымолвила, хоть бы взглянула, а взяла только наш большой драдедамовый зеленый платок (общий такой у нас платок есть, драдедамовый), накрыла им совсем голову и лицо и легла на кровать...»*.

Жена Мармеладова Катерина Ивановна в тот момент, когда бросилась искать правду, завернулась в тот же драдедамовый платок. Девятилетняя Поля предстает перед Раскольниковым в порванной тоненькой рубашке, в то время как ветхий **драдедамовый** бурнусик покрывал ее худенькие голые плечи.

Существует версия о возможности существования «прототипа» у мармеладовского драдедамового платка. С.В. Белов, ссылаясь на воспоминания второй жены Ф.М. Достоевского, упоминает об этом в следующем контексте. В 1866 году А.Г. Достоевская впервые побывала в квартире писателя. Далее С.В. Белов приводит ее слова: «Я позвонила, и мне тотчас отворила дверь пожилая служанка в накинутом на плечи зеленом в клетку платке. Я так недавно читала «Преступление», что невольно подумала, не является ли этот платок прототипом того драдедамового платка, который играл такую большую роль в семье Мармеладовых...» (Белов, 1984, 71).

Искусствовед Р.М. Кирсанова справедливо отмечает важность для писателя определенных деталей одежды, в числе которых был и драдедамовый платок, чтобы придать действию эмоциональную окраску. По ее мнению, этот образ во всех кульминационных эпизодах «Преступления и наказания» превращается в «символ трагической судьбы Мармеладовых» (Кирсанова, 1995, 79–80).

Подобная трактовка определения «драдедамовый» кажется вполне обоснованной, если обратиться к значению слова «платок» – это элемент одежды, покрывающий голову или целиком всю фигуру человека, служащий для защиты от непогоды или от палящих лучей солнца. На Руси его по праву считали большой семейной ценностью. Именно эту роль единственной реликвии беднейшей семьи играл драдедамовый платок у Мармеладовых.

Существует мнение, нашедшее отражение и в педагогической практике, что платок этот символизирует бесконечную любовь Богородицы (по созвучию с Notre Dame и символическому изображению Богородицы в зеленом платке у европейских художников) (Касаткина, 2004).

Однако лингвисты объясняют происхождение слова **драдедам** заимствованием из французского *drap de dames* – «дамское сукно», этот сорт сукна отличался более тонкой и мягкой структурой. Появившись в русском языке в XVIII веке, оно встречалось в словарях в форме **драпдедам**. Упоминание такого платка мы найдем во многих произведениях XIX столетия: *«На плечах у нее был черный драдедамовый платок, а на голове белый чепчик, подвязанный у подбородка»* (М. Е. Салтыков-Щедрин «Губернские очерки»); *«Это были три чиновника из приказных и два бедные дворянина с загорелыми лицами и с женами в драдедамовых платках»* (А. Ф. Писемский «Тысяча душ»).

Этнографы сообщают, что драдедамовые платки были весьма популярны в России в XIX веке и в это время отличались невероятной дешевизной, так как сукно часто производилось деревенскими кустарями (Трифонова, 2003). Исследование историка моды В. В. Пономаревой подтверждает, что драдедам использовался в повседневном быту: воспитанницам одной из женских школ платья из драдедама надлежало носить только в будни (Пономарева, 2017).

Поэтому нам ближе мнение исследовательницы русского костюма Р. М. Кирсановой: выражение **драдедамовый платок**, платок из сукна низкого качества, символизирует жизненную драму семьи Мармеладовых (Кирсанова, 1995). Благодаря многочисленным повторениям этой художественной детали слово **драдедамовый** наполняется новым смыслом, это уже не просто логическое, предметное определение, но определение социальное, художественный эпитет, подчеркивающий жертвенные мотивы Сони Мармеладовой, знак беды и несправедливости.

Обращает на себя внимание частотность употребления в русской классической и современной литературе одежды из чесучи: *«Отец одевался попростому: тонкий, мышиного цвета свитер, старый чесучовый пиджак, хромовые сапоги и бежевая фуражка»* (В. Сорокин «Норма»); *«На балконе показался Завалишин в фантастическом русском костюме: в чесучовой поддевке поверх шелковой голубой косоворотки и в высоких лакированных сапогах»* (И. А. Куприн «Корь»); *«старик остался верен своей поношенной*

чесучовой куртке и голубому платку вокруг шеи» (А. Грин «Бегущая по волнам»); *«чесучовые серебристо-желтые брюки, чесучовый балахончик с рукавами до локтей»* (В. Дудинцев «Белые одежды»); *«одутловатый господин в чесучовой визитке»* (Б. Акунин «Любовница смерти»); *«Перед ним стоял высокий господин в светлом чесучовом костюме, парусиновых туфлях и соломенной шляпе»* (Н. Орбенина «Адвокат чародейки»).

Чесучой, или чичунчой, чечунчой, чесунчой, полушелковницей называли ткань, изначально привозимую из Китая, натуральных песочно-чайных оттенков, изготавливаемую из необработанного шелка-сырца, технология производства ее была более простой, а оттого и ткань считалась более дешевой, чем шелк. Поэтому во всех вышеприведенных примерах упоминание чесучи подчеркивает простой, повседневный вид персонажа или небогатое материальное положение.

Позже ткань стали производить и в России уже из хлопка и использовать для пошива форменной одежды. В связи с этим, помимо прямого значения, наименование этой ткани в литературе подвергается метонимическому переносу с отрицательной коннотацией и употребляется как характеристика героя, наделенного государственной властью: *«К тому времени прошло два года, как серый, чесучовый, безликий в окошке сообщил, что отца перевели в другой лагерь без права переписки»* (Д. Рубина «Любка»).

В построении образа «разномастного» народа Ф. Искандер использует выражение *чесучовый китель*: *«Когда я собираю лица, // Как бы в одно лицо - народ, // В глазах мучительно двоится. // Встанут - святая и урод. // Я вижу чесучовый китель // Уполномоченного лжи»* (Ф. Искандер «Народ»).

Интересно упоминание чесучи в рассказе Ф. Искандера «Летним днем», поскольку представляет собою намек на работу одного из персонажей в известном государственном учреждении. В центре сюжета непринужденная, на первый взгляд, беседа о литературе в летнем кафе на морском побережье между рассказчиком и приезжим немцем-ученым, в ходе которой ученый вспоминает о попытке заставить его работать на гестапо во время войны. Российский и американский литературовед А. Жолковский видит в этой беседе по-эзоповски

замаскированную советскую ситуацию: «написано „гестапо“ – читай „КГБ“», а ученого он сравнивает с самим автором Ф. Искандером (Жолковский, 2016).

За соседним столиком расположился еще один персонаж – местный пенсионер, это был невысокий старичок, одетый в чистый **чесучовый китель**. Неслучайно автор еще дважды обращается к этой детали: «– *Но почему же... – запротестовала было женщина, но **чесучовый поднял палец**, и она замолкла; пенсионер ... поставил локти на столик – сквозь широкие **чесучовые рукава** два острых независимых локотка» (Ф. Искандер «Летним днем»). Наставительная манера речи старика, полной газетных штампов, характеризует его как человека, не признающего возражений, уверенного в своем интеллектуальном превосходстве над собеседницей, что в целом также выдает в нем бывшего работника госорганов.*

Ту же художественную деталь при описании провинциального чиновника - председателя Одесской бубличной артели, члена «Союза меча и орала» используют И. Ильф и Е. Петров: «*молочно-голубой от страха Кислярский в **чесучовом** костюме*» («Двенадцать стульев»).

Если не придавать значения причинам, по которым автор считает необходимым при описании своего героя упомянуть название ткани, эти говорящие художественные детали могут ускользнуть от внимания читателя. Изображение тех или иных предметов гардероба персонажей, с одной стороны, довольно часто использовалось в классической литературе в качестве важного стилистического приема и художественной детали, с другой, служило способом передачи отношения автора к действительности, наконец, демонстрировало связь литературного образца с окружающим внетекстовым миром, с насущными вопросами культурной и общественной жизни того времени.

Таким образом, наименования тканей в художественном произведении могут выполнять весьма значимую функцию. Как элемент бытописания они позволяют передать приметы времени и культуры, принадлежность героя к определенной социальной группе. Именно эти «знаковые», а не материальные признаки тканей позволяют использовать их наименования как средства создания

выразительности, глубинный смысл которых невозможно постичь, не зная истории их появления и особенностей бытования.

Литература

1. Белов, С. В. (1984) Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»: Комментарий. М.: Просвещение.
2. Жолковский, А.К. (2016) «Летним днем»: Эзоповский шедевр Фазиля Искандера. *Блуждающие сны*. СПб.: Азбука-Аттикус, 181-202.
3. Касаткина, Т. А. (2004) Онтологичность слова в творчестве Ф. М. Достоевского как основа «реализма в высшем смысле». М.: ИМЛИ РАН.
4. Кирсанова, Р. М. (1995) Костюм в русской художественной культуре 17 - первой половины 19 вв. (Опыт энциклопедии). М.: Большая российская энциклопедия.
5. Кургузова, Н. В. (2019) Традиции русского эпоса в историко-легендарных повестях XVII века (на материале «Сказания о киевских богатырях» и «Повести о Сухане»). *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 2019, 2 (83), 122-125.
6. Пономарева, В. В. (2017) Быть в форме: костюм институтки как предмет одежды и идеологема. Часть II. *Вестник Московского университета. Серия 23. Антропология*, 2017, 2, 133-142.
7. Трифонова, Л. В. (2003) Одежда русских Повенецкого и Петрозаводского уездов Олонецкой губернии по материалам «Этнографической экскурсии М.А. Круковского». *Кижский вестник. Сборник статей*. Петрозаводск, 126-140.
8. Чуковский, К. И. (1991) Дневник. 1901-1929. М.: Советский писатель.
9. Штукарева, Е. Б. (2000) Об особенностях наименований тканей в современном русском языке второй половины XX в. *Актуальные проблемы социогуманитарного знания. Сборник научных трудов кафедры философии МПГУ*. М., 323-326.

10. Штукарева, Е. Б. (2001) Наименования тканей в произведениях художественной литературы. *Человек. Язык. Искусство. Материалы Международной научно-практической конференции*. М., 271-272.

11. Штукарева, Е. Б. (2001) Тематическая группа наименований тканей в современном русском языке. Дис. ... канд. фил. наук, М., 259 с.