

10 CM

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 22.1 (102.1) / 2015

Спецвыпуск

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Материалы межвузовской научно-практической студенческой конференции

«Социально-педагогический потенциал современной литературы для детей и подростков», 22-23 октября 2015 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображена Ву Цзяньсюн (1912–1997) — американский физик, участник Манхэттенского проекта, первооткрыватель несохранения пространственной чётности в слабых взаимодействиях.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

Акутина С. П.

Социально-ценностная роль семейного чтения в развитии современных детей и подростков: педагогический дискурс 1

Фортунова В. А.

Возможное и вероятное как основа развития эмоционального интеллекта в регистре мировой литературной классики 4

Фортунов Н. М.

Принципы структурного анализа художественного фрагмента (роман Ф. М. Достоевского «Идиот»: часть II, главы 3–5) 6

Щелина Т. Т.

Меняющийся мир детства в современном пространстве взрослых 9

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Вдовина М. В.

Собираемый образ «маленького человека»: социально-педагогический потенциал рассказов Михаила Зощенко 12

Волкова А. А.

Функция цветообраза в сборнике стихов Генриха Гейне «Северное Море» 14

Жмурина К. В.

Кот как архетип в сказках для детей 16

Иванова Т. Н.

Синкретизм и модернизация жанров современной детско-юношеской литературы ... 18

Кузьма Т. И.

«Феномен трансфигурации» в экранизациях романов Джоан Роулинг «Гарри Поттер» 21

Курдаева Э. А.

Класс как социальное явление (на примере романа Уильяма Голдинга «Повелитель мух») 23

Лещева Е. А.

Функции лабиринта в романе Джеймса Дэшнера «Бегущий по лабиринту» 25

Парамонова А. В.

Языковая организация цикла романов Андре Нортон «Королева солнца» 27

Сергеев В. А.

Образ тела в лирике Артюра Рембо 29

Сорокин Д. Д., Марушкина Н. С.

Отражение английской национальной традиции питания в романах Дж. Роулинг 32

Сурков М. Г.

Проблема «новой образности» и его художественное воплощение в романах Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер» 34

Улюкова Д. В.

Особенности воспитания англичан и создание их культурной куртины мира в повести-сказке Дж. Барри «Питер Пэн» 37

Ходалёва М. А.

Экзистенциальные проблемы в сказке Ганса Христиана Андерсона «Снежная королева» в образовательном пространстве 39

Шувалова Е. С.

Функции запахообраза в лирике Шарля Бодлера 41

МЕТОДИКА

Авдеева А. В., Молькова М. В.

Формирование читательской компетенции младших школьников 44

Балагурова М. С., Баринова Н. И.

Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения посредством детской литературы 46

Бондарева А. В., Воробьева О. В.

Проектная технология и использование литературных произведений в обучении истории 49

Губанихина Е. В.

Творчество В. П. Крапивина в круге чтения современных младших школьников 51

Казакова В. В. Веб-квесты как средство формирования читательской компетенции младших школьников.....	53
Кирпичёва О. А., Шефер Н. И. Новейшая детская литература.....	56
Киселёва Е. А., Царькова Т. В. Преодоление трудностей понимания художественного текста на уроке литературного чтения в начальной школе.....	58
Кудакова К. С., Беркович О. Е. Культура речи и способы коммуникативного взаимодействия современного подрастающего поколения.....	60
Кудряшова Д. Б., Морозов Д. Л. Роль народной сказки в обучении учащихся начальной школы немецкому языку.....	63
Мошенцева Л. А., Филиппова Л. В. Нравственное воспитание младших школьников средствами произведений художественной литературы разных народов	67
Неводова Д. П., Филиппова Л. В. Проблемы изучения произведений детской литературы в начальной школе	69
Чернышова С. А., Тарасова А. И. Формирование читательской культуры младших школьников на уроках внеклассного чтения	72

ПЕДАГОГИКА

Блинова А. В. Воспоминания детства как источник педагогического знания.....	75
Вострикова Д. В., Галицких Е. О. Тема духовного опыта детства в произведениях Владимира Николаевича Крупина как источник нравственного воспитания учащихся на уроках литературы	77
Головлёва О. А., Чудакова А. О. Литературный квест как технология взаимодействия с подростками в детской библиотеке	80
Григина Е. А., Щелина Т. Т. Использование потенциала детских сказок в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью	82
Гусева О. И., Глебова Л. Н. Изучение школьниками основ русской культуры в процессе знакомства с детской православной литературой	84

Дедаева С. С., Акутина С. П. Социально-психологические проблемы литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: парадигмы взаимодействия	86
Ермолаева Ю. В., Завражнов В. В. Социально-педагогический потенциал детских библиотек в профессиональном самоопределении подростков.....	89
Зворыгина П. Н., Галицких Е. О. Педагогический потенциал романа Наринэ Абгарян «Манюня»	90
Карюхина А. С., Глебова Л. Н. Педагогический потенциал прозы Марии Ботевой «Мороженое в вафельных стаканчиках».....	96
Кошелева О. И. Социально-педагогический потенциал досуга в Центрах детского и юношеского творчества (Дом культуры)	93
Кузьмина А. А., Щелина Т. Т. Детская литература как средство изучения социально-педагогических проблем студентами педагогических вузов	99
Мошкина Л. В., Галицких Е. О. «Игра в радость». Мастерская жизненных ориентаций по произведению Э. Портер «Поллианна»	101
Рассмехина И. И., Чудакова Ю. В. Воспитательный потенциал детской библиотеки в формировании у подростков установок на здоровый образ жизни	104
Решетина Т. К. Конструирование школьниками индивидуальной картины мира средствами литературы.....	106
Соловьева А. В., Севостьянова Е. П. Социализирующий потенциал рассказа Н. Н. Носова «Мишкина каша»	109
Столярова Е. В., Щелина Т. Т. Потенциал детской литературы в правовой социализации несовершеннолетних	111
Сунцов Е. А., Галицких Е. О. Педагогический потенциал чтения классической литературы: быть или не быть?	114
Таболько Л. А., Бодрин А. В. Библиотеки как основной субъект социального партнерства в социально-культурной сфере (на примере Централизованной библиотечной системы г. Арзамаса).....	116
Урутина Т. М., Максимова Н. Ю. Воспитательный потенциал произведения «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери.....	119

ПСИХОЛОГИЯ

Афоница В. В. Психологический анализ героев современных детских книг.....	122
Бутозова Ю. С., Акутина С. П. Социально-психологическая роль сказкотерапии в работе с современными подростками	125
Выродов Д. Ю. Психологический анализ героев современных детских книг.....	128
Грузылёв К. В., Матвеева Л. С. Современная западная психологическая литература для детей и подростков: обзор глазами психолога	130
Ермолаева Ю. В., Болотин Ю. Е. Современный опыт психологической интерпретации некоторых русских народных сказок	133
Зимина М. А., Ганичева И. А. Чтение художественной литературы как средство эмоционально-личностного развития ребенка дошкольного возраста	136
Кулаева Т. Б., Ховрина Г. Б. Художественная литература как психологическое условие развития межличностных отношений в дошкольном возрасте	138
Максимова А. А., Беганцова И. С. Возможности сельской библиотеки в коррекции отношений родителей и детей	141
Меликсетян А. А., Бахадова Е. В. Использование детской литературы как основы арт-терапевтической программы при работе с детьми из детского дома: обзор опыта деятельности	143
Нгуен В. Л., Бахадова Е. В. Поэзия и творчество как средство арт-терапии в детской онкологии.....	146
Пашкина Е. А., Ганичева И. А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста	152
Романова И. И., Калинина Т. В. Роль художественной литературы в интеллектуальном развитии младшего школьника	154
Харламова Н. Б., Мишина Г. А. Влияние детской литературы на социализацию и воображение ребенка в современном обществе	156

Цыцаркина С. Ю., Никитченко А. Ю. Социализирующая роль книг Ричарда Скарри для детей дошкольного и младшего школьного возраста	158
Шнырова Н. С., Агеева Л. Г. Влияние устного народного творчества на формирование психических процессов и способностей детей дошкольного возраста	161
Щелина С. О., Кравцова Е. Е. Особенности литературных предпочтений студентов с разными копинг-стратегиями.....	163
Якунькова А. В., Смирнова Т. С. Сказкотерапия как средство профилактики девиантного поведения у подростков	167

ФИЛОЛОГИЯ

Баркова И. А., Крупнова Н. А. Речевая интерпретация образа ведьмы в сказках братьев Гримм	170
Васяева К. О., Климова Л. А. Прозвищные номинанты в повестях А. Г. Алексина	173
Васяева К. О., Лихачева О. В. Православные мотивы в сказочной повести «Удивительные истории маленького Ёжика»....	177
Гринина О. А. Онимическое пространство в художественной картине мира А. П. Гайдара	180
Коратаева О. Е., Широкова М. А., Крупнова Н. А. Фразеологизмы как средства создания образа героев (на примере сказок братьев Гримм)....	183
Коротина Л. Д., Никифорова О. В. Языковые средства создания образа ребенка в повести В. Г. Короленко «Дети подземелья».....	185
Костина К. В., Климова Л. А. Библионимы в творчестве В. П. Крапивина: семантика, типология	187
Кузьмина Д. Л., Демиденко Э. А. Средства синтаксической экспрессивности в эпической поэзии А. С. Пушкина	191
Курмаева Г. Ф., Титкова Н. Е. Реальность сквозь призму фантастического как особенность рецепции детского сознания в книге А. Андерсона «Элизиум Аликс и монеты».....	193
Лаврентьева А. П., Аксютенко М. А. Становление английской литературной сказки	196

Лобова О. Л., Титкова Н. Е.

Развитие темы волшебства в современной литературе для детей и подростков 199

Малышева О. К.

Семантика эмоциональности в художественном пространстве рассказа А. П. Гайдара «Голубая чашка» 202

Перцева П. С.

Нарицательные регионализмы в произведениях А. П. Гайдара 204

Сидорова О. Б., Никифорова О. В.

Семантика чуждости в художественном тексте (на примере повести А. Н. Анненской «В чужой семье»)..... 206

Чимбур Л. С.

Повесть В. Железникова «Чучело» на уроках русского языка и литературы..... 209

Шилова М. И., Титкова Н. Е.

Соотношение реального и фантастического в романе Д. У. Джонс «Ходячий замок» 211

Социально-ценностная роль семейного чтения в развитии современных детей и подростков: педагогический дискурс

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье рассмотрена роль семейного чтения в развитии детей и подростков в современном мире, выделены отличительные особенности семейного чтения от других форм работы, представлены модели продвижения семейного чтения на современном этапе развития интереса к детской литературе, функции семейного чтения, алгоритм приобщения детей к осуществлению совместного чтения в семье.

Ключевые слова: семейное чтение, дети, подростки, модели семейного чтения, формы и функции семейного чтения.

Острое неблагополучие, характерное для состояния культуры в нашем обществе, особенно проявляется в сфере книжной культуры детства. Чтение — один из наиболее сильных факторов формирования личности, кристаллизации ее индивидуальной модели культурного образования. Противоречия и проблемы, назревшие в области функционирования и развития детской литературы, литературного образования и воспитания, т.е. системы детской литературы как особого социального института, давно нуждаются в осмыслении.

Изучая литературу, читая книги — мы познаем жизнь во всем ее проявлении: от прекрасных моментов в жизни человека до понимания социальных проблем. Литература помогает человеку не только понять своё место в социуме, не только выверить, правильно построить свой жизненный путь, но помогает и в повседневной жизни: на работе, в семье, в общении. Практически все проблемы и конфликты, так или иначе, описаны и разобраны в классической литературе, и наша задача — суметь осмыслить, оперировать житейскими выводами на практике. Литература являет собой также и феномен самовыражения, учит каждого читателя пониманию его собственного характера: одобряя или отвергая поступки героев, человек познаёт самого себя, высказывает и выверяет свой характер вслед за писателем, психологически выстраивает свои личностные основы. Кроме того, литература является отражением эпохи, выявляет социальные проблемы не только личностные, не только народные, но и общечеловеческие, глобальные. Литература в числе первых отвечает на вызовы времени, она озвучивает, осмысливает всё, происходящее в сердце человека, всё, происходящее в стране и в мире [4].

Многие русские писатели, например, Н.В. Гоголь, А.П. Чехов, А.А. Богданов, Ю. Нагибин и другие советовали узнать социальную картину общества, читая книги, и указывали на возможность изменения общества посредством слова. Как говорил Юрий Нагибин «Литература — не развлечение, не времяпровождение, не источник сведений и не наставление, не подбор красивых эпитетов. Это разговор сердца с сердцем».

Ученые выделяют несколько функций, которые выполняет литература в развитии ребенка, подростка и общества в целом: познавательная (гносеологическая), информативная (трансляционная) функция, коммуникативная, регулятивная (нормативная), ценностная (аксиологическая), знаковая (семиотическая), деятельностная (праксиологическая), рекреативная (целительная), компенсаторно-развлекательная, адаптационная и человекотворческая (гуманистическая) функции. Каждая из функций очень важна для развития современного растущего человека.

Не случайно педагоги, библиотекари, родители уже несколько лет интенсивно обсуждают падение интереса детей к чтению (особенно литературной классики), снижение его престижа. Если делать это в рамках теории социализации, то следует учесть, что особенностью современной социокультурной ситуации является бурное развитие средств массовой коммуникации.

Значительную трансформацию претерпевает и семья, как особый социальный институт, в первую очередь вводящий ребенка в мир культуры. По оценкам родителей 86% детей не любят читать книги. На лицо признаки «кризиса детского чтения». За последнее время особенно усилилась дифференциация семей по уровню доходов, а также в плане потребления культуры. Неравенство возможностей проявляется уже в первые годы жизни ребенка. В одних семьях литературным образованием малыши занимаются, чуть ли не с момента его рождения, тогда как в других не занимаются вообще. А именно нравственный смысл воспитания ценностей чтения закладывался в первую очередь в семье через исторические предания, легенды, былины, сказки, загадки, пословицы. По проведенному нами опросу, выявилось, что основная масса современных родителей не читает книг своему ребенку, а ведь именно семейное чтение играет важную роль в первичной социализации ребенка. Семейное чтение имеет глубокие исторические корни: первые воспоминания о нем мы находим в записях египетских фараонов, на папирусе того периода имеется обращения

отца к сыну «обратить свое сердце к книгам». Семейное чтение было распространенной практикой и во времена античности. Так, по свидетельству Плутарха, уже Катон Цензорий (234—149 г. до н.э.) сочинил и написал большими буквами «Историю Рима», которую читал своему сыну [5, С.11]. И в Средние века, и в эпоху Просвещения, и в Новое, и в Новейшее время мы можем найти множество примеров распространения семейного чтения в различных слоях общества в разных странах. Традиции семейного чтения уходят корнями в далёкое прошлое и в истории нашей страны. О них можно говорить, начиная примерно с IX века, с процесса воспитания в семьях древних восточных славян. Постепенно семейное чтение входит в быт русской семьи. Замечательный этап в развитии семейного чтения и расширении его традиций начинается с середины XVIII века. XIX век стал свидетелем уже закрепившейся традиции семейного чтения. Значительным явлением в русской народной традиции явились вечера семейных чтений. Эмоциональную атмосферу таких вечеров описывает И. Бестужев-Лада: «Вечер. Семья в сборе. Ужин и разные домашние хлопоты позади. Все сидят на своих любимых местах в уютном покое. Горит лишь одна лампа, под которой кто-то из членов семейства — чаще всего, понятно, глава семьи, но это совсем не обязательно, — читает вслух книгу. А все слушают и затем обсуждают услышанное». Подобные семейные чтения проходили в семьях Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. Дети рассматривали их как светлые, счастливые моменты духовного общения с родителями, как этапы своего роста. В качестве примера можно сослаться на высказывания старшего сына Льва Николаевича Сергея: «Отец читал нам путешествия Жюль Верна “80 дней вокруг света”. Книга, по которой он читал, не была иллюстрирована. И он сам чертил к ней иллюстрации, приводившие нас в восторг. Рисовал он довольно плохо, но у него бывали характерные штрихи. Мы очень любили эти рисунки отца и с нетерпением ждали следующего вечера». Пожалуй, самое яркое, запоминающееся воспоминание о роли и значении семейного чтения в детские годы даёт отечественная писательница И. Грекова. Она пишет, что детство было всякое: и горе, и бедность, и голод, детство «праздничное, насквозь пронизанное литературой, искусством слова, духом слова». Семейные вечера были ежедневными: «Каждый вечер мы трое, накормленные, умытые, приготовленные к предстоящему торжеству, лежали в своих кроватях, мама пристраивалась рядом со своим рукоделием, а папа брал книгу... и начинал читать». Тенденциями последних лет можно назвать утрату роли чтения в обществе, падение престижа образования и знаний, ориентация на не книжные формы культуры. Чтение в наши дни больше ориентируется на удовлетворение информационно-прагматических потребностей, а не общекультурных, эстетических, эмоциональных [3].

Исследования социологов и педагогов констатируют снижение уровня грамотности и распространение функциональной неграмотности, т.е. «вторичной неграмот-

ности» тех, кого учили, но не научили читать, не сделали настоящими читателями.

Семейное чтение — это целенаправленный непрерывный психолого-педагогический процесс совместного чтения детей и родителей с последующим обсуждением, анализом в любых формах (устных, письменных, игровых и др.). Семейное чтение предполагает духовное общение членов семьи, возникновение и упрочение невидимой чудесной духовной связи между людьми, имеет неповторимый библиотерапевтический эффект. Существовала некогда на Руси прекрасная традиция семейного чтения, когда по вечерам вся семья собиралась вместе, и кто-то один, обладавший большим даром чтеца, или старшие по очереди читали библейские притчи или светские рассказы и повести, переводные и отечественные романы. Книги передавались из поколения в поколение как реликвии и от многократного перелистывания ветшали, т.к. особо понравившиеся страницы перечитывались по много раз. Так происходило великое обучение не только грамоте речи и письма, но и «грамоте души», — большую роль здесь играла прекрасная атмосфера коллективного семейного сопереживания, сочувствия и соучастия с тем, что происходило в книге. Значимость семейного чтения обуславливается рядом факторов: первая встреча человека с книгой происходит в семье (благодаря устным рассказам, чтению вслух). Семейное чтение изначально вводит ребенка в мир книжной культуры, является наиболее древним, проверенным способом воспитания человека, в том числе и как читателя, который начинает формироваться задолго до того, как выучит алфавит. Читательская деятельность и читательская культура формируются на основе слушания и говорения; регулярное чтение вслух с раннего детства знакомит ребенка с самим процессом чтения и способствует овладению самостоятельным чтением, определяет качество и предпочтения будущих читателей; семейное чтение развивает способности, являющиеся основой для восприятия художественных образов; в процессе семейного чтения дети учатся внимательно слушать, усваивать и пересказывать прочитанное, а пожилые люди меньше ощущают одиночество и в естественной форме, без нравочений и нотаций передают младшим свой жизненный опыт. Кроме того, взрослые имеют возможность наблюдать за духовным развитием ребенка и управлять им; семейное чтение — эффективный способ социализации подрастающего поколения [1,2].

Ю. П. Мелентьева определяет семейное чтение как одну из моделей чтения — наряду с деловым чтением, нормативным, учебным, развлекательным, самообразовательным. Семейное чтение отличается от других следующими особенностями: «в основе семейного чтения лежит практика «чтения вслух», в отличие от «чтения про себя»; модель «семейное чтение» предполагает совместное (но не коллективное) действие; модель «семейное чтение» тесно связано с понятием «личная, частная, домашняя, семейная библиотека» — как библиотеки особого вида; модель «семейного чтения» тесно связана с появлением

такого «нового читателя», как женщина, хотя и роль мужчины, отца здесь весьма значительна; в модели «семейное чтение», в отличие от других моделей, одновременно реализуются практически все важнейшие функции чтения такие, как познавательная, воспитательная, развивающая, развлекательная, коммуникационная» [5, С.11].

Чтобы семейное чтение смогло играть роль духовно-развивающей среды, оно должно быть систематическим и целесообразным. Совместную читательскую деятельность мы представляем в виде четырех взаимосвязанных блоков.

Первый блок — это круг чтения, который очерчивается следующими аспектами: чтение книг, основанное на одинаковых интересах; чтение литературы, специально изданной для совместного чтения; чтение любимых родителями книг.

Ко второму блоку относится собственно процесс чтения, который можно разделить на следующие этапы: подготовительный этап; смысловое восприятие прочитанного.

Третий блок — обсуждение прочитанного; он формируется из бесед о прочитанном и различного рода пересказов текста, а также повторного чтения.

Четвертый блок — это так называемое «полесечение», когда происходит оценка прочитанного, обогащение восприятия художественного произведения. Все это проявляется в различных видах творчества: декламации, инсценировках, рисунках, лепке и т.п. [1].

Организатору семейного чтения важно учитывать: «мотивацию как комплекс психологических характеристик, стимулирующих потребность в чтении; принцип энциклопедичности, предполагающий тематическое, жанровое, временное, национальное и авторское разнообразие произведений высокого качества; принцип «лестницы»: каждая из книг должна не только соответствовать возрастным особенностям, но и давать возможность личностного роста, восхождения ребенка к хорошей литературе, хорошему вкусу, обеспечивая единственно возможную прививку от пошлости; важность активности детей и инициативности родителей; книга, выбранная для чтения и последующего разговора, должна быть интересной и для взрослых, и для детей» [8].

Процесс семейного чтения — это комплексная система, где все взаимосвязано и где невозможно выделить главные или второстепенные элементы. Семейное чтение незаметно прививает любовь и интерес к книге, во время чтения мы показываем образец культурного чтения, помогаем понимать текст, задавая вопросы по тексту и уточняя, как он понял смысл. Во время чтения объясняются непонятные слова и понятия. Возможность семейного чтения дает возможность обсудить вместе с ребенком прочитанное, направить мысль в нужное русло, установить причинно-следственные связи, расширить кругозор. Во время семейного чтения происходит очень важный момент социализации ребенка — происходит тесное общение, укрепляются семейные и дружеские связи между членами

семьи, «совместное чтение есть не только индикатор семейной близости, но и предтеча семьи, «поле» любовного сближения людей» [5, С. 12; 6]. Буквально получасовое чтение каждый вечер помогает привить у ребенка любовь к познанию, сохраняет и развивает семейные традиции [7].

На наш взгляд, семейное чтение именно та модель чтения, которая позволяет не только развить читательский интерес у ребенка, но и выступает залогом успешности ситуации в стране. Например, в Скандинавских странах, где рождается ребенок, трижды государство бесплатно выдает комплект книг для семейного чтения. Мы согласны с мнением доктора педагогических наук, профессором Ю.П. Мелентьевой, которая видит в семейном чтении одну из возможностей поддержки семьи — для этого включить положение о семейном чтении в разработанные программы поддержки семьи, в том числе, возможно, и в Семейный кодекс (гл. 11. Права несовершеннолетних детей..., утверждая не только имущественные, но и интеллектуальные права ребенка; гл. 12. Права и обязанности родителей..., включив в ст. 63 Права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей... положение о формировании читательского развития личности) [5, С.14].

Можно предложить несколько моделей продвижения семейного чтения на современном этапе развития интереса к литературе, чтению:

1. Традиционные и нетрадиционные формы просветительской деятельности: кружок семейного чтения, вечер-встреча с книгой, родительский час, фестивали чтения, конкурсы творческих работ, читательских страстей, креатив-конкурсы, фотоконкурсы, круглые столы, уличные флешмобы, флешбуки, продвижение книги и чтения в транспорте и местах отдыха, программы летнего чтения, поэтические ринги, литературные дилжансы, досье, Дни новой книги, Дни литературных игр, Дни книг-именинников, книжные дефиле, литературные салоны, поэтические качели, литературные салоны, бук-кроссинги и др.

2. Использование инновационных форм работы с применением компьютерных технологий — видеочасы, медиапутешествия, медиакалейдоскопы, виртуальная реклама, электронные презентации.

3. Выставочная деятельность с обзором литературы: «Эти книги читали ваши родители», «Сплотить семью сумеет мудрость книги», «Почитаем вместе с мамой», «Книги из бабушкиного сундука», беседы, часы родительской грамотности: «Что значат семейные традиции в нашей жизни», «Как и что, читать детям?», «Как по-настоящему любить ребенка», «Развитие интереса к чтению детей».

4. Акции, проводимые книгоиздательскими и книготорговыми организациями (проекты издательства АСТ «Читайте книги!» и издательства ЭКСМО «Читайте книги — вредно не читать!», социальный проект «Читайте детям книги», «Семейный читательский фор-

муляр»). Акции, проводимые библиотеками, школами, различными культурно-просветительскими центрами: реализация просветительских программ «Материнское чтение», «Родительские встречи в теплом доме», акция «Быть добру!», которая рассчитана на детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их родителей. Данные акции

объединяют заботливых родителей, которые осознают важность образования и чьим приоритетом являются семейные ценности.

Чтение в кругу семьи способно вызвать не только интерес к книге, но и помочь дать оценку многим жизненным явлениям и событиям, а также объединить и укрепить семью.

Литература:

1. Акутина, С. П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы: Диссертация на соискание ученой степени докт. пед. наук / Нижегородский государственный педагогический университет. — Нижний Новгород, 2010, Т. 1., 530 с., С.
2. Акутина, С. П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса / Акутина С. П. — Дисс. канд. пед. / Нижний Новгород, 2003.
3. Гребенникова, Е. О семейном чтении для души и разума // Тамбовский альманах № 6 (сентябрь 2008) <http://www.niknas.narod.ru/tambovsp/ta/ta6/ta6-greben.htm> Дата обращения 9.10. 2015 г.
4. Мартишина, Н. Задачи литературы в современном социуме <https://www.stihi.ru/2012/07/26/8185> Дата обращения 10.10. 2015).
5. Мелентьева, Ю. П. Семейное чтение: теоретический аспект // Библиосфера, 2011, № 18, с. 11–14.
6. Мелентьева, Ю. П. Социальные и педагогические функции семейного чтения как важнейшей модели чтения // Восемнадцатая Международная Конференция «Крым2011»: «Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса». — Судак, 2011. URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2011/disk/037.pdf>. Дата обращения 11.10. 2015 г.
7. Незаслуженно забытое семейное чтение 2015 <http://chitalochka-ru.ru/chteniye/semeynoe-chtenie.html> Дата обращения 10.10. 2015
8. Павлова, А. Домашняя библиотека и семейное чтение/А. Павлова // Семейное чтение. — 2008. — № 2. — С.9–12.

Возможное и вероятное как основа развития эмоционального интеллекта в регистре мировой литературной классики

Фортулатова Вера Алексеевна, доктор филологических наук,
профессор кафедры культуры и психологии предпринимательства,
Институт экономики и предпринимательства,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского

Чтение книг, ставшее социально-гуманитарной проблемой наших дней, требует разработки современной теории чтения и восприятия художественных текстов в обществе.

Сегодня чтение представляет собой стандартизированный программой процесс, на который слегка влияют высказывания в прессе или знакомых, то есть случайно-механическое действо с принудительным оттенком. В обществе распространилась повсеместная болезнь — литературная афазия (утрата способности читать), которой сопутствуют исчезновение навыков рассказывать, вспоминать, ассоциировать одно с другим и еще разные необходимые генетические предпосылки для появления дара чтения.

Этот важный для человека дар, который ему оставили многие и многие предшествующие поколения, се-

годня оказался практически полностью утрачен. В связи с этим обстоятельством возникает сложнейшая проблема обретения Дара слова и Дара чтения. И первый этап при решении названной проблемы связан с решением, **что** читать? Отбор материала имеет здесь принципиальное значение и привлекает к себе внимание самих писателей.

«Круг чтения» (1908) Л. Н. Толстого [2] представляет собой знаменитое произведение, имеющее не только религиозно-философский характер, но и методологическое значение. Писатель очертил свой «Круг» афоризмами людей, знавших толк в книге и понимавших роль Слова для развития человека.

Наращение информации, обилие текстов, необходимость иметь их «под рукой» для справки — все это актуализирует проблему классики, то есть такого ядра

в книжном пространстве, без которого чтение не будет иметь человекоформирующего значения. Однако не следует связывать эту ситуацию лишь с актуальным сознанием общественного сознания. Вспомним, как еще герой романа Н. Г. Чернышевского Рахметов говорил: «По каждому предмету капитальных сочинений очень немного; во всех остальных только повторяется, разжигается, портится то, что все гораздо полнее и яснее заключено в этих немногих сочинениях. Надобно читать только их; всякое другое чтение — только напрасная трата времени. Берем русскую беллетристику. Я говорю: прочитаю всего прежде Гоголя. В тысячах других повестей я уже вижу по пяти строкам с пяти разных страниц, что не найду ничего, кроме испорченного Гоголя, — зачем я стану их читать?» [5].

Сам по себе отбор «нужных» для каждого человека книг еще не решает проблему классики как культурно-эстетической опоры. В ней должна появиться своя собственная теория об основах и методах ее воздействия — метатеория, порождающая самостоятельное пространство метаклассики, потенциальной литературы, не столько реальной, сколько *возможной*, то есть обновленной новыми смыслами, обогащенной другими знаниями, открывающей мир современных состояний и чувств.

Иными словами, речь идет о литературном потенциализме, гуманитарной потенциологии, которая обычно при обращении к мировой и отечественной литературе не учитывается. Между тем потенциал всегда больше актуала. Используя лишь поверхностный слой усвоения текста, мы создаем литературу исчерпанных модальностей: действительное, необходимое, возможное оборачивается нереальным, ненужным и невозможным. Между тем человек в литературе проявляет себя, прежде всего, как возможность и тем самым дает другим проявить свои ресурсы. За историей литературного героя для читателей открываются горизонты, о которых современники не подозревают и не имеют ими воспользоваться, так что извлечь из классики могут крайне немного, ибо неясен вектор поиска.

Какова степень вероятности изменить такую ситуацию? Вероятность предстает в данном контексте как объединенные усилия всех, кто обеспокоен современным состоянием дел на гуманитарном фронте борьбы за человека. Это способно привести к изменению условий жизнедеятельности классики, которая вновь должна учить, развивать, воодушевлять, восхищать, вызывать вдохновение и подражание.

Начинать надо с воспитания особого гуманитарного идеализма, сходного по своей природе с верой, но уже в литературные события, их логику, мотивацию поступков героев. Признание *вероятности* того, что то, о чем мы читаем, происходило *на самом деле*, может произойти с нами, или близкими нам людьми, открывает способность через книгу не только познавать прошлое, но и познавать будущее, то есть возможное, которое совместимо с нашим сегодняшним миром, постепенно его преобразует, потенцирует в этике, психологии, культуре, открывая все новые и новые возможности. Теория архе-

типов К. Г. Юнга в наши дни должна быть расширена концептуальной системой кенотипов, несущих в себе образ возможного и грядущего в настоящем.

Такая вера противоречит обычной житейской логике, особенно, когда читатель перегружен прагматизмом, обыденными заботами, сугубо рациональным взглядом на мир, не способен оторваться от их цепкого притяжения и, как следствие, не способен подняться над тем, что его окружает. Детски наивная вера в достоверность всего того, что происходит в Книге, не отрывает от реальности, но формирует эмоциональный интеллект.

Удивительно точно писал об этом Герман Гессе, так много уделявший внимания вопросам бытования книг среди своих читателей. «Со времени демократизации, — отмечает он, — произошло очень забавное и сбивающее с толку перемещение: главенство, ускользнув от жрецов и ученых, очутилось там, где на его пути уже нет преград, но где оно не может ни утвердиться законным образом, ни опереться на какой-либо авторитет. Ибо слой людей владеющих духом и письменностью, слой которому *по видимости* принадлежит главенство — ведь он формирует общественное мнение или хотя бы обнародует его лозунги, — этот слой не тождественен слою творческому» [1, с. 220].

Иными словами, литературу должны полюбить «верхи и низы»: сначала учителя, а потом их ученики, вначале родители, а за ними — их дети, в первую очередь начальники, а по их стопам — подчиненные. Чтение должно стать новой идеологией, но не классовой, социально-пролетарской, добытой революцией, а духовно-гуманитарной, осуществленной личными интеллектуальными усилиями каждого. Для этого пригоден весь регистр мировой классики, но начинать лучше со «святой русской литературы», сосредоточенной на главном и предметном [4, с. 185]. А из мирового наследия надо прежде всего отбирать произведения, сильно воздействующие на мир представлений читателя и совпадающие с эмоциональным фоном его времени. Вспомним только, какое яркое впечатление на современников произвели образы Овода и Павли Корчагина! Перегруженность идеологической интерпретацией замуровала книги, в которых появились эти герои, формирующие эстетические представления о человеческом подвиге. Постмодернизм старательно подверг именно этот аспект высмеиванию и вытравливанию из жизни людей. Наше общество стало стесняться говорить о том, что на у него на душе. Современники больше говорят о погоде, чем о том, что заставляет переполняться их сердца.

Между тем повышение внутреннего эмоционального фона очень важно при построении характера. Греческое слово «характер» значит «клеймо» — знак мастера, который ставился внизу созданной им вазы. Его использует ученик Аристотеля Теофраст при описании психологических типов. Именно культурный геном современного характера способен с помощью классических произведений означать такой отпечаток, с которого начинается правильное развитие личности и ее дальнейший жизненный путь. Понятийное мышление в соединении с впечатле-

нием или образом способно создать мыслекод классического творения в тесной соотнесенности с ментальным кодом читателя, окружить его эмоционально-смысловым комплексом, защищающим сохранность эмоционального интеллекта.

Итак, выбор, эмоция, всеобщность — эти побуждения способны изменить духовно-гуманитарную ситуацию наших дней, но за ними должны стоять усилия посредников-специалистов. Методология обучения чтению страдает сегодня культом наглядности, желанием представить истину напрямую, сделать ее визуально доступной, упрощающей словесный текст.

Образование сосредотачивается на профессиональной ориентации в ущерб целевому образу в ущерб личностному развитию, из которого выхолащивается созидательная энергия [3, с.231].

При обучении чтению следует максимально избегать «озвучивания», прямого пересказа сюжета, фабульного действия, при котором «псевдоинтерпретатор» замещает собой автора-художника. Сегодня необходим эвристический диалог с текстом, при котором возникают вопросы о прочитанном, свои мысли, добытые трудом чтения, вступающие в конфликт со смыслами-вирусами, которые индуцируются откуда угодно. На этой основе появляется духовный продукт этого процесса. Его качество обусловлено прочитанным и усвоенным, и он же создает прочный фундамент для развития на индивидуальном и коллективном уровне. С «помощью» активного читателя прерванный диалог в классике восстанавливается усилиями самих классиков, объединяющихся в творческий союз для сближения людей [6].

Литература:

1. Гессе Герман. Пять эссе о книгах и читателях // Иностранная литература. № 10, 2004. 210–231 с. С.220.
2. Толстой, Л. Н. Круг чтения. М. 2004. Изд-во Рипол классик. — 802 с.
3. Фортунатова, В. А. Образовательная игра как метафора и технология: философско-гуманитарный аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. № 3 (39). — Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2015—268 с.
4. Фортунатова, В. А. Самовозрастание логоса как состояние современной культуры // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, № 1. Часть 3. 2012. — с. 184–189.
5. Чернышевский, Н. Г. Что делать? Л.: Наука, 1975. — С.83. — 155с.
6. Freise, M., Fortunatov A. N., Fortunatov N. M., Fortunatova W. A. Vom abbrechenden Dialog mit den Klassikern zum Dialog unter Klassikern. Goethe und Puskin // Poetica 46 (2014), Heft 3–4, S.331–357.

Принципы структурного анализа художественного фрагмента (роман Ф. М. Достоевского «Идиот»: часть II, главы 3–5)

Фортунатов Николай Михайлович, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского

Педагогическая атмосфера включает в себя целый комплекс усилий: семьи, школы, общества. Но в него входит еще один, пожалуй, не менее существенный, компонент — *техника преподавания* тех или иных школьных предметов. Если речь идет о литературе, современной или классической, то это отбор и сами анализы литературных текстов. Классика, бесспорно, должна иметь предпочтение в школе на разных возрастных уровнях: она воспитывает молодое сознание не только чистотой и силой заложенных в ней идей человечности, нравственности, но и высшей красотой художественного исполнения. Это совершенное искусство, хаос ему противопоказан. Как следствие, оно гармонизирует сознание читателей, мир их мыслей и чувств — ребенка, подростка или юноши, каждого по-своему. Здесь сказывается «созидательная энергия» самого процесса познания явлений культуры [4].

Но как интерпретируется классическое произведение на уроках литературы? Чаще всего, к великому сожалению, скучно, прямолинейно, однотонно. Речь обычно идет не о литературе, а *по поводу* литературы, потому что в стороне остается художественная ткань, непосредственно воспринимаемая читателем, вызывая его ответную реакцию. Ведь самое популярное и самое распространенное понятие литературоведения — тема имеет значение предмета повествования или предмета изображения (*что* изображено или *о чем* говорится в произведении) и ориентирует не столько на художественный текст, сколько на действительность, дающую толчок писательской фантазии. Таких интерпретаций множество, но все они идут мимо цели. Ибо словесное искусство, как и всякое искусство, — это не рассудочные заключения рационально работающей мысли, а мир эмоций, «эмоциональная стихия», вводимая художником в сжатые рамки своего произве-

дения» [2], «доминирующее чувство» [3]. Характерно, что Умберто Эко, говоря о методиках семиологии, отмечает «холодную отстраненность и самодостаточность семиотических смыслов», имеющих в виду строго мыслительные акты [5]. Поэтому естественно, что не только давние социологические и идеологические построения, но и новейшие концепции структурализма и постструктурализма остались в итоге без структуры, понимаемой как способы выражения идей искусства («идей-чувств», по определению Достоевского, или «образов чувства», в терминологии Толстого). Пора выбираться из западни устойчивых, но оттого не становящихся истинными, давних и новейших традиций интерпретации литературной образности.

К тому же опыт научного знания, в особенности XX—XXI столетий, свидетельствует о том, что наиболее сильные прорывы возникают в пограничных пустующих землях на перепутьях разных научных дисциплин, или, как говорят в таких случаях, на их стыке, в результате чего порой рождаются новые методики исследований, даже новые науки, которые не существовали прежде.

Понятие темы, где акцентируется не только образное, а именно эмоционально-образное содержание, требует как раз такой новой *искусствоведческой*, а не просто литературоведческой интерпретации. Но тогда и другие знакомые категории рушатся у нас на глазах, замещаясь иными. *Экспозиция* — это уже не преддверие сюжета, как она обычно толкуется теорией литературы, или изложение общей идеи будущего произведения, или момент появления завязки, а *определенным образом организованный, конкретный художественный материал*, который будет подвергаться дальнейшей *разработке*, т.е. все более полному выявлению заложенного в нем содержания (вторая стадия движения структуры), чтобы появиться в *финале* в варьированной или в близкой к экспозиционной форме и замкнуть все движение.

Именно такие конструкции просматриваются в организации динамической структуры, где не то что неприменимы литературоведческие приемы анализов, а они становятся явно недостаточными, уводя в сторону от структурной целостности произведения, только и способной воплотить в себе художественную мысль, если она действительно художественно высказана.

Но почему фрагмент выбран в качестве объекта анализов? Здесь есть свои резоны. Дело в том, что развернутое романное повествование слишком громоздко и ускользает от таких исследований, хотя по-своему может быть строго организовано. Фрагмент же ощутим в своей композиции, тем более, если он представляет собой замкнутое в себе, завершенное построение, какими и являются главы 3–5-я второй части романа «Идиот». К тому же такой фрагмент, являясь элементом структуры, т.е. частью целого, несет в себе общую идею и даже конструктивные особенности целого.

Как истинный гений, Достоевский создал новые способы создания романного сюжета. Это не вытекающие одна из другой последовательные ситуации, как у Турген-

ева или Гончарова, а скорее ряд кульминаций, сменяющих одна другую, как удары грома, все с более и более повышающимся всякий раз напряжением.

Но что цементирует такие построения на значительных пространствах повествования, ведь они могут рассыпаться, как картонный домик?

Достоевский находит, по крайней мере, три силы, стягивающие воедино эти взрывные кульминации. Первая представляет собой *сквозное* развитие определенных сюжетных линий (тем, характеров); вторая — тщательную *подготовку* кульминационных всплесков; третья — отчетливое их *обрамление*, т.е. «композиционное кольцо», где финал, как говорится, баюкает в руках начало, перебрасывает арку к экспозиции, дающей импульс всему движению, и замыкает его.

Рассмотрим эти положения на предложенном примере.

Глава III — *экспозиция*. В ней отчетливо выделены, последовательно сменяющие одна другую *три* темы.

Первая — *глаза* Рогожина, которые князь ловит на себе, невольно обернувшись.

Не садясь и остановившись неподвижно, он некоторое время смотрел Рогожину *прямо в глаза; они еще как бы сильнее блеснули в первое мгновение* (везде курсив мой; авторский оговаривается. — Н.Ф.) [1, с. 233].

Вторая — *болезненное состояние* князя, испытывающего ощущение, какое у него бывало когда-то, в момент приближающихся припадков эпилепсии. Оно фиксируется в следующей же реплике князя о глазах, которые он видел недавно:

Не знаю, — отвечает князь на вопрос Рогожина, где это могло произойти, — в толпе, мне даже кажется, что *померещилось*; мне начинает все что-то мерещиться. Я, брат Парфен, чувствую себя почти вроде того, как бывало со мной лет пять назад, еще когда *припадки приходили*. [1, с. 233].

Третья тема, появляющаяся в заключительной части экспозиционной главы, — эпизод с *ножом*. Она настолько важна, что получает развитие уже в первом своем проведении: сначала в описании садового ножа, затем в диалоге князя с Рогожиным. Притом и там, и здесь: в описательной и в диалогической части сцены, нож повторяется трижды (князь в болезненном состоянии рассеянности то и дело берет его в руки и продолжает задавать свои вопросы), прерываясь истерическим криком Парфена, перестающего владеть собой:

Ну, что ж, что новый? Разве я не могу сейчас купить новый нож? — в каком-то исступлении вскричал, наконец, Рогожин, раздражавшийся с каждым словом.

Князь вздрогнул и пристально поглядел на Рогожина [1, с. 233]. Даже мелкие детали описания ножа («с оленьим черенком») потребуются позднее.

Экспозиция завершена. Еще одна, третья тема высказана, на этот раз с особой силой драматизма.

Далее следует полоса их *разработки*, занимающая всю пятую главу. (Четвертую главу можно считать ее под-

готовкой, акцентирующей ряд идей, которые будут развиваться в ней).

Пятая глава — поле не только энергичного развития, но и столкновения всех трех тем. Проходя в своем движении один за другим кульминационные всплески, они всякий раз в таких случаях объединяются между собой, приходят в *непосредственное*, усиливают присущее каждой из них напряжение.

Первый такой эпизод. То, что прежде смутно рисовало князю его болезненное воображение, становится для него неожиданной реальностью:

Ему вдруг пришлось сознательно поймать себя на одном занятии, уже давно продолжавшемся, но которого он все не замечал до самой этой минуты... он нет-нет и вдруг начинал как будто *искать чего-то кругом себя. И забудет, даже надолго, на полчаса и вдруг опять оглянется и с беспокойством ищет кругом* [1, с. 234].

Князя преследуют, как выяснится вскоре, глаза Рогожина, но в этот же самый момент появляются и другие его наблюдения:

... в ту минуту, когда он заметил, что все *ищет чего-то кругом себя*, он стоял на тротуаре у окна одной лавки и с любопытством разглядывал *товар, выставленный в окне*. Ему захотелось теперь непременно проверить: действительно ли он стоял сейчас, может быть, всего пять минут назад, перед окном этой лавки, *не поместилось ли ему*, не смешал ли он чего? Существует ли в самом деле эта лавка и этот товар? *Ведь он и в самом деле чувствует себя сегодня в особенно болезненном настроении, почти в том же, какое бывало с ним прежде при начале припадков его прежней болезни* [1, с. 255]. «Товар», выставленный в витрине лавки, — это нож, о котором только что шла речь. Прерывистый, пульсирующий, лихорадочный, беспокойный поток мысли объединяет пережитые князем впечатления, подготавливает второй момент слияния экспозиционных тем, сведенных вновь в одном, еще более сконцентрированном и напряженном высказывании:

Он разом вспомнил... вопрос Рогожину прямо в лицо *о глазах* (курсив автора. — Н.Ф.), и крест Рогожина, который теперь на нем, и благословение его матери, к которой он же сам его подвел, и последнее судорожное объятие, последнее отречение Рогожина, давеча, на лестнице, — и после всего этого *поймать себя на беспрерывном искании чего-то кругом себя, и эта лавка, и этот предмет...* что за низость!.. *Да, болезнь его возвращается, это несомненно; может быть, припадок будет с ним непременно сегодня* [1, с. 260]. И третья, еще более высокая ступень драматизма и вновь в слиянии высказанных в экспозиции тем:

... он опять шел *бледный, слабый, страдающий, взволнованный; колена его дрожали, и смутная, потерянная улыбка бродила на посинелых губах его*. Потому ли, что опять он увидел сейчас *эти глаза* (курсив автора. — Н.Ф.) ... Но он выбежал из вокзала и очнулся только перед *лавкой ножовщика* в ту минуту, как стоял

и оценивал в шестьдесят копеек один предмет с оленьим черенком. [1, с. 262–263]. Автор в третий раз здесь обращается к одновременному сопоставлению сквозных линий драматического развития, высказанных в экспозиции и повторенных уже дважды в их разработке.

Последний, самый мощный кульминационный взрыв состоится уже в *финале*, когда рассредоточенные на больших пространствах III главы темы окажутся сжаты в пределах одной краткой фразы: сверкающие глаза Рогожина, нож, поднятый для удара и опускающийся на свою жертву, и крик эпилептика, бьющегося в припадке. Когда-то Тургенев, говоря о первом сборнике стихов Некрасова, заметил, что, собранные в один фокус, они «жгутся». Нечто подобное происходит и здесь, когда высказанные на протяжении целой главы темы вдруг собраны в одной слепящей точке драматизма.

Кроме всего прочего, конструкция структуры отрывка отличается поразительной четкостью в своем построении.

Экспозиция

глава III

1. *глаза*

2. *припадок*

3. *нож*

Разработка

глава V

*

1–3–2

*

1–3–2

*

1–3–2

Финал

*

2–1–3

Первый и второй эпизоды разработки аналогичны и соединены общей композиционной связью. Финал перебрасывает арку к первому и второму эпизодам структуры разработки, беря ее всю в кольцо обрамления, т.е. замыкает ее. Но он же обращен и к началу всего движения, к экспозиции. Правда, последовательность элементов нарушена (1–2–3/ 1–3–2), но темы-то те же самые, нет ни одной, которая была бы введена заново, да и объем повествования достаточно велик, чтобы некоторая дисгармония обращала на себя внимание.

Однако есть еще один момент, рождающий ощущение внутреннего единства структуры. Повторяющиеся в разработке блоки из трех тем вводятся каждый раз особым образом, подчеркивающим все новые стадии их движения, — пейзажной зарисовкой, тоже даваемой в развитии.

Пейзажный эпизод, выдержанный в мягких, спокойных тонах, предвещает первое слияние тем в разработке.

1. «В начале лета в Петербурге случаются иногда прелестные дни — светлые, жаркие, тихие. Как нарочно, это был один из таких редких дней» [1, 253]. Преддверие второго объединения тем уже более напряжено.

2. *«Сад был пуст; что-то мрачное заволокло на мгновение заходящее солнце. Было душно; похоже было на отдаленное предвещание грозы... Гроза, кажется, действительно надвигалась, хотя и медленно. Начинаясь уже отдаленный гром».* [1, с. 257–258].

И наконец, включение взрывного финала.

3. *«Надвинувшаяся грозовая туча поглотила вечерний свет, и в то самое время, когда князь подходил к дому, туча вдруг разверзлась и пролилась* [1, с. 265]. Князь, мешкавший до сих пор у входа, словно предчувствуя развязку, бросается под удар ножа Рогожина.

Общая картина, начиная с презентации тем в экспозиции, затем построение разработки и финала, свидетельствуют о тщательной отделке текста. Пушкинский герой, музыкант, искусный в своем ремесле художник (Сальери), говорит, что он «поверил алгеброй гармонию». Но здесь перед нами возникает какая-то чуть ли не геометрия гармонии, словно автор работает с циркулем и линейкой в руках, настолько все у него структурно выверено. Чем это вызвано, так и останется тайной. Интуиция ли это, открывающая то, что разум бессилен схватить, или точный расчет структуры произведения в процессе работы над ней, или чувство формы, выработанное долгим трудом мастера? Скорее всего, и то, и другое, и третье, слившееся воедино.

Литература:

1. Достоевский, Ф. М. Собрание сочинений в 10 т. Т. 6. М.: ГИХЛ, 1957. — 736 с.
2. Фортунатов, А. Н., Фортунатов Н. М. Искусство как сверхсложная система // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях 2015. Труды IV Всероссийской конференции. Нижний Новгород: ИПФ РАН. 2015. — С.241–243.
3. Фортунатов, А. Н. Пространство коммуникативной семантики пушкинского текста // Болдинские чтения 2015. Саранск, 2015.
4. Фортунатова, В. А. Образовательная игра как метафора и технология: философско-гуманитарный аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки, № 3 (39). Нижний Новгород: изд-во ННГУ, 2015. — С.231–235.
5. Эко Умберто. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. — ТОО ТК «Петрополис», 1998. — 432 с.

Меняющийся мир детства в современном пространстве взрослых

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор,
декан психолого-педагогического факультета,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

«Неразлучные друзья, неразлучные друзья есть на белом свете. Неразлучные друзья, неразлучные друзья — взрослые и дети...». Словами детской песенки школьников 70-х гг. XX в. выражен смысл детства тех, чей опыт взаимоотношений с взрослыми, действительно, больше был связан с дружбой в истинном понимании ее сущности и значения для растущего человека. Ведь друг — это тот, кто всегда тебя «сможет выручить, если что-нибудь приключится вдруг», «друг в беде не бросит, лишнего не спросит», «в полдень или в полночь друг придет на помощь», а главное — «нужным быть кому-то в трудную минуту — вот что значит настоящий верный друг!».

Этим качествам настоящего друга школьники 70-х учились в непосредственном общении и взаимодействии со своими родителями, в первую очередь, и педагогами. Это те взрослые, которые были более образованы и открыты для воспитания в дружбе по сравнению со своими родителями, чье «школьное детство» пришлось на лихие годы гражданской, а молодость — Великой отечественной войны. То воспитание, которое получили наши

родители, непосредственно деятельностно, более того эта деятельность представляла собой важнейшее и непрерывное условие выживания и каких-либо гарантий будущего относительно благополучного жизнеустройства. Деятельность, напрямую связанная с замещением многих функций взрослых в семье по самым разным причинам: не вернувшиеся с войны отцы, либо вернувшиеся с тяжкими последствиями ранений и инвалидностью, либо разувверившиеся и потому спивающиеся, уничтожающие себя и т.д. Потому и выросли рано наши родители, начиная свою трудовую деятельность и взрослую самостоятельную жизнь практически после окончания школы — «7-летки».

Может быть, поэтому им интересно было рассказывать о своих школьных годах, делиться теми воспоминаниями о прочитанных книгах, которых было мало особенно в сельских школьных и клубных библиотеках, о редких, со скудным угощением, но таких ярких праздниках, событиях из школьной жизни и т.д. Самое ценное в воспитательской практике родителей и учителей того

времени — это, говоря современным научным языком, организация усвоения позитивного социального опыта в непосредственном общении и взаимодействии взрослых и детей в ходе совместных социально ценных, полезных и приемлемых дел и событий.

Перечень этих общих дел весьма разнообразен: либо домашних (ремонт, обустройство жилья, подготовка к праздникам и приему гостей), а также по хозяйству в селе и на даче в городе, либо общественных — субботники, воскресники, шефская помощь сельхозпредприятиям, детским садам, пожилым, ветеранам и т.д. В этом ряду и доходившие до курьезных случаев сборы макулатуры и металлолома. Особое место занимали организованные коллективные (от предприятий) или семейные выезды на природу (чаще — за грибами, ягодами, совмещающая приятное с полезным для семьи). Неоценим, забытый, к сожалению, опыт работы вожатыми и воспитателями молодых представителей предприятий в подведомственных лагерях летнего отдыха детей. В этих лагерях не одно лето жили и работали молодые родители со своими детьми, впоследствии продолжившими традиции и, можно сказать, династии в современных загородных лагерях и базах отдыха и оздоровления детей.

Родители и учителя 70-х гг. прошлого столетия, конечно, могли не знать и не знали, что используемые ими в соответствии с их имплицитной концепцией эффективные механизмы и средства, усиливающие роль общения, межличностных отношений в воспитании, связаны с осознанной необходимостью взращивания личности растущего ребенка и создания благоприятных условий для его развития. С позиций современной педагогики и психологии воспитания это соответствует организации позитивного социального опыта воспитанников с учетом их половозрастных и социально-психологических характеристик, а также стиля педагогического общения и руководства жизнедеятельностью воспитательной организации, сложившейся в ней воспитательной системы, готовности и подготовленности педагогов.

Современное представление о гуманизации в педагогике связывают с проблемой развития личности ребенка, его личностного роста, что рассматривается как процесс, осуществляемый через значимые формы общения (Л. С. Выготский, Ф. Перлз, К. Роджерс, К. Юнг). Значимой формой общения для ребенка является свободное общение, в котором он находит понимание, поддержку, заинтересованное отношение к себе, ощущает сопричастность к миру взрослых. Неслучайно, по данным И. Д. Демаковой, в мир Детства не попадают педагоги, которые ругаются, задают слишком большие домашние задания, всегда ходят невеселые и с плохим настроением, злые, агрессивные, не умеющие скрыть симпатии и антипатии, несправедливые; не дают исправить двойку, считают себя всегда и во всем правыми, не обращают внимания на слабых учеников, не уважают их, которым не стыдно плохо преподавать [1].

«Негласный заказ на учителя» современных школьников вполне соотносим с представлением о школе

в русле размышлений Д. Дьюи. В его работах школа — это целенаправленно организованная социальная среда, направленная на воспитание и обучение подрастающих поколений, максимально приближенная к естественной социальной среде жизни ребенка, в которой развитие личности в процессе освоения культуры должно происходить одновременно с его социальным становлением [2]. В дальнейших исследованиях эта мысль развита современными авторами с акцентом на качество социально-педагогического пространства, которое во многом определяет эффективность социализации личности, характер поведения в обществе, мотивацию к труду и т.д. [4]. Ибо социально-педагогическое пространство — это атмосфера, которая складывается в процессе педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса и определяется педагогическими нормами и особенностями коммуникативных отношений.

В этой связи взрослым важно не потерять особый смысл Детства и сущность собственной позиции по отношению к детям и Детству. Об этом весьма ясно и четко написал Д. И. Фельдштейн, который охарактеризовал Детство как развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности и пр., социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Позицию же взрослых по отношению к детям в целом назвал *позицией ответственности* — от заботы о потомстве до стремления обеспечить нормальное будущее человечества. Во всех случаях — это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, посредника, без которого немислим переход детей в Мир Взрослых [10]. Обращаясь к необходимости специального изучения позиций Взрослого мира и Детства именно как специфических субъектов взаимодействия, выдающийся ученый обозначил важнейшие функции *пространства их* взаимодействия: обеспечивать превращение каждого ребенка в субъекта и организатора диалога с взрослыми; ставить Детство в позицию реального субъекта такого диалога с взрослыми [10].

Однако реальность нашего времени (и не только в России) свидетельствует о нарушении пространства взаимодействия Взрослого мира и Детства, о разрушении позиции ответственного отношения взрослого сообщества к Детству. Эти нарушения проявляются, как показывают исследования, в снятии у родителей многих внутренних обязанностей, серьезном дефиците внимания, уважения к ребенку. В 70-е гг. XX века психологи и педагоги отмечали объективную потребность ребенка в общении с взрослыми, усиливающуюся с каждым новым возрастным периодом. Сегодня же резко обострилось противоречие между усиливающейся с возрастом потребностью ребенка во внимании и непрерывным ослаблением, а затем и отсутствием необходимого внимания со стороны взрослых, в том числе родных людей. Результатом этого становится меняющаяся психологическая характеристика современного детства, поскольку у многих ребят развивается чувство одиночества, доходящее порой до отчаяния,

растет цинизм, проявляющийся в более открытых (и потому более страшных), чем у взрослых формах, нивелируется уважение к важнейшим человеческим ценностям — честности, порядочности и пр. Неудивительно, что в такой ситуации позиция взрослых, непосредственно контактирующих с детьми, отличается чувством отрешенности и беспомощности [11].

Возрастающий дефицит позитивного воздействия на детей всех институтов социализации — семьи, учреждений культуры, средств массовой информации, образовательных-воспитательных учреждений — ученые, заинтересованные представители общественности и власти заметили еще в 90-х гг. прошлого столетия. Это зафиксировано в утвержденных в сентябре 1995 года Указом Президента РФ «Основных направлениях государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2000 года (национальный план действий в интересах детей)». В разделе «1. Положение детей в условиях социально-экономических перемен в Российской Федерации» отмечен «ряд тенденций, которые негативно сказываются на духовно-нравственном развитии и воспитании детей. Резко сократилось производство детских и юношеских художественных и мультипликационных фильмов. Прекратила свое существование сеть специализированных детских кинотеатров. Сокращаются тиражи детских изданий. Не полностью удовлетворяется спрос на научно-художественные, познавательные книги, отечественную классику, литературу по школьной программе» [8].

Взрослые и дети переживали время, когда проблема воспитания новых поколений россиян стала стремительно превращаться в общенациональную трагедию [3] в результате, по образному выражению А. В. Мудрика, «эрозии нравственности, и общественной, и индивидуальной» [5]. Проблема обострилась в наши дни на-

столько, что выявленные психологами качественные изменения в психологии современного детства [9] не позволяют надеяться на положительные прогнозы, если взрослые не осознают свою роль во взаимодействии с меняющимся миром Детства. Влияние взрослых на успешность и обеспечение благополучной жизнедеятельности детей определяется реализацией ими в своей деятельности тех или иных ценностей, установок, имплицитных теорий воспитания, обуславливающих содержание, характер и воспитательную эффективность взаимодействия как диалога воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой [6].

Сущностный смысл такого влияния взрослых на развитие и воспитание детей заключается в осознании и признании потенциала каждого ребенка как самостоятельной ценности, а также в осознании собственных роли и возможностей в его сохранении и развитии. Это требует изучения особенностей социализации детей с учетом основных механизмов, ведущих агентов и виктимогенных факторов, анализа социализирующего потенциала образовательного учреждения, воспитательного потенциала семьи и ближайшего микросоциума в обеспечении успешности и благополучной жизнедеятельности каждого ребенка. Не менее важным является и необходимость определить собственную стратегию развития в освоении соответствующих технологий взаимодействия с воспитанниками и их окружением.

Такое прочтение влияния взрослых и их возможностей в сохранении и развитии детства как стратегического ресурса поступательного развития общества непосредственно связано с целями образования XXI века, сформулированными в 1996 г. Международной Комиссией по развитию образования ЮНЕСКО: *учиться учиться, трудиться, существовать и жить вместе* [7].

Литература:

1. Демакова, И. Д. Билет в пространство Детства. — Режим доступа <http://www.ug.ru/old/03.01/t20.htm>
2. Дьюи Дж. Школы будущего. — М.: Госиздат, 1926.
3. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. — М.: Новая школа, 1996. — 160с.
4. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия как педагогическая инновация // Педагогика. — 2001. — № 5. — с. 29.
5. Мудрик, А. В. Социализация и «смутное время». — М.: Знание, 1991. — 80 с.
6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / А. В. Мудрик, Т. Т. Щелина. — Арзамас: АГПИ, 2008. — 218 с.
7. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within): Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — Режим доступа <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
8. Указ Президента РФ от 14 сентября 1995 г. № 942 «Об утверждении Основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2000 года (Национального плана действий в интересах детей)» — Режим доступа base.garant.ru/184330/
9. Фельдштейн, Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения. // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 2. — с. 28–32.
10. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. — М.: Моск. психол. — социал. ин-т: Флинта, 1997. — 158 с.
11. Фельдштейн, Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). — М.: МПСУ; Воронеж: Модек, 2013. — 335 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

СобираТЕЛЬНЫЙ образ «маленького человека»: социально-педагогический потенциал рассказов Михаила Зощенко

Вдовина Мария Владимировна, магистрант

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Общество — это динамичная система, которая остро реагирует на любые изменения в своей структуре. Благодаря этим изменениям появляются социальные группы, то есть категории людей, которые живут жизнью, различной друг от друга. Есть бедные, есть богатые и т.д. Признаком, по которым общество делится на категории, можно насчитать огромное количество, что всегда было предметом исследования не только политиков, социологов, историков, но и писателей. В произведениях советских классиков показан народ, который населял территорию Российской империи и Советского союза. Но писатели рассматривали не один конкретный тип, поскольку герои произведений — это собираТЕЛЬный образ целого общественного слоя, который существовала в ту или иную историческую эпоху [1; 4].

Отличительная черта изображения в русской литературе образа человека, который слишком зависим от общественного мнения (образ «маленького человека»), состоит в том, что русскому человеку свойственно острое чувство несоответствия между словами и делами. Безволие, равнодушие, нежелание борьбы способствовало развитию особой иронии и рождению образа «маленького человека». Самым ярким прототипом «маленького человека» в произведениях классиков 19 в. является образ Акакия Акакиевича в повести Н.В. Гоголя «Шинель». Слабый, неуверенный в себе, боящийся общества чиновник просто «задавлен» своими сослуживцами по государственной службе и, кажется, что в его жизни нет никаких ярких изменений и прогресса. Акакий Акакиевич — это образ, который воплотил в себе трагедию всего русского народа, который, так или иначе, стал жертвой господствующих социальных отношений и привел к духовной глухоте и убожеству.

Мещанство казалось неким «болотом», которое вытравило все самые светлые чувства человека. Но, как мы отметили выше, общество — это динамично изменяющаяся система. И вот наступил 20 век, который запомнился как век великих преобразований и великих трагедий. Революция в России ликвидировала старые по-

рядки и открыла для каждого человека широкие возможности изменить свою жизнь. Но противоречия, которые посеяла революция не только в пределах общества, но и в пределах даже одной семьи, разделили всю жизнь на «одну» и «другую».

Революция имела резонанс для деятелей культуры — художников, писателей, композиторов, поэтов. Одним из таких писателей был М. Зощенко, который как никто другой точно и иронично изобразил образ нового, «постреволюционного» маленького человека. Хамство, ставшее нормой жизни, пропитало всю сущность человека, подчинило себе, оно было слито с бездушием, неуважением к другому человеку. Итогом такой трансформации человека стало безразличие, которое поселилась в душах постреволюционных людей.

Михаил Михайлович Зощенко начал писать рассказы в начале 20-х годов 20 века. Именно тогда русский человек, считавший себя глубоко православным, живущий на земле в полном согласии с природой, превратился в жестокого обывателя, который убивал своих соседей (богаче, чем он). Это не могло заинтересовать исследователей.

Рассказы Михаила Зощенко изучаются в школах на уроках литературы. На первый взгляд — это весёлые повествования, над героями которых можно посмеяться. Однако, при более детальном анализе произведений, видно, что они несут в себе не только высокую моральную идею, но и мощный социально-педагогический потенциал, который должен быть использован при воспитании нового поколения [4; 6]. Одной из составляющих социально-педагогического аспекта рассказов Зощенко является образ «маленького человека».

Рассмотрим данный образ на примере нескольких произведений. Одна из главных тем рассказов Михаила Михайловича — тема бездуховности обывателей, которая перекликается с тематикой повестей о «Маленьком человеке». Главный герой рассказа «Коза» — советский служащий государственного аппарата Забежкин. Читая рассказ, невольно в памяти всплывает образ Башмачкина из

повести Н. В. Гоголя. Каждый из героев сосредоточил свою жизнь на каком-то материальном предмете. Забежкин — это классический маленький человек, который задавлен общественным мнением. Фамилия героя весьма говорящая. Рассказ повествует о том, что Забежкин «забежал» в чужой двор, где и нашёл козу. Опуская ряд сюжетных линий, отметим, что главный герой привык к козе и уже не мог обходиться без встреч с ней, даже хотел жениться на хозяйке животного, не представляя, как она выглядит, зная только имя — Домна Павловна. Во время общения с козой Забежкин даёт ей имя («Машка») и уже считает её своей собственностью. Осознав, что брак — единственная возможность быть с любимой козой, он решает сделать хозяйке предложение. В момент осуществления своего плана, когда Забежкин уже почти получил власть над козой, оказывается, что Домна Павловна и вовсе не её хозяйка, что победа над настоящим хозяином козы неосуществима. В результате работу Забежкин потерял, а главное — его единственное родное существо — коза, стала для него недоступна. Итогом стало то, что Забежкин оказался выброшенным из жизни. Все его планы на возвышение с помощью животного были разрушены. Жизнь для него потеряла всякий смысл. Казалось бы, в рассказе показана трагедия «маленького человека», однако Зощенко увидел в этом карикатуру на человеческие слабости.

Повесть «Аполлон и Тамара» рассказывает о возвышенной и неудачной любви. Аполлон — тапер, играющий на танцевальных вечеринках и ведущий непримечательный образ жизни, хотя его имя (снова отметим иронию Зощенко) довольно таки громкое, имя бога поэзии, гармонии и музыки. Что касается героини, то само имя Тамара прочно связана с чем-то южным, экзотическим, возвышенно-романтичным. Казалось бы, эти двое созданы друг для друга, для романтической любви, которая затем перерастёт в сильную, настоящую, взрослую. Но, любовь разбилась о быт, о грубую реальную жизнь, полную хамства. Тамара выходит замуж за коммерсанта (мещанина нового времени), а музыка Аполлона стала такой, что «нельзя было проследить ни мотива, ни даже отдельных музыкальных нот — это был какой-то бесовский вой животного» [3, с. 105] Указать номер страницы. В итоге, герой уходит в мир тишины: начинает работать могильщиком на кладбище, где и обретает смысл жизни. Беда Аполлона в том, что в условиях нового общества, музыке нет места.

Своеобразным продолжением повести «Аполлон и Тамара» является повесть «Страшная ночь». Герой — Котофеев — ничем не примечательный музыкант оркестра, играющий на металлическом треугольнике (инструмент весьма незаметный при исполнении музыкальных произведений). Для героя треугольник — это смысл всей его жизни (проведем аналогию и другими героями пове-

стей). Если треугольник исчезнет, то и исчезнет сам Котофеев. И в состоянии ночного (временного) помешательства, герой бежит по городу, спрашивает людей, как же дальше жить. Его тянет наверх, чтобы крикнуть всему городу о своей беде. В итоге, он приходит в старую церковь и поднимется на колокольню, откуда начинает бить в колокол, словно в свой треугольник, который для него олицетворяет настоящую жизнь. Звук колокола символичен, поскольку должен предупредить каждого об опасности, грозящей ему. Повествование заканчивается тем, что Котофеева штрафуют за устроенный ночной скандал и он снова возвращается в оркестр к своему треугольнику. Бунт «маленького человека» закончен, но главное, что он состоялся. Своим незначительным (как считает сам главный герой) протестом он «стёр» свою биографию, как когда-то революция «стёрла» царский режим.

Сам Зощенко говорит о себе так: *«Я выдумываю тип. Я наделяю его всеми качествами мещанина, которые рассеяны в том или другом виде в нас самих. И тогда эффект получается правильный. Тогда получается собирательный тип»* [2, с. 136].

Собирательный образ «маленького человека» несёт в себе воспитательный потенциал. Через призму юмора Михаил Зощенко пытается донести до читателя, что не нужно бояться жизни. Писатель предупреждает, что внешние обстоятельства могут сломить человека, но нужно приложить все усилия, чтобы не опускаться до уровня Забежкина, Котофеева и Аполлона, которые видят смысл своей жизни только в материальных ценностях. Те, кто предпочел «золотого тельца» и сделал его смыслом всей жизни, развенчаны у Зощенко.

Таким образом, мы можем сказать о том, что Михаил Михайлович Зощенко был одним из писателей советского времени, который как нельзя точно изобразил нового героя, новый типаж общества. Над персонажами Зощенко хочется одновременно и посмеяться и пожалеть их. «Маленькие люди», которые населили нашу страну, были настоящим отражением эпохи, которую они создали сами.

Литература оказывается источником гуманитарной энергии, поскольку является важным источником понимания человека. «Настало время, чтобы центр мироздания (человек) стал воздействовать на общество, то есть началась тенденция движения к центру в поисках истины о человеке, разноректорность сменилась тенденцией центробежной, чтобы гуманитарная энергия не концентрировалась. А «заработала» (теперь уже от человека к обществу, а не наоборот, как это было в предшествующей истории» [5, с. 16].

Главной задачей современной педагогики актуализировать классику и включить механизм «выработки гуманитарной энергии».

Литература:

1. Валеева, Е. В. Универсализация метафоры в современном социокультурном пространстве // Мир науки, культуры, образования 2011. № 1. — с. 82–84.

2. Лицо и маска Михаила Зощенко // Составитель Томашевский Ю. В. — М., 1994. — 245 с.
3. Зощенко, М. Собрание сочинений в 7 т. Т. 2. — М: Время, — 482 с.
4. Фандо, Р. А. Биоэтика и евгеника: аксиологический диалог // Биоэтика. 2014. № 1. — с. 23–26.
5. Фортунатов, А. Н., Фортунатов Н. М. Искусство как сверхсложная система // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях 2015. Труды IV Всероссийской конференции. Нижний Новгород: ИПФ РАН. 2015. — С. 241–243.
6. Фортунатова, В. А., Валеева Е. В. Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. — № 11. — с. 15–19 Фортунатова В. А. Образовательная игра как метафора и технология: философско-гуманитарный аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. № 3 (39). — Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2015—268 с.
7. Фортунатова, В. А., Валеева Е. В. Гуманитарная синергетика в системе образовательных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7–5 (14). с. 100–102.

Функция цветообраза в сборнике стихов Генриха Гейне «Северное Море»

Волкова Анжелика Александровна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Понятие цвета — сложное и многогранное, поскольку включает в себя множество смысловых, разительных оттенков. Исследования цвета в литературе представляют большой научный интерес: изучается «материал» литературы — «язык», «речь» «слово» как выразители значения цвета; ведётся анализ конкретных произведений, творчества того или иного писателя в целом, литературных направлений, стилей с точки зрения цвета. Поэтика цветообраза влияет, а иногда и подчиняет себе поэтику художественного пространства, которое характеризуется не только устойчивыми (традиционными) признаками, но и цветом.

В художественном произведении цвет вступает во взаимодействие со всеми изученными традиционными характеристиками литературного текста, такими как сюжет, герой, стиль. [2, с 25]

Генрих Гейне относится к числу знаковых немецких поэтов XIX века, который активно использовал в своем творчестве цветообразы. В его цикле «Северное море» центральное место занимают образы природы, такие как «море» «небо» «сумерки», сами по себе уже отсылающие к цвету. Поэт рисует величественные картины природы, согретые большим человеческим чувством и мыслью. Пейзажные зарисовки достигают в «Северном море» такой значительности и величественности, какой никогда не имели до того у Гейне, ибо природа в стихах поэта часто не имела самостоятельного значения: она была ярко нарисованной декорацией к переживаниям лирического героя.

В цикле «Северное море», который был написан под влиянием морской стихии, увиденной Гейне, представлены образы то спокойного, то бурного моря; то ясного, то тёмного неба. Цель поэта — не просто изображение пейзажей, а создание «цветового пейзажа», который как раз и соотносит природу с человеком.

В стихотворении «Закат солнца» Гейне видит «лицо» луны в «мёртвенно-бледном» цвете:

*Из хмурых осенних облачных груд,
Грустным и мертвенно-бледным лицом
Смотрит луна; а за нею,
Словно мелкие искры,
В дали туманной
Мерцают звёзды* [1, с 85].

Разберём данный цветообраз более подробно. Во-первых, дадим определение цвета, в котором представлена луна: «мёртвенно-бледный» цвет значит безжизненный. Бледный, слабоокрашенный. Исходя из контекста, перед нами возникает образ бледной до синевы луны, что характеризует печальное душевное состояние лирического героя, который умирает от тоски.

Цветообраз ночного неба присутствует в стихотворении «Признание», который отражает прежде всего психологическое состояние человека: [5, с 101]

*Ломкий тростник,
Зыбкий песок и текущие волны!
Я вам больше не верю!
Темнеет небо-и сердце мятежней во мне...* [1, с 90].

Цветообраз показывают формирование и становление данного признака, с помощью глагола «темнеет», который говорит не только о наступлении темноты, но и о трансформации. Небо в тёмном цвете создаёт впечатление безотрадности, смятения. Тёмное является отражением всех негативных мыслей лирического «Я» героя. Темный (то есть передающий динамику и переход в черный цвет) демонстрирует негативные мысли героя, которые постепенно берут верх над ним. Любой цвет у Гейне становится предметом смыслополагания. Он способен вызывать разные ощущения и представления.

Существует модель «различения» эмоций, которая свидетельствует о существовании эмоциональных эта-

лонов цветовых ощущений. Соотношение цвета и эмоций прослеживаются в поэзии Гейне, что выявляется ассоциациями цветов и человеческих настроений. В его стихотворении «Песнь океанид» есть пример соотношения цвета и эмоций:

*Но зашумели грозные валы,
Пение их заглушая;
В тучах спрятался месяц; раскрыла
Чёрную пасть свою ночь
Долго сидел я во мраке и плакал* [1, с 105].

Чёрный цвет несёт в себе отрицательную семантику. Он является самым негативным из всех цветов, олицетворяя печаль, мрачное душевное состояние лирического героя. Он контрастирует с северным морем — образом, вынесенным в заглавие цикла. Черный цвет ассоциируется со страхом, тревогой, пустотой. «Мрак» — это отсылка к цвету, который в данном контексте представляет собой чёрное пространство, беспросветную тьму, характеризует болезненное состояние тоски, безысходности лирического героя.

Надо сказать, что сборник стихов «Северное море» начинается со стихотворения «Венчание», в котором намечается новый уровень соотношения цвета и эмоций — уровень предметных чувств. Цветом Гейне передает «определенные эмоции», такие как любовь, восхищение, отвращение, сострадание и т.д. Их семантика определяется трансформацией цветов в чувства. В данном произведении Гейне отражены любовь и восхищение, которые всегда неразрывны:

*От порхающего, шелково-голубого покрова небес,
Где сияют алмазы ночи,
Я отрежу драгоценный край, и окутаю им, как
венчальной мантией,
Твои королевские плечи* [1, с 84].

Показательно, что Гейне окрашивает небо в «шелково-голубой» цвет. Голубой цвет — это божественный цвет, то есть цвет чистоты, нежности, безупречности, недостижимости. Цвет неба такой же нежный, как шёлк. Цветообраз усиливается за счет осязательных ощущений. Он восхищает поэта, пробуждает в нём любовь. Любовь к небу, священному и прекрасному; любовь к той, с кем он желает поделиться красотой и роскошностью небесного свода.

Небо и море — образы, тесно связанные в сознании лирического героя Гейне, отсылающие к голубому цвету. Море — источник вдохновения многих поэтов, и Генрих Гейне не стал исключением. Цикл «Северное море» открыл совершенно новый мир, мир моря-человека. Ни один немецкий поэт не знал и не воспел его так, как Гейне, в ритмах, которые также еще никогда не звучали в немецком языке.

Литература:

1. Гейне, Г. Избранные сочинения. — М.: Художественная литература, 1989. — 702с.
2. Матвеева, Е. В. Функции цветообраза в прозе ФРГ 60–80-х гг // Дисс. на соис.уч.ст. к.фил. н., Нижний Новгород, 1999. — 155 с.

В стихотворении «Морская тишь» он окрашивает морские воды в золотой цвет:

*Тишь и солнце! Снег горячий
Обнял водные равнины
И корабль златую влагу
Режет следом изумрудным* [1, с 94].

В данном контексте золотой цвет можно рассматривать с разных сторон. С одной стороны, это цвет могущества и величия. Гейне, окрашивая море в этот цвет, подчёркивает его силу и превосходство.

С другой стороны, этот цвет можно толковать, как отблески солнечного света, несущие в себе теплоту:

Излюбленным образом поэта являются «сумерки»:

*На безлюдном морском берегу
Я сидел одинокий и думами грустный томимый;
Солнце склонялось всё ниже, бросая
Красные полосы света на воду;
И белые дальние волны* [1, с 84].

Наиболее ярко представлен в сборнике красный свет, который отражает закат. Этот цвет позволяет читателю не только представить исключительно красивые сумеречные явления, отбрасывающие красные полосы на воду, но и почувствовать эмоциональное состояние лирического героя. Красный цвет является одним из самых мощных цветов, пробуждающий сильнейшие эмоции. Цвет, который усиливает черный и белый.

Еще один пример «кричащего» красного цвета присутствует в произведении Гейне «Закат солнца»:

*Огненно-красное солнце уходит
В далеко волнами шумящее,
Серебром окаймлённое море...* [1, с 84].

Огненный красный цвет — цвет, который излучает яркий ослепляющий свет. Это символ огня. Предав столь яркую окраску солнцу, поэт подчеркнул его особенную черту: способность непрерывно «умирать» и «возрождаться».

Таким образом, цветообраз в цикле «Северное море» Гейне динамичен, «живёт» только в художественном тексте. Изучение функционирования цветообразов в конкретных произведениях даёт интереснейший материал об особенностях той или иной национальной культуры [4]. Цветообраз как художественное явление обусловлен творческими принципами поэта, его мировоззрением, мироощущением и стилем. Цвет может служить основанием для установления стойких смысловых и поэтических сходений между совершенно разными художественными индивидуальностями. У Г. Гейне цветообраз создает особую внутреннюю драматургию и служит средством характеристики лирического героя.

3. Стефанов, С. И. Названия цвета и его оттенков. Толковый словарь-справочник. — Ленанд, 2015. — 248 с
4. Фандо, Р. А. Пути трансформации феномена «научной школы» // Годичная научная конференция Института истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН. М.: Диполь-Т, 2004. с. 225—229
5. Фандо, Р. А., Валеева Е. В. Формирование личности на стыке ее художественно-антропологических и биологических свойств // Вопросы культурологии. 2014. № 3. — с. 98—102.

Кот как архетип в сказках для детей

Жмурина Ксения Владимировна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Многие века кошка находится возле человека, но всё равно остаётся для него существом, тайны которого он разгадать так и не может. Своей сообразительностью и изобретательностью кошки отличаются от всех других животных. Благодаря ловкости и хитрости это животное попало не только в мифологию разных народов мира, но и в литературу и искусство, найдя художественное воплощение и в творчестве русских и зарубежных писателей.

У ряда авторов кот — герой второго плана, поскольку не играет в сюжете главной роли. В таких произведениях кот обычно лежит на коврик и пьёт молоко или лакомится сметаной и не участвует в событиях. У других же писателей кот — главный герой повествования, вокруг которого и разворачивается основной сюжет. Таковым, например, является Кот в сапогах из сказки французского писателя Шарля Перро «Кот в сапогах».

Сказка «Кот в сапогах» была написана в XVII веке. Она повествует о младшем сыне мельника, которому в наследство от отца достаётся только кот, когда его старшим братьям отходят мельница и осел. Конечно, юноша не рад такому подарку, но вскоре оказывается, что это животное не обычное, а волшебное. Кот просит хозяина купить ему пару сапог и обещает сделать его жизнь такой, о которой он и не мечтал. С первых же страниц мы видим, что кот довольно находчивый и хитроумный. Сын мельника выполняет просьбу своего нового питомца, и с этого момента начинают происходить удивительные события, которые положили начало захватывающим приключениям героя.

Кот в этом произведении — животное, любящее и преданное, готовое ради своего хозяина выполнить любое задание, несмотря на то, что оно может быть очень опасным (например, встреча с людоедом). Находчивый четвероногий друг смог получить расположение короля и познать его со своим хозяином. Благодаря уму и хитрости кот победил людоеда и завладел его богатствами, что помогло его хозяину жениться на принцессе.

Аналогично кот показан и в русской народной сказке «Волшебное кольцо», где он помогает своему хозяину преодолеть невзгоды и выполнять сложные задания. На образе кота можно исследовать антропологию образных состояний [7, с.355—358].

Совсем иначе представлен кот у К. Паустовского в рассказе «Кот — ворюга». В нем животное показано с отрицательной стороны, «кот — бродяга и бандит». Он ворует еду, устраивает бардак и пугает хозяев дома. Мы видим типичный образ кота для русского человека: хулиган, проказник, который добывает себе пропитание путем воровства. Но главной же идеей этого произведения является то, что все-таки, несмотря на подобное поведение, кот, в конце концов, благодаря заботе и ласке становится настоящим хранителем дома и помощником человека. Речь идет о психофизической характеристике кота [2, с.643—646].

Кот — любимый русским народом зверь. С ним составлено много примет и пословиц: «Кошку против шерсти не гладят», «Кошка моется — гостей замывает (засыпает)». Народ считал, что кот благотворно влияет на сон, поэтому его образ нередко можно увидеть в колыбельных песнях. В сказках особенно отчетливо показано отношение человека к коту.

В одних сказках кот — добрый зверь и помощник, в других — хитрое и изворотливое животное, которое жаждет наживы. Чаще коты милосердны и добры как к людям, так и к другим зверям. Так, например, в сказке «Котик — золотой лобик» кот, помогая бабушке, дает им капусту, соль и сало. В другой сказке — «Кот, лиса и петух» — он жил вместе с петушком. Кот был работающий и часто уходил в лес на охоту. Уходя из дома, он наказывал петушку, чтобы тот, если придет лиса, не верил ей и не высовывал головушку, иначе она его унесет. Но сосед не слушался, и коту часто приходилось его спасать. Здесь кот выступает удалым защитником петуха. Причем у кота хороший слух, он заботлив и умен. То есть в этих сказках кот показан как положительный герой: помощник и спаситель. Иначе кот описывается в сказке «Кот — воркот, Котофей Котоевич». Кот ненасытный и вороватый: то сметану слижет, то всё молоко выпьет. Наестся, ляжет в уголке, приговаривает все — «мало» да «мало». Однако старик не стерпел: взял кота и в лесу одного бросил, чтобы знал, как воровать. В этих сказках кот очень хитроумный и делает так, чтобы ему было удобно.

В сказках «Кот — серый лоб, козел да баран», «Напуганные медведь и волки» этот зверь — хулиган и вор.

Узнав, что хозяйка замышляет недоброе дело, кот решает бежать, прихватив с собой козла и барана. Оказавшись в лесу, они увидели у костра волков, но кот с помощью хитрости их прогнал и разделил со спутниками их добычу. Здесь мы видим героя, способного напугать даже таких зверей, как волк и медведь.

Существует и фантастический образ кота — баюна — персонажа русских волшебных сказок. Это огромный кот-людоед, обладающий чудесным голосом. Кот-Баюн был наделен голосом, который слышен на больших расстояниях, и мог видеть далеко-далеко, мог на кого захочет, напустить заколдованный сон. Он заговаривает своими сказками пришедших путников и жестоко убивает. Но тот, кто сможет обхитрить кота и остаться живым, получит спасение от всех недугов, потому что сказки этого кота лечебные.

В сказке «Поди туда — не знаю куда, принеси то — не знаю что» Андрей-стрелок очутился в тридесATOM царстве. Баюн увидел Андрея, разозлился и прыгнул ему на голову. Андрей-стрелок стал бить его прутьями. А кот Баюн сказки начал рассказывать, усыпить пытается, но Андрей его не слушает, бьет и бьет прутom. Кот сдался, и Андрей победил, а как пошел в обратный путь, то и кота за собой увел.

В образе кота находит свое отражение *архетип трикстера*. Трикстер — это шут, веселый обманщик, разрушитель стереотипов, пересмешник. К.Г. Юнг писал: «Во многих культурах его образ выглядит как старое русло реки, где все еще течет вода. Лучше всего это обнаруживает тот факт, что основная тема трикстера возникает не только в мифической форме, но проявляется так же наивно и достоверно у ничего не подозревающего современного человека, — всегда, когда он чувствует себя во власти досадных «случайностей», которые с явной злонамеренностью препятствуют его воле и его действиям. Тогда он говорит о «порче» и «сглазе» или о «законе подлости». Здесь трикстер представлен противотенденциями бессознательного, а в некоторых случаях — своего рода второй личностью более низкого и неразвитого характера... Думаю, что я нашел подходящее определение для этого компонента образа, назвав его тенью» [7, с.345]. В образе кота чаще нет каких-то сдерживающих его поведение факторов и рамок, что говорит об огромной первобытной энергии, которая делает этот образ очень деятельным и активным, не смотря на видимую его лень.

Таким образом, во многих прочитанных русских сказках кот показан хитрым, сообразительным героем, а иногда обманщиком и плутом. Он любит лакомиться вкусной пищей и забавляться играми. Во многих сказках кот помогает и спасает своих хозяев и друзей, проявляя трудолюбие, смелость и находчивость. Но иногда отмечаются и такие отрицательные его качества, как лень и воровство.

Образ кота использовался не только в русских сказках, но и в некоторых сказках разных народов мира. Например, в индонезийской сказке «Кот и обезьянки» этот

герой дурачит всех, кто попадает к нему на пути. Под раздачу попадают обезьяны, которым он сначала говорит, что осиное гнездо на дереве — это гонг его дедушки и когда обезьянки просят постучать по нему, кот разрешает, но только когда он уйдет подальше, якобы, чтобы дед его не ругал. Когда обезьянки стучат, то из упавшего гнезда вылетает огромный рой ос и жалит их. В следующий раз кот снова обманывает глупых зверушек, говорят, что на кустике растут очень вкусные ягоды, которые он охраняет. Обезьяны опять верят ему и набивают этими «ягодами» целый рот. Но оказывается, что это вовсе не сладкие, спелые и вкусные плоды, а очень острый перец, из-за которого во рту у них начинается настоящий пожар. Здесь мы видим кота вовсе не добрым и милосердным, а хитрым вруном и задирой.

Образ кота соотносится и с *архетипом духа*. Архетип духа — олицетворение мудрости, доброты, порядочности. Он передает накопленный им опыт новому поколению. Все «тянутся» к нему, прислушиваются к его советам. «Архетип духа в форме человека, домового или животного всегда проявляется в ситуации, когда появляется необходимость в проницательности, понимании, добром совете, решительности, умении планировать, а своих собственных ресурсов для этого не хватает. Архетип компенсирует это состояние духовного дефицита содержанием, которое восполняет пробел». [7, с 298–299].

Пример этого архетипа мы можем наглядно увидеть в сказке А. Резникова «Кот Леопольд». В этой сказке кот является воплощением спокойствия и мудрости. Он пытается образумить шкодливых мышек и всегда призывает их: «Ребята, давайте жить дружно». Таков и герой сказки «Котенок по имени Гав» Остера Григория Бенционовича. Черный взрослый кот предостерегает маленького рыжего котенка, которого зовут «Гав» от неприятностей. Ведь с таким именем их ему не избежать. Черный кот помогает малышу убежать от собак, показывает укромные места, где безопасно для жизни и можно ночевать. Образ ученого кота также представлен в итальянской сказке «Ученый кот», где кот учил принца всем наукам.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что образ кота в сказках может являть воплощением жизненной мудрости, доброты, снисходительности, понимания.

Образ *архетипа тени* так же находит своё отражение в героях-котах. Тень — это желания, тенденции, переживания, все то, что вытесняется сознанием и уходит в бессознательное. Тень нельзя игнорировать, так как «можно, не осознавая этого, оказаться в ее плену». Это темная сторона психики, то что мы пытаемся подавить в себе. «Тень воплощает все, что субъект отказывается признавать в самом себе, и кроме того, всегда навязывает себя субъекту прямым или косвенным путем. К примеру, низменные черты характера и другие несовместимые тенденции» [7, с.300]. Этот архетип находит свое отражение в сказках С.Я. Маршака «Кошкин дом» и «Глупый мышонок». В первой сказке богатая тетя кошка не пускала собственных племянников в свой роскошный дом, ко-

торым она всем хвасталась. В другой, где сказке кошка под видом няни съела маленького мышонка. Так, образ кошки может являть воплощением подлости.

Коты — это животные, которых любят и ценят, ведь кто, как ни кот будет охранять дом от мышей и согревать в холодную зиму? Поэтому ещё можно встретить кота как любимое домашнее животное, не выполняющего роли помощника, спасителя. Он просто находится рядом и радует своим присутствием. Кот приобретает функции универсальной метафоры культуры [3, с.191–193].

Прочитав и сравнив сказки, мы приходим к выводу, что образ кота чаще всего используется именно в сказках. Нам представлен герой, обладающий как положительными, так

и отрицательными чертами. Образ кота — это образ русского человека с его недостатками и достоинствами. В зарубежных народных сказках кота можно встретить не так часто, но и там мы видим его как доброго и умного защитника людей и животных. Во многих сказках кот показан по образу и подобию человека, с чертами, присущими любому из людей. Каждый видел и знает доброго и милосердного человека, жаждущего помочь ближнему; лживого, лицемерного, для которого важна лишь нажива. Так и коты в сказках показаны с отрицательными и положительными чертами; умные и хитрые, злые и добрые, лживые и вредные. Образ кота многофункционален, ведь кот выполняет роль помощника и вредителя, спасителя и лжеца.

Литература:

1. Fando, R. A., Valeeva E. V. Conflict harmonization between natural-science and art education. Science and Education: materials of the II international research and practice conference, Munich, December 18th — 19th, 2012. Munich: Vela-Verlag, 2012. Vol. II. P. 643–646.
2. Валеева, Е. В. Психофизические основы художественного образа. Монография. Саров. 2009—219 с.
3. Валеева, Е. В. Универсализация метафоры в современном социокультурном пространстве // Мир науки, культуры, образования 2011. № 1. — с. 82–84.
4. Круглов, Ю. Г. Русские народные сказки — М.: Просвещение, 1983. — 320 с.
5. Сказки. Режим доступа: <http://kostyor.ru/tales/> (дата обращения: 25.10.2015)
6. Сказки. Сетевая библиотека. Режим доступа: <http://azku.ru/> (дата обращения: 25.10.2015)
7. Фортунатова, В. А. Антропология образных состояний как нравственно-дидактическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4—1. с. 355–358.
8. Юнг К.г. Душа и миф: шесть архетипов. — М. — К.: ЗАО «Совершенство» — «Port-Royal», 1997. — 384 с.

Синкретизм и модернизация жанров современной детско-юношеской литературы

Иванова Татьяна Николаевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Современная детская и юношеская литература отражает некоторые особенности развития общества. На рубеже XX—XXI вв. авторы ориентируются на новые потребности своих читателей. В литературе конца XX — начала XXI вв. для детей и подростков в результате следования модным тенденциям возрастает популярность отдельных жанров. Современные PR-технологии помогают авторам сформировать интерес читателей к определенному жанру литературы, делая конкретный текст интересным и актуальным для прочтения и обсуждения.

Детско-подростковая литература современности носит неоднозначный характер. Примерно с 1990-х годов наблюдается постепенное исчезновение из круга внимания читателя таких классических жанров, как, например, психологическая повесть. Классика уступает место бульварному чтению. Смена литературных пристрастий стимулируется в преобладаем зарубежный фильмов, которые актуализируют такие жанры, как детектив, любовный роман, фэнтези, мистику [13]. В литературе наблюдается

тенденция утраты её духовной составляющей, стремление к развлекательному чтению.

Трансформируется традиционная система жанров детско-подростковой литературы: происходит их модернизация, сращение и комбинирование жанровых форм. Этот процесс имеет свои отрицательные и положительные стороны. В подростково-юношеской литературе обновляется спектр затрагиваемых тем и проблем, фиксируется девальвация общепринятых этических ценностей. Вытеснение жанра психологической повести о детстве и отрочестве на периферию чтения обусловлено сменой приоритетов современных подростков. Очевидной становится утрата ими потребности в духовной самоаналитике и рефлексии.

Литература для подростков испытывает значительное влияние со стороны взрослой литературы, перенимая у последней стандартные жанровые формы (детектив, любовная проза для девочек), избитые сюжетные штампы. Тот факт, что юные читатели отдадут предпочтение одно-

типным жанрам, объясняется, отчасти, стандартизацией их сознания, потребностей, вкусов.

В 1990-е годы стал популярным жанр детско-подросткового детектива. Он перенял некоторые функции психологической повести, выполняя помимо собственной художественной задачи — расследования преступления — функцию раскрытия внутреннего мира героев-подростков, анализа их взаимоотношений. Современный детский детектив содержит сведения из различных областей — культуры, медицины, археологии, т.е. имеет четкую познавательную направленность (А. Иванов, А. Биргер, А. Устинова) [1]. Изменились и жанровобразующие черты детектива, за счет включения в него произведений юмористического и пародийного характера (В. Гусев «Привет от тети Моти», Д. Щеглов «Фейерверк в пробирке») [1].

Большой популярностью также пользуется компенсаторный жанр фэнтези с пропагандой могущества и свободы человека, защиты добра и торжества справедливости. Новая литература помогает подростку обрести уверенность в собственных силах в условиях тотальной нестабильности. Тенденция к комбинаторике и синкретизму жанровых форм приводит к привлечению в произведения фэнтези познавательного материала исторического, фольклорного, этнографического, философского характера (цикл романов о Волкодаве М. Семеновой, книги Ю. Никитина, Н. Перумова). Интерес у детей также вызывают пародийные формы фэнтези (циклы книг Д. Емца о Тане Гроттер, В. Постников «Мальчик Гарри и его собака Поттер») [1].

Пародийные варианты возникли и у жанра детской страшилки (триллера). Сюжет произведений В. Роньшина зачастую представляет собой аллюзию на известные тексты («Тайна прошлогоднего снега», «Месть трёх поросят», «Учительница-инопланетянка»). Жанровая палитра пополняется современными «страшными историями» (В. Селин «Шоу весёлых покойничков», Е. Усачева «Ученик призрака», Э. Веркин «Вампир на тонких ножках») [1].

Обогащение детско-юношеской литературы пародийными жанрами свидетельствует о карнавализации современной литературы и размывании четких возрастных границ: произведения становятся многоадресными.

По мнению Т.Н. Марковой, жанры художественной литературы конца XX — начала XXI века изменяются преимущественно в двух направлениях:

- 1) за счет гибритизации (скрещиванием жанров, расширением жанровых границ;
- 2) путем минимализации (редукцией, сужением семантического поля [7, с. 282].

Наблюдается единство интенций разных авторов, откликнувшихся на актуальную проблему современного общества, связанную с утратой общего культурного кода. Многие современные произведения заключают в себе высокоскоростные характеристики опыта, фиксирующиеся в сфере визуального. Цифровые фото и видеозаписи —

это, фактически, признаки новой чувственности, в той или иной степени захватывающей и видоизменяющей всех в современном обществе.

Дистанция между реальностью и её отображением сегодня сведена до минимума, мгновения жизни дублируются и обретают способность воспроизводиться снова в любой момент времени. Способность мгновенного повторения гарантирует «реальность» пережитого. Истина неотделима от своей же трансляции, другими словами, от вымысла [8, с.34]. Подобное суждение о современной литературе отражено в произведениях М. и С. Дьяченко, где авторы ставят вопросы о положении слова в эпоху цифровых технологий («Vita nostra», «Цифровой»). Главная героиня романа «Vita nostra» — Саша Самохина — выпускница школы, поступает учиться в ВУЗ, который кардинально меняет её жизнь. Она попадает в особый мир, представляющий собой некий Гипертекст. Преподаватели этого университета — Слова и Грамматические Категории. После окончания ВУЗа студентам предстоит обрести новую сущность, став Частями Речи. Как поясняет сама Саша, студенты во время обучения в ВУЗе проходят путь «от человека к Слову». В этом и состоит их предназначение [4, с.89]. По мнению Т. Щербиной, этот роман является не просто фэнтези, но «историей про то, как каждый день делается невидимое миру сверхчеловеческое усилие, для того, чтобы осуществиться. Не просто выжить, адаптироваться или преуспеть в обществе, а узнать, как и для чего устроено мироздание [14, с. 119]. В. Каплан назвал роман «Vitanostra» «метафизическим поиском в антураже романа взросления» [6, с.99]. Можно отметить, что романы Дьяченко обладают важным свойством двуадресности.

В литературе для подростков трансформации и обогащения жанров целесообразно получило условное название «библиотравелог» — путешествие по литературному или литературоцентричному миру [13]. Например, травелог представляет собой повествование о путешествиях. Данный литературный жанр известен с давних времен и способен объединять в себе различные жанровые формы на разных этапах своего развития. Исследователь травелогов Е. Пономарев полагает, что жанр путешествия обладает важным свойством структурной свободы, позволяющей ему перерастать границы определённого жанра, вобрать в себя целую совокупность жанровых форм, разрастаясь в небольшую самостоятельную «литературу», располагающуюся на стыке художественного и нехудожественного, на грани искусства и неискусства. Пономарёв считает травелог одним из наиболее бесспорных примеров метажанра [9, с. 112].

Повесть А. Жвалевского и Е. Пастернак «Смерть мертвым душам», трилогию О. Роя «Хранители» можно отнести к жанру «библиотравелога». Герои этих произведений путешествуют не только по вымышленному миру, но по миру литературных героев. Для Вали и Никиты — героев повести «Смерть мертвым душам» — посещение обычной библиотеки оборачивается увлекательным путе-

шествием в книжные миры «Мертвых душ», «Маленького принца», «Алисы в стране чудес», Ильфа и Петрова, Маяковского. Книги «разговаривают» с героями, давая им советы и указания к действию при помощи точных цитат и сносок.

В трилогии «Хранители» главные герои — Женька со своей подружкой Олей и библиотекарем Сан Санычем должны спасти Книжный мир и его персонажей от смертельной опасности в лице разумной плесени, пожирающей хорошие книги [10].

Подобные литературные путешествия носят познавательный характер, поскольку в игровой форме приобщают юных читателей к наследию мировой классической литературы, укрепляют интерес школьников к чтению. Возможно, актуальный сегодня жанр «библиотравелога» сможет предложить миру книгу, отвечающую ожиданиям читателей любого возраста, ведь, по мнению Д. Быкова, «сверхпопулярной может быть именно детская книга — не потому, что люди впали в детство, но потому, что им нравится на миг в него вернуться» [2, с.19].

Определённым обучающим и развивающим потенциалом обладает и такой современный литературный жанр, как фанфикшен. Его прочное закрепление в литературном пространстве отчасти опровергает суждение о том, что в современной подростковой и юношеской среде отсутствует стремление к чтению. В Сети существует большое

количество интернет-сообществ, участники которых читают книги, активно обсуждают их и пишут свои альтернативные варианты полюболюбившихся произведений и сюжетных линий.

Фанфикшен предоставляет широкие возможности для интерпретации текстов, развития творческого воображения, приобретения навыков грамотного и последовательного изложения мыслей. Такой потенциал этого жанра целесообразно использовать и в учебном процессе. Написание фанфиков по произведениям из школьной программы поможет ученикам реализовать себя и по-иному взглянуть на предмет литературы в целом. Фанфики дают шанс детям не просто «пройти» на уроках А. Пушкина, Н. Гоголя или Л. Толстого, а читать книги с удовольствием, с каждым прочитанным произведением проживая новую жизнь вместе с его героями. Превращение чтения из скучной необходимости в увлекательную потребность — самый верный способ сделать хорошую литературу другом подрастающего поколения. Настало время согласиться с тем, что литература — мощный источник гуманитарной энергии, поступающей к человеку. «Человек (основа гуманитаристики) не просто поглощает поступающую энергию, но и провоцирует ее на дальнейшее развитие, что позволяет говорить об обновлении образовательного пространства» [12, с. 19].

Литература:

1. Бобина, Т. О. Современная литература для детей: темы и жанры // Челябинск, 2013. — 191 с.
2. Быков, Д. Л. Гарри Поттер-анти террор // Огонек. 2005. № 30. — с. 28–31
3. Генис, А. Уроки чтения. Камасутра книжника // М.: АСТ, 2013. — 352 с.
4. Дьяченко, М., Дьяченко С. Vita nostra // М.: Эксмо, 2008. — 448 с.
5. Жвалевский, А., Пастернак Е. Смерть мертвым душам! // М.: Розовый жираф, 2014. — 344 с.
6. Каплан, В. Изгоняющая страх. Марина и Сергей Дяченко. Vita nostra // Знамя. 2007 № 10. — с. 219–222.
7. Маркова, Т. Авторские жанровые номинации в современной русской прозе как показатель кризиса жанрового сознания // «Вопросы литературы» № 1, 2011, с. 280–290.
8. Петровская, Е. В. Безымянные сообщества. М.: Фаланстер, 2012. — 377 с.
9. Пономарев, Е. Типология советского путешествия: «путешествие на Запад» в литературе межвоенного периода. СПб, Изд-во СПбГУКИ, 2013. — 412 с.
10. Рой, О. Хранители. Повелитель книг. М.: Эксмо, 2010. — 352 с.
11. Фандо, Р. А. Биоэтика и евгеника: аксиологический диалог // Биоэтика. 2014. № 1. — с. 23–26.
12. Фортунатова, В. А., Валеева Е. В. Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. № 11. — С. — 15–19
13. Черняк, М. А. «Библиотравелог» в новейшей прозе для подростков: к вопросу о жанровой трансгрессии в современной литературе // Уральский филологический вестник № 4, Екатеринбург, 2014. — с. 91–106.
14. Щербина, Т. Волшебное слово низкого жанра // Дружба народов. 2009. № 12. — с. 3–7.

«Феномен трансфигурации» в экранизациях романов Джоан Роулинг «Гарри Поттер»

Кузьма Татьяна Ивановна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Существует множество точек зрения по поводу вопроса соотношения души и тела. Известный философ Рене Декарт считал душу и тело двумя независимыми друг от друга субстанциями: душа отвечает за мышление, а тело — за протяжение. Он переформулировал отношение материального и идеального в соотношении души и тела с физиологической точки зрения и утверждал, что в теле человека находится орган, который и отвечает за посредничество между сознанием и телом, и говорил, что тело только движется, а вот душа только мыслит. Таким образом, Рене Декарт считал, что и душа, и тело существуют, но отдельно друг от друга, и отвечают за разные стороны нашего бытия.

Душа сама по себе есть нечто иное, идеальное, к ней относят субъективные переживания и чувства человека, а тело — это материальный объект, который имеет физическую форму. Здесь мы можем увидеть парадокс, заключающийся в отношении друг к другу материального и идеального, с одной стороны они составляют единый организм, но с другой трансформируются в разные формы бытия [4, с. 99].

В каждой культуре душе приписывались разные характеристики, например, восточные славяне упоминали о мифологических свойствах, т.е., по их мнению, душа могла существовать в автономном отрыве от тела, следовательно, могла перемещаться, так же был возможен обмен не только душой, но и телом. Сегодня так и не пришли к единому мнению о соотношении души и тела, но благодаря их изучению мы можем проследить, как эти два понятия участвуют в нашей жизни, в частности в кинематографе [1, с. 281; 5, с. 279].

Снято огромное количество фильмов и сериалов, в которых главной идеей выступает перевоплощение, то есть трансфигурация. Там происходит обмен телами, переход души из тела в одушевленный или неодушевленный предмет и т.д.

Чаще всего это происходит в фильмах, жанр которых — фантастика, связанная с волшебством [3, с. 112; 6, с. 644].

В качестве примера можно назвать, пожалуй, самую популярную серию романов, которую написала Джоан Роулинг — Гарри Поттер. Всего издано 7 частей, и каждая из них олицетворяет какой-то момент жизни мальчика-волшебника по имени Гарри. В этих книгах есть все: волшебный мир, магия, волшебные существа, перевоплощения, романтика, первая влюбленность, потери, смерть, расставания и многое другое.

Перевоплощение — это вхождение в совершенно новый образ, преобразование во что-нибудь или в кого-нибудь. В этих фильмах все это происходило с помощью оборотного зелья или волшебной палочки.

Так же в этих фильмах есть еще одно понятие — это трансфигурация, так называемое преобразование. Это одна из учебных дисциплин юных волшебников. С помощью трансфигурации происходили превращения из одних предметов в другие, живые предметы становились неживыми и наоборот, так же появилась возможность исчезновения предметов или создание их из ничего. Но, как в любой дисциплине в этой существуют определенные правила и законы:

- нельзя создать еду из ничего
- суть объекта неизменна, т.е. при трансфигурации человека в животное, его аура останется человеческой
- стремление вернуться к изначальному образу, даже если это было на добровольной основе
- невозможно расщепить объект для трансфигурации какой-то отдельной части, например, лишь хвост от мыши или руку от человека
- действенна лишь на материальные объекты
- запрещено превращать мертвое в живое и наоборот, т.к. это нарушает бытие и может привести к изменению субстанции миров.

Впервые упоминания о трансфигурации были в фильме «Гарри Поттер и Тайная комната» там превращали маленьких животных в сосуды, которые использовались для хранения жидкости, а в фильме «Гарри Поттер и Кубок огня» один из профессоров превратил Драко Малфоя в хоряка из-за того, что Драко попытался напасть на Гарри.

Большинство перевоплощений происходили с помощью оборотного зелья или всеэссенции. Для результата помимо специальных ингредиентов, требовалась частичка человека, в которого хотели превратиться. Выпив это зелье, происходило физическое преобразование, изменялся цвет волос, цвет глаз и даже голос, им только требовалась



одежда и обувь для полного образа. Зелье действовала в течение часа, но если на последних минутах они успевали сделать глоток, то это могло длиться бесконечно. В книге «Гарри Поттер и Тайная комната» Гермиона, Гарри и Рон варили это зелье, чтобы с помощью друзей Драко добыть нужную информацию. Превращение Гарри и Рона прошли успешно, но, к сожалению, у Гермионы все пошло не так из-за добавленного волоса не человека, а животного, в ее случае кошки. Произошла частичная трансформация и Гермиона обрела хвост и голову кошку, покрытую шерстью. Обратное зелье не потеряло свои свойства даже после часа и Гермионе пришлось пройти длительное лечение, чтобы вернуть облик человека. В фильме «Гарри Поттер и Кубок огня» профессор Бартемий Крауч использовал такое же зелье, чтобы превращаться в профессора Грозного Глаза Грюма и чтобы постоянно была возможность быть в этом образе, он держал настоящего Грозного Глаза Грюма в своем сундуке.

Но кроме обратного зелья, существует еще увеличивающее и уменьшающее зелья, посредством которых живые объекты могут измениться. Так при помощи увеличивающего они изменяют свои размеры, а вот уменьшающее изменяет не только размер, но и возраст, делая из подростка ребенка.

В самой первой части говорится об анимаге. Анимэг — это волшебник, который по собственному желанию может превратиться в животное. Почти во всех случаях этому качеству учатся, оно не является врожденным. К сожалению, волшебники не могут выбирать себе животное или анимагическую форму, оно подбирается по их поведению и характеру. И если анимаг долгое время находится в облике своей анимагической формы, то вернуть прежний облик сможет только другой волшебник. Самыми известными анимагами были учитель Минерва Макгонагалл —

кошка, отец и крестный Гарри Поттера — Джеймс Поттер — олень, Сириус Блэк — собака и Питер Петтигрю — крыса

Исходя из этих примеров мы можем сказать, что в каждой части этого фильма происходят какие-либо видоизменения персонажей и на фоне возникает вопрос: А что же происходит с душой и телом при обмене или превращении? Как говорил Баир Цырендоржиев: «Наше тело — это сосуд, в котором находится энергия — душа» Но большинство ученых утверждают обратное, говоря, что душа не существует, так от чего, нам отталкиваться? Если все же души не существует, то чем обмениваются тела? В этом случае действеннее будет идти от мысли, что наш внутренний мир заполняет душа. Душа и жизнь соотносятся как цель и ее достижение, т.е. одно без другого не существует. Все идеи человеческого творения вытекают из связи души с внешним миром. [2, с. 523]. Во время трансфигурации душа остается на месте, изменяется лишь телесная оболочка под воздействием всеэссенции. Таким образом, происходит растворение собственной индивидуальности в облике другого человека, принимается не только его телесная оболочка, но и его жизнь. В этот момент самосознание должно принять новый облик и адаптироваться в нем, помимо внешнего вида изменяется и вариативность голоса, чтобы все соответствовало тому человеку, в кого трансфигурировались. На протяжении всех фильмов «Гарри Поттер» мы можем наблюдать разные метаморфозы, это: изменения телесной оболочки, превращение из живого в неживое и наоборот, и т.д. При этом душа остается на месте, независимо в кого превратились. Но когда превращение происходит в неживое, мы не можем знать, наполнено ли оно душой, а наши предположения не всегда точны, возможно, даже камень что-то чувствует.

Литература:

1. Визуальная антропология (эссе о культуре). Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Арзамасский гос. пед. ин-т им. А. П. Гайдара», Муниципальное авт. учреждение культуры г. Арзамаса «Кинотеатр «Искра»; под ред. Е. В. Валеевой. Арзамас, 2011—362 с.
2. Зинченко, В. П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности между душой и телом / ред. — сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: АСТ: АСТ Москва, 2007. — 736 с.
3. Семиотика визуальности: коллективная монография / под общей редакцией Е. В. Валеевой; Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара», Муниципальное учреждение «Арзамасский детский специализированный кинотеатр «Искра», Молодежный центр изучения культуры. Арзамас, 2010. — 496 с.
4. Фандо, Р. А., Валеева Е. В. Формирование личности на стыке ее художественно-антропологических и биологических свойств // Вопросы культурологии. 2014. № 3. — с. 98—102.
5. Фандо, Р. А. Трагическая судьба отечественной евгеники // Наука и техника в первые десятилетия советской власти: социокультурное измерение (1917—1940). М.: Academia, 2007. с. 279—305.
6. Fando, R. A., Valeeva E. V. Conflict harmonization between natural-science and art education. Science and Education: materials of the II international research and practice conference, Munich, December 18th — 19th, 2012. Munich: Vela-Verlag, 2012. Vol. II. P. 643—646.

Класс как социальное явление (на примере романа Уильяма Голдинга «Повелитель мух»)

Курдаева Элла Алексеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Класс или ученический коллектив — это группа учеников, объединенная общей социально значимой целью, деятельностью, организацией этой деятельности, имеющая выборные органы и отличающаяся сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью при безусловном равенстве всех членов в правах и обязанностях. В педагогической литературе коллективом называется объединение воспитанников (учеников), отличающееся рядом важных признаков:

1. Общая социально значимая цель. Цель коллектива обязательно совпадает с общественными целями, поддерживается обществом и государством.

2. Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности.

3. Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются отношения, отражающие единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений.

4. Общий выборный руководящий орган. В коллективе устанавливаются демократические отношения. [1, с.120]

Но каждый коллектив подразумевает свою систему отношений. В психологии принято выделять формальную и неформальную. [5, с.64]

Формальная система представляет собой отношения, заданные извне, не зависящие от членов данного коллектива. Неформальная же, наоборот, стихийно возникающая на фоне внешних обстоятельств жизнедеятельности группы. Неформальная система отношений является результатом взаимодействия членов группы друг с другом. Мы, конечно, понимаем, что неформальная система отношений формируется постепенно. [2, с.85]

Формальная и неформальная структуры чаще всего не совпадают. В детских коллективах неформальные связи почти всегда важнее для ребят: отсутствие структуры, т.е. групповой уровень отношений практически не сформирован. [1, с.121] В лучшем случае ребята разбиваются на пары, ощущение класса как чего-то целостного отсутствует и у самих школьников, и у преподавателей. Либо складывающаяся структура, когда в классе существует группировка, в которую входит небольшое число ребят, а остальные одноклассники существуют сами по себе. И еще один вариант, когда в классе две или более конкурирующих группировок ребят. Каждая из сложившихся группировок уже проходит свой путь психологического развития, и критерий сплочения в одной подгруппе отличается от тех, которые играют группообразующую роль для остальных ребят. Поэтому присутствие таких группировок приводит к атмосфере враждебности и конкуренции в классе.

Так, например, в романе Уильяма Голдинга «Повелитель мух» (“Lord of the Flies”) представляется огромное поле для изучения социальной психологии класса.

Уильям Голдинг, повествует о выброшенных на необитаемый остров благопристойных английских мальчишках, которые в борьбе за жизнь и за первенство превращаются в зверенышей.

«Повелитель мух» — роман воспитания. В начале романа общая беда и страх неизвестности объединяет мальчиков. Завязка романа приходится на момент знакомства Ральфа и Хрюши: встретившиеся после авиакатастрофы мальчики пытаются осознать, что с ними произошло, и наметить пути решения проблемы. Собранные трубным гласом морского рога английские дети (малыши, пяти-шести лет и подростки — десяти—тринадцати) поначалу пытаются сохранить на острове культурные и цивилизационные основы своей страны.

Но, как и любому классу, им жизненно необходим вожак-лидер. Таковым становится самый старший из мальчиков — Ральф, сильный, авторитетный вождь, который может защитить малышей от опасностей, искать пути выживания и спасения. [6, с.88]

Отсюда и начинается первый уровень становления класса как коллектива — усиление роли вождя — воспитателя. У коллектива мальчиков появляется общая цель — выживание на острове. Они устанавливают правила, главным из которых является постоянное поддержание дымящего костра. Огонь в «Повелителе мух» становится символом жизни — он служит надеждой на спасение, около него греются и разгоняют ночные страхи. Для защиты от дождя дети строят шалаши, для уборной находят укромное место. Старшие мальчики помогают малышам доставать высоко растущие фрукты. Жизнь на острове идет почти идеально: двенадцатилетний Ральф воспринимает новый, лишённый взрослых мир как сказку, некую идиллию, в которой всё хорошо. Другие дети поначалу относятся к случившемуся с ними как к игре: малыши строят на берегу песчаные замки, бывшие хористы во главе с Джеком становятся «охотниками».

В иной ситуации лидером мог бы стать умный и рассудительный Хрюша, который подсказывает Ральфу правильные решения. «Нам нужны правила, и мы должны им подчиняться, мы не дики какие — ни будь, мы — англичане». [4, с.28] Стиль его лидерства был бы демократичным, так как все его решения выносились на всеобщее обсуждение. Но не стоит забывать, что «ботаник» Хрюша в детском коллективе всего лишь изгой, объект насмешек и унижения.

Здесь же формируется и второй уровень — становление актива. Сплотившиеся мальчишки, некогда поддерживавшие лидера, начинают выдвигать свои собственные требования. В группе возникает раскол, выделяется два лидера, два противоположных лагеря: Ральф — прямой и честный, и Джек — жесткий и агрессивный. Именно в этот момент на острове и в сознании ребят перестают действовать запреты взрослых, в результате чего дети оказываются во власти инстинктов. Постепенно происходит подчинение животным инстинктам. Внутренние конфликты (стыд, страх, беспомощность, отчаяние) выплескиваются во внешние конфликты в форме агрессивного поведения по отношению друг к другу. (Вспомним эпизод, где Морис кидает песок в глаза малышу Персивалю, испытывая при этом осознание стыда или когда Ральф предает Хрюшу, гоняся за ложной популярностью, и рассказывает всем его прозвище, намеренно унижая своего друга, единственного, который бесконечно верит ему как вождю). [4, с.27]

Таким образом, мы можем сделать вывод, что суть внутреннего конфликта детей состоит в столкновении биологического и социального начал в сознании детей. Но, следует упомянуть и тот факт, что в развитии любого коллектива неизбежна динамика: интенсивное развитие или движение вспять.

Ральф находится на позиции реального лидера, который понимает всю суть и ответственность за коллектив и принятые в нем решения. Джек, жесткий и агрессивный, наоборот, лидер неформальный, ведомый инстинктами, стремящийся к власти. Он может смело выкрикнуть Ральфу в лицо: «Катись ты со своими правилами! Мы сильные! Мы охотники!...» [4, с.29] Постепенно агрессия Джека нарастает. Первоначальная дружба перерастает в открытую враждебность. Примеривание маски превращает Джека в вождя. И вождь этот жесток и беспощаден. Да, он дает своим соплеменникам пищу, ибо подростки уже не группа благородных английских джентльменов, а дикое племя, одетое в маски и подчиненное жесткой дисциплине, исключающей инакомыслие и неповиновение.

Ральф, к сожалению, остается аутсайдером в тени. Но как это ни печально, именно стиль лидерства Джека

оказался наиболее эффективным. Из неформального лидера-дикаря он превращается в формального лидера-вождя. На основе жесткого авторитаризма Джеку удалось сделать группу единой, заставить подчиняться лидеру и выполнять его распоряжения. [6, с.88]

Фетишем племени становится окровавленная, облепленная мухами свиная голова, выражающая глубокий философский смысл. «Повелитель мух» — это есть дьявол, сидящий внутри каждого из мальчишек.

Полноценный дьявол складывается из совокупности маленьких «зверей», которыми становятся одичавшие охотники: начав с уничтожения свиней, они заканчивают убийством себе подобных. Первоначально охоту на человека они маскируют под игру: один мальчик изображает свинью, другие делают вид, что загоняют «её» в ловушку и убивают. Затем звериные инстинкты когда-то цивилизованных детей выходят наружу и убийство совершается по-настоящему.

Здесь четко прослеживается граница перехода на третий уровень развития класса. Джек выдвигает более высокие требования к самому себе и к каждому из ребят. Любой может организовать общую деятельность. То есть, если индивид может слиться с группой и тем самым «обезличить» себя, то он чувствует меньшую ответственность за свои деяния. Первым это заметил Ральф, когда сказал, что с маскировкой намного легче закрыть своё социальное «я», а вместо этого выпустить животное.

Но, круг замкнулся, когда класс, под холодным взглядом офицера английского военно-морского флота, снова превращается в толпу маленьких джентльменов, вновь признавая в Ральфе вожака.

Между стадиями становления классного коллектива нет четких границ, ведь каждая следующая не сменяет предыдущую, а добавляется к уже существующей, ведь коллектив не может и не должен останавливаться в своем развитии, пусть ему даже на каком — то этапе и характерно движение вспять. [3, с.29]

В голову приходит мысль, что это выдумка писателя о реальной жизни. Мы полагаем, что в романе над отдельными моментами стоит задуматься, чтобы принять их на вооружение в повседневной школьной практике.

Литература:

1. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. — М. Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. — Кн. 1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. — 240 с. (Психология для всех). 2000. — 409 с.
2. Воспитательная система класса /Под ред. Е. Н. Степанова. Псков, 1998. — 289 с.
3. Гордин, Л. К. Организация классного коллектива. М., 1984. — 115 с.
4. Голдинг, У., «Повелитель Мух»: Азбука-классика 2005 г. — М.: № 23. — 39 с.
5. Макаренко, А. С. О воспитании. — М., 1988. — 241 с.
6. Кубанев, Н. А., Набилкина Л. Н. — Фрагментарный герой — расколотый мир: основные тенденции литературного развития Запада XX века. — Арзамас, 2008. — 104 с.

Функции лабиринта в романе Джеймса Дэшнера «Бегущий по лабиринту»

Лещева Екатерина Александровна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Одним из популярных жанров среди подростков становится антиутопия. Это «Голодные игры», «Дивергент» и «Бегущий по лабиринту», отличающиеся схожей тематикой, героями и запутанным сюжетом с неожиданной концовкой и уже нашедшие свое воплощение в искусстве кино [2;3;4]. Однако в произведении Джеймса Дэшнера «Бегущий по лабиринту» есть одно существенное отличие: главный герой не девушка, молодой человек, что, несомненно, притягивает женскую аудиторию.

В романе речь идет о Томасе, который однажды просыпается в темном лифте и ничего не помнит о своей прошлой жизни. Когда герой вылезает из лифта, он видит перед собой группу юношей, примерно одного возраста, которые принимают его в свои ряды. Они называют себя «глейдерами», то есть бегущими по Лабиринту. Никто из них не помнит своей жизни до Лабиринта. Пространство их обитания — это огромный квадрат, окруженный высокими стенами, за которыми находится Лабиринт, мнящийся каждую ночь. Из Глэйда существует четыре выхода, но и все они ведут в Лабиринт, из которого за два года его существования еще никто не смог выбраться. *«Ничего не понимая, Томас смотрел то на подростков, то на ландшафт необычного места, в котором очутился. Они находились в центре огромной площади размером с несколько футбольных полей, окруженной четырьмя циклопическими стенами из серого камня, местами густо увитыми плющом. Стены, высота которых, вероятно, была не меньше нескольких сотен футов, образовывали идеальный квадрат. В центре каждой из его сторон зиял проход высотой во всю стену, ведущий, как отсюда показалось Томасу, в длинные ходы и коридоры»* [1, с. 4].

Гриверы — киборги, полуживотные-полуроботы, которые убивают каждого, кто рискнет остаться на ночь в стенах Лабиринта. Все выходы закрываются каждую ночь для того, чтобы защитить глейдеров от гриверов. *«Нечто — какое-то существо — размером с корову, но без каких-либо четких очертаний, проворачиваясь и пульсируя, поползло по коридору<...>. Темнота мешала рассмотреть существо подробно, однако оно излучало странное свечение, позволявшее видеть блестящую скользкую кожу с торчащими из нее серебристыми шипами. Из тела чудовища, словно руки, выступали жутковатого вида странные механические приспособления со всякими инструментами на концах: дисковая пила, ножницы, какие-то длинные штыри, о назначении которых можно было лишь догадываться. Тварь оказалась жуткой помесью животного и машины. Скорее всего, она понимала, что за ней наблюдают, знала, что находится*

за стенами Глэйда, и ей, видимо, очень хотелось проникнуть внутрь и полакомиться человеческим мясом» [1, с. 20].

На первый взгляд, кажется, что пятьдесят парней в возрасте 12–16 лет не смогут выжить сами по себе. Однако они, во-первых, сформировали свои устои, обеспечивающие стабильность существования, его неизменность и безопасность. Во-вторых, разделились на несколько групп в зависимости от рода деятельности. У них есть садоводы, которые выращивают плоды и следят за питанием животных; повара, которые следят за провиантом и готовят еду для остальных глейдеров; строители, которые строят здания и занимаются ремонтом; бегуны, которые каждое утро отправляются в Лабиринт на поиски выхода и составляют примерную карту. Во главе каждой группы стоит куратор, следящий за выполнением обязанностей. Есть у них общий лидер, к которому все прислушиваются. И хотя все решения и приговоры выносятся с учетом голосов всех глейдеров (демократически), окончательное решение принадлежит лидеру.

В глэйде есть собственное кладбище и стена, на которой зачеркиваются имена погибших. Конечно, глейдеры умирают не от старости, а от так называемой метаморфозы — болезненное возвращение памяти на короткое время вследствие укуса гривера. *«Конечности и обнаженная грудь мальчика были покрыты густой сетью вздутых вен необычно зеленого цвета, выпирающих из-под кожи, словно веревки. Тело дергалось и корчило — все в багровых синяках, красных язвах и кровавых порезах. Налитые кровью глаза вылезали из орбит»* [1, с. 11]. Не все выживают после таких изменений, а некоторые выжившие становятся агрессивными, и глейдеры отправляют их в Лабиринт на ночь, то есть на смерть.

Главный герой сначала не ладит с глейдерами, так как люди, прошедшие подобную трансформацию, утверждают, что видели его, но потом он вспоминает свое имя и находит общий язык с некоторыми ребятами. Но его все равно не покидает желание стать бегуном, которые каждый день рискуют своей жизнью и пытаются найти выход.

Привычный расклад жизни глейдеров меняется, когда в лифте вместе с провиантом появляется первая девушка по имени Тереза. Девушка без сознания, а в руке у нее записка, в которой говорится, что она последняя и что скоро все закончится.

Глейдеры впервые видят девушку и смущены содержанием записки, поэтому они помещают ее в медпункт и занимаются своими привычными делами. Но однажды куратор бегунов возвращается из Лабиринта раньше,

чем обычно и сообщает, что нашел труп гривера. Глэйдеры снаряжают экспедицию в Лабиринт, в которой главаря лагеря жалит гривер. Минхо решает донести главаря на себе, явно не успевает к закрытию и рискует провести ночь в Лабиринте. Томас, нарушая существующее правило о том, что в Лабиринт могут входить только бегуны, бросается на помощь. Когда за Томасом закрываются двери, три глэйдера оказываются запертыми в Лабиринте. Минхо, испугавшись гривера, убегает и оставляет Томаса и раненного главаря наедине. Томас решает спасти лидера и привязывает его к плющу, поднимает и закрепляет его наверху. Далее, убегая от гриверов, Томас догоняет Минхо, и они вместе бегут к «обрыву». *«Куда бы ни глядел Томас, — вверх, вниз, влево или вправо, — он видел только небо и мерцающие звезды, как будто стоял на краю Вселенной. Картина была одновременно и пугающей, и прекрасной. На мгновение у него закружилась голова, и он почувствовал слабость в коленях. На горизонте занимался рассвет, небо светлело буквально на глазах. Томас смотрел как замороженный, не понимая, как такое возможно. Казалось, будто кто-то сначала построил Лабиринт, а затем отправил его высоко в небо парить в пустоте до скончания веков»* [1, с. 65]. Минхо и Томас увлекают гриверов за собой, и те падают в пропасть. Утром глэйдеры не верят своим глазам, так как никто еще не выживал в Лабиринте ночью. Жители Глэйда устраивают совет, на котором происходит стычка между Галли и Томасом, после чего Галли исчезает в Лабиринте. В этот же день в себя приходит Тереза и говорит, что скоро все закончится, и уже вечером Лабиринт не закрывается на ночь. В Глэйд проникают гриверы и с ними же приходит Галли, который говорит, что они будут забирать по одному человеку, пока все не умрут. Тогда Томас решает пройти через Метаморфозу и вспоминает, что он сам был причастен к тому, что эти дети закрыты в Лабиринте, так как он работал на организацию называемую «ПОРОК».

Глэйдеры находят секретный код и узнают, как выйти из Лабиринта. Но спасаются лишь 20 человек. И спасение ли ли? После выхода из Лабиринта начинаются новые испытания, которые обусловлены ситуацией на Земле. *«Солнечные вспышки невозможно было предсказать. Вспышки — явление нормальное, но эти выбросы оказались небывалой силы. Они поднимались все выше и выше, а когда, в конце концов, их заметили, было уже поздно — до того момента, как они обожгли Землю, оставались считанные минуты. Сначала сгорели все спутники и погибли тысячи людей, а в течение последующих нескольких дней жертвами выбросов стали многие миллионы. Гигантские территории превратились в выжженные пустыни. А потом разразилась эпидемия. Так как вся экосистема рухнула, сдерживать болезнь стало невозможно — даже локализовать ее в Южной Америке. Джунгли исчезли, но насекомые-то остались. Сейчас*

люди называют болезнь Вспышкой. Страшная зараза... Очень и очень страшная. Лечение доступно только самым богатым, но полностью излечиться все равно нельзя. Что касается вас — всех вас, — то вы всего лишь немногие из миллионов сирот. Через их тесты прошли тысячи, и в итоге для самого серьезного испытания они выбрали вас. Для финального теста. Все, что с вами происходило, было тщательно спланировано и просчитано. Тесты — это вроде каталогизатора, который позволяет изучить реакции, мозговые волны и мысли с целью найти людей, способных помочь в борьбе со Вспышкой» [1, с. 174].

Первые изображения Лабиринта были обнаружены в верхнем палеолите. Неизвестно, какой народ придумал его сооружение первым, поэтому он считается интернациональным.

Можно выделить несколько функций Лабиринта:

- ограничительная функция;
- защитная функция;
- научно-исследовательская функция;
- функция развития социальной сознательности.

Ограничительная функция не позволяет глэйдерам узнать, что такое свобода. Данная функция как бы символизирует то, что прежняя их жизнь навсегда забыта и уже никогда не вернется. Но глэйдеры все равно не теряют надежды когда-нибудь выбраться из Лабиринта, иначе у них не было бы пытающихся убежать. Лабиринт ограничивает и их желания, мечты, социальные контакты, знания, умения и многое другое. Глэйдерам пришлось самим придумывать технологии построения зданий, приготовления еды. Они создали даже свой алкоголь. Конечно, многие знания были уже заложены в них до прибытия и сохранились в сознании. На основе таких «ограничений» у глэйдеров развивалась экзистенциальная депривация и полная зависимость от группы.

Защитная функция является одной из главных, поскольку позволяет им жить, ибодвигающиеся ночью стены не пропускают внутрь гриверов. И как бы плохо не влияла первая функция на глэйдеров, защитная функция оберегает их от воздействия внешнего мира: не у всех глэйдеров имеется иммунитет к вирусной эпидемии, царящей во внешнем мире.

Научно-исследовательская функция лабиринта позволяет «ПОРОКу» собирать данные о работе мозга подопытных, то есть глэйдеров, для того, чтобы найти лекарство от эпидемии.

Функция развития социальной сознательности необходима в Глэиде для того, чтобы дети смогли мирно сосуществовать друг с другом. Это помогает им лучше узнать друг друга, стать ближе и иметь устройство жизни, которое всем по душе.

Таким образом, функции Лабиринта в произведении Джеймса Дэшнера «Бегущий по лабиринту» довольно обширны и взаимосвязаны. Каждая функция важна как в отдельности, так и в совокупности и имеет значение для подростка. При нарушении одной из функций другие пе-

рестают действовать. Примером служит нарушение защитной функции, после чего перестали играть роль и остальные.

Так что же такое этот Лабиринт? Исследовательский объект или все же крепость, спасающая от внешнего

мира? Так как эксперимент продолжился и за стенами Лабиринта, можно утверждать, что это все-таки крепость, скрывающая подростка от ужасов внешнего мира, но сковывающая свободу действий. Лабиринт — это своеобразная проекция современного мира для ребенка.

Литература:

1. Дэшнер, Д. Бегущий по Лабиринту. — М.: АСТ, 2013—448 с.
2. Фандо, Р. А., Валеева Е. В. Формирование личности на стыке ее художественно-антропологических и биологических свойств // Вопросы культурологии. 2014. № 3. — с. 98—102.
3. Фортунатов, А. Н., Фортунатов Н. М. Искусство как сверхсложная система // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях 2015. Труды IV Всероссийской конференции. Нижний Новгород: ИПФ РАН. 2015. — С. 241—243.
4. Фортунатова, В. А. Антропология образных состояний как нравственно-дидактическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4—1. — с. 355—358.

Языковая организация цикла романов Андрэ Нортон «Королева солнца»

Парамонова Анастасия Владимировна, студент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
(Арзамасский филиал)

Цикл романов Андрэ Нортон «Королева солнца» — пример фантастики для детей и подростков. Фантастика — это форма художественного моделирования «вторичного мира» [2]. Этот мир художественно воплощается часто именно за счет особой языковой организации текста, полного неологизмами. Любой автор фантастики, создавая произведение, ищет особые языковые средства, приёмы, которые позволяют передать его взгляды на воспроизводимый «вторичный мир». Следовательно, важно понять, как автор создал из лингвистического знака, «общего» языкового материала, «отдельных членов языковой структуры одно и качественно новое целое» [3]. «Фантастические неологизмы» характеризуются специфическими процессами художественного функционирования. Будучи однажды созданным одним автором, неологизм продолжает свою жизнь в творчестве других, что связано со спецификой существования в искусстве вымышленных миров.

Фантастика является своеобразным аналогом фольклора, в частности, в сказках часто употребляются различные волшебные предметы, для которых созданы специальные слова и выражения: скатерть-самобранка, ковер-самолет, молодильные яблоки... В фантастике сформировалось несколько вариантов «вторичных миров» с принципиально отличными образными системами. В научной фантастике из текста в текст переключаются предметы и явления, связанные с вымышленными техническими изобретениями и конечно же термины их обозначающие.

Предложенная в статье тема сейчас актуальна, поскольку процесс развития общества чрезмерно ускорен

и неологизмы, созданные авторами, возможно, перейдут в наш современный повседневный словарный запас, станут общеупотребительными словами.

С возникновением новых процессов и явлений требуется все больше новых названий, которые должны достаточно точно передавать их суть и быть понятными широкой публике. Таким образом, очень часто возникает заимствование слов из фантастики в сферу повседневной жизни или даже науки.

Объектом исследования является романы американской писательницы Андрэ Нортон «Королева Солнца», на примере которых можно рассмотреть влияние неологизмов на языковую организацию текста.

«Королева Солнца» — это цикл научно-фантастических романов, действие которых происходит в далеком будущем после ядерных войн и катастроф, произошедших на Земле, когда человечество осваивает и колонизирует новые просторы в космосе. Герои произведения — экипаж корабля вольных торговцев «Королева Солнца». Главным героем является помощник суперкарга, Дэйн Торсон, прибывший после обучения в Школе Космического флота в результате распределения механическим Психологом. События, которые происходят с членами команды, являются ключевыми в их жизни, где от их смелости и находчивости зависит не только судьба корабля и их финансовое благополучие, но их жизни в целом.

Важной особенностью произведения Андрэ Нортон является наличие цивилизации Предтеч, исчезнувших после страшной катастрофы или войны и оставивших после себя оружие и артефакты в космосе и на Земле. От-

личительной особенностью цикла является своеобразный технический прогресс, который нашел отражение в языке произведения. Несмотря на научные достижения, появление сверхсветовых двигателей, освоение космоса и новых планет, люди продолжают пользоваться некоторыми примитивными предметами обихода. Так, например, используется проектор, передающий изображение на ткань или стену, отсутствует картография и спутниковая навигация, а также система обнаружения.

По специфике назначения неологизмы цикла можно разделить на несколько групп, каждая из которых будет давать определенное описание другого (будущего мира):

• **Название предметов и технического оснащения:**

1. Электронный психолог: *«Электронный Психолог представлял собой всего-навсего ящик, куб сплошного металла — таким он, по крайней мере, казался сейчас выпускникам. «...» Потом появился Психолог и стал с беспристрастной объективностью распределять нужных людей на нужные корабли в соответствии с их профессиональной подготовкой и составом экипажа, так чтобы их деятельность протекала с наибольшей отдачей и в наиболее благоприятной обстановке»* [1, с.8].

2. **Контрольный луч** — луч-направление для транспорта.

3. **Искажающее поле.**

• **Транспорт:**

1. **Звездный корабль** — судно для межзвездных путешествий.

2. **Краулер** — сухопутный, гусеничный вид транспорта.

3. **Флиттер** — летающий вид транспорта. *«Это были маленькие летательные аппараты, рассчитанные на экипаж из двух, а если потесниться — то из трех человек»* [1, с.45].

4. **Ракетный кар** — небольшой автомобиль для перевозки людей в пределах космодрома или для выезда в город.

5. **Межконтинентальные подземки** — подобие современного метро.

• **Оружие:**

1. **Станнер.**

2. **Танглер.**

3. **Гипноизлучатели.**

4. **Бластер.**

5. **Диспантер.**

6. **Игольчатое ружье.**

7. **Лучемет:** *«Лучеметом не обязательно убивать — им можно пригрозить или проломить стену укрепления»* [1, с.72].

8. **Резонатор:** *«Но резонатор... Акустические волны не видимы, от них нет ращиты, и они буквально разрывают людей на части»* [1, с.72].

• **Явления (понятия)**

1. **Чумной корабль:** *«Чумной корабль... Жуткий призрак на космических трассах. Блуждающий склеп*

с мертвым экипажем, заразившимся неизвестной болезнью на неведомой планете и избравшим смерть в отдаленных пустынях космоса, чтобы не занести инфекцию на обитаемые миры» [1, с.61].

2. **Звездные тропы.**

3. **Гиперпространство.**

4. **«Шепчущие»:** *«Еще были «шепчущие», о них существовало много множество легенд. Их призывные голоса слышат космонавты, которые слишком долго скитаются в пространстве...»* [1, с.19].

5. **Распродажа миров.**

6. **Вольные торговцы:** *«Вольный торговец! Один из бродяг и гонимых псов космоса, что рыщут по звездным тропинкам, которыми большие компании пренебрегают, ибо тропинки эти слишком новые, слишком опасные и не сулят верной прибыли. Да, это тоже отряд Торгового флота, и непосвященные находят в них некую романтику»* [1, с.11].

7. **Предтечи.**

8. **Федеральный открытый лист:** *«Открытый лист на любые находки! Все, что они найдут на Лимбо, принадлежит им и только им!»* [1, с. 38].

9. **Язык линго.**

10. **Астрогация** — космическая «навигация».

• **Название особых подразделений и торговых представительств**

1. **Звездный патруль** — «полиция» в космосе.

2. **Служба охраны:** *«Перед Службой охраны солнечной системы стояла незавидная задача перехватить эту дрейфующую смерть и либо посылать ее в очищающие недра звезд, либо уничтожать каким-либо другим способом»* [1, с.61].

3. **Торговый флот** — торговое объединение миров.

4. **Космофлот** — космическое объединение миров.

5. **Террапорт** — главный порт Земли.

6. **Музей космозоологии.**

7. **Служба Изысканий** — служба, которая занимается поиском и разработкой новых планет, а также их продаж.

8. **Федерация** — дружественное объединение миров

• **Звания**

1. **Суперкарго** — человек, отвечающий за технически правильную погрузку товаров.

2. **Космолетчики.**

• **Расы**

1. **Лимбеанцы:** *«Тело его изуродованное ожогами, состояло из двух шарообразных образований, одно вдвое меньше другого. Чего-нибудь похожего на голлову не было вовсе. От большого шара тянулись две пары тонких четырехсуставчатых отростков, вероятно, очень гибких. Из меньшего шара торчала еще пара отростков. Второй сустав каждого оканчивался щупальцами, а щупальца переходили в пучки тонких, словно волосы, нитей. Шары соединялись между собой столь же тонкой, прямо осиною талией»* [1, с. 54].

2. **Стилы** — одна из восьми негуманоидных рас, смыкающиеся.

3. **Арвасы** — одна из восьми негуманоидных рас, что-то вроде кошек.

4. **Фиффтоки** — одна из восьми негуманоидных рас, моллюски.

5. **Кандойцы и мимсисы** — одна из восьми негуманоидных рас, насекомые.

6. **Сарголийцы.**

7. **Горпы.**

8. **Хатканцы.**

• **Животные**

1. Хубат квикс: *«А в небольшой клетке, которая покачивалась под низким потолком, сидело голубое существо — немислимая помесь попугая и жабы, если только бывают жабы о шести ногах, две из которых с клешнями»* [1, с.16].

2. **Песчаный червь.**

3. **Скальная обезьяна.**

4. **Рыбы-мухи.**

5. **Бреч.**

6. **Грасы.**

7. **Астраханский дускорп.**

8. **Предметы**

9. **Камни корос.**

10. **Лаквеловая кора.**

11. **Танзил** — особый вид дерева, отличающийся свечением.

Название предметов и технического оснащения дают нам представление о картине мира будущего, только называя предмет и давая иногда очень краткую характеристику обозначаемого новым словом предмета, автор не старается вдаваться в подробности, порой оставляя новое слово вообще без комментариев, заставляя юного читателя включить воображение и дать толкование новому слову самостоятельно. То же касается и явлений. Зато название рас и животных передает нам атмосферу отдельных миров и бытия в целом и более подробно объясняется писателем.

Языковая организация текста цикла романов Андрэ Нортон «Королева солнца» помогает погрузиться читателю в атмосферу произведения, увлекает его новыми впечатлениями и идеями и, несомненно, развивает творческое мышление подростка, включая его в особую языковую игру.

Литература:

1. Нортон, А. Королева Солнца. Романы: Пер. с англ. — М.: МП «Центрполиграф», 1991. — 478с.
2. Ройфе, А.Б. Фантастика в контексте массовой культуры. Учебно-методическое пособие. — М.: Московский городской филиал ГОУВПО «Московский государственный университет сервиса», 2007. — 72 с.
3. Фортунатова, В.А., Валеева Е.В. Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. № 11. с. 15–19.
4. Фортунатова, В.А., Валеева Е.В. Гуманитарная синергетика в системе образовательных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7–5 (14). с. 100–102.
5. Фортунатов, А.Н., Фортунатов Н.М. Искусство как сверхсложная система // Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях 2015. Труды IV Всероссийской конференции. Нижний Новгород: ИПФ РАН. 2015. — С.241–243.
6. Fando, R. A., Valeeva E. V. Conflict harmonization between natural-science and art education. Science and Education: materials of the II international research and practice conference, Munich, December 18th — 19th, 2012. Munich: Vela-Verlag, 2012. Vol. II. P. 643–646.
7. Энциклопедии & Словари. Режим чтения: http://enc-dic.com/enc_lit/Neologizm-3332.html

Образ тела в лирике Артюра Рембо

Сергеев Вячеслав Александрович, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Тема телесности сегодня — одна из самых популярных тем в культуре. Предлагаемый в этой статье анализ — лишь один из многих возможных ключей к теме телесности. Какова роль образа тела в лирике, его функциональное и поэтическое значение? Попытка ответить на этот вопрос заставляет задуматься о сложности, противоречивости и многогранности поэзии. В частности, лирики знаковой фигуры французского символизма Артюра Рембо.

Цель данной статьи заключается не в целостном анализе поэтики французского символизма с точки зрения изображения в нем телесности, так как для реализации такого масштаба не хватило бы и объема представленной работы. Наша задача — рассмотреть один из этапов французского символизма, который называют «декадентским». А если быть точнее, то мы остановимся на специфике образов телесности, глубинных взаимосвязях между

образами тела, языком и общим построением самого текста, существующих в лирике французского поэта-символиста Артюра Рембо.

Поэзия Рембо является кладом образов тела, что часто зачастую доводит неподготовленного читателя до кульминационного, эмоционального накала, шока. Именно поэтому мы уделяем этому аспекту поэзии Рембо такое внимание и относим его к наиболее «телесному» поэту декаданса. При обращении к раннему творчеству других французских можно заметить, что они часто игнорировали образы тела в своем творчестве в отличие от Рембо. [6; 7]

Если обратиться к взаимодействию тела с какими-либо внешними факторами, то можно заметить, что в стихотворениях Рембо человек показан со всех сторон стиснутым разнообразными предметами внешнего мира и природой. Так, в «Ощущении» герой взаимодействует с природой, которая представляется ему не просто окружающим его миром, а его женщиной:

*В сапфире сумерек пойду я вдоль межи,
Ступая по траве подошвою босою,
Лицо исколют мне колосья спелой ржи,
И придорожный куст обдаст меня росой
Не буду говорить и думать ни о чем —
Пусть бесконечная любовь владеет мною, —
И побреду, куда глаза глядят, путем
Природы — счастлив с ней, как с женщиной
земною. [5, с. 317]*

То в «Руках Жанны Марии» ее образ и ее руки окружены не природой, а другими предметами (алмазы, сигары, апельсины, машины, цепи, пулеметы, наручники), благодаря чему перед нами представляется весьма необычная и жесткая картина:

*О Руки! Нынче на запястьях
У вас блестит, звеня, металл.
Мы раньше целовали всласть их —
Теперь черед цепей настал.
И не сдержать нам тяжелой дрожи,
Не отвести такой удар,
Когда сдирают вместе с кожей,
О Руки, ваш святой загар. [5, с. 354]*

В данном стихотворении руки Жанны Марии, как часть телесного воплощения человека, являются олицетворением самого героя. Руки кажутся живым существом, которые терпят то же самое, что и живой человек. Они являются важной частью характерологии персонажа. Этот образ строится с помощью разных литературных приемов, которые «заставляют» читателя именно почувствовать это:

*Нет, эти руки-исполины,
Добросердечие храня,
Бывают гибельней машины,
Неукротимее коня. [5, с. 355]*

Синекдоха показывает, как часть тела употребляется вместо целого объекта (женщины в данном случае). Так же при помощи контраста руки представляются сильным в моральном плане человеком:

*Они, большие эти руки,
В чью кожу вьелась чернота,
И нынче, бледные от муки,
Твоим, Хуана, не чета. [5, с. 354]*

Говоря о взаимодействии тела с внешним и внутренним миром, можно сказать, что этому внешнему миру противостоит трагическое переживание тела героя с его страхами и мучениями, чувством «потерянной» жизни, страданиями, чувством забвения. Тело как сосуд страха, тревоги, сомнения, а не просто средство для получения удовольствия. Подобные эмоции сопровождают героя на всем протяжении цикла стихотворений «Празднества терпения». Через тело выражается отчужденность от жизни и ее смысла. Героя сопровождают сплошные неудачи и разочарования, что передано весьма физиологично. Примечательна так же антитеза героя и мира, считавшаяся невозможной:

*Лежавший на траве не чувствовать не мог:
Играет кровь земли, почуяла свой срок. [5, с. 321]*

Отчужденность от окружающего мира у самого Рембо проявлялась с детства не по своей воле: «На чердаке, куда двенадцатилетнего меня запирали, я постигал этот, я иллюстрировал человеческую комедию.» [5, с. 398] Это и повлияло на мировоззрение автора и его лирику, в которой зачастую автор «ищет самого себя».

Трагизм переживания тела у Рембо неоднократно показывался в его стихах. Он связан с наиболее общим, трагически противоречивым восприятием образа «себя», познанием самого себя изнутри. Движение «Я» как движение тела в мир возможно лишь в той мере, в какой оно изначально центростремительно. В поэзии декаданса образ себя часто строится через соотнесение себя с внешним себе телом или другим предметом. Так, автор сравнивает себя с «Пьяным кораблем». Против корабля — индейцы, уничтожающие его матросов, морские волны, срывающие якорь и руль, проникающие в его корпус, превращающие его цвет в молочно-белый. Корабль купается в «поэме моря», «настаивается на небесных светилах», «пожирает» зеленое небо. Он бежит, несется по волнам, танцует на них, он пробивает дырку в небесах, он теряется в водоворотах, его убаюкивает морской простор, укачивают волны, окрыляют ветры, швыряют ураганы. Корабль — поэт, потерявший управление. Человек, не чувствующий своего тела. Корабль — образ-символ поэта. Герой прямо называется лишь в конце стихотворения, но и корабль, и сам поэт представлены в резкой антитезе к окружающему.

Не только в данном стихотворении, но и в других автор воспринимает свое «Я» как обман зрения, копию. Его тело — вторичная иллюзорная телесность — ассоциируется с тенью, с пустотой, вечным скитальцем:

*Одетый в сказочно прекрасное рванье,
В карманах кулаки, я брел куда попало
Бок о бок с музою. Меня любовь сжигала. [5, с. 341]*

Он — бродяга, путешественник, презирающий сидящих людей, будто бы окаменевших или прикованных

к месту. Именно в лирическом герое у Рембо воплощено динамическое начало, противопоставленное косности. Его тела не терпит покоя: оно движется. Возникает образ бродяги, с которым мы встречаемся в «В зеленом кабаре», где он вытягивает усталые ноги под столом, причем обувь у него разбита каменистыми дорогами, по которым он ходил:

*Шатаюсь восемь дней, я изорвал ботинки
О камни и, придя в Шарлеруа, засел. [5, с. 339]*

Именно подобное трагическое ощущение иллюзорности образа «себя», переживание распада целостности собственного тела и приводит к тому, что символический порыв объединения и слияния с миром, в конечном итоге, оказывается невозможным.

Говоря о традиционных изображениях тела (изображении тела как тюрьмы души, передача физических и душевных страданий тела и т.п.), надо сказать и о не менее традиционной репрезентации тела в лирике через прием метонимии, который, разбивая телесное целое на отдельные части (руки, ноги, глаза, пальцы и другие части тела.), может по-особому сконцентрировать внимание на том или ином психосоматическом опыте:

*И шея жирная за нею вслед, лопатки
Торчащие, затем короткая спина,
Ввысь устремившаяся бедер крутизна
И сало, чьи пласты образовали складки. [5, с. 329]*

Поскольку в лирике Рембо активно использовалась социальная тематика, общественно-политическая проблематика прогрессивного характера, сложившаяся из неприятия поэтом общественных норм жизни, это не могло не переплестись с образами телесности. В стихотворении «На музыке» он пренебрежительно показывает «зажравшуюся» буржуазию, которая относится равнодушно ко всему происходящему, где вместо нее «на скамьях вывшие торговцы бакалеей о дипломатии ведут серьезный спор»:

*Задастый буржуа, пузан самодовольный
(С фламандским животом усесться — не пу-
стяк!),*

*Посасывает свой чубук: безбандерольный
Из трубки вниз ползет волокнами табак. [5,
с. 334]*

В стихотворениях поэта часто называется и женское тело. Оно представляется перед нами с разных сторон и отношение поэта к нему неоднозначно. В стихотворении «Первый вечер» мы видим романтический вечер лирического героя с девушкой. Он довольно настойчив в своих действиях по отношению к ней, но она достаточно скромна:

*Тут на ее лодыжке тонкой
Я поцелуй запечатлел,
В ответ мне рассмеялась звонко,
И смех был резок и несмел. [5, с. 316]*

Подчеркнута любовь героя к женскому телу и особое к нему отношение, т.к. он уделяет внимание отдельным частям тела (губы, глаза, ножка, грудь, лодыжка). Жен-

щина распадается на части, то, что мы потом увидим в живописи П. Пикассо.

Особую атмосферу стихотворению, а также отрешенность их двоих от внешнего мира показывается при помощи симметрии, стихотворение начинается и заканчивается одними и теми же словами:

*Она была полураздета,
И со двора нескромный вяз
В окно стучался без ответа
Вблизи от нас, вблизи от нас. [5, с. 316]*

В произведении «Мои возлюбленные крошки» представлена полная противоположность тому отношению автора, которое было в предыдущем стихотворении. Он относится к женскому телу пренебрежительно, с подчеркнутым неуважением. Возможно, это психологическая травма из-за неудач, которые были у Рембо с женщинами:

*Тьфу, рыжая моя уродка!
От груди наливной
Воняет, как от околodka,
Запекшейся слюной.
Мои возлюбленные крошки,
Я ненавижу вас!
Влепить бы вам не понарошку
По титькам в самый раз! [5, с. 346]*

В символизме образ телесности отсылает к реальности самого текста. Стремление к предельной форме воплощенности слова у символистов порождает слово, чей внутренний образ «себя» подвержен разрыву. Язык, как и тело, становится в символизме пространством нереализованных потенций. Динамичность и развитие образа тема есть отражение динамики самого текста, который демонстрирует распад чего-то целого, разложение без возможности соединения обратно.

Таким образом, образ тела играет немаловажную роль в лирике Артюра Рембо. Образы тела наделены функциями, позволяющими лучше понять само построение стихотворения и внутреннее состояние героя-автора. Это накладывает отпечаток на лирику Рембо и способствует созданию цельного художественного образа и мира.

Рембо не был одним из первых поэтов, использовавший данный прием в литературе, но он был одним из наиболее удачно применявших данный метод в своей поэзии. Текст, наполненный подобными образами, оказывается трагической реальностью в конечном итоге и образом, сомневающимся в своей реальности в образе «самого себя». Рембо, представляя себя в другом теле, чувствовал, что к его творчеству будет многократное обращение:

*Загадит все кругом,
Как дикий кот... О Боже!
Когда умрет — о нем
Вы помолитесь все же [5, с. 391].*

Так, язык тела в поэзии Рембо включает в себя движение, положение рук, манеру стоять и сидеть, осанку [2]. Знание этого языка помогает лучше понять лирического героя, поскольку это еще и форма внутреннего движения. Эмансипация отдельных частей тела по отношению к их

носителю, которая в литературе XIX века воспринималась как форма открытия тела, в лирике Рембо прочитывается как метафора взаимоотношения автора и его про-

изведения. Тело выступает в роли наиболее устойчивой метафоры, которая лучше позволяет осмыслить и отразить окружающий мир.

Литература:

1. Fando, R. A., Valeeva E. V. Conflict harmonization between natural-science and art education. Science and Education: materials of the II international research and practice conference, Munich, December 18th — 19th, 2012. Munich: Vela-Verlag, 2012. Vol. II. P. 643—646.
2. Валеева, Е. В. Психофизические основы художественного образа. Монография. Саров. 2009—219 с.
3. Виноградова, А. Образы телесности в поэзии русского символизма («диаволический символизм») // Тело в русской культуре. Сборник статей. — М.: Новое литературное обозрение, 2005. — с. 277—289.
4. Обломиевский, Д. Д. Артюр Рембо. // Французский символизм. — М.: Наука, 1973. — с. 183—227.
5. Рембо, А., Верлен П., Малларме С. Стихотворения. Проза. М.: «Рипол классик», 1998. — 736 с. [с. 313—422]
6. Фандо, Р. А. Зарождение представлений о наследственной природе человека и их проникновение в медицину: историко-научный анализ // Наука та наукознавство. 2007. № 3. с. 108—118.
7. Фандо, Р. А., Валеева Е. В. Формирование личности на стыке ее художественно-антропологических и биологических свойств // Вопросы культурологии. 2014. № 3. — с. 98—102.

Отражение английской национальной традиции питания в романах Дж. Роулинг

Сорокин Денис Дмитриевич, студент;

Марушкина Надежда Сергеевна,

кандидат культурологии, старший преподаватель

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Не вызывает сомнения факт, что еда является частью культуры человека и человеческого общества. Известно, что особенности национальной кухни являются отражением и преломлением тех традиций, которые с древнейших времен и до настоящего времени существуют в рамках той или иной национальной культуры. Употребляя те или иные продукты питания и напитки, человек в каком-то смысле приобщается к определенной национальной культуре. [1].

В русле межкультурной коммуникации еда является неким маркером, отделяющим свое от чужого, инструментом, помогающим осознать и определить свою культурную идентичность. В некотором смысле можно говорить, что пища маркирует границы между «своим» и «чужим». Нельзя не согласиться с мнением А. И. Козлова, который в книге «Пища людей» пишет: «в человеческих обществах пища приобретает еще и символическое значение, становясь одним из водоразделов между «природным» и «культурным», «человеческим» и «божественным», «своим» и «чужим». В некоторых ситуациях отказ чужака от «правильной» пищи может восприниматься как знак его «нечеловеческой» сущности. Кухня и пища — знак, позволяющий отличить «своих» от «чужих», еще один барьер, противопоставляющий две извечные сущности: «они» и «мы»» [2, с. 10].

Кроме того, практически во всех культурах существуют нормы, согласно которым считается недопустимым негативно высказываться о еде, приготовленной хозяевами

дома. Напротив, следует поблагодарить за трапезу, тем самым высказав свое лояльное отношение. Таким образом, пища может выступать как в роли посредника в межкультурной коммуникации, так и в роли «провокатора» межкультурных конфликтов.

Концепт «Еда» находит свое отражение во многих сферах человеческой жизни — в языке, в традициях и обычаях, в искусстве. Литература как часть культуры также позволяет репрезентировать данный концепт. Гастрономическая лексика была распространена в художественных текстах уже XVIII—XIX веках, однако первые упоминания о традиционных продуктах и напитках имеются еще в летописях и житиях XI—XII веках. Уже в «Домострое» находим наставления, как вести себя за столом, какие продукты употреблять в постные дни, как организовать пир и т.д. [3].

В рамках настоящего исследования остановимся на произведениях, в которых нашла отражение английская национальная традиция питания. Следует сказать, что рассмотрение данного концепта в детской литературе представляется особенно важным. Ребенок или подросток формирует представления о другой нации, просто читая интересную захватывающую книгу. Получая представление о традициях и обычаях другого народа, ребенок не только расширяет свой кругозор, он имеет возможность более полно осознать свою национальную культуру, почувствовать свою национальную идентичность. Данный фактор имеет определяющее значение в русле диалога культур на современном этапе.

В серии романов английской писательницы Джоан Роулинг о Гарри Поттере, который поистине является одним из известнейших символов английской литературы нашего времени, не обошлось без упоминания национальных английских блюд, а в частности пудинга. В книге «Гарри Поттер и Тайная Комната» семейство Дурслей готовилось к встрече важных гостей, и по такому случаю, тетушка испекла пудинг. «... Гарри вошел в прохладную, сверкающую частотой кухню. На холодильнике висел праздничный пудинг: гора взбитых сливок, украшенная засахаренными фиалками...». Считается, что история сливового пудинга начинается с 18 века. Однако есть сведения, что он был известен еще в 15 веке. В 1664 г. пудинг был запрещен пуританами как «безбожный продукт», а в 1774 г. возрожден указом короля Георга I. Сливовый пудинг — традиционное национальное блюдо англичан. Повсеместно его готовят на Рождество. Французский дипломат Де Солиньи писал в 1820-е годы, что «похоже, нет в этой стране в Рождество ни одного стола, от королевского до крестьянского, где бы ни было запеченной говядины и сливочного пудинга» [4].

Одним из любимых блюд Гарри Поттера является также Йоркширский пудинг, который также упоминается в книгах о мальчике-волшебнике. Йоркширский пудинг — это совсем не десерт. Он готовится из кляра и подается с ростбифом. Существует довольно символичное развлечение англичан, связанное с данным пудингом — так называемое «бросание черного пудинга». Данное мероприятие по традиции проводится в ирландских пабах. Черный пудинг — это деликатес, состоящий из свиной крови, сухарей и сала, заключенный в длинную кишку. Смысл соревнования заключается в попытке с трех раз сбить наибольшее количество Йоркширских пудингов, установленных на платформе на высоте шест метров над пабом, бросая в них черным пудингом. Данное развлечение имеет под собой, как считают некоторые исследователи, реальные исторические корни. Согласно легенде, он восходит к временам войны Алой и Белой розы и противостоянию двух королевских семей — Йорков и Ланкастеров. По преданию, обе армии, исчерпав весь боезапас, принялись бросать друг в друга провизией.

Рождественский пудинг — английская традиция. Готовить его начинают за месяц до Рождества 25 ноября. Этот день так и называется — замешивательное (пудинговое) воскресенье. Англичане замешивают тесто для пудинга в больших медных котлах. Когда-то пудинг изготавливали из 13 ингредиентов, которые символизировали Христа и его учеников, а замешивать тесто нужно было строго движением от востока к западу — в направлении, которым волхвы пришли к младенцу Иисусу. В пудинг добавляют цукаты, орехи, сушеные ягоды и фрукты, мускат, корицу и цедру. По традиции каждый член семьи должен один раз помешать тесто для пудинга, загадав при этом желание. Рождественский пудинг обычно запекают, затем пропитывают ромом или бренди и оставляют до Рождества. Во многих семьях по традиции в пудинг клали символиче-

ские предметы — монету, наперсток, кольцо и пуговицу. Каждый из этих предметов имел свое символическое значение. Монета выступала символом обеспеченной жизни, наперсток означал незамужнюю жизнь, кольцо — замужнюю, пуговица была символом холостяцкой жизни.

Впрочем, кроме пудинга, в романах описывается еще множество блюд: «... Гарри посмотрел на стол и замер от изумления. Стоявшие на столе тарелки были доверху наполнены едой. Гарри никогда не видел на одном столе так много своих любимых блюд: ростбиф, жареный цыпленок, свиные и бараньи отбивные, сосиски, бекон и стейки, вареная картошка, жареная картошка, чипсы, йоркширский пудинг, горох, морковь, мясные подливки, кетчуп и непонятно, как и зачем здесь оказавшиеся мятные леденцы.» (Гарри Поттер и философский камень). В XVIII веке ростбиф считался староанглийским кушаньем и имел статус некоего символа национального характера. П. Акройд связывает данный факт с записками иностранных путешественников, писавших об англичанах как о «плотоядной нации». Согласно его сведениям, в мае 1718 года имел место один забавный случай. В одну из таверн на повозке везли громадный мясной пудинг. Аромат его был настолько силен, что лондонские «обжоры» не смогли устоять. По дороге обоз был захвачен, а пудинг съеден [5, с.356].

Также, особое место занимает пирог с говядиной и почками (Steak and Kidney Pie), который довольно часто упоминается на страницах книг.

«... — Ты шутишь... Это было за обедом. Гарри только что закончил рассказывать Рону о том, что произошло, когда профессор Макгонагалл увела его с площадки. Пока он говорил, Рон увлеченно поедал пирог с говядиной и почками. Но теперь, когда Гарри закончил, он начисто забыл о пироге, так и не донеся до рта последний кусок.» (Гарри Поттер и философский камень).

Яичница с сосисками. Это самое домашнее, самое простое и самое традиционное английское блюдо на завтрак волшебники также не обходят стороной.

«... — Не понимаю, о чем вы только думали... никогда бы не поверила... Тебя, мой мальчик, я ни в чем не виню, — заверила она Гарри, стряхивая ему на тарелку восемь сосисок. — Мы с Артуром очень о тебе беспокоились. Как раз вчера вечером решили ехать за тобой, если к пятнице не придет ответ на последнее письмо Рона. Но ты сам подумай (миссис Уизли подкинула к сосискам глазунью из трех яиц): лететь через полстраны на нелегальном автомобиле! Наверняка кто-нибудь заметил!»

Джоан Роулинг на страницах своих книг не забыла упомянуть также об еще одном известнейшем английском завтраке. Это, конечно же, овсянка.

«... — Они будут трансгрессировать, — ответила миссис Уизли, ставя кастрюлю на стол и раскладывая овсянку по тарелкам. — Поэтому им можно немного поваляться в постели».

Ну и, конечно, десерты: *«Спустя мгновение появился десерт — огромное количество мороженого всех сортов, какие только можно себе представить, яблочные пироги, торты с патокой, шоколадные эклеры, пончики с вареньем, трюфели, клубника, желе, рисовый пудинг... Пока Гарри набивал рот тортом с патокой, разговор зашел о родных».*

Таким образом, обилие гастрономических сюжетов на страницах книг позволяет судить о важности концепта «Еда» как составляющей национальной культуры. Детально изучив национальную традицию питания можно получить представления не только о тех продуктах и напитках, которые на протяжении веков употребляет той или иной народ, но и получить представление об особенностях национального характера народа.

Литература:

1. Марушкина, Н. С. Пища людей: культурологический аспект // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — № 3 (40). — С.327–328.
2. Козлов, А. И. Пища людей. — Фрязино: Век 2, 2005. — 272с.
3. Энциклопедия православной кухни. — Н. Новгород: Изд-во Братства во имя св. Александра Невского, 1999. — 643с.
4. Журавлева, К. Пудинг [Электронный ресурс] // Британская кухня. — Режим доступа: <http://www.greenwich-hotel.ru/blog/pudding>
5. Акройд, П. Лондон: Биография / П. Акройд. — М.: Издательство Ольги Морозовой, 2009. — 896с.
6. Роулинг, Д. К. Гарри Поттер и философский камень. — М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2003. — 399с.

Проблема «новой образности» и его художественное воплощение в романах Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер»

Сурков Максим Геннадьевич, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Образ — основная составляющая художественного произведения, представляющая его содержательную целостность на всех структурных уровнях. Его следует рассматривать как универсальное единство беспредельного и предела, как порождающую модель неограниченной смысловой помощи [1, с. 59]. Загадка художественного образа заключена в том, что «духовная перспектива к которой восходит образ, всегда претворяется в конкретном пластическом изображении» [1, с.59]. Проблема образности сегодня стала актуальнейшей проблемой, поскольку молодежь потеряла литературные образы-ориентиры, отражающие идеалы, а старые — утратили свою актуальность [14.с.356].

Среди российских и зарубежных авторов можно выделить ряд произведений, где образ главного героя своей положительной энергией ведет за собой, указывая верный жизненный путь. Нам видится, что в этом — важнейшее назначение литературной классики, которая является источником гуманитарной энергии [17, с.15–19].

Искусство давно заявило о своем вторжении в культуру в качестве прямого инициатора резких, парадоксальных изменений прежнего ментального опыта. Являя нечто новое и небывалое, классика подготовила культурное сознание к тому, что возникающий художественный язык смог стать ключом к вхождению в незна-

комые, в меняющиеся структуры жизни, что нашло свое отражение в становлении новой образности, в которой открывались возможности увидеть и услышать ранее закрытое для эстетического созерцания.

Мир в искусстве конца XIX–XX века являлся конкретным, загадочным, парадоксальным, неким явлением глубинных пластов бытия — будь то «шевелившееся» пейзажи В. Ван Гога или «новый театр» А.П. Чехова (с его подтекстом и недосказанностью). Смыслорождение идет не только от цвета, света и звука, но и от индивидуально-личностных комплексов понятий, способностей и идей человека, связанных с «чистотой» и «принципиальностью» эстетического приема, а этот принципиально организованный и осмысленный прием выступает как противоядие «беспринципности», злу и хаосу мира [1.с.72].

Жажда ответов на актуальные вопросы современности порождалась ситуацией, которую интуитивно чувствовало искусство. Это ситуация мировосприятия, то есть вписывание человека в систему мира, его духовное самочувствие в ней. Для Европы начала XX в. — это противостояние индивидуального человека и мира вокруг него, диалог личностного и реально складывающегося окружения. Субъектно-объектная дуальная структура, где оба начала имеют равные права на активное присутствие и богатое взаимодействие друг с другом, сложилась

в результате нескольких веков исторического, философского, эстетического и культурного развития европейского сознания Нового и Новейшего времени [16.с.186.]. На этом относительно узком историческом отрезке сформирована система восприятия мира, где реальность была двухполюсна, диалогична и не существовала вне двуправленной активной проекции человека на мир и мира на человека. Вступая в XX век и обживая его пространство, искусство не могло быть вне этой системы ценностного отсчета реальности. Отсюда протекает его «активность», поиски внутренней диалогической позиции человека [1.с.72].

Главным смысловым полем прояснений в этом диалоге становится ситуация «на грани «и» и «через грань», «на пределе» и «через предел», когда среди множества возможных попыток обозначить для искусства блок смыслов, который оказывается преобладающим на эстетическом поиске века, можно выделить зону человеческого (и не человеческого) предела, зону переступания грани [2.с.72]. Это становится предметом пристального внимания всех направлений искусства и, соответственно, всех новых форм образности.

«Пограничность» как делимо-неразделимую грань (в жизненных ситуациях, характерах, пространстве, в философствованиях) искусство ставит предметом судьбоносного для XX века поиска. Интерес к испытываемым человеком эмоциональным и интеллектуальным ощущениям предела и запредела, художественный анализ того, что происходит на этой линии, представляет собой область колоссального напряжения искусства. Грани этой логики осваивает и выражает искусство в слове, колорите, звуке. Весь мир становится для художника и писателя областью образных открытий [1.с.72]. Открытия эти, конечно же, смещают представления о невозможном-возможном, об одновременности их присутствия в одном. Таким образом, современное искусство не только меняет взгляд человека на мир, но и сущность самого человека. В этой ситуации перед художником встает проблема чувственно-зримой стороны образа.

Вопрос о художественной видимости — это вопрос о том, что искусство предъявляет нашим глазам, нашему восприятию. Динамизм и бесконечность смыслов, свойственные современной культуре, еще раз напоминают человеку о способности извлекать то, что превышает пределы видимости, изменяет телесную изменчивость бытия.

Такого рода «превышения» — реальность сложившегося нового сознания, что с достаточной четкостью позволяет поставить для искусства дилемму «видимость — смысл». При этом сама «видимость» может пониматься двояко: как жизненная видимость и как видимость образная, творчески создаваемая.

С жизненной видимостью сразу же становится ясно: она превращает искусство лишь в повод для полагания смыслов и может конкретно присутствовать, а равно и отсутствовать, в художественном произведении. Жизненная похожесть становится лишь одним из приемов в арсе-

нале современного художника и писателя. Искусство демонстрирует, что оно выше фигуративности. Оно открыто высвобождается плена видимости, отступает от его диктата, который ранее мыслился обязательным. Внутриобразная видимость принадлежит только искусству и потому обладает культурно-эстетическими свойствами.

Проблема видимости в художественном произведении — это отдельная проблема. В ней особо выделяется один аспект — образная телесность в XX в.; то неузнаваемо изменчивый мир предметов, структур, пластических объемов, характеров, пространств, деформаций, которые составляют непосредственно влияющую на человека духовно-эстетическую образную реальность.

В искусстве происходит отказ от поверхности вещи, от предметов непосредственной фигуративности, от простого предметной действительности и переход в вектор авторитета формирующей субстанциально творящего потенциала. Предмет (явление) оказывается всего лишь поводом для более мощного проявления смыслов, которые призваны нести в себе более глубокую и яркую символику онтологической сущности начал. Предполагается, что поверхности называемого предмета непосредственно эти начала не переходят. Необходима дополнительная энергия для их обнаружения. И эту энергию создает именно художник. При таких условиях вещь, предметная внешность, становится тайной и ложью, превращается в «иные» силы и состояния.

Искажение видимости, отступления от нее, нереальность зрения его «иные» зоны позволяют уловить, психологически вобрать в нее суть современных состояний действительности. За видимостью скрывается нечто большее, чем она сама.

Так, XX век превратил новую образность в экзистенциально-проблемное переживание культуры и современной литературы для детей и подростков.

Среди современных литературных особое место занимают образы главных героев романов Дж. Р. Роулинг «Гарри Поттер».

Гарри Поттер — щедрый, умный, добродушный, любознательный, несчастный мальчик потерявший семью еще в младенчестве.

Пример любознательности из книги:

«— Что ты делал под окном, а?

— Слушал новости, — мирным тоном ответил Гарри.

Дядя и тетя обменялись возмущенными взглядами.

— Новости слушал! Опять!

— Они каждый день другие, вот такая штука, — объяснил Гарри.» [7, с.3].

Потеряв своих родителей, он жил у единственных родственников, которые относились к Гарри неуважительно. В Хогвартсе он проявил себя как добродушный, ответственный, честный маг. В процессе учения он приобретает такие качества, как храбрость, хитрость, ловкость, целеустремленность. С первых дней находит себе верного

друга, с которым дружит на протяжении всего романа. Так же у него были враги, с которыми приходилось бороться. Гарри проявил талант в игре квиддич как самый молодой ловец. Так же, на Гарри были три попытки убийства. Образ Гарри учит молодежь быть храбрыми, добрыми, честными с собой и своими товарищами людьми. Людьми, способными отстоять свою личность и личность друга.

Гермиона Грейнджер — храбрая и отважная девочка, которая всегда готова прийти на помощь друзьям. С самого начала Гермиона предстает в образе слишком умной, всезнайки. Вот пример из романа:

«— Гавнэ? — Гарри взял один значок и стал рассматривать. — Это еще что такое?

— Это Г.А.В.Н.Э. Означает — Гражданская Ассоциация Восстановления Независимости Эльфов.

— Никогда о такой не слышал, — заявил Рон.

— Разумеется, не слышал. — Гермиона расправила плечи. — Я только что ее основала.

— Да что ты? — Рон, похоже, ничуть не удивился. — И сколько же у вас членов?

— Ну... если вы вступите... будет трое.

— И ты думаешь, мы захотим разгуливать повсюду со значками, на которых написано вот это слово? Быть вам, ребята, в гавнэ?» [6, с. 94].

Она очень любит учиться и уделяет этому много времени, честолюбива, на уроках всегда старается ответить первой и выделиться своими знаниями. Из-за своего трепетного отношения к правилам и фанатичного стремления к порядку и дисциплине, она постоянно ссорится

с главными героями Гарри и Роном. Однако первое впечатление о ней оказывается неверным: действительно, соблюдение формальных правил и успехи в учёбе для неё много значат, но можно со всей уверенностью сказать, что у неё есть более значимые ценности и идеалы. Она высоко ценит справедливость. Цепкая наблюдательность Гермионы прикрывает ее слабое место — неумение действовать в нестандартной ситуации, с которым героиня борется на протяжении всего романа. Гермиона Грейнджер является отличным примером для подражания, поскольку учит подрастающее поколение верить в себя, быть стойкой и никогда не уходить от поставленной цели.

Рон Уизли — общительный, интересный, дружелюбный, немного туповатый мальчик. Он становится лучшим другом Гарри Поттера уже с первых дней их знакомства, его влечет необычность Гарри, и он решается с ним подружиться. Он помогает главному герою в поисках ответов на важные вопросы, помогает открытию тайн Хогвардса. Рон Уизли учит новое поколение не бояться преодолевать трудности, быть верным другом.

Проанализировав образ каждого героя, можно сделать вывод о том, что на протяжении всех романов образы существенно не изменяются, а лишь подкрепляются новыми положительными качествами, то есть обрастают новыми смыслами: именно так осуществляется взросление. Герои романов писательницы могут быть образцом для подражания молодежи, поскольку учат подрастающее поколение быть верными друзьям, шагать «дороге добра и взаимовыручки», преодолевая все трудности и невзгоды.

Литература:

1. Логинова, М. В. Основы философии и искусства. М.: ИНФРА-М, 2013. — 159 с...
2. Валеева, Е. В. Универсальные образовательные метафоры // обсерватория культуры. 2015. № 4. — с. 18–24.
3. Валеева, Е. В. Психофизические основы художественного образа. Монография. Саров. 209–219 с.
4. Логинова, М. В. Основы философии и искусства. М.: ИНФРА-М, 2013. — 159 с...
5. Роулинг Дж. Гарри Поттер и кубок Огня. — М.: РОСМЕН-М, 2000. — 665 с.
6. Роулинг Дж. Гарри Поттер и дары Смерти. — М.: РОСМЕН-М, 2007. — 640 с.
7. Роулинг Дж. Гарри Поттер и орден Феникса. — М.: РОСМЕН-М, 2003. — 671 с.
8. Роулинг Дж. Гарри Поттер и принц-полукровка. — М.: РОСМЕН-М, 2005. — 672 с.
9. Роулинг Дж. Гарри Поттер и тайная комната. — М.: РОСМЕН-М, 1998. — 447 с.
10. Роулинг Дж. Гарри Поттер и узник Азкабана. — М.: РОСМЕН-М, 1999. — 484 с.
11. Роулинг Дж. Гарри Поттер и философский камень. — М.: РОСМЕН-М, 1997. — 400с.
12. Роулинг Дж. Гарри Поттер: предыстория. — М.: РОСМЕН-М, 2008. — 800 с.
13. Фандо, Р. А., Валеева Е. В. Формирование личности на стыке ее художественно-антропологических и биологических свойств // Вопросы культурологии. 2014. № 3. — с. 98–102.
14. Фортунатова, В. А. Антропология образных состояний как нравственно-дидактическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4–1. — с. 355–358.
15. Фортунатова, В. А. Образовательная игра как метафора и технология: философско-гуманитарный аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. № 3 (39). — Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2015—268 с.
16. Фортунатова, В. А. Самовозрастание логоса как состояние современной культуры // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, № 1. Часть 3. 2012. — с. 184–189.
17. Фортунатова, В. А., Валеева Е. В. Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. № 11. с. 15–19.

Особенности воспитания англичан и создание их культурной куртины мира в повести-сказке Дж. Барри «Питер Пэн»

Улюкова Дарьяна Валерьевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Феномен детства всегда находился в центре внимания педагогов, психологов, социологов, культурологов и других представителей областей гуманитарного знания. Воспитание детей — сложный феномен, который имеет физиологические механизмы, эволюционную историю, культурные и индивидуальные особенности.

Воспитание и его характерные черты часто занимают особое место в детской литературе. Сегодня, в век информационных технологий, заметен кризис детской литературы и детского чтения. Важные функции литературы (информационная, познавательная, развлекательная) в настоящее время с большим успехом выполняют другие средства массовой коммуникации. Актуальность изучения этого вопроса объясняет интерес к произведениям детской литературы.

Особое место в детской литературе занимает национальная литература Великобритании. Английская литература прошла большой путь развития, отразив историю страны и народа, став выражением особенностей английского национального характера. Об этом феномене подробно говорится в статье Набилкиной Л. Н. «Образ города в мировой литературе» [2, 89–91].

Своеобразие английской литературной сказки в разные периоды существования проявлялось по-разному. Каждая эпоха накладывала на нее совершенно определенный отпечаток. Как и во всей литературе Англии, в ней нашли отражение различные политические, философские и социальные идеи.

К характерным особенностям английской литературы для детей относятся элементы чуждости, эксцентричности, небывальщины в сочетании с мягким лиризмом и животворящим юмором, а иногда и с оттенками иронии, даже сатиры. Своеобразие английского национального характера отражается в книгах для детей довольно явно и в больших романах, и в коротких рассказах, и в поэзии и особенно в сказках.

Роль шотландского прозаика и драматурга Джеймса Мэтью Барри в истории детской литературы в одном имени — Питер Пэн. Критики неоднократно писали о его «Питере Пэне» примерно в следующих выражениях: «светлый мир детства», «царство игры», «скучный, расчётливый, прозаический мир взрослых». Питер — странный мальчик, которого мать потеряла в детстве. Поселившись на острове Нетинебудет, он решил никогда не взрослеть. С ним вместе живут мальчишки, тоже потерянные в раннем детстве. А еще на острове живут дикие звери, индейцы, пираты, что явилось совершенно новым и неожиданным для сказочной литературы, обусловило интересные коллизии и повороты сюжета.

Одна из центральных проблем повести-сказки «Питер Пэн» — взаимоотношение взрослых и детей. В ней мы можем наблюдать особенности воспитания англичан в Викторианскую эпоху. Именно в это время женщины среднего класса стали считать материнство и домашнее хозяйство наиболее достойным призванием.

Произведение начинается со сцены в детской комнате семьи Дарлинг и заканчивается там же. Детская является важным местом для семейства. Это место, где Венди, Джон и Майкл играют, засыпают, место, где Миссис Дарлинг и их необычная няня — большая чёрная собака-волдолаз по имени Нэна заботятся о детях.

Дом как материальная реальность и символическое воплощение семейных ценностей приобретает особое значение в Викторианскую эпоху на всех уровнях общества: «Миссис Дарлинг любила, чтобы все в доме было как надо, а мистер Дарлинг любил, чтобы было не хуже, чем у людей» [1, 5].

Выбор такого места для начала и конца повести автором свидетельствует о важности домашней жизни и родительской заботы в воспитании детей. После завершения своего невероятного приключения дети возвращаются в объятия своей детской комнаты, чтобы снова ощутить теплоту и любовь мамы и няни.

Мистер Дарлинг предстает перед нами главой семьи, который занят больше работой, а не детьми, вследствие чего теряет связь с ними. В семьях Англии XIX века царили патриархальные порядки. Следует отметить, что мистера Дарлинга уважают в семье и жена, и дети: «Мама очень уважала папу, потому что он работал в банке и разбирался в таких вещах, как проценты и акции, а в этом чаще всего разобраться просто невозможно» [1, 4]. Поэтому когда его дети возвращаются не одни, а с потерянными мальчишками, он становится очень эмоциональным. Со слезами на глазах «он сказал, что не меньше миссис Дарлинг хочет их усыновить, но только почему они не спросили и его согласия? Почему они обращаются с ним как с пустым местом в его же собственном доме?» [1, 133]. Мистер Дарлинг понимает, что он добытчик в этой семье, и работать ему придется еще больше, чтобы содержать всех. Он напоминает членам семьи о том, что нужно уважать друг друга и считаться с его мнением.

Миссис Дарлинг описывается как «необыкновенная», красивая, добрая женщина, которая любит своих детей. Ведь главными ценностями для матери в эпоху Викторианства являлись добродетель, мягкость, нежность и благородство. Миссис Дарлинг часто надевает белое вечернее платье, так как детям нравится видеть ее в таком образе. Свое свадебное платье она разрезала на кусочки,

чтобы сделать покрывало для детских кроваток, она обожает играть с детьми, и особенно танцевать: «Она так приседала и кружилась, что видна была только та самая улыбка» [1, 7].

Она также демонстрирует свою заботу, предупреждая Мистера Дарлинга об опасности, когда к ним в дом врывается Питер Пэн. Миссис Дарлинг думает, что это может быть вор, который непременно навредит их детям.

Особое место в семье занимает няня. В Викторианскую эпоху у большинства детей были гувернантки, которых нанимали для того, чтобы следить за ребенком, развивать его физически и воспитывать.

Так как Дарлинги были не особо богаты, в нянях у них была большая черная собака-водолаз. Нэна является незаменимым помощником в воспитании детей Дарлингов. Она была «чистым золотом. Она купала всех троих. Вскликала ночью, если кто-нибудь из них хотя бы шевельнется во сне. <...> Она всегда безошибочно отличала кашель, который не стоит внимания, от кашля, при котором горло необходимо обвязать старым шерстяным чулком» [1, 5].

Майкл и Джон, как и все дети, очень любили интересные истории и сказки, которые им читала на ночь миссис Дарлинг. Мотивацией отправится в волшебную страну для братьев послужила мечта об идеальном мире, которым, по их мнению, и является остров Нетинебудет. Этот необычный мир они видели в своих снах, им много про него рассказывали, поэтому они мечтали там оказаться.

Так как дети Дарлингов воспитывались в Англии XIX века, на Венди огромное влияние оказал феномен материнства, который царил в то время. Именно это послужило мотивацией для нее, отправится в страну Нетинебудет, так как уже с малых лет ее обучали, как стать хорошей женой и заботливой мамой. Венди рассматривает это путешествие, как возможность реализовать свою мечту — быть матерью.

Венди уже знаком домашний быт и отношения между мужем и женой из игры со своим братом Джоном. Она успела продемонстрировать свои умения Питеру, пришив его тень. Мы наблюдаем отношения не только друзей, но и отношения типа «мать-ребенок».

Когда ребята прибывают в страну Нетинебудет, тема идеализации материнства продолжается. Один из потерянных мальчишек, напрямую говорит Венди о том, что они нуждаются в материнской заботе. Для этого они даже строят для нее красивый дом.

Венди чувствует ответственность перед ребятами. Она всерьез занимается своими обязанностями: готовит, стирает, штопает и, конечно же, рассказывает сказки. Она

поддерживает потерянных мальчишек, позволяет им играть, танцевать, выражать себя.

На острове Питер Пэн предстает в своего рода образе отца потерянных мальчишек. Дж. Барри изображает его как типичного главу семейства, который предпочитает заниматься общественной жизнью, а не укреплять связь с ребятами. В данном случае, Питер выбирает борьбу с капитаном Крюком. Война с Крюком и пиратами кажется серьезным делом для него. Но Питер не покидает остров с потерянными мальчишками и детьми Дарлингов, так как чувствует ответственность перед следующими ребятами, которые придут в страну Нетинебудет.

Следует отметить еще одну особенность воспитания в повести-сказке «Питер Пэн» — доверительные отношения в семье и веру в любовь. Возвращение домой возможно только через окно. Венди, в отличие от Питера, всегда верила, что оно будет открытым. Так как она не сомневается в том, что родители любят их и ждут возвращения детей с нетерпением. Потерянные мальчишки также доверяют Венди, так как она предстает перед ними в образе настоящей матери, а, значит, также любит их и никогда не обманет.

«Питер Пэн» — романтическая сказочная повесть. Ее читают во всем мире и дети, и взрослые. Сказка внушает детям не спешить становиться взрослыми. Детство — самая счастливая пора. Нужно наслаждаться игрой, улетать на необитаемые острова, верить в фей и русалок, сражаться с пиратами, дружить с индейцами, повзрослеть вы всегда успеете.

Таким образом, «Питер Пэн» — это произведение, в котором наблюдаются характерные черты воспитания детей в Англии XIX века. Идеализация материнства, доверие, любовь и взаимное уважение, порядочность, заботу о ближнем — все это главные английские семейные ценности, которые нашли отражение в повести-сказке Дж. Барри.

Писатели Великобритании нередко выбирали в качестве адресатов своих произведений детей, создавая при этом уникальные литературные сказки. Особенности воспитания в таких произведениях стали объектом изображения, а детское сознание — способом переосмысления действительности.

Детство в английской литературной традиции — это и герои-дети, и родители, и мир волшебства, и морально-нравственные проблемы, поднятые автором на страницах сказки. Возьмем на себя смелость предположить, что именно в обращении к вневременным общечеловеческим ценностям и теме воспитания детей в том числе, кроется неослабевающий интерес читателей к английской детской литературе.

Литература:

1. Барри, Дж. Питер Пэн / Д. Барри; пер. с англ. Н. М. Демурова. — Москва: Слово/Slovo, 1992. — 144 с.
2. Набилкина, Л. Н. Образ города в мировой литературе. / Теория и практика общественного развития, № 9, 2014. С. 119–121.

Экзистенциальные проблемы в сказке Ганса Христиана Андерсона «Снежная королева» в образовательном пространстве

Ходалёва Марина Андреевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Проблема художественного экзистенциализма была рассмотрена в кандидатской диссертации И. И. Лукичевой [4]. К числу писателей, отразивших в своем творчестве экзистенциального героя можно отнести Г. Х. Андерсона.

Во многих произведениях этого знакового прозаика и драматурга прослеживаются некие черты драматизма («Русалочка», «Стойкий оловянный солдатик» и т. д.). Его герои наделены драматической судьбой, сильными эмоциональными переживаниями. (Русалочка была влюблена, но её любовь принесла ей много боли и страданий, в конечном итоге она просто превратилась в морскую пену. Стойкий оловянный солдатик был на столько уродливым, что он думал, что его никто никогда не полюбит).

Следуя предложенной И. И. Лукичевой логике, в сказке «Снежная королева» Г. Х. Андерсона можно выделить несколько типов героев, в частности, «самоотчуждающегося героя» и «познающего героя». К «самоотчуждающимся героям» можно отнести Снежную королеву. Дело в том, что человек в интерпретации экзистенциалистов — творец себя, своей судьбы, а значит, он может воздействовать и менять те обстоятельства, в которых находится. Отчуждение героя от самого себя определяется его пассивностью, неспособностью изменить ситуацию, в которой он оказался. Снежная королева — одинокая, и оттого «ледяная» женщина. (*«Это была высокая, стройная, ослепительно белая женщина — Снежная королева; и шуба и шапка на ней были из снега»* [1, с. 8.]). К числу «познающего героя» следует отнести Кая, который смеётся над королевой холода и льда. (*«Пусть-ка попробует! — сказал мальчик. — Я посажу ее на теплую печку, вот она и растает!»* [1, с. 4.]) За это он и получает по заслугам: в его сердце попадает холодный осколок, и он становится злым и надменным, то есть проходит испытание одиночеством. (*« — Ай! — вскрикнул вдруг Кай. — Меня кольнуло прямо в сердце, и что-то попало в глаз!»* [1, с. 6]). С тех пор его жизнь полностью меняется. Он превращается в грубого и злого мальчика, способного обидеть кого угодно, даже бабушку, чьи сказки он так любил слушать по вечерам. (*«А то он дошел до того, что стал передразнивать ее походку, надевать ее очки и подражать ее голосу! Выходило очень похоже и смешило людей.»* [1, с. 6—7.]). Кай уезжает с королевой льда в её снежное царство, где ведёт никчёмный образ жизни, не стараясь исправить её. (*«Кай совсем посинел, почти почернел от холода, но не замечал этого, — поцелуй Снежной королевы сделали его нечувствительным к холоду, да и самое сердце его стало куском льда.»* [1, с. 37.]).

Стремление Кая постичь вечность (герой всё время пытался выложить слово «вечность» из льдинок, но у него не получалось) объясняется его непониманием того, как можно прожить без любви, без чувств, имея только ледяное сердце. (*«Он складывал из льдин и целые слова, но никак не мог сложить того, что ему особенно хотелось, — слово «вечность»* [1, с. 39.]). Лишившись всех эмоций и привязанностей. Он складывал из льда геометрические фигуры: они его особенно восхищали. Розы, которые Кай выращивал вместе с Гердой, он топчет, а снежинки с удивлением рассматривает в увеличительное стекло. (*«Каждая снежинка казалась под стеклом куда больше, чем была на самом деле, и походила на роскошный цветок или десятиугольную звезду. Чудо что такое! — Видишь, как искусно сделано! — сказал Кай. — Это куда интереснее настоящих цветов! И какая точность! Ни единой неправильной линии! Ах, если бы они только не таяли!»* [1, с. 7.]). *«В его глазах эти фигуры были чудом искусства, а складывание их — занятием первой важности»* [1, с. 39.]). Самоотчуждение приводит к самонистреблению, поскольку рождает лишь иллюзию сопротивления обстоятельствам [6].

«Познающий герой» — герой, способный делать выбор, менять обстоятельства. К «познающим героям» относится Герда, девочка, которая в одиночестве отправилась на поиски своего брата после того, как его забрала Снежная королева. Её образ контрастирует образу Снежной королевы. Приветливой, доброй и милой она остаётся на протяжении всей сказки. Препятствия, повстречавшиеся на её трудном пути, не сделали Герду злой, не повернули её обратно домой. Переступая через многие не посильные для маленького ребёнка трудности, она становится только сильнее. (*«Сильнее, чем она есть, я не могу ее сделать. Не видишь разве, как велика ее сила? Не видишь, что ей служат и люди и звери? Ведь она босая обошла полсвета! Не у нас занимать ей силу, ее сила в ее сердце, в том, что она невинный милый ребенок. Если она сама не сможет проникнуть в чертоги Снежной королевы и извлечь из сердца Кая осколок, то мы и подавно ей не поможем!»* [1, с. 35]). На её пути встречаются и разбойники, и царская семья, и непреодолимый северный холод. Её мужество проявляется и в тот момент, когда даже северный олень не выдерживает всех этих мук, а она всё равно продолжает идти туда, где есть ещё что-то, что может дать ей надежду на спасение брата. (*«Но олень не смел остановиться, пока не добежал до куста с красными ягодами. Тут он спустил девочку, поцеловал ее в губы, и по щекам его покатились крупные блестящие слезы. Затем*

он стрелой пустился назад. Бедная девочка осталась одна на трескучем морозе, без башмаков, без рукавиц. Она побежала вперед что было мочи.» [1, с. 36]). Она очень любит этого мальчика по-детски чистой любовью. («— Это Кай! — обрадовалась Герда. — Так я нашла его! — и она захлопала в ладоши» [1, с. 21.]). На пути за Каем Герда проявляет и милосердие к окружающим, и смелость, и честность, и доброту, тем самым взаимодействуя как с внешним, так и с внутренним миром. Через жизненные трудности происходит нравственное воспитание маленьких героев.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что трудности помогают героям вырасти. («Но, проходя в низенькую дверь, они заметили, что успели за это время сделаться взрослыми людьми.» [1, с. 42.]). Взросление детей проходит через преодоление ими жизненных трудностей, бытовых (экзистенциальных) проблем. Дети становятся старше, когда сталкиваются с теми или иными трудностями. Не смотря на своё внутреннее взросление, Кай и Герда всё же остаются детьми.

Андерсен затрагивает в сказке и проблему Другого, концентрируя свое внимание на исследовании не только на внутренней стороне бытия героя, но и на описании внешней среды обитания [2.]. Чувство дома заложено в человеке изначально. Понятие дома ассоциируется с понятием семьи, любви, с образом женщины. Стремление героя к дому, семье, к любви — это тяга к защищенности, стабильности.

В начале сказки Андерсен описывает дом, в котором царит мир, уют, единение. Все это становится возможным благодаря бабушке Герды. Этот образ мудрой женщины — символ дома. Понятие «женщина», тем более «бабушка», ассоциируется у любого человека с понятием семьи. А где же находится женщина и семья? Конечно, в доме. Дом — это самое чистое выражение породы, которое вообще существует. С рождения его принято называть родным или родительским. Дом и бабушка — это важные экзистенциалы сказки. Но в сказке Андерсена есть образы другого дома — ледяного царства. Это чужой дом, который настораживает пугает, но и вызывает интерес. («Холодно, пустынно, мертво! Северное сияние вспыхивало и горело так правильно, что можно было с точностью рассчитать, в какую минуту свет усилится и в какую ослабеет. Посреди самой большой пустынной снежной залы находилось замерзшее озеро. Лед треснул на нем на тысячи кусков, ровных и правильных на диво. Посреди озера стоял трон Снежной королевы; на нем она восседала, когда бывала дома, говоря, что сидит на зеркале разума; по ее мнению, это было единственное и лучшее зеркало в мире» [1, с. 37.]).

В Библейские времена было принято освящать дома. Освящает дом, конечно, женщина, которая и является хранительницей домашнего очага. Человек обустроивает свой дом в соответствии со своим жизнепониманием, именно этот факт делает дом «своим», родным пространством. («Они поднялись по знакомой лестнице и вошли в комнату, где все было по-старому: так же тикали часы, так же двигалась часовая стрелка» [1, с. 42.]).

Пространство существования героев строится прежде всего на образах осязания. (тепло — холодно). При прикосновении Снежной королевы к Каю, ему было неприятно и холодно. («— Все еще мерзнешь? — спросила она и поцеловала его в лоб. У! Поцелуй ее был холоднее льда, пронизал его холодом насквозь и дошел до самого сердца, а оно и без того уже было наполовину ледяным. Одну минуту Каю казалось, что вот-вот он умрет, но нет, напротив, стало легче, он даже совсем перестал зябнуть» [1, с. 8–9.]). Таким образом, духовное и телесное начало героев существует в неразрывном единстве, стимулируя процесс познания не только собственного внутреннего, но и внешнего миров. Телесность становится значимой частью бытия героя. Гармоничное взаимодействие всех факторов человеческого бытия формирует истинный уровень познания человека и помогает ему в создании и сохранении этой истинности.

Таким образом, проведенный анализ произведения помогает сделать следующие выводы: во-первых, сказка «Снежная королева» Г. Х. Андерсона даёт разнообразный и обширный материал для выделения методологических особенностей экзистенциальной поэтики. Во-вторых, система тема средств художественного воплощения идей экзистенциализма обладает специфическими свойствами поэтики, что находит своё отражение в особенностях характеристики, сюжета и в структуре текста. В-третьих, в сказке Андерсена можно разграничить два типа героев: «самоотчуждающийся» и «познающий». В-четвертых, экзистенциальные проблемы не остаются неизменными, они трансформируются и наделяются новым иным смыслом.

Итак, Г. Х. Андерсон — писатель, выражающий в своих произведениях актуальный проблемы своего времени. В сказке он затронул проблемы внутреннего и внешнего бытия ребенка. Сказка «Снежная королева» становится источником гуманитарной энергии Проблема в том, что «сегодня мы имеем дело с тем, что гуманитарное образование оказывается перегруженным и уводит человека от главного — от понимания собственной природы и смысла своего существования, то есть перестает быть онтологичным» [5].

Литература:

1. Андерсон, Г. Х. Снежная королева — М.: Оникс. 2002. — 43 с.
2. Валеева, Е. В. Психологические основы художественного образа. Монография. Саров. 2009—219 с.

3. Фортунатова, В. А., Валеева Е. В. Гуманитарная энергия современного образовательного процесса // Вопросы культурологии. 2013. № 11. с. 15–19.
4. Лукичева, Ирина Ивановна Экзистенциальные проблемы в творчестве Г. Бёлля: Дис. ... канд. филол. наук: 10.01.05 Н. Новгород, 2000. — 200 с.
5. Фортунатова, В. А. Гуманитаризация вузовского образовательного процесса как исследовательская проблема // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 5–2. — с. 204–210.
6. Fando, R. A., Valeeva E. V. Conflict harmonization between natural-science and art education. Science and Education: materials of the II international research and practice conference, Munich, December 18th — 19th, 2012. Munich: Vela-Verlag, 2012. Vol. II. P. 643–646.
7. Э. Берн Люди, которые играют в игры. М. — Литур. 1999. — 247с.
8. Ж. Годфруа Что такое психология? М. — Мир. 1992. — 212с.
9. Бердяев, Н. А. О назначении человека. М. — Республика. 1993. — 242с.
10. Леонтьев, Д. А. Лекции по курсу «Экзистенциальная психология». М. — Республика. 2002.

Функции запахообраза в лирике Шарля Бодлера

Шувалова Екатерина Сергеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Запахобраз — это сложное и комплексное явление, требующее особого осмысления в литературоведении. Запахобраз, помимо физических и химических функций, обладает психологической и философской составляющей, наделён связующими свойствами и способностью развиваться на протяжении истории. Он может быть рассмотрен как один из компонентов поэтики. [1, с.155; 4, с.643–646].

Нельзя не согласиться, что запахобраз является одним из элементов художественной структуры произведения, за счёт которого литературный текст обретает дополнительные оттенки и глубину, гармонично вплетается в систему цветовых и звуковых образов. Обладая ассоциативностью, он является важным способом характеристики героя и может организовать внутреннюю линию развития действия. Эти и другие разнообразные свойства запахобраза активно используют многие авторы в своём творчестве [1, с.155; 2, с.604–617].

Одним из таких авторов был известный французский поэт Шарль Бодлер. Многогранность и полнота изображаемого им мира показывается у Бодлера в действительности, наполненной деталями, выраженными посредством обоняния, осязания и вкуса. Тепловые, вкусовые, звуковые ощущения, а также запахобразы материализуют окружающее его героя пространство, уничтожают существующее между ними расстояние. В его сборнике «Цветы зла» запах, прежде неведомый поэтам классицизма и романтизма, обретает особое значение.

Широко известна его «теория соответствий», согласно которой все запахи, цвета и звуки взаимопроникают, соотносятся друг с другом:

*Подобно голосам на дальнем расстоянии,
Когда их стройный хор един, как тень и свет,*

*Перекликаются звук, запах, форма, цвет,
Глубокий, тёмный смысл обретение в слиянье.
(«Соответствия») [2, с.20]*

Комплекс ощущений, описываемый в стихотворениях, помогает поэту воспроизвести целостную картину мира, обнажить смысловую значимость того или иного явления. Такой эффект достигается и при участии запаха, дополняющего и углубляющего единение сенсорных факторов. Проявляется синестезия, впитывающая в себя все чувственные стороны. В строках «Соответствий» Бодлер показывает существующий реальный мир, в котором всё смешивается. Запах чистоты у поэта связывается с зеленью сада, плотью ребёнка, нежным зовом свирели. Другие — мускус, бензой, нарды, фициам — обретают «царственную» окраску, но вместе с тем являют «рокошь и разврат». Это слияние внешних ощущений позволяет познать «восторг ума и чувств», происходящий внутри лирического героя.

Существованием внешнего и внутреннего планов характеризуется двоемирие поэзии Бодлера. Эта особенность отражена даже в названии одного из циклов — «Сплин и идеал». Чаще всего второй, внутренний план, у поэта связан с прошлым — с пробуждением воспоминаний, мира детства или путешествий — или с будущим — возникновением мечты. Предметы, составляющие мир настоящего, «проникают» посредством своего аромата во внутренний мир лирического героя:

*Случалось ли, мой друг читатель, вам
Блаженствовать и томно длить мгновенья,
Бездумно, долго, до самозабвенья
Вдыхая мускус или фициам,
Покуда явь не заслоняет виденья
Былых восторгов, вечно милых нам.
(«Аромат») [2, с.63]*

Запахобразы выполняют функцию проводника в мир воспоминаний. Рождаясь в реальности, они вызывают ассоциативные образы, относящие героя к нематериальному миру. Запахи сопутствуют воспоминаниям, пробуждают и восстанавливают картины забытого прошлого. «Дикий, душный аромат любовный», идущий от волос и одежды возлюбленной, насыщает представляемое живыми, существующими, полновесными ощущениями [9, с.355–358].

В стихотворении «Экзотический аромат» благоухание, исходящее от груди женщины, переносит героя к жаркому «ленивому» острову, где царит безмятежность и идиллия:

*Когда, закрыв глаза, я в душный вечер лета,
Вдыхаю аромат твоих нагих грудей,
Я вижу пред собой побережья морей,
Залитых яркостью однообразной света.*

Те же настроения и мотивы прослеживаются и в другом стихотворении Бодлера:

*Я в запахе причёски душиной
Чую жемчужный
Приморский берег, бриз воздушный
(«Танец змеи») [2, с.49]*

Интересно, что чаще всего ароматы, позволяющие соприкоснуться с мечтой, относятся к женским образам. Поэт находит в них источник оживляющей фантазии силы. «Пышные букли руно», «блестящая кожа», «обнажённая шея», «овал грудей лилейный», «душистые юбки» овеяны струящимися запахами кокоса, бензола, душистых цветов и мускуса. Даже голос женщины «дарит аромат». Запахобразы играют важную роль в раскрытии женских образов, которые в поэзии Бодлера неотделимы от сопровождающих их ароматов. Женщину, «как из кадилниц лёгкий дым», всегда окружают многообразные благоухания. Герой наслаждается пленительными ароматами кожи, приятными запахами тела, «пьёт дыхание возлюбленной», окунается в сладко пахнущие волосы, «море чёрного дерева», в которых содержатся дремлющие следы прошлого:

*На пушистых концах пряди с прядью сплетённой
Жадно пьёт, словно влагу, мой дух опьянённый
Запах муска, кокоса и жаркой смолы.
(«Волосы») [2, с.43]*

Соблазнительный облик и чарующий аромат женщины вызывают у героя томительные, интимные желания, граничащие со жгучей, непреодолимой жаждой. Эти ощущения возносят возлюбленную до объекта поклонения.

*Ты пахнешь мускусом и табаком Гаванны,
Полночи дитя, мой идол роковой.
(«Sed non salita») [2, с.47]*

Аромат мускуса олицетворяет собой всю чувственную глубину женщины, её порочную, манящую привлекательность, перед которой не может устоять лирический герой. Об этом говорит и часто сопутствующий мускусу фимиа, который несёт в себе эмоцию восхищения, рабское поклонение, испытываемое героем. Запахобраз в этом случае является и характеристикой предмета, и определе-

нием чувств, который этот предмет вызывает. Он вступает во взаимодействие с традиционными компонентами художественного текста, выявляет незримые мысли и чувства.

Пейзаж, внешний окружающий поэта мир, представляется не только в субъективном, вещественном аспекте. От соприкосновения действительности с человеком, с его органами чувств, художественное изображение приобретает многогранность и богатство. Запахобразы сопутствуют временам года, суток, обогащают пространственно-временной пласт:

*Вот час, когда в полях, струя благоуханье,
Кадильницы цветов возжёт незримый клир;
За звуком аромат уносится в эфир, —
Печально-плавный вальс, истомное порханье!
(«Гармония вечера») [2, с.76]*

Или:

*Вся мебель кругом
В покое твоём
От времени ярко лоснится.
Дыханье цветов
Заморских садов
И вялые амбры струится.
(«Приглашение к путешествию») [2, с.85]*

Весь мир, все явления, предметы и образы у Ш. Бодлера пронизаны сенсуальной насыщенностью. Сама жизнь сочетает в себе разнообразие ароматов тела, природы, эмоций, которые утрачиваются, выдыхаются с приходом смерти, в том числе и с гибелью чувств [8, с.98–102].

*Постели, нежные от ласки аромата,
Как жадные гроба, раскроются для нас,
И странные цветы, дышавшие когда-то
Под блеском лучших дней, вздохнут в последний раз.*

(«Смерть любовников») [2, с.206]

В его поэзии смерть не просто забирает запахи, но и содержит их в себе. Нематериальное, непредметное явление наделено в лирике Бодлера своим собственным горьковатым, дымным ароматом:

*Кривляйся и пляши, но знай: в любом краю
Примешивает смерть, надушенная миррой,
К безумью твоему — иронию свою.
(«Пляска смерти») [2, с.162]*

Особенно ярко и чётко трагические настроения поэта проявляются в поздней лирике Бодлера. После 1848–1851 г. происходит перелом в мироощущении поэта, его произведения переполняются меланхоличностью и драматичностью, воссоздается образ жизни без запаха. Зло становится неотъемлемой частью человеческого существования, добрый идеал оттесняется злом и оказывается побеждённым. Запахи, поддаваясь настроениям и подчиняясь общей картине изображаемого, приобретают мрачный, пессимистический характер:

*И стонет колокол... И чёрное полено
Бормочет в унисон простуженным часам,
И от колоды карт исходит запах тлена...
(«Сплин») [2, с.112]*

В совокупности со звуком (стон колокола) и цветом (чёрное полено), запахообраз дополняет выражение душевного состояния лирического героя, способствует созданию суггестивного образа.

*Чертог моей души безбожно осквернён;
Кошунство, оргия и смерть — со всех сторон
Струится аромат вокруг шеи обнажённой!*
(«Разговор») [2, с.89].

Жан Поль Сартр, исследуя Шарля Бодлера, ввел понятие «бодлеровской духовности», которой присущи «глубокая сдержанность», подвешенное состояние предмета, его эфемерность. Так, в стихотворении «Неудача» эта духовность выражается в аромате.

*В глухом безлюдье льют растения
Томительный, как сожаленья,
Как тайна сладкий аромат.* [2, с.29].

Аромат отражает сожаленье, как нечто улетающее и исчезающее, но вместе с тем продолжающее волновать нас и по исчезновении. Интерес Ш. Бодлера к запахообразам, их особая роль в его творчестве особо ярко проявляется в стихотворении «Флакон». Он «тускл, и пуст, и сух», но полон воспоминаний, полон прошедших желаний, в нём всё ещё жив «отлетевший дух». Старый, потёртый

временем сосуд, удерживающий в себе истории, — пример той духовности поэта, соединяющей в себе реальный и идеальный миры его поэзии. Бодлер сравнивает своё будущее с судьбой этого флакона. Однажды и он останется «надтреснут, запылён», забыт людьми. Но ведь:

*Есть запахи, чья власть над нами бесконечна:
В любое вещество въедаются навечно.* [2, с.77]

Таким образом, запахи играют большую и важную роль в лирике Шарля Бодлера. Они дополняют и расширяют художественное пространство текста своими оттенками, маскируют и демаскируют лирического героя, передают отношение автора к различным объектам, выявляют скрытые мысли и внутренние переживания героев, характеризуют окружающий их и поэта мир, являются «мостом», соединяющим Бога и сатану в лирике Бодлеру. Запахообраз — динамичный компонент структуры художественного текста, обладает изменчивостью и протечностью, поскольку активно приспосабливается к остальным элементам литературного произведения, берет на себя их функции и сам приобретает самостоятельное значение [3, с.209–219]. Шарль Бодлер был одним из тех поэтов, применивших и открывших в своём творчестве богатую многофункциональность запаха.

Литература:

1. Fando, R. A., Valeeva E. V. Conflict harmonization between natural-science and art education. Science and Education: materials of the II international research and practice conference, Munich, December 18th — 19th, 2012. Munich: Vela-Verlag, 2012. Vol. II. P. 643–646.
2. Бодлер, Ш. Цветы зла М.: АОЗТ «Орбита», 1992. — 239 с.
3. Валеева, Е. В. Психофизические основы художественного образа. Монография. Саров. 209–219 с.
4. Матвеева, Е. В. Функции цветообраза в прозе ФРГ 60–80-х гг // Дисс. на соис.уч.ст. к.фил. н., Нижний Новгород, 1999. — 155 с.
5. Обломиевский, Д. Д. Французский символизм / ред. Т. В. Балашов. М.: Издательство «Наука», 1973. — 296 с.
6. Сартр, Ж. — П. Бодлер. М.: Едиториал УРСС, 2004–164 с.
7. Фандо, Р. А. Полемика о судьбе евгеники (в поэтическом жанре) // Вопросы истории естествознания и техники. 2002. № 3. с. 604–617.
8. Фандо, Р. А., Валеева Е. В. Формирование личности на стыке ее художественно-антропологических и биологических свойств // Вопросы культурологии. 2014. № 3. — с. 98–102.
9. Фортунатова, В. А. Антропология образных состояний как нравственно-дидактическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4–1. — с. 355–358.

МЕТОДИКА

Формирование читательской компетенции младших школьников

Авдеева Анастасия Владимировна, студент;

Молькова Мария Викторовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В современном быстроменяющемся мире человек вынужден учиться в течение всей своей жизни. Одним из условий успешного самообразования является сформированность ключевых читательских компетентностей. Уровни овладения учащимися ключевыми компетентностями определяются благодаря качеству образования по чтению в начальной школе.

Под ключевыми компетентностями в ФГОС НОО понимается способность к самостоятельной деятельности в учебном процессе, в использовании приобретенных в школе знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для самостоятельного чтения книг; высказывания оценочных суждений о прочитанном произведении; самостоятельного выбора и определения содержания книги по ее элементам; работы с разными источниками информации (словарями, справочниками, в том числе и на электронных носителях) [7, с.141].

Под читательской компетентностью будем понимать необходимые знания, умения и навыки, позволяющие ребенку свободно ориентироваться в разнообразии книг, библиографическую грамотность, позитивное отношение к чтению.

Таким образом, показателями читательского интереса младших школьников являются:

положительное отношение к самой читательской деятельности («люблю читать»); заинтересованность конкретными книгами («хочу эти книги»); увлечение самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»); стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали»).

Книга должна заинтересовать, заинтриговать, привести в восторг, изумление, волнение.

Эффективному развитию читательского интереса младших школьников способствуют такие условия, которые включают в себя системное использование разнообразных форм внеклассных занятий, например, ролевое чтение; беседу; беседу — «приманку», предполагающую выбор текста с ярким сюжетом, его чтение, попутное обсуждение, прерывание чтения на самом интересном месте [5, с.72].

Читательская компетенция — это постоянно развивающаяся совокупность знаний, умений и навыков, то есть качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни.

Работа по формированию читательской компетенции реализуется по следующим направлениям: формирование навыка чтения, т.е. умение ребенка читать вслух и про себя, владение основными видами чтения (ознакомительное, углубленное, поисковое, просмотровое). Целесообразно использовать такие приёмы, как речевые разминки, игровые упражнения на развитие артикуляции, зрительного восприятия, внимания, чтение фраз с разной смысловой интонацией, силой голоса, чтение в парах, работа со скороговорками и т.д.; начитанность, эта компетенция включает в себя такие составляющие, как знание изученных произведений, представление о литературоведческих понятиях, их использование и понимание; знание книг и произведений из круга детского чтения, предлагаемых в учебных хрестоматиях для каждого класса. Можно использовать и такие приёмы, как ведение читательских дневников, печатных тетрадей по чтению, изготовление собственных обложек к произведениям авторов, книжек — малышек, литературных викторин и праздников, инсценировка произведений; умение работать с книгой (определение и выбор книг по жанрам, темам и т.д.); знание элементов книги, приучение учащихся постоянно работать со справочной литературой, словарями, посещение школьной библиотеки; навыки и умения собственно читательской деятельности, обеспечивающие восприятие, интерпретацию (истолкование) и оценку художественного произведения как искусства слова, то есть по законам этого искусства (на доступном школьникам каждого года обучения уровне). В основе этой компетенции лежит разноплановая работа с текстом [4].

Для того чтобы сформировать читательскую компетенцию у младших школьников, необходимо использовать такие формы работы, как проблемно-поисковые ситуации, настраивающие всех детей на активное участие и решение проблемных вопросов, беседы-дискуссии, которые научат детей размышлять о прочитанном и высказывать свое

мнение. Было замечено, что вдумчивость чтения у детей повышалась после того, как они получали задание самим ставить вопросы по содержанию прочитанного. В поисках ответов на свои же вопросы дети вновь обращались к тексту, постепенно накапливая материал для пересказа.

Также достижению положительных результатов работы способствует и личный пример учителя, который выразительно, с чувством читает художественный текст. Умение учителя правильно и красиво владеть словом настолько захватывает детей, что они стремятся найти и прочитать произведение, отрывок из которого они только что услышали, потому что им «очень понравилось, как оно написано» [3, с.127].

Хорошей основой для накопления учащимися личного опыта творческого восприятия художественных произведений может стать использование приема устного словесного рисования. Словесное рисование — это описание образов или картин, возникших в сознании читателя при чтении литературного произведения [5, с.71]. Словесная картина иначе называется словесной иллюстрацией. Этот прием направлен прежде всего на развитие способности к конкретизации словесных образов, т.к. нельзя описать то, чего не видишь, не представляешь. Кроме того, в процессе описания устной или письменной картины развивается речь ребенка и его логическое мышление. Примером организации устного словесного рисования на уроках может послужить сказка «Каша из топора» с иллюстрацией. Дети читают сказку, затем совместно с учителем наблюдают за героями, составляют план их действий [1, с.44].

Этап перечитывания текста и его анализ.

— Прочитаем сказку до конца и пронаблюдаем за тем, как ведет себя солдат. Составим план его действий.

Дети перечитывают сказку по частям, нумеруя карандашом события. Затем обсуждаются результаты работы, открываются заранее записанные на доске действия солдата: заметил топор; предложил сварить кашу из топора; попросил принести котел; топор вымыл, опустил в котел, налил воды и поставил на огонь; посолил; попросил крупы; добавил крупы; посоветовал, что масло нужно добавить; добавил масла; стал есть кашу.

— Теперь наблюдаем за тем, как вела себя старуха в каждый момент. Менялось ли ее настроение и поведение? С чем связаны эти изменения?

Предлагаем детям представить, какие иллюстрации можно сделать к этой сказке и описать солдата и старуху в каждый момент их действия (устное словесное рисование). Помогаем вопросами:

— На каком фоне происходит действие? (изба, обстановка в избе, печь и т.п.)

— Где стоит солдат, как он стоит, куда смотрит (на старуху, в котел, в сторону и т.п.), что делает в этот момент? Какое у него настроение? О чем думает? Какое выражение лица?

Предлагаем описать старуху в разные моменты действия. Помогаем аналогичными вопросами.

Затем обсуждаем иллюстрацию В.О. Аникина «Каша из топора».

— Можно ли определить, какой момент сказки изобразил художник? Какую иллюстрацию они бы нарисовали к этой сказке? Почему?

Большое внимание на уроках следует уделять словарной работе, особенно при чтении сложных текстов. Толковать значения слов можно через показ предметов, картинок, пословиц и загадок. Все трудные слова чаще всего выписываются перед уроком на доску или карточку. Как правило, значение этих слов объясняют дети должны объяснить сами, если же они затрудняются, то находят объяснение трудных слов в толковом словаре самостоятельно, либо обратиться к электронным справочникам, Интернету [6, с.800].

Например, при изучении русско-народной сказки «Рукотка» во втором классе ребятам предлагается ответить на следующие вопросы:

— Назовите действующих лиц сказки.

— Объясните значение слов бредет — идет медленно, с трудом. Враспынную — в разные стороны. Обронил — уронил.

Чтобы повысить интерес детей к чтению, на уроках литературного чтения нужно использовать такой прием, как драматизация. Младшим школьникам особенно интересно принимать участие в небольших театральных постановках.

Предлагаем в качестве примера использования драматизации фрагмент урока в 1 классе по сказке «Лиса и тетерев».

— За кого вы переживали в этой сказке? Кто оказался обманутым? Понравился ли вам финал сказки?

— Мы будем ставить с вами радиоспектакль. Кто-нибудь слышал по радио такие спектакли? Значит, нам на уроке необходимо научиться читать по ролям и в чтении передать чувства, намерения персонажей. Мы постараемся понять, почему тетереву удалось провести хитрую лису, и выразить ответ на этот вопрос в чтении. На уроке читать за героев сказки будут разные ребята.

Далее следует чтение и анализ сказки. Анализ сказки проходит как подготовка к выразительному чтению.

Эффективным средством формирования читательской компетенции является создание рисованных «диафильмов» по прочитанному произведению. Диафильм — серия иллюстраций, отражающих фабулу произведения, с подписями, в общих чертах, передающих его основное содержание. Этот прием родственен словесному рисованию. Однако он гораздо сложнее по своему содержанию и требует следующих умений: во-первых, ребята должны составлять план произведения; определять идею; выделять главное в содержании каждого эпизода; конкретизировать словесные образы в воображении и описывать мысленно увиденное. Здесь проявятся творческие способности каждого. При этом авторы диафильмов продемонстрируют умения проследить за ходом событий произведения, пересказать текст по рисункам [4].

Для примера можно привести фрагмент урока по рассказу В. Драгунского «Он живой и светится...».

Диагностические цели. После урока ученики смогут назвать изменения в настроении героя; объяснить при-

чины изменения настроения; проанализировать иллюстрацию к рассказу; объяснить, какие художественные средства помогли художнику передать настроение героя.

— Рассмотрите иллюстрацию художника В. Лосина «Он живой и светится»

— Понравилась ли вам иллюстрация?

— А к какому эпизоду рассказа нарисована эта иллюстрация? Найдите его.

— Скажите, какое настроение у мальчика?

— А какое настроение передал художник в иллюстрации?

— Посмотрите внимательно на позу мальчика. С помощью каких еще деталей художник передает одиночество героя?

— Скажите, соответствует ли иллюстрация содержанию эпизода?

— Как вы считаете, противоречит ли как-нибудь это изображение, эта неточность, допущенная художником, авторской идее?

— Иллюстрация в вашем учебнике черно-белая, но если бы она была цветная, какие краски, какие оттенки цветов вы бы использовали?

— Скажите, а подойдет ли эта иллюстрация к эпизоду, когда Дениска уже держит на ладони светлячка?

— Давайте нарисует иллюстрацию к этому эпизоду. Как продолжение первой. Представьте, как теперь

сидит Дениска на скамейке? А какое выражение лица будет у Дениски? А что вы нарисуете на заднем плане? А каким будет воздух? Серым, как на предыдущей иллюстрации?

В целях формирования читательской компетенции можно предложить и такие виды работы, как литературные конкурсы, викторины на знание творчества того или иного писателя; ведение читательских дневников, в которых фиксируются главные герои произведения, выписывается их характеристика; создание классной библиотеки; уроки читательского мастерства; подготовка презентаций произведений; тесное сотрудничество со школьной библиотекой; проблемно-поисковые ситуации; семейное чтение.

Работа по формированию читательской компетентности младших школьников должна вестись систематически в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности, также в работе с родителями. На уроках литературного чтения учитель обязательно должен использовать всевозможные методы и приёмы для активизации познавательного интереса; дополнять существующую систему развития речи теоретическим материалом, шире знакомить обучающихся с различными речевыми жанрами, которые они будут использовать в своей жизни.

Литература:

1. Гусев, Д. А. Педагогический потенциал народного творчества в контексте исторического анализа развития образовательных учреждений на селе // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). с. 44–47.
2. Гусев, Д. А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. 2015. № 3. с. 34–40.
3. Жесткова, Е. А., Клычёва А. С. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1–1. с. 126–129.
4. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
5. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4–3 (34). с. 70–74.
6. Филиппова, Л. В. Словарная работа как средство формирования коммуникативных умений младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — № 11. 2014. С.800–803.
7. Филиппова, Л. В. Роль художественного текста в обучении русскому языку детей-билингвов // Вестник ЧГУ. 2014. № 3 (56). с. 140–144.

Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения посредством детской литературы

Балагурова Маргарита Сергеевна, студент;

Баринова Наталья Игоревна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Возможность создавать что-либо новое, необычное закладывается в детстве через развитие высших пси-

хических функций, к числу которых относится и воображение. Именно развитию воображения необходимо

уделять внимание в воспитании ребенка в возрасте от пяти до двенадцати лет. Этот период ученые называют сензитивным, то есть наиболее благоприятным для развития когнитивных функций ребенка [5, с.67].

Нет сомнения, что воображение и фантазия являются важнейшими сторонами нашей жизни. Любое обучение связано с необходимостью что-то представить, вообразить, оперировать абстрактными образами и понятиями. Вся художественная деятельность строится на активном воображении [1, с.102]. Эта функция обеспечивает ребенку новый, необычный взгляд на мир. Она способствует развитию абстрактно-логической памяти и мышления, обогащает индивидуальный жизненный опыт [7, с.119].

В процессе учебной деятельности школьников, которая идет в начальных классах от живого созерцания, большую роль, как отмечают психологи, играет уровень развития познавательных процессов. Развитие и совершенствование воображения будет более эффективным при целенаправленной работе в этом направлении, что повлечет за собой и расширение познавательных возможностей детей [7, с.234].

Формирование творческой личности, умеющей оперативно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, действовать инициативно и креативно, является главной задачей для современной начальной школы.

Бесценную помощь при работе по формированию и развитию творческих способностей младшего возраста оказывают уроки литературного чтения, которые обеспечивают совершенствование личности ребенка, способствуют не только развитию творческих задатков и склонностей, но и формируют готовность детей к дальнейшему саморазвитию [11, с.376].

Не секрет, что учитель должен так построить урок, так преподнести учебный материал, чтобы изучаемое произведение вызвало у ребят неподдельный интерес [3, с.72]. Для этого можно использовать викторину «брейн-ринг»; виртуальную викторину; викторину-диалог (вопросы составляются по алгоритму игры «Что? Где? Когда?»).

Приведем пример викторины брейн-ринг:

Первая игра.

— Дополните пословицу: «Глаза — ..., руки — ...». («Глаза — бояться, руки — делают».)

— Расположите литературных героев по времени, в котором они жили, начиная с самого раннего: Чапаев, Илья Муромец, Гарри Поттер. (Илья Муромец, Чапаев, Гарри Поттер.) Тимур со своей командой, Электроник, Робинзон Крузо. (Робинзон Крузо, Тимур со своей командой, Электроник.)

— Из какой сказки взяты слова и кто ее автор: Солнце, снег, роза, льдинка, олень, дружба? (Г. — Х. Андерсен «Снежная королева».)

Также можем привести фрагмент урока: «Что? Где? Когда?»

Класс делится на 2 команды.

1 команда — Исследователи, 2 команда — Следопыты
Задания находятся в конвертах на доске.

1 Раунд. Каждой команде по очереди задаются вопросы.

1. Имя деревянного мальчика, выструганного из полена. (Буратино)

2. Название сказки, где кот носил обувь? (Кот в сапогах)

2 Раунд. 1.Ф, бедняжку так раздуло-

Не прочесть её никак!

Букву Р перевернуло-

Превратило в мягкий знак!

Буква С совсем сомкнулась-

Превратилась в букву О.

Буква, когда очнулась,

Не узнала никого! (Сергей Михалков «Азбука»)

2. А, как вышли за калитку!

Да увидели улитку-

Испугались, Разбежались!

Вот они какие, Храбрые портные! (Корней Чуковский «Храбрецы»)

При проектировании уроков изучения современной детской литературы необходимо опираться на следующие методические приемы, сформулированные с учетом жанрово-тематических особенностей:

— тщательная подготовка к выразительному чтению произведений учителем (передача общего настроения); чтение произведений учащимися; обучение детей выразительному чтению; литературное творчество детей [10, с.59];

— раскрытие жанровой специфики современной детской литературы (окружающий мир воспринимается глазами ребенка, часто повествование ведется от первого лица младшего школьника; обычные предметы наделяются необычными свойствами или ведут себя неожиданным образом и т.д.) [8, с.27];

— широкое использование на уроках других видов искусства: прослушивание музыкальных композиций, просмотр киноотрывков, постановка спектаклей. Однако следует помнить, что использовать аудио- и видеозаписи следует на заключительных этапах работы над произведениями, так как зрительный и музыкальный образы более яркие и более легкие для восприятия детьми и могут затмить собой словесный образ [2, с. 1330];

— творческие задания для самостоятельной работы учащихся в связи с прочитанными произведениями современной детской литературы: рисунки, составление диафильмов, словесные картины, проба пера в рамках данного жанра [12, с. 34].

Творческая деятельность учащихся является ведущим элементом содержания начального этапа литературного образования. При этом используются различные формы интерпретации художественного произведения: «Аля, Кляксич и буква «А», «Мы играли в хохотушки», «Живая буква (в сокращении)», «Про медведя», «Разговор с пчелой», «Кто как кричит?», «Чудо», «РРРР!», «Привет», «Лучший друг», «Кто первый?», «Совет», «Моя родня», «Никого не обижай», «Десять птичек —

стайка», «Страшный рассказ», «Два пирожных», «Цветок на земле», «Еще мама», «Проговорился», «Бабу лето», «Сентябрь», «Родине» [6].

Приведем в качестве примера фрагмент урока по литературному чтению.

Тема урока: Знакомство детей с поэзией XX века. Л. Чарская «Зима»

Цель: развитие у учащихся поэтического вкуса и образного мышления в работе над произведением.

3. Первичное чтение стихотворения.

4. Вторичное чтение.

5. Вторичное чтение с анализом: давайте прочитаем текст и попробуем вместе с автором окунуться в прекрасный мир природы. На поэтических листочках мы с вами будем составлять две колонки:

1.какой поэтесса увидела зиму

2.какие средства выразительности она использовала

1-я строфа. 1–3 строки: к кому обращается автор в первых строках стихотворения? Можно ли сразу догадаться, о чём пойдёт речь дальше? Почему? Как вы думаете, для чего Лидия Алексеевна начинает стихотворение с загадки? Кого напоминает зима в этом отрывке? (живое существо) Прочитайте, какие слова помогают оживить её. Как называется такой литературный приём? (олицетворение). В какое время героиня совершает прогулку? Почему поэт использует именно слово «поступью», а не «походка»? (поступь — народное).

2 строфа. 4–9 строки: что автор называет кудрями? Почему они золотые? Что за блёстки? Серебро? Какие ещё краски использованы в той строфе? Что они описывают? Какой здесь показана зима? Какие лит. приёмы использовала Л. Чарская? (красивая, сравнение, олицетворение, метафоры).

3 строфа. 10–16 строки: что говорится о зиме в этой части? Что в природе может ассоциироваться с рукавичкой? Какое слово говорит о быстроте действий? Вспомните свои наблюдения за природой. Когда мы друг неожиданно замечаем появление снега? О каком новом взмахе

говорит автор? Прочитайте. Как сказано о речке? Какой это приём? Что ещё в природе изменила зима? О каких узорах идёт речь? Какой здесь показана зима? (волшебница). Вспомните русскую народную сказку, в которой главная героиня также взмахом руки, сделала и озеро и лебедей в нём («Царевна-лягушка»). О чём этот факт говорит? На что мы должны обратить внимание, составляя паузы? А логическое ударение? Попробуйте прочитать выразительно.

4 строфа. 17–22 строки. Сравните 1 и 4 часть стихотворения: в чём их сходство? Непохожесть? Почему поступь зимы небрежна? Как названа зима? (чародейка). Укажите паузы. Какие словосочетания выделим голосом? В каком темпе следует читать строчки этой строфы? Почему? Попробуйте прочитать их выразительно (2 ученика).

6.Обобщающая беседа.

Посмотрите на первую колонку: Какая у Чарской получилась зима? Какие чувства и эмоции испытывала она, когда писала стихотворение? О чём она думала? Что можете сказать о настроении лирического героя? Какое название предложили бы вы?

Таким образом, использование выше сказанных заданий на уроках литературного чтения в начальных классах способствует созданию на уроке неформальной обстановки, которая позволяет ученику раскрыть свой потенциал, проявить себя в каком-то новом качестве, реализовать навыки, полученные в период обучения. Подобных игр и упражнений можно сочинить бесконечное множество, все зависит лишь от творческого воображения взрослых, поставивших перед собой цель помочь каждому ребенку вырасти творчески одаренной, нестандартно мыслящей, умеющей импровизировать и находить новые решения, успешной личностью. Чтобы продвигать детей в развитии, нужно отказаться от известных стереотипов работы на уроках литературного чтения и направить ее так, чтобы ученики воспринимали и ценили художественное слово так, как незаменимо над глубоким содержанием надо думать.

Литература:

1. Гусев, Д. А. Декоративно-прикладное творчество как форма проявления общенациональной идентичности России // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (4). с. 102–103.
2. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
3. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4–3 (34). с. 70–74.
4. Зеленкова, Т. В. Активизация творческого воображения младших школьников // Начальная школа. 2009. № 10. с. 234–238.
5. Климанова, Л. Ф. Развитие воображения младших школьников на уроках литературы. — М., 2001. — 67 с.
6. Климанова Л.Ф., Горетский В.Г., Виноградская Л.А. Литературное чтение. Учеб. для 1–4 классов начальной школы. — М.: Просвещение, 2013.
7. Комский, Д. М. Основы теории творчества. — Е., 2009. — 119 с.
8. Коршунова, Л. С. Воображение и его роль в познании. — М.: Мир, 2007. — 376 с.

9. Куриленко Л. В. Взаимосвязь уроков чтения как важнейшее условие гармоничного развития учебно-познавательной деятельности первоклассников // Начальная школа. — 2008. № 4. С.32–38.
10. Ладыжская, Т. А. Развитие воображения младших школьников. — М., 1998. — 59 с.
11. Львов, М. Г. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2009. № 1. С.25–27.
12. Никитина, А. В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. 2010. № 10. с. 34–36.

Проектная технология и использование литературных произведений в обучении истории

Бондарева Анастасия Витальевна, студент;

Воробьева Ольга Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Когда-то вопросы чтения были вопросами, а не проблемами. Однако в последнее время ситуация резко изменилась: непрерывное сокращение чтения, падение интереса к литературе становится глобальной проблемой.

По статистике, сегодня больше всех в мире читают жители Индии, тратящие на это занятие 10 часов 42 минуты в неделю. Россия занимает лишь седьмое место рейтинга читающих стран — россияне уделяют чтению семь часов в неделю. Таиланд, Китай, Филиппины, Египет, Чехия — вот страны, опережающие жителей России. Согласно данным Л. Нарусовой, которая является председателем Комиссии Совета Федерации по информационной политике, в 90-х годах XX века 79% жителей России читали хотя бы одно литературное произведение в год, в 2005 году — 63% жителей, 2012—54%. Если в 70-е годы XX века регулярно читали детям примерно 80% семей, то в настоящее время — всего 7%. Количество же молодежи, читающей перманентно, снизилось с 48% в 1991 году до 28% сегодня [1, с. 1].

Многие функции литературы — познавательная, эстетическая, социализирующая, воспитательная остаются невостребованными.

Чтение и литература формируют личность человека, его качества и черты, воспитывают нравственность и патриотизм. Однако с падением интереса к книге падает и уровень воспитания населения.

Воспитание же, в том числе, гражданской позиции, любви к Отечеству — приоритетная задача современного, особенно гуманитарного, образования. Воспитание патриотизма — задача не только филологов, но и историков. Интеграция усилий литераторов и историков поможет решить обозначенную проблему, если использовать в процессе обучения книги по исторической тематике. Этот процесс будет наиболее эффективен при внедрении проектной техники, которая реализовывает деятельностный подход и нацелена на развитие ученика. Кроме того, именно соединение обозначенных категорий — литература (книга), история (факты), технология проектов (метод) — позволит обеспечить формирование лично-

стных УУД, которые являются наименее определенными для современного учителя.

«Важность метода проектов заключается в сочетании в нем теоретических данных и практической деятельности. Метод проектов играет большую роль в образовании еще и потому, что имеет особенности, отсутствующие в традиционных системах преподавания: осуществление обучающимися самостоятельного выбора, проявление инициативы, познавательной активности» [2, с. 112].

Для решения обозначенной проблемы в современной школе предлагается использовать проектную технологию «Пусть книга оживет». Цель данного проекта — формирование у обучающихся любви к чтению, патриотического сознания, российской идентичности, развитие коммуникативных навыков. В ходе проекта будет осуществлена цепь взаимосвязанных действий: чтение литературы, посвященной Великой Отечественной войне (сложность произведения может варьироваться в зависимости от возрастных особенностей обучающихся); просмотр художественного/документального фильма по книге; закрепление на деятельностном уровне — создание римейка фильма/ съемка собственного фильма по книге (предполагает возвращение к чтению книги для написания сценария), либо историческая реконструкция событий книги.

Для реализации цели выстроена модель, основными компонентами которой являются:

1. Знаниевый (чтение становится потребностью, книга — один из главных источников информации, исторические события воспринимаются как личные: «Наша история», «Наша Победа»).

2. Оценочный (установка «Книга — мой друг», положительное отношение к историческим событиям: «Я горжусь победой нашей страны над немецкими захватчиками»).

3. Деятельностный (формирование отношения «книга-реальность», активное участие в делах на благо своей Родины: «Я готов служить России»).

Н. В. Ратина выделяет следующие «принципы в определении критериев оценивания проектов обучающихся:

- значимость — должны оцениваться только важнейшие ожидаемые результаты;
- самостоятельность — проект должен свидетельствовать о самостоятельности обучающегося в постановке проблемы и ее решении;
- открытость — обучающиеся должны знать, как именно они будут оцениваться и по каким параметрам;
- параметры оценивания требуется координировать с требованиями к выполняемой деятельности» [3, с. 97].

Среди принципов, положенных в основу проекта «Пусть книга оживет» лежат следующие, формирующие понимание ценности человека и человеческой жизни, принципы:

- Принцип гуманистического воспитания — создание условий для всестороннего развития и самореализации личности, гармонии с собой и обществом.
- Принцип деятельностного подхода — организация, направление учебно-воспитательной деятельности ученика в общем контексте его жизни.
- Принцип личностно-ориентированного воспитания — развитие неповторимой личности, индивидуальности ребенка и его субъектных качеств.

В проекте «Пусть книга оживет» предполагается несколько этапов:

Таблица 1. Этапы проекта «Пусть книга оживет»

Этап	Деятельность обучающихся	Деятельность педагога
1.Подготовительный	Формулировка цели и задач, разработка плана действий, определение источников информации и способов сбора информации, планирование итогового продукта, распределение обязанностей среди членов группы.	Выдвижение идей и предположений, наблюдение, косвенное руководство деятельностью.
2.Поисковый	Сбор информации, решение промежуточных задач. Выдвижение и проверка гипотез, фиксирование информации различными способами.	Организация и координирования отдельных этапов проекта.
3.Презентация проекта	Представление результата работы, отчет, ответы на вопросы, формулировка выводов.	Ознакомление с конечным вариантом работы. Координация обсуждений.
4.Оценочно-рефлексивный	Анализ проделанной работы, коллективная оценка и самооценка.	Оценивание усилий обучающихся, их креативности и потенциала.

Важность данной проектной технологии заключается в том, что она:

- личностно-ориентирована;
- отражает компетентностный подход в обучении;
- отражает деятельностный подход в обучении;
- способствуют формированию УУД;
- мотивируют обучающихся познавать мир, базируясь на собственном опыте;

— открывают простор для реализации творческих способностей детей. [4, с. 19].

Создание проекта «Пусть книга оживет», посвященного возрождению любви к литературе и патриотического воспитания, на сегодняшний день является необходимостью. Именно метод проектов помогает связать процесс обучения и воспитания с реальной жизнью, при этом развивая самостоятельность и активность ребенка.

Литература:

1. Самые читающие страны мира. Справка. // РИА НОВОСТИ URL: <http://ria.ru/spravka/20080611/110842173.html> (дата обращения: 11.10.2015).
2. Бондарева, А. В. Проектная деятельность в современной школе // Вестник науки и образования. 2015. № 2 (4). с. 112–115
3. Ратина, Н. Ф. Проектная деятельность во внеклассной работе // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. с. 96–101.
4. Душеина, Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. с. 17–21.

Приложение 1

Класс	Рекомендуемые произведения
5–7 классы	Алексин А. «В тылу как в тылу», «Сигнальщики и горнисты»; Козлов В. «Витька с Чапаевской улицы»; Конечный В. «Петька, Джек и мальчишки»; Корольков Ю. «Партизан Лёня Голиков»; Пикуль В. «Мальчики с бантиками»; Полевой Б. «Повесть о настоящем человеке»; Смирнов С. «Брестская крепость»; Соболев А. «Тихий пост», «Группа «Вера»», «Батальон четверых», «Зеленый луч», «Морская душа»; Твардовский А. «Василий Теркин»; Шолохов М. «Судьба человека».
8–9 классы	Алигер М. «Зоя»; Антокольский П. «Сын»; Ахматова А. «Клятва. Мужество. Победителям»; Берггольц О. Ф. «Дневные звезды. Говорит Ленинград», «Накануне. Склоняет знамена народ. Февральский дневник»; Байков В. «Память блокадного подростка»; Богданов Н. «Иван Тигров: рассказы о Великой Отечественной войне»; Жариков А. «Солдатское сердце»; Журба П. «Александр Матросов»; Кассиль Л., Поляновский М. «Улица младшего сына»; Коконин Л. «Повесть о военном детстве»; Симонов К. «Третий адъютант»; Смирнов В. «Саша Чекалин».
10–11 классы	Адамович А. «Хатынская повесть»; Алексеев С. «Гвардейский разговор»; Бакланов Г. «Навеки — девятнадцатилетние», «Пядь земли»; Бек А. «Волоколамское шоссе»; Богомолов В. «Момент истины» («В августе сорок четвертого...»); Бондарев Ю. «Батальоны просят огня. Последние залпы», «Горячий снег»; Быков В. «Альпийская баллада», «Дожить до рассвета»; Васильев Б. «А зори здесь тихие», «В списках не значился», Воробьев К. «Убиты под Москвой. Крик. Это мы, господа!»; Казакевич Э. Г. «Звезда»; Курочкин В. «На войне как на войне»; Никитин С. «Падучая звезда».

Творчество В. П. Крапивина в круге чтения современных младших школьников

Губанихина Елизавета Вадимовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В эпоху цифровых технологий у большинства младших школьников нет желания проводить вечер с книгой. Причин тому достаточно много, одна из них заключается в том, что ребенок начального возраста тянется к развлечениям, которых предоставляется множество на базе компьютерной и мобильной техники. В связи с этим появляется необходимость введения определенной системы мотивации и стимулирования детей к чтению. В основе данной системы должно быть использование качественной детской литературы, способной заинтересовать ребенка и позволяющей узнать что-то новое [5, с.71].

Чтение детской литературы — это не развитие ребенка как таковое, а средство этого развития, метод пополнения культурной базы и расширения общего кругозора. Поэтому каждое литературное произведение, прочитанное ребенком, должно не просто развлекать, но и преподносить ему некоторую информацию, необходимую для формирования полноценного члена общества, должно пробуждать его познавательный интерес, развивать любознательность [4].

Известно, что младший школьник воспринимает мир вокруг в большей степени по средствам эмоций, чувств, поэтому события, происходящие в книге, он «проводит через себя», отождествляя себя и главного героя. Мораль

произведений усвоится гораздо легче именно в этом возрастном периоде, тем более, если ребенок заинтересован сюжетной составляющей. Более интересны младшим школьникам волшебные, фантастические сюжеты или же реалистичные истории про их ровесников [3, с.176].

Поставив цель — стимулировать детей к чтению через качество произведений и заинтересованность ребенка, мы хотим обратиться к конкретному автору, произведения которого соответствуют ей.

Владислав Петрович Крапивин — современный детский писатель, обладатель большого количества наград, премий. Немаловажно, что при написании своих произведений автор основывался не только на собственном представлении о воспитании детей, о способах повышения их уровня образованности, но и на опыте прошлых лет.

В. П. Крапивин изучал педагогические взгляды А. С. Макаренко, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского и таким образом сформировал личную точку зрения, помогающую ему в дальнейшем в написании произведений для детей. Автор, берущий на себя ответственность писать детские произведения, несет на себе нравственную ответственность за каждую строчку, за каждое слово. Как перефразировал Е. Ф. Борисова Константин Станиславский: «Для детей нужно писать так же, как для взрослых,

только еще лучше» [8]. Это высказывание очень точно отмечает тот факт, что писать рассказы для детей труднее, нежели для взрослых людей, так как они должны нести что-то ценное в сознание ребенка, соответствовать современным стандартам детской литературы.

Детские литературные произведения подразделяют на реалистические и фантастические. В.П. Крапивин писал в обоих жанрах.

Изучив произведения данного автора, можно заметить общую тематику детства, главными героями книг являются дети с разными увлечениями и характерами, но все они подают положительный пример читателям своими непоколебимыми моральными принципами. Большинство событий, происходящих с персонажами повестей и рассказов В.П. Крапивина, показывают ценность дружбы, справедливости, ответственности, решимости в действиях и даже отваги. Героям произведений приходится сталкиваться с различными трудностями, например, конфликтом «отцов и детей», с которым тяжело справиться, не разрушив детские романтические идеалы (например, в произведении «Колыбельная для брата»).

Рассмотрим произведение В.П. Крапивина «Голубятня на желтой поляне». Основное действие происходит в трех мирах: на Земле будущего, Земле-2 и на загадочной Планете, где постоянно происходят мистические события. Главная сюжетная линия разворачивается вокруг Ярослава Родина — космического разведчика — и его лучших друзей. Им приходится справляться с неприятелями-паразитами с других планет, но при этом не удается забыть и о житейских проблемах. Невероятные приключения и удивительные повороты сюжета — то, что действительно может заинтересовать ребенка. Данное произведение может с легкостью войти в список внешкольного литературного чтения детей 8–10 лет. Это научно-фантастический роман-трилогия. Фантастическим данное произведение можно назвать потому, что в нем присутствует «элемент необычности», нарушение границ реальности, но при этом, многие происходящие явления основываются на так называемых научно-фантастических допущениях — возможных изобретениях, технологиях будущего, что показывает научную направленность данного произведения. «Голубятню на желтой поляне» следует отнести именно к романам, т.к. описывается судьба главного героя, его личностное становление, жизненный путь.

Несмотря на жанр, в котором написано произведение, оно наполнено лирическим подтекстом. Нередко встречающиеся рассуждения о жизни, о любви, о счастье, помогут частично сформировать понимание данных понятий в голове ребенка: «Счастье — когда счастливы те, кого любишь» [6]; «Чтобы жить, человек должен любить. Кого-то или что-то» [6].

Ярослав Родин, стремящийся к приключениям, говорил: «Нельзя, братцы, идти назад, когда впереди такая дорога. Потом всю жизнь себе этого не простишь... А может, это и есть главное дело — узнать, куда она ведёт» [6]. Данное высказывание показывает читателю значимость иници-

ативности, веры в успех и силы духа на жизненном пути человека. Такие фразы побуждают к решительным действиям, придают веру в себя и в то, что ты делаешь.

Среди космических, невероятных событий есть место и для разговоров о жизни, для рассуждений о прекрасном и великом. В этой книге есть всё, что необходимо ребенку: интересный, захватывающий сюжет, полный тайн, загадок, космических путешествий, необитаемых и обитаемых планет, яркие и запоминающиеся главные герои, доступность изложения, и всё это дополняется воспитательным аспектом произведения. Но В.П. Крапивин касается вопроса получения образования и воспитания юными читателями не напрямую, не «в лоб», а с помощью описания во всех деталях таких сюжетных ситуаций, из которых ребенок сможет самостоятельно сделать вывод и применить его в жизни.

Например, в случаях конфликтов главных героев, можно извлечь много полезной информации: как вести себя во время ссоры, как грамотно отстаивать свою точку зрения, как и при каких обстоятельствах грамотно пойти на уступки. Простые истины осознаются ребенком в процессе увлеченного погружения в фантастический мир невероятных приключений.

Теперь давайте обратим внимание на такое произведение В.П. Крапивина, как «Валькины друзья и паруса». Эта книга повествует о жизни пятиклассника Вальки Бегунова, безумно любящего корабли и барабаны. Он много рисует, в том числе любимые паруса в бескрайних морях, и мечтает стать художником. Валька — романтик, мечтатель, но его не все таковым готовы принять. Это произведение рассказывает о преодолении главным героем жизненных испытаний, в ходе чего лишь укрепляется его вера в дружбу и в чувство справедливости.

Несмотря на то, что произведение было написано в 1966 году, в наши дни оно не потеряло своей актуальности. Возможно, современному ребенку не совсем будет понятно ярое желание Вальки быть пионером, но остальные категории — преданность, дружба, товарищество, ответственность — не подвластны времени. В книге нет захватывающих погонь, драк, приключений, но взаимоотношения главного героя и его младших друзей описаны так ярко, что произведение легко будет читаться и детьми младшего школьного возраста.

В романе-трилогии «Мальчик со шпагой» В.П. Крапивина описывается становление личности Сережи Каховского — шестиклассника, готового преодолеть любые жизненные преграды. Сережа смел, он решительно делает выбор между бесчестьем и честью в пользу второго, всегда встает на защиту справедливости. Данная книга написана в стиле реализма, что характерно для начального периода творчества писателя.

По мнению главного героя, простая искренняя человеческая дружба помогает легче переносить неприятности, встречающиеся на жизненном пути: «Предчувствие беды — пустой страх из-за глупых выдумок и нелепых слухов. Потому что когда встречаются друзья,

несчастья отступают и прячутся с глаз» [7]. Также от лица главного героя автор дополнял: «Если человеку одиноко и страшно, кто-то должен оказаться рядом» [7]. Данные высказывания показывают читателю необходимость социальных взаимодействий со сверстниками, значимость общения и выстраивания межличностных отношений. Ребенок, читая, начинает перенимать к себе опыт персонажей, а именно то, как помощь друзей поддерживает в трудную минуту.

Чему же еще учит данное произведение? Отваге.

Чтоб врагам хвалиться было нечем,

Не беги назад от них ни шага.

Даже если ты кузнечик,

У тебя должна быть шпага. [7]

Автор доносит до читателя образ благородного, чистого и отважного мальчика как пример для подражания подрастающего поколения. Сережа Каховский живет по законам чести и способен постоять за себя и своих друзей, которые, в необходимый момент тоже смогут его защитить. Помимо вышеперечисленных положительных качеств, В.П. Крапивин показывает, что важно слушать старших, обращает внимание, насколько ценен их опыт для ребенка.

Литература:

1. Гусев, Д. А. Педагогический потенциал народного творчества в контексте исторического анализа развития образовательных учреждений на селе // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). с. 44–47.
2. Гусев, Д. А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. 2015. № 3. с. 34–40.
3. Жесткова, Е. А., Клычёва А. С. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1–1. с. 126–129.
4. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
5. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4–3 (34). с. 70–74.
6. Крапивин, В. П. Голубятня на желтой поляне // Уральский следопыт. 1983. № 3–5.
7. Крапивин, В. П. Мальчик со шпагой. — М.: Эксмо, 2008. — 526 с.
8. Станиславский, К. С. Собраний сочинений: В 9 т. Т. 2. — М.: Просвещение, 1999. — 235 с.

Веб-квесты как средство формирования читательской компетенции младших школьников

Казакова Валентина Владимировна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Перед педагогами начальной школы стоит сложнейшая задача — сформировать у младшего школьника умение, желание и устойчивую привычку выбирать и читать различные книги, то есть сформировать читателя-школьника.

Подводя итог, хочется отметить, что каждое из рассмотренных произведений В. П. Крапивина имеет место быть в списке внеклассного чтения ученика начальных классов 8–10 лет.

Если рассматривать все произведения данного автора, можно заметить тенденцию пропаганды соблюдения норм морали, представления отваги, преданности, ответственности, решительности, справедливости как основополагающих качеств для формирования личности в детском возрасте.

Ценности, на значимость которых В. П. Крапивин старается обратить внимание в своих повестях и романах, стоит прививать детям с ранних лет, поэтому именно возраст ребенка начальных классов наиболее благоприятен для изучения данной литературы. Манера написания легка и понятна ребенку, отсюда большая вероятность проявления интереса с его стороны, и, как следствие, свободное усвоение уроков, преподнесенных в книгах.

Детская литература В. П. Крапивина — то, что необходимо ребенку начальных классов для развития его познавательного потенциала, интереса к жизни, формирования понимания нравственных границ поведения, проявления интереса к чтению и литературе в целом.

Идея формирования личности младшего школьного возраста как читателя находит отражение в федеральном государственном стандарте начального общего образования, где «приоритетной целью обучения курсу «Литературное чтение» в начальной школе является форми-

вание определенного уровня читательской компетенции обучающихся, осознание себя грамотным читателем, который способен использовать читательскую деятельность как средство самообразования» [8, с. 73].

В настоящее время важно не столько дать детям как можно больше багажа знаний, сколько обеспечить его личностное, общекультурное и познавательное развитие, то есть научить учиться.

Разработчики федерального государственного стандарта начального общего образования в содержание понятия «читательская компетентность» включают владение техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знание книг и умение их самостоятельно выбирать, сформированность потребности в книге и чтении.

Под читательской компетенцией понимается постоянно развивающаяся совокупность знаний, умений и навыков, то есть качество личности, совершенствующееся на протяжении всей его жизни [4, с.72].

К задачам по формированию читательской компетенции относятся:

- научить детей правильному, осознанному, выразительному чтению;
- научить школьников извлекать из различных текстов полезную и интересную информацию;
- научить самостоятельному выбору книг для чтения;
- научить учащихся работать с разнообразными источниками информации (справочниками, словарями и т.д.);
- научить высказывать свое мнение о прочитанном произведении [5, с.18].

Формирование читательской компетенции учащихся, безусловно, проходит на уроках литературного чтения, на внеклассных занятиях через проведение творческих конкурсов, литературных игр, занятий с элементами театрализации, что стимулирует творческую активность ребят [7, с. 11].

Как правило, работа по формированию читательской компетенции младших школьников реализуется по следующим направлениям:

1. Формирование навыка чтения: умение читать текст про себя и вслух, владение основными видами чтения (просмотровое, ознакомительное, поисковое, углубленное). Приемы, которые используются при формировании данного навыка: речевые разминки, чтение слоговых таблиц, игровые упражнения на развитие зрительного восприятия, артикуляции, внимания, чтение фраз с различной смысловой интонацией, силой голоса, чтение в парах и по ролям, работа с поговорками, скороговорками и т.д. [9, с.73].

2. Начитанность. Это направление работы включает в себя следующие составляющие: знание уже изученных произведений, представление о литературоведческих терминах, их понимание и использование; знание произведений из круга детского чтения. К используемым приёмам работы относятся: ведение читательских дневников или тетрадей по литературному чтению, составление своих

обложек к прочитанным произведениям, книжек-малышек, проведение литературных викторин, конференций и праздников, театрализованных представлений по прочитанному.

3. Умение работать с книгой (определение и выбор книг по авторам, жанрам, темам и т.д.); знание содержания книги. В работе по данному направлению рекомендуется использовать справочную литературу, словари.

4. Умения и навыки собственно читательской деятельности, которые обеспечивают восприятие, истолкование и оценку читаемого. В основе деятельности по данному направлению лежит разносторонняя работа с текстом, где основной считается технология продуктивного чтения [1, с.85].

Такая технология обычно включает в себя три этапа работы с текстом.

1. Работа с произведением до чтения (постановка целей урока с учетом общей (мотивационной, учебной, психологической, эмоциональной) готовности младших школьников к работе).

2. Работа с произведением во время чтения (первичное прочтение и перечитывание текста, беседа по содержанию в целом).

3. Работа с произведением после чтения (знакомство с писателем; смысловая беседа по тексту; работа с заглавием и иллюстрациями; текстовые и творческие задания, контрольно-измерительные материалы).

В качестве средства формирования читательской компетентности рекомендуется также использовать технологию веб-квеста [7, с.16].

Во всемирной паутине можно без труда найти информацию, которой интересуются люди. Интернет — это мощнейший инструмент, органично вписывающийся в образовательный процесс [2].

Веб-квест — это интерактивная образовательная деятельность, включающая в себя три основных элемента, которые отличают ее от простейшего поиска информации в Интернете:

1. наличие проблемы, которую необходимо решить;
2. поиск информации по конкретной проблеме в компьютерной сети осуществляется группой учащихся. Каждый член группы имеет определенную роль и вносит свой вклад в решение существующей проблемы;
3. решение проблемы достигается путем слаженной работы в группе [6, с.204].

Особенность технологии веб-квеста заключается в следующем: вместо того чтобы учащиеся бесконечно блуждали по Интернету в поисках нужной информации, педагог сам дает им список web-сайтов, которые соответствуют теме.

Использование данной технологии на уроках способствует:

1. сформированности новых компетенций;
2. реализации креативного потенциала;
3. повышению мотивации к саморазвитию и самообразованию;

4. повышению самооценки [2, с.724].

Выделяют несколько этапов по работе над веб-квестом:

1. Выбор учащимся одной из ролей.
2. Собственный анализ, то есть как его роль согласовывается с задачами других членов команды.
3. Далее школьник исследует предложенные ему web-сайты.
4. По окончании процесса поиска, ребенок должен представить отчет по выбранной теме.
5. Так как под веб-квестом понимается групповая работа, то после индивидуального отчета дети вместе спорят, обсуждают, вырабатывают план работы группы в целом.
7. Веб-квест заканчивается групповой защитой предложенной работы [6, с.205].

Веб-квест можно использовать на любом этапе урока: для формирования новых знаний, при закреплении или обобщении материала.

Мы хотим предложить вам веб-квест по литературному чтению на тему: «Аленький цветочек». Предложенный нами веб-квест включает в себя следующие задания:

Группа «Биографы»

1. Найдите интересные факты биографии Аксакова С. Т. (<http://www.aksakov.info>)
2. Найдите фотографии данного писателя (3–4 шт.)
3. История написания сказки (<http://mylitera.ru>)

Группа «Литературоведы».

1. Найдите в тексте сказки зачин, концовку, сказочные эпитеты (<http://lib.ru/TALES/alenkij.txt>)
2. Докажите, что эта сказка — волшебная.

Группа «Языковеды».

1. Как можно перевести на современный русский язык старинные слова в сказке? (<http://dal.sci-lib.com>)

2. Почему важно знать происхождение слов?

3. Составьте толковый словарь к сказке «Аленький цветочек».

4. Найдите пословицы и поговорки в тексте сказки (<http://lib.ru/TALES/alenkij.txt>)

Для оценивания работ учеников могут использоваться такие как методы как взаимооценка участников проекта и самооценка.

К критериям оценивания веб-квеста относятся: понимание задания, полнота раскрываемости темы, изложение основных аспектов темы и стратегии решения проблемы, логика преподнесения информации, слаженная групповая работа, распределение по группам, авторская оригинальность, степень самостоятельности работы в группе, грамматика, отсутствие ошибок правописания и опечаток, стиль презентации, использование цвета в презентации, расположение информации на слайде, анимационные эффекты презентации, разнообразие видов слайдов, глубина и объем знаний по теме, качество доклада, культура речи, умение выступать перед аудиторией, умение отвечать на вопросы, деловые и волевые качества докладчика. Каждый критерий оценивается по пятибалльной системе [6, с.205].

Обучение должно носить развивающий характер в плане развития самостоятельного творческого и критического мышления. Именно с этой целью многие педагоги уже долгое время стараются использовать проектную технологию, применяя ресурсы всемирной паутины. Но проблема состоит в том, что множество информации в Интернете и ее качество не только делают процесс работы над проектом проще, но и усложняют его. Одним из возможных решений данной проблемы является технология веб-квест [3, с.725].

Литература:

1. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса. — М.: Школа-Пресс, 2007. — 145 с.
2. Гусев, Д. А. О повышении профессиональной компетентности учителей сельских школ в использовании ИКТ на занятиях декоративно-прикладным творчеством // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 1–2. с. 27–31.
3. Жесткова, Е. А. Технология веб-квеста на уроках литературного чтения в начальной школе/ Е. А. Жесткова, В. В. Казакова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 9 (часть 4). С.723–725.
4. Жесткова, Е. А. Веб-квесты в профессиональной ориентации выпускников современных школ/ Е. А. Жесткова, В. В. Казакова // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С.70–72.
5. Жесткова, Е. А. Творческие задания как средство формирования читательской компетенции младших школьников // Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2013. № 3. С.17–20.
6. Наумова, Т. В. Веб-квест как средство организации взаимодействия школы и семьи в экологическом воспитании младших школьников [Текст] / Т. В. Наумова, В. В. Казакова, А. В. Лезина // Молодой ученый. 2014. № 21.1.
7. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С.3–12.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373. — 35 с.
9. Чабанова, Т. А. Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е. И. Кузьмин, О. К. Громова. — М., 2007. — 196 с.

Новейшая детская литература

Кирпичёва Ольга Александровна, студент;

Шефер Надежда Ивановна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Литература, книги — это то, без чего немислима жизнь человека. Книга является духовной пищей, которая обогащает детей в различных сферах: творческой, коммуникативной, познавательной, эстетической, эмоциональной. Кроме того, она играет огромную роль в социальном развитии ребёнка, прививает ему те или иные навыки общения, оказывая влияние на социализацию.

В России сегодня издаётся много детских книг в различных жанрах: сказки, стихотворения, фэнтези, роман, фантастика, детектив, очерки, новелла. Однако в современных условиях роль книги утрачена. В связи с развитием информационно-коммуникативных технологий спрос на книги, к сожалению, уменьшается.

Выделяют следующие функции новейшей детской литературы:

- развлечение (ребёнок не станет читать или будет читать с неохотой любую неинтересную для него книгу);
- воспитание (можно и нужно читать малышу «правильные книги», которые научат ребёнка добру и борьбе со злом);
- детская книга должна привить ребёнку художественный вкус, поэтому эстетическая функция является не менее важной, так как знакомит ребёнка с лучшими примерами художественного слова;
- до семи лет человек получает 70% знаний и только 30% — за всю последующую жизнь. Таким образом, данный возрастной период является сензитивным для познавательной функции новейшей детской литературы.

В современной детской литературе учитываются те перемены, те события, которые сейчас происходят в мире: «Это оказался какой-то митинг. Люди были одеты разнообразно, в разноцветную одежду. Мы стали рассматривать плакаты, которыми они размахивали, как большими веерами» (Евдокимова Н. «Конец света»).

В книгах для детей можно заметить стирание границы между детским и взрослым миром, ускоренный темп взросления малыша. Пример тому — последние повести Э. Успенского, в которых Крокодил Гена превращается в бизнесмена, а Дядя Федор общается с многочисленными родственниками и знакомыми на самые последние темы.

В детской литературе можно прочесть информацию о бандитах (Н. Гейман), экологических проблемах (Э. Успенский), о предательстве и корысти (К. С. Льюис), о взяточничестве (К. Функе) и о многом другом. Причем некоторые авторы используют данную информацию лишь для привлечения внимания детей, играя на детской тяге ко всему пугающему, запретному. Другие же освещают эту тему с целью показа насущных проблем, которые требуют решения [4].

Несмотря на то, что в произведениях детской литературы описываются далеко не детские события, происходящие в современном мире, главным персонажем этих произведений остаётся ребёнок. Однако в произведениях для детей последнего периода преобладает изображение ребенка в семье, в повседневной действительности, что неизменно влечет за собой углубление в тонкости семейных отношений как позитивные, так и негативные.

Современная литература дает ребёнку довольно разнообразную картину вариантов отношений отцов и детей. В целом можно говорить о том, что в изображении современных писателей дистанция между родителями и детьми значительно сократилась [3. с.128].

Пример тому — книга Ю. Б. Вийры «Мой папа Мюнхгаузен» (2000). По жанру это цикл сказок. В книге автор не только формулирует неудобные для взрослых вопросы детей, но и отвечает на них нетрадиционным образом, в результате вывод делает либо маленькая героиня в тексте, либо его должен сделать сам ребенок. Например, в сказке с сомнительным названием «О вреде и пользе курения» папа и рассказчица разрешают противоречия, почему учительница говорит, что курить вредно, а папа курит.

Оказавшись в явно затруднительном положении, папа придумывает завирательную (он ведь Мюнхгаузен) историю, в которую тем не менее включает элементы достоверной информации о вреде курения, в том числе и очень важные именно для девочки: курение портит цвет лица и вредно для органов дыхания. В сказке людоед отказывается есть курильщицу: «Клара Карловна — учительница, заядлая курильщица и пиратка одновременно, попала к людоедам. Погнался за ней один: бежит по пляжу, по щиколотку в песок проваливается и пыхтит как паровоз — людоед тоже курил, но меньше Клары Карловны. Догнал, конечно. Возмолилась пиратка: «Дайте перед смертью трубку выкурить». Отшатнулся от нее людоед: «Курильщица! Нет, такое мясо я не ем — оно горькое. А легкие черные, как смола». Посидели, покурили и разошлись» (Вийра Ю. Б. «Мой папа — Мюнхгаузен»). Автор признает за ребенком — читателем право знать, что курение вредно, укоренено в традиции, поэтому каждый делает выбор добровольно.

Другой интересный пример — книга «Телефонные сказки Маринды и Миранды» М. Я. Бородинской (2001), где главные действующие лица — одинокие мамы: «Одну Мариндой звали, другую Мирандой. И дети у них были: у Миранды две девочки, у Маринды два мальчика. А вот пап ни одного. Сами знаете, как бывает: хороших пап давно расхватали, а плохеньких Маринда с Мирандой за версту обходили, такие уж они были переборчивые» (Бо-

родилка М. Я. «Телефонные сказки Маринды и Миранды»). Может показаться, что автор этой книги — феминистка, которая собирается пропагандировать свои идеи. Но вскоре выясняется, что этих успешных мам по вечерам одолевает тоска, и тогда они начинают сочинять друг другу сказки.

Тематика сказок такова: кошачья свадьба и сорвавшаяся в связи с этим вылазка бандитов: домушника Филимона и мокрушника Родиона; тоска богатого знатного и ужасно одинокого графа; хорошенькая и одинокая принцесса по причине высокого роста не могла себе найти жениха, а потом благополучно вышла замуж за мужчину маленького роста; дороговизна школьных принадлежностей; опять красивая и образованная принцесса, но чуточку одинокая, на которой боялись жениться знаменитые женихи (у нее было слишком много достоинств), и тогда она слепила себе принца из пластилина, влюбилась в него и оживила, как Пигмалион, и т.д. Как видно скрытый мотив сказок — женское одиночество, чего в литературе для детей еще не было.

Эту же тему затрагивает в своей сказке «История про кота Игнасия, трубочиста Федю и Одинокую Мышь» (2013) известная современная писательница Л. Е. Улицкая, которая в последнее время стала писать для детей.

В современных детских произведениях мы можем встретить не только сеть и бизнес (Э. Успенский; Д. Емец), барабашку, инопланетян (А. Усачев), «джингликов» (О. Рой), бандитов (Н. Гейман), мать-одиночку, плохого мужа (М. Бородинская), летающие тарелки (А. Усачев; Н. Гейман), пиратов, фотомоделей (Ю. Вийра; Д. Емец), и т.д., но и обычных лесных или домашних животных: «Лили и Джес подружились с котенком Беллой Когтилло, которая мечтает стать знаменитой исследовательницей» (Дейзи Медоус «Котенок Белла или любопытный носик»);

«Случилось так, что Ёжик и Заяц залезли на высокое дерево и не смогли спуститься» (Емелина А. «Лестории, или 27 волшебных сказок для друзей»).

Что касается второстепенных героев, в детских книгах царит огромное разнообразие: говорящие животные, превращающиеся в человека при определенных обстоятельствах (К. Функе); оживающие предметы, такие как камень, посуда; мифические существа; инопланетяне и т.д.: «Вы совершенно точно не встретите внутри капельных зелено-планетянцев, галактическую полицию, пиратов, бушующий вулкан, требующий приношений» (Нил Гейман «Но молоко к счастью»).

Литература:

1. Гусев, Д. А. Педагогический потенциал народного творчества в контексте исторического анализа развития образовательных учреждений на селе // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). с. 44—47.
2. Гусев, Д. А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. 2015. № 3. с. 34—40.
3. Жесткова, Е. А., Клычёва А. С. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1—1. с. 126—129.

Также в детских книгах можно встретить и привычные сюжеты: дом, семья, детский сад, дружеский коллектив, школа, одноклассники. Например, в книге Д. Емца «Бунт пупсиков» автор знакомит нас с большой семьей, которая живет в небольшом приморском городке, и жизнь их напоминает веселую чехарду из приключений.

Всеми любимые персонажи из книг прошлых лет также не забываются: богатыри (А. Усачев), эльфы (Д. Роулинг), цари и принцессы (К. Функе), драконы: «Далеко-далеко в песках мрачной пустыни, жил дракон. Он чувствовал себя очень одиноким, потому что у него не было друзей. Когда-то много лет, дракоша хотел поселиться среди людей. Но там, где он появлялся люди бежали из своих домов в страхе и ужасе» (Онисимова О. И. «Добрый дракон, или 22 волшебные сказки для детей»).

Вместе с новыми детскими персонажами в литературу для детей входят и новые слова. Новейшая детская литературы стала содержать элементы разговорной речи: «Тьфу! Тут такая драма! ... а она влюбляется в какого-то несчастного Вадика!..». (Емец Д. «Бунт пупсиков»).

К главной проблеме новейшей детской литературы относят ее невостребованность. В настоящее время многие произведения не публикуются, поэтому некоторые детские авторы начинают писать в других жанрах или вовсе перестают творить. Детские книги с трудом продаются, из-за этого издательства теряют большую часть прибыли.

Несмотря на огромную тематику современных детских книг, не все они соответствуют стандартам качества и моральным требованиям, поэтому современные издательства чаще предпочитают переиздавать произведения «прошлых лет» — от русских народных сказок до произведений советского времени.

Из выше сказанного, заключаем, что, как и всё в этом мире, литература развивается, преобразуется, становится другой, просто другой — не лучше и не хуже той, которая была ранее.

Так, в настоящее время, наряду с общепринятыми, признанными жанрами появляются новые; проблемы прошлых лет заменяются более «свежими», актуальными на данный момент.

На наш взгляд, произведения новейшей детской литературы — это кладёз важнейшей разнообразной информации, которую нужно уметь раскрыть, разглядеть, прочесть между строк. Таким образом, новейшая литература толкает нас самих искать мораль, скрытый смысл, что ведёт к развитию различных сфер личности.

4. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
5. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4–3 (34). с. 70–74.
6. Филиппова, Л. В. Словарная работа как средство формирования коммуникативных умений младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — № 11. 2014. С.800–803.
7. Филиппова, Л. В. Роль художественного текста в обучении русскому языку детей-билингвов // Вестник ЧГУ. 2014. № 3 (56). с. 140–144.

Преодоление трудностей понимания художественного текста на уроке литературного чтения в начальной школе

Киселёва Екатерина Александровна, студент;

Царькова Татьяна Вячеславовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Чтение — важнейший общий учебный навык учащихся, поэтому учителю важно обладать такими технологиями обучения, которые дают эффективные результаты.

Проблемой обучения пониманию текста занимаются многие отечественные и зарубежные специалисты Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Е. Н. Ильина, Г. И. Белинский, М. П. Воюшина, М. И. Оморокова, Л. А. Виролайнен, О. Ф. Хузе, Рыжкова Т. В. и другие.

В настоящее время преобладают логопедические методики обучения чтению, делающие акцент на «формальных» приемах звукослияния и звукосочетания. Это ведет к тому, что количество детей, которые могут достаточно быстро читать, плохо понимая прочитанное, постоянно увеличивается. Научить детей уже в начальных классах понимать художественное произведение, воспитать учеников как вдумчивых читателей — одна из важных задач обучения на уроках литературного чтения.

Для того чтобы научить детей понимать текст, нужно сформировать специальные читательские умения:

- чтение текстов про себя,
- отработки навыка выразительного чтения,
- формирование умения составлять диалоги, строить монолог в соответствии с речевой задачей,
- работать с различными видами текстов,
- самостоятельно пользоваться справочным аппаратом учебника,
- находить информацию в справочниках, словарях и энциклопедиях,
- формирование читательской компетентности,
- овладение техникой чтения и приёмами работы с текстом, работа над пониманием прочитанного и прослушанного произведения.

Эти умения, сформированные в начальной школе, будут необходимы для того, чтобы в основной школе уча-

щиеся умели понимать и получать эстетическое удовольствие от чтения литературы различных жанров.

Поскольку у детей 7–9 лет преобладает наглядно-образное мышление, нужно в процессе обучения использовать практические действия детей. С этой целью используются задания, предполагающие самостоятельные действия учеников. Главное, чтобы они представляли, что читают связный текст. Их внимание обращается на основные признаки текста: целостность, связность, наличие определенной темы, заглавия, содержания, объединенного общностью мысли, началом и концом. Конечно, проводить это нужно в доступной форме, без использования каких-либо определений.

Если рассматривать работу над пониманием текста, то её можно разделить на 3 этапа:

1. До начала чтения.
2. Во время чтения.
3. После прочтения текста.

Можно начинать с заглавия и темы текста. По ним проще всего определить, о чем говорится. Постоянное использование заголовка и темы воспитывает внимание у детей к целому произведению. Формирование умения видеть заголовок и понимать его роль осуществляется с помощью следующих заданий: выбор заголовка из представленных вариантов и соотнесение его с текстом. Порядок выполнения задания: сначала прочитать текст, затем ответить на вопросы по его содержанию (что случилось), далее прочитать заголовки, подумать, какой из них более подходит, почему; проверить себя (перечитать текст); подбор собственного заглавия, соответствующего содержанию текста. Такие задания способствуют формированию умения ориентироваться в теме текста [4].

Умение определять смысловую структуру произведения, связи смысловых частей можно формировать с помощью таких заданий: работа с планом текста, детям не-

обходимо к каждому пункту выбрать соответствующую часть текста. Обязателен самоконтроль.

В простейших рассказах дети сначала вместе с педагогом, а затем самостоятельно должны выделять главное в тексте. Это выполняется после совместного анализа, который выполняется учителем вместе с учениками.

Способствует пониманию текста прием структурирования, рекомендуемый М.И. Омороковой [9]. Ученик обозначает структуру текста, устанавливает его модель и сопоставляет текст с моделью. Ученики рисуют структуру текста, отметив каждую часть кружком; кружков столько, сколько частей.

Например, при чтении рассказа Ю.И. Ермолаева «Два пирожных» [3] ребятам можно предложить изобразить текст графически. Затем учащиеся получают задание: выбрать к модели сказки текст и подготовиться доказать свой ответ на обобщающий вопрос: «Чему хотел научить нас автор?».

Тут главным приемом, способствующим пониманию смысла текста, является определение его подтекста. Ученики с помощью учителя приходят к выводу: если мама просит помочь, то необходимо уважительно и внимательно к этому относиться. Нужно с заботой и любовью относиться к членам своей семьи.

Прием проверки подтекста применяется и тогда, когда читаются более сложные произведения. В произведениях, где осмыслению событий, поступков и действий персонажей способствуют эмоции, главное внимание должно быть обращено на них [5, с.72].

Следующий прием, который используется для осмысления текста — подчеркивание слов, передающих смысл произведения.

Рассмотрим с этой точки зрения сказку Э. Успенского «Чебурашка» [3]. Сказку читает учитель. В первом чтении учителю надо передать неторопливость, плавность, выделить словесные украшения. Задача учителя — указать детям интонационные особенности.

После проверки первичного восприятия задаются вопросы к предметному содержанию сказки: «Назовите главных героев сказки? Как появилось у забавного зверька имя? Что оно означает? Почему Чебурашку не приняли в зоопарк? Как он оказался в магазине уценённых товаров? Где жил Чебурашка? Нравится ли он вам?». Такие вопросы разрешат перечитать весь текст по порядку, в перечитывание включить как можно больше учащихся, акцентировать их внимание на событиях. Затем обращаемся к словам, в которых и заключается основное содержание. Какие слова мы подчеркнем в первом, втором абзацах? Ученики называют слова и записывают их в тетрадь.

Когда содержание усвоено, можно предложить детям придумать ещё вопросы, которые могли бы помочь пересказать сказку. Можно задать несколько дополнительных вопросов: Приходилось ли вам придумывать имена необычным предметам, если да, то расскажи о них? А что вы думаете о других героях? Эти вопросы помогут понять детям смысл сказки и характерные черты героев.

Можно сделать акцент на звеньях композиционной цепочки, проследить, как шаг за шагом проходят события. Затем можно перейти к пересказу текста сказки.

Итак, работая над сознательным чтением, надо принимать во внимание три уровня освоения текста: восприятие фактического содержания, т.е. сюжетной, событийной основы; осознание причинно-следственных связей между событиями, мотивами, действиями ключевых и второстепенных героев, т.е. подтекста; понимание ведущей идеи произведения, его общего настроения, авторской оценки описываемых событий и личного отношения учащегося к нему [1].

Чтобы сформировать у учеников способность сознательного чтения, необходимо учить их выяснять смысл неизвестных им слов и выражений, что считается основой осознания реального содержания текста; воссоздавать в воображении то, что описано в произведении; сравнивать факты, действия, события для нахождения причинно-следственных отношений между ними; понимать всевозможные оттенки значений слов и синтаксических конструкций, что основано на анализе языковых средств; понимать ключевую мысль произведения; осознать оценку автора, его отношение к описанным действиям и героям; определять и высказывать личное мнение о героях, их действиях и произведении в целом; осмысливать факты окружающей жизни через призму прочитанного [4].

Имеющаяся в школе практика разбора слов мало эффективна, так как ребенку бывают непонятны обычные на первый взгляд слова. Вследствие этого, не исключая словарную работу перед чтением, у учеников следует создать установку на самостоятельное выявление при чтении непонятных слов и выяснение их значений. В методике обучения пониманию текста делается упор на то, чтобы любое непонятное ученику слово было будто запрещающий сигнал светофора, препятствующий дальнейшему движению вперёд [5].

Перед чтением объясняются слова, непонимание которых может помешать восприятию общего значения произведения. Как правило, это слова, вышедшие из активного употребления младшего школьника. В книгах для детского чтения не каждый раз имеются сноски, в следствии этого педагог, готовясь к уроку, обязан внимательно прочесть произведение и отметить группу этих слов. К примеру, перед чтением стихотворения Б. Заходера «Что красивей всего?» [3, с. 132] следует объяснить такие слова и выражения: сычи, мотылёк, полярные льды, мерцанье звезды. Способы объяснения хорошо известны: это и показ изображения, и подмена подходящим синонимом, и логическое определение, и объяснение через состав слова. Необходимо приучать учеников пользоваться толковым словарем.

При чтении возможно объяснение слов, которые просто поменять надлежащими синонимами, не задерживая самого чтения.

В ходе повторного чтения и анализа произведения выясняется значение таких слов и выражений, работа с которыми может помочь более глубокому освоению текста.

Ведущий способ работы над осознанием произведения — беседа. Для отработки осознанного чтения анализ

прочитанного идет по этапам, начинать следует с вопросов и заданий, обеспечивающих первый уровень осознания текста, т.е. таких, которые могут помочь ученикам верно понимать фактическое содержание, детальный план прочитанного. К примеру, к сказке Г. Остера «Будем знакомы» [3, с. 156]: О ком данная сказка? Где жили герои сказки? Чем они как правило занимались? Почему они приняли решение «разойтись и разбежаться»?

Одним из действенных приёмов работы по усвоению содержания считаются задания, когда педагог предла-

гает ученикам самостоятельно сформулировать вопросы к прочитанному. По вопросам, которые составили дети, возможно довольно объективно судить о качестве работы над произведением.

Таким образом, способность к образному анализу и синтезу художественного текста сама по себе не формируется. Поэтому необходимо учить детей “вдумчивому” восприятию, умению думать над книгой, а значит о людях и о жизни вообще, применяя рассмотренные нами выше основные методы и приемы обучения пониманию текста.

Литература:

1. Арзамасцева, И. Н., Николаева С. А. Детская литература. — М., 2012. — 58 с.
2. Гриценко, З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению. — М., 2011. — 63 с.
3. Гусев, Д. А., Аксютенко В. Н. Об оценке результатов детского исследования в сельской школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. с. 129.
4. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
5. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4—3 (34). с. 70—74.
6. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение. 2 класс. — М., 2014. — 85—156 с.
7. Костюхина, М. С. Детская литература о проблемах детства: методическое пособие. — СПб., 2012. — 113 с.
8. Минералова, И. Г. Детская литература. — М., 2012. — 86 с.
9. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников. — М., 2007.
10. Рыжкова, Т. В. Литературное развитие младших школьников. — СПб., 2014. — 247 с.

Культура речи и способы коммуникативного взаимодействия современного подрастающего поколения

Кудакова Кристина Сергеевна, курсант;

Беркович Ольга Ефимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

На современном этапе развития России меняется и культура нашей речи, и культура нашего языка в целом. Б. Н. Головин предложил понимать культуру речи как культуру коммуникации, включающую в свое «широкое» содержание структурную (языковую, системную) и функциональную (коммуникативную, стилистическую) нормы. Он определяет культуру речи по набору ее коммуникативных качеств. Эти качества выявляются на основе соотношения речи с некоторыми неречевыми структурами.

К неречевым структурам можно отнести человека, который говорит и которому обращены наши слова, мышление и сознание, как условия передачи речи, и естественно, сам язык, который является основой речи [1].

Культура речи — это умение правильно, точно, логично, выразительно, образно, доступно, действительно и уместно передавать свои мысли. Это и использование правил и приёмов общения. И мы согласны со словами Чальза Колтона, который говорил, что «некоторые чи-

тают, чтобы думать; таких очень мало. Другие читают, чтобы писать; таких много. А третьи читают, чтобы говорить; и их огромное большинство.»

Для того, чтобы речь была по-настоящему культурной, она должна быть не только правильной, но и богатой, что во многом зависит от лексических знаний человека. Для этого необходимо постоянно пополнять свой словарный запас новыми словами, читать произведения разных стилистических и тематических направлений. Но для того, чтобы наиболее верно использовать запас слов и выражений, необходимо постоянно развивать и устную речь, и письменную. Такое развитие позволяет меняться направление собственных мыслей, которые впоследствии формируются в слова. Необходимо стараться находить общий язык с разными людьми и выделять для себя разные темы для беседы.

Способ общения бывает дистантным (действующим, осуществляемым на расстоянии, без соприкосновения)

и контактным (прямое, непосредственное (очное), общение собеседников) [2].

При контактном общении взаимодействие происходит одновременно, партнеры находятся рядом друг с другом, как правило, видят и слышат друг друга, поэтому контактное общение почти всегда — устное. Это дает возможность общения с помощью не только словесных (вербальных), но и несловесных (невербальных) средств [3]. Дистантное общение происходит, когда партнеры разделены пространством и временем. Например, чтение книги предполагает, что автора от читателя отделяет и то и другое. Иногда участники общения разделены одним из этих компонентов ситуации: например, пространством (они разговаривают по телефону или ведут диалог в Интернете) или временем (идет обмен записками в аудитории). Всегда дистантно общение в письмах. При дистантном взаимодействии существенно снижается доля невербальных средств общения, теряется его живость и мгновенность ответной реакции. Однако в ситуациях, в которых непосредственный контакт необязателен или нежелателен, предпочтительно именно оно [4].

Маленький ребенок с удовольствием слушает сказку родителей на ночь. Через такое контактное общение он познает окружающий мир, учится добру, переживает за любимых героев. Еще Вальтер сказал, что, «читая авторов, которые хорошо пишут, привыкаешь хорошо говорить.» Взрослея, ребенок постепенно заменяет контактное коммуникативное взаимодействие дистантным. Он все большее время проводит в социальных сетях, обменивается сообщениями с помощью sms-ок.

Культура общения современного поколения обусловлена не только уровнем их лингвистической образованности, но и во многом предопределена внешними факторами, не связанными напрямую с изучением литературы, русского языка, риторики и культуры речи. Среди этих внешних факторов видное место принадлежит прочному вхождению в нашу жизнь компьютера и мобильного телефона. Без них сегодня уже практически невозможно представить современного человека. Если всего несколько десятилетий назад дети, начиная с дошкольного возраста, буквально рвались на улицу, стремились к непосредственному, контактному общению со своими друзьями, то сегодня самым «близким другом» для многих становится компьютер и мобильный телефон. Именно посредством указанных средств связи школьники «познают жизнь» и общаются.

В социальных сетях часто подростки пишут ненастоящие имена, меняют пол и возраст. В виртуальной реальности для человека, в ней находящегося, нет внеситуационного прошлого и будущего. Он может быть кем угодно. Так застенчивый пятнадцатилетний юноша может быть двадцатилетним чемпионом мира по боксу.

Достоинства современных коммуникативных технологий трудно переоценить — это их оперативность, комфортность, универсальность, доступность и т.д. Вместе с тем безграничные пространственные и временные воз-

можности общения в социальных сетях и посредством sms-ок тают в себе серьезные опасности для культуры нашего речевого общения, ибо компьютерный сленг ломает нормы правильной русской речи, что свидетельствует не только о снижении уровня культуры речевого общения, но и культуры нашего общества в целом. Компьютерный сленг практически игнорирует правила русской грамматики и правописания. В ней на первом плане оказывается вовсе не правильность, а скорость написания текста. Человек от диалога переходит к полилогу. Выражение эмоций растворяется, становится безликим. Общаясь, люди пишут небольшие сообщения, сокращая слова или используя латиницу. Для выражения эмоций в сообщениях используются смайлики, а долгие переживания отражаются в статусах. Причем, статусами часто становятся цитаты из книг. Получается, что любимыми становятся те книги, в которых написаны наши мысли, которые мы просто не смогли сформулировать.

При этом многое в тексте оказывается на уровне «домысливания, намёка». Отсюда почти полное отсутствие знаков препинания. Недописанные или написанные с опечатками слова, замысловатые сокращения, употребление особой графики и т.д.

Известно, что большинство подростков проводят в социальных сетях достаточно большое количество времени. Поэтому многие общественные группы, организации создают свои странички для привлечения молодежи к социально значимым событиям и делам. Так, например, в социальной сети ВКонтакте курсантами и сотрудниками Нижегородской академии МВД создана «группа партнерства». Главной задачей данного объединения является донесение важной информации до простого гражданина путем распространения материала. Курсанты академии создают видеоролики, мультипликационные фильмы профилактического характера для детей, проводят среди младших школьников конкурсы рисунков, налаживая партнерские отношения с обществом.

Общение в социальных сетях влияет на культуру речи человека. Она становится скуднее, слова уменьшаются, сокращаются, беднеет словарный запас человека. Чтобы избежать этого, необходимо сократить время проведения в социальных сетях, заменяя дистантное общение живым. Для этого можно предложить совместные прогулки, походы, мероприятия, которые эмоционально окрасят нашу жизнь. Кроме этого, ухудшение письменной речи можно предотвратить путем чтения книг, самостоятельным написанием сочинений, при котором соблюдаются следующие советы:

1. Помните о вашем адресате, старайтесь сделать свою речь как можно более понятной для него, особенно если его нет перед вами, как это часто бывает при письменной коммуникации.

2. Соблюдайте нормы графики, орфографии и пунктуации, чтобы облегчить читателю восприятие вашего письменного текста.

3. Помните, что читатель получит из вашего письменного произведения не больше той информации, которую вы выразили достаточно ясно, чтобы ее можно было понять. Облегчите ему процесс осмысления вашей речи. Для этого попытайтесь посмотреть на свой текст, так сказать, «со стороны», «чужими глазами», чтобы определить, что именно может понять из него читатель и адекватно ли он интерпретирует вашу мысль. Представьте себе, будто вы не знаете из того, что написано в вашем тексте о предмете речи, ничего, кроме общеизвестных фактов, и перечитайте текст, а затем внесите в него необходимые изменения.

4. Приступая к созданию письменного произведения, помните, что оно далеко не всегда может быть создано спонтанной записью потока мыслей. Оно имеет многие стороны, которые адресату надлежит осмыслить, чтобы правильно понять вашу мысль.

5. Решите для себя, что является предметом вашей речи и какие именно его признаки вы описываете. Таким образом, вы определите тему вашего текста. Вторая, не менее важная цель — убедить адресата принять предложенное вами решение. Поэтому крайне необходимо, чтобы ваша речь была понятна, убедительна, а текст в целом производил впечатление произведения, выполненного компетентным автором. Главная мысль может быть сформулирована в начале текста в виде гипотезы или в конце в виде вывода [5].

Со временем молодой человек возвращается к контактным способам общения. Это, прежде всего, связано с выбором будущей профессии, становлением личности человека. Поскольку вербальная коммуникация занимает наибольший удельный вес в общении, умение говорить является важной составной частью любой профессии. Люди теряют уважение к тем, кто не красноречив, и часто прощаются доверием к тем, кто манипулирует словами

с необычайной легкостью. Слово — это такой раздражитель, на который сердечно-сосудистая система реагирует так же, как и на физические нагрузки. Для общения с другими людьми крайне важно поддерживать культуру речи, которая в данном случае заключается в вежливости, внимательности, в умении поддержать любой разговор и поддержать собеседника.

Но в своей жизни мы встречаемся с людьми с ограниченными физическими возможностями. Чтобы понять их, помочь, существуют курсы по обучению жестовому языку и сурдопереводу. Так в Нижегородской академии МВД курсанты пятого курса теперь смогут понять каждого, кто к ним обратится. Первый экспериментальный курс получил дипломы стражей порядка, владеющих языком глухонемых. Полицейские изучали как сам язык, так и психологические особенности работы со слабослышащими. В любую погоду, при различных условиях сотрудник полиции теперь может оказать содействие любым гражданам. Они выучили как сам язык, так и в ходе практики изучили психологические особенности работы со слабослышащими [6].

Таким образом, именно культура речи делает общение более легким и свободным. Только в этом случае появляется возможность высказать свое мнение так, чтобы никого не обидеть и не ранить словом. Важно помнить и то, что культурная речь содержит не только духовное богатство, но и своеобразную магию и волшебство. В красивых, грамотно и правильно подобранных словах содержится сила, мощнее, чем любая другая, и эта особенность языка проверена временем. Уровень культуры речи и языка человека также отображает и его образ жизни. И в наших возможностях верно использовать духовное наследие речи и нашего языка. Культура речи — это важный элемент нашего языка, за которым необходимо следить и оберегать.

Литература:

1. Головин, Б. Н. Основы культуры речи. Учебник для вузов. — 2-е изд., испр. — М.: Высшая школа, 1988. — 320 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. — 1-е изд.-е.: Норинт С. А. Кузнецов, 1998.
3. Культура речи. [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://www.nado5.ru/e-book/kultura-rechi> (дата обращения: 18.10.15)
4. Реферат: Культура общения. [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://fan-5.ru/better/article-163521.php> (дата обращения: 18.10.15)
5. Тема урока «Виды и формы общения» [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://festival.1september.ru/articles/640044/> (дата обращения: 18.10.15)
6. Курс «Основы русского жестового языка для сотрудников ОВД» успешно пройден курсантами Нижегородской академии МВД России. [Электронный ресурс] / Режим доступа <https://na.mvd.ru/Press-sluzhba/Novosti/item/6552465/> (дата обращения: 18.10.15)

Роль народной сказки в обучении учащихся начальной школы немецкому языку

Кудряшова Дарья Борисовна, студент;

Морозов Дмитрий Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Стандарт начального общего образования по иностранному языку указывает, что изучение иностранного языка в начальной школе направлено на:

1) приобретение начальных умений говорения и письма с представителями иносоциума с соблюдением правил речевого и неречевого этикета; 2) освоение начальных лингвострановедческих реалий и культурологических представлений на иностранном языке; 3) формирование толерантного отношения к представителям чужой нации носителям другого языка посредством знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с фольклором и образцами детской литературы [1].

На классных занятиях и во внеурочной работе по иностранному языку целесообразно приобщать младших школьников к культурным традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка через сам язык. Благодаря этому у обучающихся в начальной школе развивается потребность в овладении иностранным языком как средством межкультурного взаимодействия, формируется умение представлять свою страну, культуру в условиях иноязычной непосредственной и опосредованной коммуникации, воспитываются определенные нравственные качества. Учащийся становится способен осознать себя как социально активный элемент в большом поликультурном сообществе, где необходимо адекватное взаимопонимание и толерантность по отношению к явлениям иной культуры.

Считаем, что добиться успешной реализации данных целей возможно при использовании фольклорных сказок на уроках и во внеклассной работе.

Тексты сказок с их традиционностью, устойчивостью, считающиеся культурными образцами, отражающие народную мудрость и особенности мировосприятия народа, позволяют составить у младших школьников представление о важных компонентах культуры своего и чужого народа в сравнении, а также оптимизировать лингвообразовательный процесс в начальной школе.

Преимущества использования сказок на занятиях по немецкому языку в начальной школе, по нашему мнению, заключается в следующем.

Во-первых, они дают учащимся яркое представление о менталитете немецкого народа, традициях и языковых реалиях немецкоговорящих стран. Немецкая народная сказка является тем «народным продуктом», в котором, как в немецком национальном блюде «Eintopf», соединились мировоззрение, философия, психология, гуманистические идеалы и нравственные нормы немецкого народа. Причем все это можно отнести общечеловеческим ценностям, которые мы прививаем детям с ранних лет [5].

Ярко и самобытно выражаемые в немецком фольклоре обычаи, повседневный быт и особенности уклада жизни немцев способствуют формированию у школьников представлений стране, включают их в «диалог русско-германских культур».

Во-вторых, использование сказок индивидуализирует обучение, (реализуется личностно-ориентированный подход), и способствует развитию мотивированности иноязычной речевой деятельности обучаемых. С методической точки зрения необходимо стремиться к тому, чтобы сказка развивала лингвистические возможности и способности учащихся через язык произведения.

В-третьих, сказка эмоционально воздействует на учащихся. Ребенок сопереживает и «общается» со сказочными героями, творчески себя при этом реализуя. Основное внимание поэтому должно быть направлено на формирование у учащихся личностного отношения к прочитанной немецкой сказке.

В-четвертых, с социально-педагогической точки зрения важны социализирующая, креативная, голографическая, развивающе-терапевтическая, культурно-этническая, словесно-образная функции сказки.

Социализирующая функция — приобщение молодого поколения к общечеловеческому опыту, интегрированному в волшебном сказочном мире.

Креативная функция — способность реализовывать творческий потенциал личности на основе формирования и развития образного и абстрактного мышления.

Голографическая функция — способность сказки через малое видеть большое; способность представлять мироздание в трехмерном пространственном и временном измерениях; способность сказки воздействовать на органы чувств маленького человека.

Развивающе-терапевтическая функция — воспитание нравственных и моральных качеств, неприятие и негативное отношение к злему и плохому.

Культурно-этническая функция — приобщение к историческому опыту разных народов, культуре.

Словесно-образная функция — формирование языковой культуры личности, на основе овладения многозначностью и художественно-образным богатством речи [8, с. 19–20].

Использование аутентичных фольклорных текстов на уроках немецкого языка, особенно в начальной школе, оптимизирует процесс овладения немецким языком самими учащимися и дает богатый аутентичный учебно-дидактический материал для усвоения различных уровней языка, в большей степени лексического уровня. Например, такой прием, как использование сказочного персонажа в предъ-

явлении и тренировке новых лексических единиц благотворно влияет на работу памяти. Отмечается также, что сказка наиболее соответствует возрастным особенностям и интересам детей [6].

Мы считаем, что сказка на уроках немецкого языка дает возможность педагогу превратить «добровольно-принудительный» для ребят процесс обучения в «увлекательно-познавательный». Она содействует положительной мотивации к изучению немецкого языка и позволяет сформировать у них положительное отношение к лингвообразовательному процессу. Именно поэтому мы рассматриваем этот жанр как универсальный учебный материал для реализации различных целей обучения иностранному языку.

Обучающийся способен благодаря сказке перевоплотиться в «типичные характеры» в разнообразных «типичных обстоятельствах» [7, с. 18]. Это еще один плюс для использования данного жанра в обучении иностранному языку, которое предполагает «ролевое» использование языка в различных коммуникативных ситуациях с целью введения обучаемого в естественную языковую среду в учебных условиях. В сказочных текстах наблюдается частая повторяемость лингвистического материала, что облегчает овладение учащимися определенными языковыми коммуникативными конструкциями.

На младшем этапе обучения учащийся в силу своих возрастных особенностей способен перевоплотиться в сказочных героев. Данный факт важен для построения речевого и неречевого поведения в соответствии с особенностями персонажей сказки. Важно включить детей в диалогическое общение с целью раскрытия их потенциальных творческих возможностей и активизации речемыслительных действий. Задача учителя здесь состоит в правильной организации деятельности учащихся, проявляющейся в драматизации, т.е. разыгрывании предложенного сказочного текста. Данная форма работы может вылиться в ролевую игру, где есть один сюжет, в рамках которого участник игры реализует свои коммуникативные интенции средствами иностранного языка [7].

Включение в педагогический процесс немецкоязычных народных сказок позволяет формировать у школьников младшего звена знания не только о немецкоязычной культуре и ценностях немецкого народа. Учащиеся данной возрастной категории узнают много важного и значимого о своей родной культуре в процессе сопоставления и сравнения. При этом происходит формирование представлений о национальных концептах, у ребенка развиваются эмпатическая способность и толерантное отношение к особенностям немецкоязычной культуры.

С методической точки зрения целесообразно разделить лингвистическую работу над иноязычной сказкой на 3 этапа.

1. Предтекстовый этап.

Преподавателю необходимо на данном этапе заинтересовать, создать установку для полноценной лингвистической работы над текстом сказки. Этап предполагает демонстрацию различных иллюстраций. С целью форми-

рования механизма антиципации предлагается спрогнозировать, например, с помощью заголовка, о чем будет идти речь в рассматриваемом произведении. При этом необходима актуализация опыта учащихся, межпредметных знаний.

Преподаватель с методической точки зрения обязан также «преодолеть» вместе с учащимися трудности лексико-грамматического характера, присутствующие в сказке, посредством таких приемов, как выписывание ключевых слов и словосочетаний, влияющих на смысловое понимание текста.

Предтекстовый этап предполагает также активизацию и коррекцию лингвокультурологических знаний и формирование новых лингвокультурологических знаний, необходимых для понимания текста сказки. Преподавателю не стоит рассказывать содержание сказочного произведения, поскольку у обучающихся может пропасть интерес и это приведет к «интеллектуальному сну», то есть потере активности речемыслительной деятельности.

2. Текстовый этап.

Данный этап включает в себя собственно чтение текста. Здесь контролируется понимание прочитанного материала. Уровень и глубина понимания зависят от поставленной ранее коммуникативной задачи и обусловлены видом чтения [2]. Целесообразно задать следующие вопросы: 1. Кем являются сказочные герои? 2. Кто из сказочных героев Вам нравится/не нравится и почему? 3. Какие поступки совершают сказочные персонажи? 4. Как Вы относитесь к таким поступкам? 5. Какие поступки Вы совершили бы сами?

Надо отметить, что сказка может быть использована для работы над всеми видами чтения. При чтении с пониманием основной информации учащимся даются задания на определение идеи, темы, проблемы, поиск определенной информации, установление смысловых связей и выявление особенностей композиционной структуры. Читая с полным пониманием текста, целесообразно прибегать к прочтению сказки еще раз. Задания, предлагаемые с этой целью, позволяют детально и подробно прочитать текстовый материал сказки на основе личностной оценки произведения самими учениками. Здесь можно составлять и заполнять ментальные карты, например, в виде различных животных, рыб, птиц. Можно прибегнуть к цитированию отдельных частей сказки в качестве подтверждения/опровержения определенного положения. Например: «Найдите в сказке информацию, иллюстрирующий определенный факт и т.д.» [8].

На данном этапе полезно использовать задания типа «после прочтения сказки нарисуйте ...». Такая игра, как «Любопытный сказочный герой» (ученик в маске сказочного персонажа задает вопросы, касающиеся других сказочных героев или содержания сказки) создает игровую ситуацию, необходимую при создании благоприятных условий для обучения учащихся данного возраста, а методически способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Послетекстовый этап.

Этот этап направлен на использование текста сказки для развития учебных умений в других видах речевой деятельности. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие «умений репродуктивного, репродуктивно-продуктивного и продуктивного планов» [2, с. 137].

Репродуктивные умения формируют задания с использованием ключевых, опорных слов, развернутого плана сказки. Пересказ сказочного произведения можно осуществлять с помощью ряда предложений, в котором некоторые предложения пропущены и вместо них расположены иллюстрации. Задания на восстановление отдельных смысловых частей, составление «реферата» сказки имеют своей целью формирование креативной компетенции учащихся младшего школьного звена. Такая творческая обработка текста сказки позволяет говорить о сотворчестве.

Умения репродуктивно-продуктивного характера формируются с помощью таких заданий, как воспроизведение и интерпретирование содержания сказки своими словами на основе специальных опор; высказывание своего мнения, оценка информации, содержащейся в сказке, с точки зрения ее новизны и важности именно для ученика, а также какие выводы он из этого сделал [2, с. 137].

Умения продуктивного характера следуют формировать посредством заданий на использование полученной информации в других социально адаптированных ситуациях, приближенных к аутентичной коммуникации, к реальной жизни [2, с. 137]. Коммуникативное говорение можно стимулировать в этом случае с помощью заданий: а) опишите положительных и отрицательных сказочных персонажей с помощью идиом, б) разыграйте диалоги между сказочными героями, в) прокомментируйте поведение сказочных персонажей.

Согласно требованиям, предъявляемым к выпускникам программой начального общего образования, учащиеся должны понимать иноязычную речь на слух длительностью до 1 минуты. Следовательно, с помощью сказочных аудиотекстов возможно формирование умений аудитивной компетенции. Поэтому естественно использовать в своей работе различные мультимедийные технологии с примерными заданиями следующего характера:

- прослушайте аудиозапись и определите, из какой сказки отрывок;
- прослушайте аудиозапись и назовите сказку, сказочных персонажей, дайте им характеристики;
- прослушайте аудиозапись и нарисуйте услышанную сцену сказки;
- посмотрите видеофрагмент сказки и соотнесите его с текстом сказки;
- посмотрите фрагмент немецкой сказки, скажите, есть ли у нас похожая сказка, что в них общего и различного.

В качестве других проектов работы над немецкоязычной сказкой можно предложить следующие формы:

- Сказочный день в школе — «Сказка становится явью».
- Сказочная газета с различными разделами: реклама, кроссворд, новости, прогноз погоды, гороскоп, доска объявлений, раздел знакомств и др.
- Письмо сказочному герою.
- Переосмысление сказок на современный лад в виде аудио или видео-подкаста.
- Ток-шоу или телепередача по мотивам одной из сказок.
- Театральное или кукольное представление по мотивам выбранной сказки.
- Новое окончание выбранной сказки.

Представим фрагмент методической разработки сказки «Der Froschkönig (Король-лягушка)» братьев Гримм, которая может быть использована в 4 классе. Здесь учитель может формировать умения чтения и аудирования.

1. Подготовительный этап.

Учитель показывает картинки (слайды) и задает следующие вопросы:

Wer ist der Mann? Was tut er? Aus welchem Material ist der Frosch? Warum hat er eine Krone? Was für Märchen mit einem Frosch kennen sie? Wenn der „Froschkönig“ bekannt ist, kann das Märchen aus der Erinnerung heraus erzählt werden.

Грамматическое задание: Какие прилагательные подходят к данному сказочному герою?

Aufgabe 1: Wie ist der Frosch? Welche Beschreibung passt am besten? Streicht die falschen Wörter in jeder Zeile durch.

Ein Frosch ist:

schwarz — braun — gelb — rot — grün

nass — warm — kalt — feucht — trocken — glitschig

wie nasse Seife

niedlich — süß — hässlich — ekelig — drollig —

grässlich — hübsch

2. Этап чтения и аудирования.

Задание № 2. Послушайте начало сказки и выполните следующие задания.

Aufgabe 2: So ist mein/meine ...

Hört den Anfang des Märchens. Sobald eines dieser Wörter vorkommt, malt und beschreibt, was und wie ihr euch das vorstellt. Achtet auch auf die Beschreibungen, die im Märchen vorkommen.

Wie ist:

- die Königstochter: groß oder klein; jung oder alt; Kind oder erwachsen; dick oder dünn; blond oder dunkelhaarig; intelligent oder dumm

- der Wald: dunkel oder mit viel Licht; Tannen oder andere Bäume; hohe Bäume oder niedrige Bäume; Gras am Boden oder keines; Sträucher oder keine

- der Brunnen: groß oder klein; rund oder eckig; mit einer Steinmauer oder ohne; dunkel oder hell; tief oder flach; mit klarem Wasser oder trübem Wasser

- die Kugel: aus Plastik, Glas, Gold oder Silber; groß oder klein; durchsichtig oder undurchsichtig; schwer oder leicht; glatt oder mit Muster ...

Задание № 3. Прочитайте следующую часть сказки и выполните следующие задания.

Aufgabe 3:

a. Lest den nächsten Teil des Märchens und unterstreicht, was der Frosch sagt. Was könnte der Frosch noch sagen? Denkt euch noch drei weitere Befehle aus. Spielt zu zweit Frosch und Königstochter.

Person 1: Der Frosch befiehlt etwas.

Person 2: Die Prinzessin sagt, was sie fühlt und denkt.

Задание № 4. Что произошло дальше?

Aufgabe 4: So geht es weiter

a. Was glaubt ihr, wie das Märchen weitergeht?

b. Hört, was im Märchen passiert.

c. Spielt die Szene nach.

d. Hört, wie das Märchen endet.

Задание № 5. Напишите смс на тему, как заканчивается сказка.

Aufgabe 5: sMs

Schreibt eine SMS an eure Freunde und schreibt, wie das Märchen endet. Welche Gruppe schafft es, die kürzeste SMS mit allen wichtigen Informationen zu schreiben. Wählt eine der beiden Schreibaufgaben.

Задание № 6. Напишите небольшое сочинение.

Aufgabe 6: Mein Leben als Frosch (Как я жил лягушкой?)

Der Prinz schreibt in sein Tagebuch über sein Leben als Frosch. Wie hat er gelebt, was hat er gegessen, wie hat er sich gefühlt. Lest über das Leben der Frösche und helft dem Prinzen. Schreibt selbst oder diktiert ihm wichtige Informationen.

«Храбрый портняжка», «Золотой гусь», «Чертов чумазный брат», «Стопанные туфельки», «Столик-накройся, золотой осел и дубинка из мешка», «Семь воронов», «Три пахаря», «Братец и сестрица», «Заяц и еж», «Кошка и мышка», «Смышсленный Ганс», «Умная Эльза», «Бременские музыканты», «Семеро храбрецов», «Ленивый Гейнц», «Соломинка, уголек и боб», «Рапунцель», «Три змеинных листочка», «Госпожа Метелица».

Это только малый перечень сказок, собранных братьями Гримм. Практически все они могут служить прекрасным учебным материалом для обучения немецкому языку, поскольку являются выражением миропонимания немецкого народа и как нельзя лучше подходят для знакомства с немецкоязычной культурой при обучении младших школьников немецкому языку.

В заключение приведем слова самого Вильгельма Гримм в предисловии к своему сборнику сказок: «Эти сказки проникнуты тою же самою чистотой, которой мы так удивляемся и так дорожим в детях; у них как бы те же самые светло-голубые, ясные, блестящие, но уже вполне сформировавшиеся глаза, в то время как члены еще слабы и непригодны для жизненной работы. Мир их очень ограничен: в нем появляются короли, принцы, верные слуги, brave ремесленники, а главным образом — рыбаки, мельники, угольщики и пастухи, то есть все люди, живущие в близком соприкосновении с природой; все находящееся вне этого мира чуждо и неизвестно народным сказкам. Так же, как и в мифе о золотом веке, вся природа в них живая: солнце, месяц и звезды доступны, раздают подарки и даже могут быть вотканы в одежду; в горах карлики роются в поисках драгоценных металлов; в море спят водяные духи; птицы, растения и камни говорят и выражают свои симпатии; даже кровь взывает и произносит слова. Эта наивная близость и общение между самым великим и самым малым содержат в себе невыразимую прелесть, и что касается нас, то мы скорее готовы прислушиваться к разговору между звездой и бедным заблудившимся в лесу ребенком, чем к музыке миров. Все прекрасное является в них золотым и усыпанным жемчугом; встречаются даже золотые люди; с другой стороны, зло — темная сила, нечто чудовищное, великан, пожирающий людей. Однако зло преодолимо, ибо на сцену является добрая женщина, знающая, как предотвратить опасность, — и, таким образом, рассказ всегда заканчивается перспективой бесконечной радости» [4].

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с. (Стандарты второго поколения)
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ, 2000. — 165 с.
3. Григорьева, Т.В. Сказка как универсальный учебный материал // Иностранные языки в школе. — 1994. — № 3. — с. 27–29.
4. Гримм, Я., Гримм В. Сказки: Эленбергская рукопись 1810 г. с коммент. / Пер., [вступ. ст. и коммент.] А. Науменко. — М.: Книга, 1988. — 444 с.
5. Детская литература. Хрестоматия с основами литературоведения / Сост. А.В. Дановский. — М.: Академия, 1996. — 640 с.
6. Карташова, В.Н. Сказка на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 5. — с. 25–29.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
8. Санникова, Н.И. Социально-педагогические функции сказки // Ярославский педагогический вестник — 2012 — № 2 — Том II (Психолого-педагогические науки). — с. 47–51.

Нравственное воспитание младших школьников средствами произведений художественной литературы разных народов

Мошенцева Лилия Александровна, студент;

Филиппова Людмила Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Нравственное воспитание является важным аспектом в формировании и развитии личности. В современном обществе оно является актуальной проблемой и занимает одно из первых мест в формировании и развитии личности ребенка. Воспитывая ребенка нравственности, мы первым делом закладываем у него нормы поведения, социальные и культурные ценности, которые помогут ему гармонично развиваться и адаптироваться в окружающем мире. Нравственность развивает в людях мировоззрение, четкое представление о добре и зле, уважение к старшим, стремление к честности и справедливости, поэтому, чем раньше начнется процесс развития нравственной личности, тем будет эффективнее и глубже ее реализация [5].

В младшем школьном возрасте развиваются, закрепляются психические процессы детей, такие, как мышление, речь, внимание, воображение и другие. Поэтому необходимо обогащать и постоянно развивать психологические процессы, так как они играют главную роль в целостном развитии личности. Это возможно благодаря благоразумному и творческому подходу учителя. Для младших школьников педагог, как известно, является авторитетом. Ребенок открыт и доверчив к своему учителю, он стремится находиться с ним в контакте, эмоциональном общении. Благоприятное воздействие, направленное на формирование и развитие способностей, знаний, умений и навыков, а также нравственной личности начинается с момента поступления ребенка в школу [1]. С помощью традиционной системы нравственных ценностей, таких, как: патриотизм, семья, искусство, литература и другие. Первый учитель тем самым формирует зачатки личности, закладывая и прививая ей любовь к трудолюбию, природе, культуре, своей стране и малой родине. Уроки чтения играют значимую роль в развитии личности, благодаря этому предмету, его многогранности, выполняются нравственные и этические задачи, а также развиваются чувство любознательности и любви к родному слову. Через знакомство с художественными произведениями ученики продолжают интенсивно развивать свое мышление, речь, воображение. Он способен к пересказыванию текстов, способен предугадывать некоторые фрагменты из произведений. На фоне этого формируется логика, а также, что является немаловажным, способность к фантазированию [4, с.126].

С самых малых лет ребенок познает мир, благодаря литературе. Начиная с детских сказок, которые читали нам родители, заканчивая книгами, которые мы чи-

таем сами, в человеке формируется любовь и уважение, мудрость, стремление к постижению нового, неизведанного. На протяжении всего времени — от младенчества и до конца жизни — литература формирует в детях чувство гуманизма, справедливости, сострадания и доброты. Это учит ребенка быть великодушной, высокоморальной, духовной личностью, способной дружелюбно взаимодействовать с окружающими. Сказки формируют в нас идеалы, мировоззрение. Одни персонажи сказок становятся нашими кумирами, а другие же являются теми героями, на которых мы никогда не захотим равняться. В сказках всегда присутствует как положительный герой, который обладает силой, умом, добротой и справедливостью, так и отрицательный, который является абсолютной противоположностью. На основе сравнения этих двух противоположностей в детях формируется понимание о хорошем и плохом, они осознают, что за каждый проступок нужно отвечать, что и положительные герои могут сталкиваться с несправедливостью, обманом. Но если он сам никогда не будет обманывать, предавать и унывать, то добьется большого успеха в борьбе за справедливость и честь, что позволяет развить в ребенке закаленность к будущим трудностям, также сформировать упорство, честность и ответственность. Следовательно, сказка переносит ребенка в иной мир, который похож на реальный, там есть люди, события, выбор между добром и злом. Но в том сказочном мире ребенок учится принимать решения на основе ошибок героя, не совершая при этом ни каких действий. Он сопереживает положительному персонажу, мысленно наставляет его на верный путь. Невозможно представить ребенка, который никогда не сопереживал герою рассказа, не пытался вообразить себя в роли его магического помощника, наставника, проходя вместе с ним сложный и запутанный волшебный мир. Сказки создают некоего эталона, то есть человека, которому хочется и можно подражать. Он обладает воспитанностью, нравственностью, умом и физическими задатками. Герой стремится помочь окружающим его людям, животным. Образ героя является загадочным и в тоже время понятным каждому. Именно поэтому независимо от пола и возраста все дети любят истории про богатырей, где описываются отважные и бесстрашные походы, сражения со злодеями, недругами. Девочкам в таких историях нравятся больше сюжеты, а у мальчиков появляется желание быть именно такими же сильными, мужественными, отважными. С раннего детства мальчики, оказавшись под впечатлением от богатырей-удальцов: Добрыня Никитич и Илья

Муромец, говорят, что они ничего не боятся, потому что смелые, как богатыри. Сказка с самых первых слов ребенка закладывает фундамент к развитию личности.

Сказка является одним из самых доступных жанров литературы для дошкольников и младших школьников. Следовательно, она может послужить хорошим наставником и добрым другом для ребенка. Этот жанр позволит ему понять особенности общества, культуру мира, познать истину нравственности. Сказки различных народов являются величайшим и ценностным источником сохранения мудрости предков, их традиций и быта. На основе народных сказок существуют и развиваются поколения, которые и являются хранителями священного клада своего этноса. С помощью народных сказок мы можем видеть отношение людей к разным ситуациям, их чувства, переживания, взаимоотношения, особенности менталитета. А также узнать, как с помощью такого жанра воспитывают в детях нравственность, и что является самым важным в воспитании.

Если рассматривать сказки северных народов, то можно заметить, что чаще всего они мифологической направленности. Там силы добра борются со злыми духами. Главное для них — защита мира от зла и борьба за справедливость. С помощью произведений фольклора северяне акцентируют внимание на самобытности и культуре народа, а также необходимости любить свою малую родину. Главные герои в сказках — обычные люди, небогатые, простые. Они занимаются рыболовством, охотой, сельскохозяйственным трудом, но именно они и есть герои, которые защищают мирных жителей, борются за добро. Например, в сказке ульчского народа «Мыргы» рассказывается о молодом парне, который уважал стариков, любил людей, всегда откликался на помощь. И вдруг в один момент на их землю напал трехглавый змей, и герой пошел сражаться со злодеем. Все собирали его в опасный путь: отец дал дедовский меч, люди принесли ему горсть земли, чтобы помнил свою родину в бою и защищал ее. В итоге юноша освободил свой край от змея с помощью своей силы и любви к родной земле. Также большое внимание уделяют природе. Всё в ней мистическое и символичное. Природа заключает в себе красоту и силу, она является идеалом гармонии. Еще одной главной воспитательной чертой является любовь и уважение к старшим. Например, в ненецкой народной сказке «Кукушка» рассказывается о матери, у которой было четверо детей. Она их холила, кормила, убирала за ними. Но однажды мать попросила детей принести ей водицы, но они отказали. Тогда она превратилась в птицу и улетела от них. Дети долго за ней бежали и водицы предлагали, но было уже поздно.

Сказки востока знакомы и любимы каждому ребенку с детства. Вспомним только о сказке «1001 ночь». Они привлекают малышей невероятным, запутанным сюжетом, где волшебство граничит с реальностью, где каждому понятна мораль. Фольклор восточного народа учит мудрости. Люди закладывают в сказки мысль о том, что

никогда нельзя обманывать. Например, в произведении «Волк, лиса и собака», где описывается, как хитрая лисица обманула волка и рассказала об этом собаке, но собака не одобрила ее поступок. В итоге лиса получила по заслугам. Сказки восточного народа осмеивают леность и жадность человека. В произведении «Нищий и счастье» один нищий человек жаловался на свою судьбу, и в один момент к нему пожаловало счастье. Но он из-за своей жадности и глупости стал преступником перед своим счастьем. Сказка «Сам себя перехитрил» учит тому, что нельзя наживаться на чужом несчастье. Фольклор народов Европейской части учит детей храбрости, бесстрашию, всеобщему равенству и свободе. Особенно это можно увидеть в Легендах о короле Артуре, и валлийских, эстонских народных сказках. Французские сказки учат тому, что нельзя совершать зло, обманывать и жадничать. Например, в сказке «Волшебный свиток и золотые яблоки» подлый брат получил по заслугам, а доброго брата спасли и наградили. Испанские сказки учат тому, что каждый человек должен быть добрым, отзывчивым и самим собой. Например, сказки «Полевой мышонок и городской мышонок», «Кто стучится?» и другие. Фольклор народов Африки имеет мифологическую и религиозную направленность. Главные герои чаще всего являются животными. Они символизируют человеческие особенности, черты характера. В них закладываются все эмоции, чувства и переживания героя. Африканские сказки учат мудрости и почитанию предков, а также силе и выносливости. Например, сказка «Отчего у гиены задние ноги короткие», сказки народов зулу «Гиена и луна», сказка сото «Отчего у людей кожа бывает разного цвета» и многие другие. Таким образом, сказки любых народов мира разнообразны и удивительны, уникальны по своей сущности. Каждая сказка, на первый взгляд, кажется простой, но в ней заложен глубокий нравственный смысл. Фольклор народов учит нас доброте, мудрости, отзывчивости. Сказки воспитывают в нас нравственность, поэтому в развитии школьников она является незаменимым атрибутом обучения морали и духовным ценностям.

Фольклорные произведения изучаются на уроках литературного чтения в начальных классах. С помощью фольклора ребята узнают много нового о народах мира, расширяют кругозор, развивают воображение и эстетические чувства. Например, в учебно-методическом комплексе Школа 21 века (автор программы Н.Ф. Виноградова) в хрестоматию по чтению включаются фольклорные произведения, такие, как общемировоззренческие — считалки, загадки, пословицы. Во втором классе представлен фольклор различных народов, в том числе русского. Это также пословицы, скороговорки, загадки, былины [2, с. 318]. В третьем классе изучают былины «Алеша Попович и Тугарин Змеевич», Добрыня и Змей», «Вольга и Микула» и многие другие. В четвертом классе знакомятся с произведениями устного народного творчества. Дети знакомятся с былинами «о Святогоре» в сти-

хотворной и прозаической форме, героическими песнями о героях России: «Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский во главе ополчения», с мифами народов мира: древнерусские, древнегреческие, китайские и другие [3, с. 115].

Таким образом, одним из важнейших умений личности являются коммуникативные умения. Активизация коммуникативной деятельности младших школьников, предпо-

лагает процесс побуждения учащихся к целенаправленному общению. На уроках литературного чтения у детей происходит накопление словарного запаса, развитие связной речи, умение понимать, ставить и решать различные коммуникативные задачи, то есть правильно использовать свою речевую и мыслительную деятельность в общении с другими людьми [6, с. 47].

Литература:

1. Гусев, Д. А. Педагогический потенциал народного творчества в контексте исторического анализа развития образовательных учреждений на селе // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). с. 44–47.
2. Ефросинина, Л. А. Литературное чтение: Учебник для учащихся 2 класса в 2-х частях / Под ред. Н. Ф. Виноградовой. — Вентана-Граф: «Начальная школа XXI века», 2015—320 с.
3. Ефросинина, Л. А. Литературное чтение: Учебная хрестоматия для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений (программа под ред. Н. Ф. Виноградовой) Вентана-Граф: «Начальная школа XXI века», 2008—320 с.
4. Жесткова, Е. А., Клычёва А. С. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1—1. с. 126—129.
5. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Савинов Е. С. — М., 2010. — 355 с.
7. Филиппова, Л. В. Духовно-нравственное развитие личности младшего школьника на уроках литературного чтения // Вопросы теории и практики гуманитарных исследований. — Чебоксары: ЦДИП «INet», 2013. — с. 87—90.

Проблемы изучения произведений детской литературы в начальной школе

Неводова Дарья Павловна, студент;

Филиппова Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Литература — это одно из важных средств всестороннего развития личности. Она увеличивает границы жизненного опыта человека: помогает узнать, почувствовать то, что читатель может никогда не пережить и не испытать в реальной жизни.

В начальных классах литературное чтение ставит главную цель — помочь детям стать читателями; в процессе чтения произведений и их простого анализа раскрыть красочный мир отечественной и зарубежной литературы в ее своеобразии как искусства отражения действительности с помощью художественного слова и с помощью этого увеличить багаж читательского опыта.

По мнению Л. И. Беленькой, дети еще не принимают участия в разных видах деятельности, которые формируют личность. Именно поэтому детская литература играет в жизни младшего школьника очень важную роль. Ведь с ее помощью осуществляется неповторимая форма познания действительности. [1, с.36–41]

В процессе чтения художественных произведений накапливается опыт всевозможных читательских переживаний. Они могут иметь по-разному окрашенные эмоции — от радости до грусти и даже страха, а также чувства, связанные с восприятием произведений различных авторов, жанров, исторических эпох и стилей. Когда ребенок совершает читательский выбор, он приобретает свои собственные предпочтения.

Во время чтения художественных произведений развивается детская речь. Оно расширяет словарный запас учащихся на основе формирования у них определенных понятий и представлений, а также развивает умение высказывать свои мысли в устной и письменной форме. Такое развитие происходит вследствие того, что художественные произведения написаны точным, образным, эмоциональным литературным языком. Именно он соответствует особенностям восприятия детей.

С помощью простых рассказов дети постепенно учатся понимать основную мысль произведения, его содержание,

знакомятся с персонажами, их характерами, оценивают определенные поступки. В доступной форме дети знакомятся с изобразительными средствами языка через художественные произведения.

Можно сделать вывод, что чтение и правильное восприятие произведений, во-первых, расширяет кругозор детей и обогащает их эмоции и знания; во-вторых, является способом оказания воспитательного влияния на учащихся; в-третьих, помогает обогащать и развивать речь учащихся [6].

Во время изучения младшими школьниками детской литературы перед ними встает ряд трудностей, которые усложняют процесс овладения знаниями. Одной из проблем выступает неумение пересказывать текст. Не менее важной проблемой является непонимание главной мысли текста, что ведет к усложнению восприятия и недопониманию тех или иных ситуаций, рассмотренных в произведениях [5, с.43].

Восприятие — это довольно трудный процесс. Произведения изобразительного искусства и музыки воспринимаются органами чувств. А читатель осознает графические знаки, которые напечатаны на бумаге. Эти графические знаки преобразуются в слова только с помощью работы психических механизмов мозга. Благодаря словам и воссоздающему воображению возникают образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору. Возникает понимание произведения и собственного отношения к прочитанному.

Младший школьник еще не овладел навыком чтения до конца. Поэтому для ребенка преобразование графических знаков в слова — достаточно тяжелый процесс. Иногда он затмевает другие действия. Таким образом, чтение не становится средством общения с автором произведения, а преобразуется в озвучивание. Воспринимая произведение на слух, учащийся вникает в его содержание, ориентируясь при этом на интонацию, жесты, мимику [4, с.127].

Психологические исследования показывают, что младшие школьники могут иметь два вида отношения к художественному миру произведения. Первый вид отношения — эмоционально-образный. Он является эмоциональной реакцией ребенка на образы, которые находятся в центре произведения. Второй вид — интеллектуально-оценочный. Он подчиняется жизненному и читательскому опыту, в котором находятся компоненты анализа [3, с.14].

Отсюда следует, что возрастная динамика понимания произведений детской литературы может быть представлена как путь от сопереживания, жалости, сострадания конкретному герою к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к пониманию воздействия произведения на свои личностные установки.

С помощью анализа результатов деятельности читателя устанавливается уровень восприятия ребенком ли-

тературного произведения. Трудность в определении уровня восприятия произведения обуславливается как своеобразием и неповторимостью, возможностью их многообразной трактовки, так и сложностью процесса восприятия, необходимостью учета различных его сторон, и, прежде всего, эмоций, воображения и мышления [4, с.12].

Уровни восприятия, которые выделила Н.Д. Молдавская, описывают способности учащихся выполнять или не выполнять описанные виды деятельности. Рассмотрим эти уровни восприятия.

1. Фрагментарный уровень.

Этот уровень характеризуется тем, что у детей не получается установить связи между эпизодами. Внимание у них сконцентрировано на определенных событиях, а целостное представление о произведении отсутствует. При слушании или чтении текста эмоциональная реакция может быть точной и достаточно яркой. Но ребята испытывают трудности в проявлении своих чувств с помощью слов, не обращают внимание на динамику эмоций, не связывают свои переживания с определенными событиями, которые описаны в произведении. Воображение у них развито слабо. Дети не сопоставляют обстоятельства, мотивы и результаты поступков героя. Когда школьники отвечают на вопросы учителя, они делают задания без рвения, не всегда обращаются к тексту произведения, а иногда отказываются говорить. Они воспринимают литературное произведение как описание конкретного случая, который происходил на самом деле. Учащиеся не стремятся определить авторскую позицию и не обобщают то, что прочитали.

Как правило, при постановке вопросов к тексту произведения дети или совсем не справляются с заданием, или ставят один — два вопроса, к началу текста.

Например:

- К произведению «Царевна-лягушка» в обработке А. Толстого могут быть заданы следующие вопросы:

- а) Какие испытания пришлось выдержать Ивану-Царевичу в поисках Василисы Премудрой?

- б) Кто ему помогал?

- К произведению «Сивка-Бурка» в обработке М. Булатова:

- а) Сколько у старика было сыновей?

- б) Что положил за пазуху Иванушка-дурачок?

2. Констатирующий уровень.

Читатели на данном уровне выделяются точной эмоциональной реакцией, способны почувствовать смену настроения, но выразить свои ощущения им пока сложно. Воображение у детей развито не сильно. Создание образа подменяется путем подробных перечислений отдельных деталей. Внимание чаще всего акцентируется на событиях. Дети без труда восстанавливают их очередность. Однако не всегда осознают, как данные события связаны между собой. С помощью определенных вопросов учителя им удастся правильно установить мотивы поведения персонажей. Дети ориентируются не только на изображение

героя автором, но и на жизненные взгляды об источниках тех или иных поступков. Пересказ содержания заменяется обобщением прочитанного. Художественная идея и авторская позиция остаются неосвоенными.

Читатели на констатирующем уровне при постановке вопросов к произведению стараются очень детально отобразить имеющиеся события.

3. Уровень “героя”

Дети на данном уровне обладают ясной эмоциональной реакцией. Они могут замечать и выражать в слове динамику эмоций, сопоставлять изменение собственных чувств с конкретными, показанными в произведении, событиями. Ребята имеют развитое воображение. Они способны воссоздавать образы, опираясь на художественные подробности. Ребятам интересуют, в первую очередь, герои в произведениях. Учащиеся правильно распознают мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою позицию, опираясь на поступки. С помощью специальных вопросов учителя они могут раскрыть авторскую позицию. Обобщение не выходит за границы рассматриваемого образа.

У детей этой группы при постановке вопросов к произведению преобладают направленные на оценивание героев, выяснение мотивов поведения персонажей и на установление причинно-следственных связей.

4. Уровень “идеи”.

На этом уровне дети могут эмоционально реагировать на художественную форму и событийную сторону произведения. У них хорошо развито воображение. Им нравится размышлять над прочитанным и перечитывать текст. Читатели могут определить функции представленных элементов в тексте и понять позицию автора. Их умозаключения выходят за границы конкретных образов.

Читатели данной группы при самостоятельном чтении и постановке вопросов к тексту способны видеть главный конфликт произведения. Они довольно часто заостряют внимание на названии произведения, на отдельных художественных моментах. Также их интересует авторское отношение к персонажам.

Таким образом, Н.Д. Молдавская выделила четыре уровня восприятия, которые свойственны младшим школьникам [10, с.142].

До третьего класса дети активно познают два источника чтения — фольклор и современную детскую литературу. А в третьем классе они открывают мир литературы в полном его многообразии. Дети знакомятся не только с произведениями детской, но и доступной «взрослой»

литературы, изучая такие жанры, как сказка, рассказ, повесть (в отрывках), пьеса-сказка, лирические и сюжетные стихотворения, поэмы. Произведения, включенные в учебник для третьего класса, позволяют детям показать мир литературы во всем его разнообразии: современную детскую литературу, классику русской и зарубежной детской литературы, а также произведения русских писателей и поэтов XX в., которые доступны для детского чтения [9].

Например, в программу по литературному чтению для третьего класса входят такие произведения, как «Снегурочка» А.Н. Островского, «Серебряное копытце» П. Бажова, «Серая шейка» Д. Мамина-Сибиряка, «Стихотворения и поэмы» А.Т. Твардовского, «Поклон победителям» С. Алексеева, «Рассказы о животных» Э. Сетон-Томпсона и многие другие [8, с.6].

После изучения курса «Литературное чтение» в третьем классе у детей должны сформироваться следующие умения: правильно, выразительно, осознанно читать вслух; воспринимать на слух тексты в исполнении учителя, учащихся; самостоятельно читать про себя незнакомый текст, проводить словарную работу; формулировать главную мысль текста самостоятельно; пересказывать текст подробно и выборочно; составлять устные и письменные описания; относить произведения к жанрам рассказа, повести, пьесы по определённым признакам; по ходу чтения представлять картины, устно выражать (рисовать) то, что представили; различать в прозаическом произведении героев, рассказчика и автора; соотносить автора, название и героев прочитанных произведений; видеть в художественном тексте сравнения, эпитеты, олицетворения; самостоятельно прогнозировать содержание текста по заглавию, фамилии автора, иллюстрации, ключевым словам; составлять простой план и делить текст на части; находить в тексте материал для характеристики героя; составлять рассказ-характеристику героя; высказывать и аргументировать своё отношение к прочитанному, в том числе к художественной стороне текста (что понравилось из прочитанного и почему).

Таким образом, чтобы преодолевать трудности и решать проблемы изучения произведений детской литературы в начальной школе, учащимся необходимо увеличивать границы читательского опыта, анализировать и пересказывать прочитанные произведения, делиться своими впечатлениями на уроке, а также выполнять задания для закрепления и повторения пройденного материала.

Литература:

1. Беленькая, Л. И. Дети — читатели художественной литературы. Типологические особенности чтения на разных этапах детства // Школьная библиотека. 2011. № 4. С.32—42.
2. Гусев, Д. А. Народное творчество как средство развития духовно-нравственных ценностей в дошкольном и младшем школьном детстве в условиях села // Детский сад от А до Я. 2015. № 3. с. 34—40.
3. Ефросинина, Л. А. Литературное чтение в начальной школе: Контрольные работы, тесты, литературные диктанты, тексты для проверки навыков чтения, диагностические задания. М.: Вентана Граф, 2011. — 206 с.

4. Жесткова, Е. А., Клычёва А. С. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 1—1. с. 126—129.
5. Жесткова, Е. А. Развитие речи младших школьников в процессе работы с толковыми словарями // В сборнике: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор А. В. Коричко; Министерство образования и науки Российской Федерации, Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, Нижневартровский государственный университет. 2014. с. 43—45.
6. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
7. Кудина, Г. Н., Новлянская З. Н. Литературное чтение. Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы: В двух частях. Часть 1. — М.: ООО «Издательский дом ОНИКС 21 век», 2014. — 112 с., ил.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Савинов Е. С. М., 2010. — 355 с.
9. Филиппова, Л. В. Словарная работа как средство формирования коммуникативных умений младших школьников / А. В. Рыбакова, Л. В. Филиппова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. ч. 5. № 11. С. 800—803.
10. Филиппова, Л. В. Роль художественного текста в обучении русскому языку детей-билингвов // Вестник ЧГУ. 2014. № 3 (56). С. 140—144.

Формирование читательской культуры младших школьников на уроках внеклассного чтения

Чернышова Светлана Александровна, студент;

Тарасова Алёна Игоревна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Формирование читательской культуры младших школьников — одна из главных задач, стоящих перед учителем начальных классов.

Под читательской культурой понимается: 1) определенный уровень развития культурного общения ребёнка с книгой; 2) полноценное восприятие прочитанного; 3) наличие литературных знаний, характерных возрасту [1, с. 83].

Внеклассная работа по литературному чтению имеет большое значение для формирования читательской культуры младших школьников. Она открывает большие возможности для развития детского творчества, познавательного роста детей [3].

Главная воспитательная задача учителя на внеклассных занятиях — углубить интерес школьников к чтению. Но сделать это нужно так, чтобы не возникло отвращение к художественной литературе.

Занятия должны быть построены таким образом, чтобы детям было интересно не только читать, но и высказывать собственное мнение, делиться впечатлениями, обсуждать прочитанное. Учащиеся должны понять, что чтение — это духовное богатство каждого воспитанного человека.

Также можно выделить ряд других задач внеклассной работы: формирование интереса к предмету «Литера-

турное чтение» и к чтению в целом; совершенствование качества чтения как основы глубокого и полноценного восприятия художественного текста; развитие речи учащихся, умение выражать свои мысли и чувства в устной и письменной речи; освоение учениками нравственных норм и ценностей посредством чтения художественных произведений; формирование нравственных качеств личности на примере литературных героев [6].

При составлении плана внеклассной работы по литературному чтению следует помнить о разумном сочетании произведений русской и зарубежной классики, современной и региональной литературы; о разнообразии тематического плана работы; о сочетании произведений различных жанров; о чередовании разных видов внеклассных работ по литературному чтению; о приёмах активизации читательской культуры учащихся.

Эффективной формой проведения уроков внеклассного чтения является литературная гостиная. Она позволяет в максимальной степени раскрыть любой, даже самый смелый замысел, поскольку объединяет в себе драматическое действие, музыку и пение, литературную игру, диалог со зрителем и даже дискуссию. Подготовка и проведение литературной гостиной потребует от педагога навыков написания сценария, режиссирования, наличие музыкального вкуса и кругозора, знание методики работы

над выразительным чтением; кроме того, педагогу требуется умение консолидировать участников творческого проекта [7, с.73].

Оптимальными методами формирования читательской культуры являются также беседа о прочитанном, обмен мнениями, чтение-рассматривание, пересказ прочитанного, собственное сочинение сказок и историй.

Важным средством формирования читательской культуры у младших школьников являются литературные игры, которые помогают глубже понять содержание произведения, обращают внимание детей на художественные ценности книги. Цель литературной игры — модификация существующего текста или создание нового. Примером может служить игра «Гений литературы»: дети делятся на две команды и отвечают на вопросы за определённое количество времени: «Бедный поп поставил лоб» кому?; жилище Бабы-Яги; второе название скатерти; кто из обитателей болот стал женой царевича?; аппарат, на котором Баба-Яга совершает полёт; что потеряла Золушка?

Литературный кружок — один из основных и наиболее распространённых видов групповой внеурочной деятельности. Он организуется из учащихся одного или параллельных классов; постоянный состав обычно не превышает двадцати человек.

Литературный кружок

— способствует систематизации и углублению знаний, полученных на уроке;

— развивает познавательную активность младших школьников;

— развивает творческие способности детей;

— помогает выявить и развить способности и наклонности учащихся;

— помогает расширить общий кругозор;

— мотивирует младших школьников на углублённое изучение предмета «Литературное чтение» [7, с.72].

Педагог Е. Е. Мороз рекомендует с целью привития любви к чтению предложить ученикам помочь «распутаться дереву познания». Для этого она предлагает использовать плакат, на котором нарисовано сказочное дерево. На листьях дерева написано название книг, которые дети прочитали дома. В оформлении листьев участвуют родители. Утром, придя в класс, ребёнок вешает листочек, затем перед началом занятий дети вместе с учителем подходят к дереву, и учащиеся называют сказки или рассказы, которые они прочитали.

Кроме того, эффективными формами деятельности учащихся начальной школы на уроках внеклассного чтения являются:

- совместное «чтение» — слушание художественных произведений, разнообразных по форме и настроению и увлекающих детей и взрослого;

- «чтение» — игра;

- «чтение» — рассматривание;

- индивидуальное чтение;

- слушание аудиозаписей или чтение наизусть;

- учебно-художественные игры (игры с художественными средствами, инсценирование, драматизация, этюды, мимические и др.);

- задания, способствующие повторному переживанию прочитанного (сделай рисунок к прочитанному, вылепи героя сказки и т.п.).

Способствовать формированию читательской культуры младших школьников могут следующие формы работы на внеклассных занятиях по литературному чтению:

- рассматривание книги;

- чтение книг;

- работа с выставкой книг.

Опишем методику рассматривания книги.

Сначала ребятам предлагается рассмотреть обложку книги. Учитель обращает внимание на ведущие надписи (фамилия автора, заглавие) и иллюстрации. Надписи прочитываются. Учащимся предлагается вспомнить, что им известно о писателе, с какими его произведениями они знакомы. Ребята могут пересказать ранее прочитанные произведения данного автора. Внимание к творчеству того или иного писателя может быть привлечено просмотром фрагмента художественного или мультипликационного фильма. Далее младшим школьникам можно предложить сопоставить содержание произведения с его экранизацией, а также с надписями к иллюстрации, ассоциации расширяются и уточняются (решается вопрос: может ли быть в этой книге знакомое и нужное произведение). На итоговых занятиях представляется возможность широко сопоставить разнообразные работы, объединённые общей темой, сравнивать свои работы с работами своих одноклассников, проявить «зрительское умение», «критическую оценку» художественного произведения [6].

Приведём фрагмент урока внеклассного чтения на тему «Сказка Теремок».

Учитель: Сегодня на уроке мы проанализируем сказку «Теремок». Посмотрите на экран. Задание: сколько раз встречается это слово и какое это слово? Теремоктеремоктеремоктеремок.

Затем учитель рассказывает сказку «Теремок» с показом слайдовой презентации, предлагает ответить на ряд вопросов: о чём сказка; сколько героев в сказке; найдите, какие в сказке у каждого зверька прозвища; как вы думаете, почему у них такие прозвища?

Учитель предлагает разделить текст на части и составить план сказки: Закройте глаза и представьте начало сказки. Что вы видите? Давайте найдём в тексте отрывок, в котором говорится о теремке. Отметьте карандашом, где закончилась первая часть. Как мы её озаглавим?

Прочитайте вторую часть сказки. Как мы назовём эту часть? Кто появляется в следующей части?

Прочитайте третью часть сказки. Как мы назовём эту часть? Кто появляется в следующей части? Отметим окончание части. Как её можно озаглавить? Что происходит дальше? Какой волк бывает в сказках? А в этой сказке? Что происходит в этой части? Дружно ли живут

герои теремка? Вот появляется последний персонаж. Кто это? Каким вы его себе представляете? Что он делает? А почему звери его не пустили? Они злые? Что сделал медведь? Что мы можем сказать о медведе?

Формирование читателя — очень сложное дело. Читательские интересы детей зависят от отношения к книге в семье, от родителей, от возраста читателя и уровня его развития, от сверстников и товарищей.

Литература:

1. Андропова, Е. М. Метод проекта как средство формирования культуры работы с книгой у младших школьников // Творческое чтение в системе литературного образования (художественное образование и эстетическое воспитание в профильной школе): сб. науч. тр. / Учреждение Рос.акад. образования «Ин-т художеств. образования»; [сост. Э. И. Иванова и др.]. — М.: ИХО РАО, 2011. — 145 с.
2. Алексеевская, А. Т. Формирование читательских интересов младших школьников. — М., 2008. — 180 с.
3. Богданова, О. Ю., Маранцман В. Г. Методика преподавания литературы: в 2 ч. Ч.1. — М., 2008, с. 594–560.
4. Вилмане, Я. Я. Роль внеклассной работы по литературе в системе нравственного воспитания школьников. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/844/844080.htm>
5. Гусев, Д. А. Декоративно-прикладное творчество как форма проявления общенациональной идентичности России // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (4). с. 102–103.
6. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников / Е. А. Жесткова Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. с. 1330.
7. Жесткова, Е. А. Мир детства в творческом сознании и художественной практике В. И. Даля // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4–3 (34). с. 70–74.
8. Качурин, М. Г. Внеклассное чтение и внеклассная работа по литературе // Методика преподавания литературы. Под ред. З. Я. Рез. М.: Просвещение, 1985. — 478 с.
9. Лазарева, В. А. Литературное чтение в современной школе // сборник статей. — Сост. В. А. Лазарева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября». — 2005. — с. 40–56.
10. Шепелева, В. И. Принципы организации внеклассной работы. — М., 2002—135 с.

ПЕДАГОГИКА

Воспоминания детства как источник педагогического знания

Блинова Алёна Владимировна, студент
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)
(научный руководитель — Е. О. Галицких)

*Знайте, что ничего нет выше, и сильнее, и здоровее,
и полезнее впредь для жизни,
как хорошее какое-нибудь воспоминание,
вынесенное из детства, из родительского дома.*

Ф. М. Достоевский

Детские годы дают растущему человеку многомерный опыт понимания себя и других, возраст детства сравнивают с «открытием мира», так неисчерпаема его глубина познания. Это время сказок и чудес, невероятных историй и приключений, первой любви и первого разочарования. Всё, что происходит с нами в детстве, весь детский опыт становится основой формирования человека как личности. Книги детства помогают ребенку понять, «что такое хорошо и что такое плохо».

Н. Е. Кутейникова пишет: «Детско-подростковая литература нового тысячелетия, как правило, легко читается и воспринимается взрослыми — родителями и педагогами, если она создана в контексте отечественных культурных традиций. Главное для взрослых — понять и принять то, что современные дети хотят читать свою литературу, поэтому нам необходимо эту литературу знать, читать и выбирать для чтения детей качественные и талантливые произведения» [4, с.40]. Одним из них является маленькая повесть Ирины Краевой «И попрыгать на воле». Это открытое окно в душевный мир девочки, которая проходит испытания совести, чуткости, душевной щедрости, встречаясь с разными людьми и их судьбами. Эта повесть вдохновлена воспоминаниями детства, состоит из небольших историй, она удивляет читателя своей искренностью, доверчивостью, эмоциональностью. Её содержание можно назвать «педагогикой сердца» (Е. Галицких), столько в повести уроков жизненного опыта, нравственных прозрений, проверки на совесть и деликатность, на человеческое в человеке. Повесть отличается педагогическим потенциалом и ставит смысло-жизненные вопросы перед читателями и своей маленькой героиней [2, 5–8].

Остановимся на педагогически значимых эпизодах повести. События, встречи с молодыми людьми, кризисы,

горе и радость дают взрослеющей душе особые впечатления, которые не забываются». «Сюжет выстроен как последовательность событий, сохраненных памятью сердца. Каждое из них что-то прибавляло к пониманию жизни, самосознанию девочки», — пишет Е. О. Галицких [1, с. 51].

В начале повести мы узнаем о дне рождения девочки, это 9 мая — День Победы — он обещает героическую судьбу. Её называли Ириной, что означает мир и покой. «В общем-то, зря», — признается Ирина Краева. Мама Ирины была преподавателем истории в пединституте и рассказывала про героические подвиги. Наверное, под впечатлением от маминых рассказов маленькая девочка стала мечтать о войне, чтобы совершить подвиг. Да и как не мечтать, если книжки и фильмы тоже рассказывали о героях! Рабочий-революционер Николай Бабушкин, революционер Николай Лазо, партизанка Зоя Космодемьянская были кумирами героини. «И я хотела жить на благо всех людей, носить в кармане револьвер, и отдать жизнь во имя общего дела» [3, с. 68]. Эта «мальчишница» (так называет Ирину соседка тётя Нина) не играла в куклы, а бегала с Олежкой Балалаевым и Колькой Порубовым во дворе и была организатором «общества по борьбе с пенсионерами». Но мечты девочки о войне и подвигах рассеиваются после экскурсии в бомбоубежище, где её потрясло папье-маше спины девочки, попавшей под ядерный взрыв. «Больше я не хотела никакой войны. И подвига никакого не надо. Люди нежные, у них есть спины. И они служат для того, чтобы носить платья в горох или рубашки в полоску. А не для того, чтобы лежать в бомбоубежище» [3, с. 72].

Ирина Краева иронично рассказывает читателю о своей детской мечте. Этот эпизод помогает посмотреть

на войну сквозь горе, бомбоубежище, боль, которые ребенок просто представил, а ещё не пережил. Детям уже в детстве доступно чувство родины. Военные фильмы и книги, истории о подвигах предков послужат хорошим источником знаний о Родине. Повесть «И попрыгать на воле» дает возможность ребенку понять горе «войны» и посмотреть на мир «серьезным» взглядом. Чтобы совершить подвиг, вовсе не надо ждать особых условий, нужно любить близких и далеких людей, жить по совести.

Следующий эпизод про лягушонка поднимает не менее важную проблему отношения к жизни. Девочка, играя в траве, заметила крохотного лягушонка, который как и она прыгал. Игра «кто прыгнет выше» закончилась тем, что Ирина «так же — играя, хлопнула по нему что было мочи ногой» [3, с. 75]. Мама всё видела, назвала дочь «живодёркой» и «мерзавкой». Девочка заплакала, но скорее не столько от понимания своего плохого поступка, а из-за того, что на неё обиделась мать. Осознание содеянного пришло позже, когда у Ирины выпал зуб. «И тут я вспомнила про лягушонка. Иногда так бывает. Вдруг что-то оживает в тебе, о чем уже забыл напрочь» [3, с. 77]. Обернув зуб фантиком от конфеты, девочка закопала его и произнесла трогательные слова, идущие от сердца: она просила прощения у лягушонка, просила его вернуться и быть как брат и сестра. Лягушонок не вернулся, но верность своим словам Ирина сохранила и стала бережно относиться ко всему живому. «Я точно знаю, Чупа, Аким, стрекозы — все они приходили ко мне из-за того лягушонка, которого я убила в солнечный день, когда мне было четыре года, столько же лет, как и ему, — в лягушачьем, конечно, измеренье. А бездомных собак я до сих пор не боюсь» [3, с. 81]. Это воспоминание показывает силу и верность детской клятве, пробуждение доброго и ответственного отношения к живому в сознании девочки.

Знакомя читателя с семьей Волковых, Ирина Краева затрагивает, наверное, самую острую педагогическую проблему взаимопонимания родителей и детей.

Пятиклассница Ирина знакомится с семиклассником Серёжей Волковым, мальчик сразу очаровал героиню. Между ними произошел такой диалог:

— А ты кем хочешь стать?

Он думал. Я чувствовала: он решает, можно ли мне доверить что-то важное для него.

— Ты не смейся. Пожалуйста, — сказал Серёжа, и его челюсть двигалась так, будто в неё всадили десять замораживающих уколов. То есть она почти не двигалась. — Я хочу, чтобы у меня был сын. И мы бы с ним никогда не расставались. Даже во сне. Мы бы летали с ним над морем [3, с. 99].

Мечта семиклассника кажется читателю странной, мальчики 13–14 лет обычно хотят стать космонавтами, пожарными, спасателями, но никак не папами. Читая дальше, мы понимаем всю глубину этой мечты. Отец Серёжи напивался и бил маму. Тонкий и ранимый юноша не смог больше этого терпеть и застрелился из охотничьего ружья, когда никого не было дома.

Мальчик страдал, видя беззащитность мамы. Вероятно, ему не хватало отцовской любви, вот он и решил уже в столь юном возрасте, что для своего сына будет самым хорошим папой. «Теперь он тебя бить не будет», — такую предсмертную записку оставил Серёжа [3, с. 102]. Ни мать, ни отца мальчик никак не называет. Вероятно, это свидетельствует о том, что юноша винил в происходящем взрослых: папу — за то, что бил, маму — за то, что терпела. Мать Ирины восклицает: «О чём Рена раньше думала?! А сейчас разводится. Просит денег занять, чтобы выкупить у Волкова квартиру. Говорит, туда Серёженька дорогу знает. Полоумная! Вначале прокакают ребёнка, а потом чудо подавай! Не могу этого слышать даже! Не надо всего этого! Не хочу» [3, с. 102].

Эта трагичная история наглядно показывает, насколько важна для детей любовь родителей. Дети, растущие не в любви и ласке, а в криках и скандалах, очень переживают. Часто родители заблуждаются, думая, что ребёнок ещё ничего не видит и не понимает. А он всё видит, чувствует и страдает. В лучшем случае ребенок может остаться с психологической травмой, в худшем — как Серёжа... Данный эпизод полезно прочитать не столько детям, сколько родителям, чтобы посмотреть на себя глазами детей и почувствовать их переживания.

В конце повести мы видим девочку, думающую совсем не о детском и не по-детски. «Смерть — это не так уж плохо, думала я. Вот первая жена у папы умерла. Для неё это очень плохо. Но зато потом папа и мама встретились. И родилась я. Может быть, я родилась, потому что первая жена папы хотела, чтобы он не оставался без неё одиноким, жалким человеком? Может быть, она, уйдя в жизнь небесную, не оставила его в земной жизни без своей заботы? И я ей должна быть благодарна, что родилась» [3, с. 112]. Ребята во дворе стали шутить про покойников, выкрикивали стихи с черным юмором, рассказывали страшилки. Дети часто со смехом говорят на такие темы, не осознавая трагичности. Сквозь смех ребят маленькая Ирина вспомнила Прасковью Фёдоровну и её смерть. Девочка сразу взрослеет в наших глазах, её мышления уже не столь наивные и детские: «Накрапывал дождик. На кладбище часто накрапывал дождь. Я стояла и смотрела на фотографию бабушки — черноволосой чалдонки, в благородных скулах которой проступал её дед — хакасский татарин. И мне казалось, что её взгляд, печальный и добрый, стремится ко мне не с овала на белом мраморе. А с серого летящего неба, из зелёной тьмы колышущихся елей, из глубины пёстрого кладбища... Капли стекали с листочков посаженной у памятника ирги, с жёлтого в красный. Падали на седую землю, обсыпанную хвоей, на ворону, подоспевшую к варёному яйцу, на меня... И я, замирая, слушала шорох капель, промахи крыльев птиц, стук веток, и душа трогалась в это общее неспешное движение. Где была бабушка в этот миг, я не думала, я знала: она рядом, я под светлой защитой её, навсегда-навсегда» [3, с. 119–120].

Проживая каждую из этих историй вместе с маленькой девочкой, читатель наблюдает, как выстраивается характер героини, формируется личность маленькой Ирины.

Таким образом, погружая в детские воспоминания своего читателя, Ирина Краева помогает ему задуматься о важных и вечно актуальных вопросах: об отношении к родине большой и малой, о взаимоотношениях между членами семьи, о жизни и ее оборотной стороне — смерти, о мечте и её осуществлении, о доброте и равнодушии. «Уроки понимания» себя среди людей интересны как детям, так и взрослым. Повесть написана увлекательно, динамично, доверчиво и эмоционально. Поэтому погружает читателя любого возраста в атмосферу сопереживания, осмысления поступков, дает возможность открыть их педагогическую глубину и живой опыт понимания другого человека. «Самое главное — дети в произведениях И. Краевой <...> думают и говорят,

как современные дети, они жизнеподобны, узнаваемы, поэтому интересны современным читателям-школьникам» [4, с. 44]. Н. Е. Кутейникова рекомендует это произведение как для учеников 5–7 классов, так и для учащихся 8–9 классов [4, с. 43]. Чтение этой маленькой повести полезно также родителям и педагогам, потому что автор дает возможность посмотреть на взрослых глазами детей, а это трудный путь самоанализа и переоценки своего поведения, отношения к людям. «Каждое время выстраивает свой образ детства, который складывается, как стеклышки в калейдоскопе в неповторимые яркие узоры, в которых проникающий свет помогает нам увидеть и красоту, и таинство, и изящество, и разнообразие, и фантазию этого творения» [1, с. 53]. Понимание важности педагогического потенциала воспоминаний детства необходимо каждому будущему учителю и воспитателю.

Литература:

1. Галицких, Е. О. Художественные образы девочек в современной детской литературе // «Школьная библиотека сегодня и завтра», 2015, № 3. — Стр. 49–53.
2. Галицких, Е. О. Духовность как междисциплинарное понятие гуманитарного образования // Духовность как антропологическая универсалия в современном литературоведении. — Киров: ВятГУ, 2009. — 195 с.
3. Краева, И. Баба Яга пишет. — СПб.: Лимбус Пресс, 2014. — 138 с.
4. Кутейникова, Н. Е. Жизнь и игра в современной детско-подростковой литературе // Инновационный поиск словесников: практики гуманитарного образования: учебно-методическое пособие /сост.: Е. О. Галицких, Т. К. Косолапова — Киров, Изд-во ООО «Радуга-Пресс», 2015. — Стр. 40–45.
5. Лузина, Л. М. Человек в проблемном поле воспитания. — Псков: ПГПУ, 2008. — 288 с.
6. 100 форм работы по продвижению чтения и не только: словарь-справочник для библиотекаря. — М.: Библиомир, 2015. — 175 с.
7. Книга в руках учителя и ученика/ авт. — сост. Е. О. Галицких, Л. В. Мошкина. — Киров, Изд-во ООО «Радуга-Пресс», 2014. — 223 с.

Тема духовного опыта детства в произведениях Владимира Николаевича Крупина как источник нравственного воспитания учащихся на уроках литературы

Вострикова Дарья Владимировна, магистрант;
Галицких Елена Олеговна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы,
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

И всегда мне хочется, чтобы в наших семьях были такие минуты, а может, и часы чтения, когда взрослые читают, а деточки слушают. В этом редчайшее единение душ и сердец

(В. Н. Крупин).

Проблема педагогического содействия развитию душевных сил ребенка, его стремления к активной, творческой деятельности находится в центре внимания учителя литературы. И любое обучение должно начи-

наться с возбуждения интереса, любви к изучаемому предмету, поэтому учитель должен быть знатоком своего предмета, артистом и даже врачом, по мнению Е. Н. Ильина, который сможет открыть юным ученикам удивительный

мир художественной книги. А в наше время Интернета, телевидения, компьютерных игр не все ученики любят и умеют вдумчиво читать, поэтому важно использовать приемы, рассчитанные на эмоциональное воздействие, сопереживание и активизацию интеллектуальных возможностей читателя — сотворчество.

В последнее время особое внимание учителей-словесников уделяется литературе родного края, и сразу можно вспомнить слова Н. М. Карамзина «Россия сильна провинцией». Сегодня становится очевидным, что русская литература так или иначе связана с литературой провинции и в известной степени зависит от нее. Именно провинция представляла и представляет в России ту основу, без которой было бы немисливо рождение гениальных произведений отечественной литературы. Важность изучения родного края и использования в обучении и воспитании подчеркивалась в трудах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинского и др.

Образованному человеку необходимо быть не только знающим и сведущим в какой-либо сфере деятельности, но и быть подготовленным к жизни, умеющим ориентироваться в сложных проблемах современности, способным найти и осмыслить свое место в мире. Для этого современная школа вводит новые интегрированные предметы, изучающие родной край, в том числе и литературу родного края.

История литературной жизни нашего Вятского края содержательна и интересна. Вятская земля подарила России таких писателей, как Е. И. Кострова, А. С. Грина, Л. В. Дьяконова, А. А. Лиханова, В. А. Ситникова, М. П. Чебышеву и многих других известных прозаиков, поэтов, публицистов.

Особое место в литературе Вятского края занимает творчество современного классика Владимира Николаевича Крупина. Писатель родился и вырос в вятской глубинке — селе Кильмезь Вятского края, прошел уникальный и непростой путь творческого становления, сейчас живет в Москве и плодотворно занимается любимым делом: ежегодно выходят новые статьи, сборники рассказов и повестей. В центре его внимания находится судьба России, а значит судьбы каждого из нас. «У нас нет запасной родины, только Россия», — в этих словах суть творчества В. Н. Крупина.

Особое место в творчестве В. Н. Крупина занимает тема детства, которая играет определяющую роль: «Детство — главное время нашей жизни. Оно навсегда. Его царапины, обиды, переживания со временем забываются, и остается одно: всесветное сияние счастья быть на Божьей земле» [7, с. 5]. Именно эта тема является ведущей в рамках литературы Вятского края, т. к. она способна вызвать у детей собственные впечатления, воспоминания, мысли. Эта тема проходит через весь курс литературы в школе и способствует созданию условий для духовного роста. «Духовный опыт детства — это один из источников силы нравственного, благоговейного отношения к миру, восхищения

чудом всего живого на земле» [1, с. 25]. Именно такое нравственное отношение к миру является задачей образования: «Сверхзадача системы уроков о детстве — служить соединению поколений, «отцов и детей», учеников и их родителей, чтобы «не погасла свеча» любви и благодарности, чтобы искусство осветило, просветило и сделало ясным для юных читателей духовный опыт детства» [1, с. 26].

Книга В. Н. Крупина «Легкие облака» с подзаголовком «Книга о Родине» достойна особого внимания во время изучения литературы Вятского края. Она вышла в 2010 году в серии «Антология Вятской литературы» и включила в себя произведения писателя разных периодов: это и рассказы («Бумажные цепи», «Дети кочегара», «Босиком по голубому небу»), и повести («Варвара», «Мы не люди, мы вятские», «Крестный ход»), и дневниковые записи писателя («Тают снега. Весенний дневник», «Вятская тетрадь»). Но объединяет их одна общая тема — Вятская земля, Малая Родина писателя, и судьбы ее жителей.

Героями книги В. Н. Крупина «Легкие облака» являются дети, подростки, юноши и девушки, простые русские люди, живущие трудовой жизнью. Все они сталкиваются с главными жизненными вопросами о смысле бытия: каково предназначение человека, зачем он приходит в этот мир. И находят простой ответ: не надо враждовать, гнаться за суетным, а надо радоваться каждому дню своего пребывания на земле, обязательно делать что-то хорошее, нужное людям, живущим рядом, и видеть красоту божьего мира.

Родное для писателя село Кильмезь — лучшее место во всем мире, без которого бытие становится бессмысленным: «Такое ощущение, что я всегда жил одновременно и в Кильмези, и в постижении мира» [7, с. 145]. Так в рассказе с говорящим за себя названием «Кильмезь, сердце моё!» В. Н. Крупин вспоминает дни своей молодости, родителей, которых уже давно нет, но память о них согревает душу, и восхваляет Малую Родину: «Родина моя, милая моя, солнышко мое незакатное! Сколько места в моей жизни занимают молитвы мои, сны и воспоминания о тебе? Все больше и больше...» [7, с. 141]. Писатель говорит: «... нет ни одной тропинки, ни одной доски деревянного [...] тротуара, куда бы не ступала моя нога», подчеркивая тем, как сильно он любит это село, в котором есть у каждого свое особое место. Это Красная гора — высокий, обрывистый берег реки и сказочное место для писателя, которому посвящен рассказ «Красная гора»: «Но как же не любить жизнь, когда она так магнитна во всем? Ведь это именно она тянула к себе, когда звала на Красную гору [...]. Я шел в детство, на блеск костра на песке, на свет ромашек, на тихое голубое свечение васильков во ржи [...], шел оживить в себе самого себя...» Н. И. Злыгостева отмечает, что для В. Н. Крупина «именно здесь на Красной горе пересеклись, соединились пути земные и небесные» [5, с. 6].

Тема родины и детства тесно переплетаются в каждом рассказе сборника. И среди произведений, вошедших в сборник, есть такие, которые идеально подойдут для прочтения в 5–9 классах. Например, в 5 классе можно открыть повесть под названием «Большая жизнь маленького Ванечки». В этой повести показано, как главный герой Ванечка взрослеет и постигает простые, но великие истины: понимает о важности бескорыстной помощи по хозяйству старшим («Баня», «Березовые веники», «Как Ваня грядки полон»), начинает ценить дружбу («Плохо без друзей», «Самокат») и семейные узы («Отцовское поле», «Папино письмо», «Встреча с героем»). Согласимся со словами Е.О. Галицких: «Целый мир чувств в душе героя открывает автор юным читателям: любовь к родным и близким людям [...], чувство благодарности за заботу, нежность к «братьям нашим меньшим», способность понять важность дружбы, радость от своих полезных дел, тревога за общие результаты страды, ответственность за себя» [2, с.44].

Любовь к родному краю, его истории, традициям и духовным ценностям закладываются с детства. В разговорах за ужином, в помощи по хозяйству родителям, в проведенном времени в кругу всей семьи закладывается система великих ценностей. Так в рассказе «Бумажные цепи» вся семья старательно готовится к Новому году: вместе достают из пыльных коробок самодельные игрушки и развешивают на выбранную отцом елочку, которую аккуратно украшают гирляндой — «бесконечные бумажные цепи» и с нетерпением ждут новогоднего чуда. Автор-рассказчик в конце повествования делает вывод: «Думаю теперь, что именно этими бумажными цепями я не елочку украшал — я себя приковывал к родине. И приковал. Приковал так крепко, что уже не откуюсь» [7, с. 15].

Книга «Легкие облака» заканчивается коротким, но содержательным рассказом «Босиком по небу» где главный герой-рассказчик обращается к воспоминаниям своей матери о его детстве. Мама с сыном шли на

сенокос через поле, засеянное льном, которое сливалось воедино с голубым небом: «А уж как лен цветёт, не многие помнят. Такой голубой цвет, даже лазоревый, будто всё поле как море» [7, с. 390]. И это впечатление осталось в молодой душе навсегда: «Везде небо. И тут небо, и вверху небо [...]. Нет небушка на земле. Будто лежало на земле огромное зеркало» [7, с. 391]. Такие глубинные впечатления детской жизни формируют характер человека. В своих произведениях В.Н. Крупин показывает дорогу юным читателям, спасает их души от пошлости и равнодушия.

После прочтения книги В.Н. Крупина «Легкие облака» остается впечатление окрыленности, веры в силу любви, надежда на счастье и уверенность в том, что нашу страну ждет светлое будущее.

Выбор произведения для изучения литературы родного края должен быть ответственным, открывающим сложный, но прекрасный мир бытия. А книги В.Н. Крупина, система жизненных ценностей которого строилась на законе Божиим, имеют для толкователя учеников наибольшее нравственное значение: будут способствовать интеллектуальному, творческому, эмоциональному развитию молодого поколения России, формированию навыков исследовательской деятельности, активной гражданской позиции. Потому что в действиях его героев развитие душевных качеств показано наиболее ясно и точно. В. Распутин точно подметил особенность таланта писателя: «Проза Владимира Крупина — это нечто особенное в нашей литературе, нечто выдающееся и на удивление простое... Его герой весь на виду и ничего в себе не умеет скрывать, для Владимира Крупина личность не в том, чтобы уйти в себя, а в том, чтобы бескорыстно прийти к людям» [8, с.14]. Старец Амвросий Оптинский говорил: «Где просто, там ангелов со сто, а где мудрено — там ни одного». Эта народная правда оживает в книгах Владимира Николаевича Крупина — будь с Богом, люби отца и мать, родню, свой родной край, Россию, будь Человеком.

Литература:

1. Галицких, Е.О., Самохвалова, Г. Готовимся к уроку литературы в 5 классе. — Киров: ВГГ, 1996. — 56 с.
2. Галицких, Е.О. «Время детства» в книге Владимира Крупина «Босиком по небу» // Литература в школе. — 2011, № 9, с. 43–45.
3. Галицких, Е.О. Проблемы организации свободного чтения учителя литературы // Чтение как искусство: герменевтический аспект. Коллективная монография. — Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013. — с. 427–430.
4. Галицких, Е.О. «Воздух детства и отчего дома...» // Литература в школе. — 2013. — № 4. — с. 19–21.
5. Злыгостева, Н.И. Здесь Родина. И она неизменна. //Крупин, В.Н. Легкие облака. — Киров: О-Краткое, 2010. — с. 6–10.
6. Ильин, Е.Н. Путь к ученику. — М.: Просвещение, 1988. — 224с.
7. Крупин, В.Н. Лёгкие облака: книга о родине. — Киров: О-Краткое, 2010. — с. 400.
8. Варшавская, Л.А., Еланская, Н.И. Сценарий литературно-музыкальной композиции «У нас нет запасной Родины. Только Россия». О творчестве В.Н. Крупина // Журнал «Уроки литературы». — 2011. — № 11. — с.11–14.
9. Энциклопедия Земли Вятской. Там 2. Литература, 1995–576с.

Литературный квест как технология взаимодействия с подростками в детской библиотеке

Головлёва Ольга Андреевна, студент;

Чудакова Анна Олеговна, ассистент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Современное информационное общество в качестве одной из основных задач ставит перед образовательными учреждениями формирование у учащихся ряда компетенций, связанных с поиском, оценкой и обработкой информации. Однако, как показывает практика, при высоком уровне компьютерной грамотности многие школьники обладают низкой информационной культурой.

Н. И. Гендина, эксперт программы ЮНЕСКО «Информация для всех», рассматривает информационную культуру личности как «одну из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием традиционных технологий и ИКТ» [5].

Информационная культура современного школьника определяется как умение:

- осознать и сформулировать потребность в информации для решения той или иной проблемы;
- выработать стратегию поиска информации;
- найти соответствующую информацию;
- оценить качество информации (полноту, достоверность, актуальность, объективность);
- сформировать собственное отношение к этой информации;
- представить свою точку зрения и понимание проблемы;
- оценить эффективность проделанной работы по следующим параметрам: полученные знания, приобретенные навыки и успешность в решении поставленной задачи;
- осознать, что знания и навыки, полученные в процессе решения данной проблемы, можно распространить на другие задачи и сферы деятельности;
- осознать влияние тех знаний, которые были получены в ходе решения задачи, на личные позиции и поведение.

Формирование информационной культуры школьника относится к основным задачам современной школьной библиотеки, решить ее поможет развитие традиционной образовательной функции (поддержка образовательного процесса) в функцию педагогическую [2].

При организации работы с подростками по реализации Национальной программы поддержки и развития чтения важно помнить следующее: подростки нуждаются в особом внимании, поскольку в этом возрасте многие из них перестают читать. Библиотекарям нужно особенно осторожно относиться к своим рекомендациям для подростков. Излишнее давление часто приводит к обратному

результату — нежеланию делать то, что навязывают (даже читать превосходную книгу), апатии или бунту. Большинство подростков начинает читать книги какого-то одного жанра — фэнтези, детективы, мистику, ужасы. Библиотекарь следует не отрицать выбор подростка, а направить его внимание на качественные книги этого жанра [4].

Не всегда получается пообщаться с подростком непосредственно: не каждый ребенок готов открыться даже самому доброжелательному взрослому, а у библиотекарей нет возможности вести индивидуальную работу с каждым читателем. Поэтому далее в нашем пособии речь пойдет о формах работы, призванных организовать заочное общение — библиотекарей и читателей, а также читателей между собой.

Средством диалога могут стать самые разные формы работы. Среди них самые распространенные: анкетирование, тетради отзывов, «забор-газеты», выставки, подготовленные вместе с читателями. Подобные формы используются во многих детских библиотеках, однако, системы, а главное, последовательности явно не хватает [3].

Пространство библиотеки способствует реализации различных активных и интерактивных методов обучения, начиная с массовых дискуссий и заканчивая проектно-исследовательской деятельностью.

Мы в свою очередь предлагаем подробнее рассмотреть такую образовательную технологию как игра, а именно квест. В зависимости от целей учебного процесса и изучаемой темы, квестовые задания могут усложняться и дополняться. Применение технологии квест при работе с подростками обосновывается тем, что именно в среднем и старшем школьных звеньях обостряется вопрос общения, взаимодействия учащихся. Кроме того, в процессе обучения происходит уход от игровой деятельности. Таким образом, нередко, дети, начиная с младшего подросткового возраста, сталкиваются с рутинностью обучения. В свою очередь квест успешно справляется с возникающими на этапе подростничества педагогическими задачами. Он то и дело ставит ребёнка в ситуацию выбора, заинтересовывает и побуждает анализировать, решать интеллектуальные и физические задачи, искать новые творческие пути решения, взаимодействовать с окружающим пространством и людьми.

В качестве примера квеста, направленного на развитие как ключевых (информационных, коммуникативных, ценностно-смысловых), так и общепредметных, и предметных компетенций, может служить игра «В поисках украденного времени», основанная на сюжете произве-

дения Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес». Данное произведение выбрано неслучайно. Являясь аллюзией на книгу, сценарный ход игры может быть адаптирован к определённому возрасту участников. Обладая насыщенным абсурдным сказочным сюжетом «Алиса в стране чудес» способна заинтересовать учащихся, подростков и даже студентов.

В упрощённом варианте игра «В поисках украденного времени» представляет собой классический линейный квест, предполагающий передвижение участников от одного героя к другому. Красная Королева, Червонный Валет, Белый Кролик, Мартовский Заяц, Безумный Шляпник, Чеширский Кот и Гусеница — за каждым персонажем закреплено определённое задание и предмет, получение которого позволяет продвигаться по сюжету. Таким образом, квест отсылает к книге, поскольку только прочитав её можно получить дополнительную информацию о героях, не вошедшую в игру. Решение заданий предполагает поиск дополнительной информации и решение задач в различных сферах: математики, физики, философии и лингвистики, чему способствует пространство библиотеки.

Методы, нашедшие применение на квестовых станциях, — это дискуссии, мозговой штурм, тренинг. При поиске необходимой книги для выполнения задания учащиеся могут получать подсказку в виде математических и логических задач, решение которых приводит игроков в определённый ряд, а также указывает на название книги и номера страниц. Примерами заданий библиотечного квеста могут служить: составление текста, указывающего на местонахождение игровой цели, поиск информации в книгах и самих книг, конкурс декламаций, постановка сцен из художественной литературы, массовые дискуссии, разработка проекта, викторины и т.д.

Несмотря на то, что живой квест ещё только утверждает себя в качестве современной педагогической технологии, опыт веб-квеста позволяет говорить о перспективах данной формы не только воспитания, но и обучения. Преимуществом живого квеста является его прагматичная направленность, возможность тут же применить полученные из источников информации знания на практике, с целью закрепления материала. Важным моментом остаётся заключительное резюме по изученной в ходе квеста теме путём обсуждения полученного участниками опыта, своеобразной рефлексии, что позволяет не только сделать научный вывод, но и определить значимость полученной информации, её место в жизни и деятельности отдельного ученика. По аналогии с веб-квестом живой квест является технологией проблемного обучения. Однако в последнем могут использоваться как интернет-ресурсы, так и печатные издания.

Литература:

1. Куликова, Е. В. Детская библиотека и образование: грани взаимодействия // Проблемы современного образования. — 2014. — № 5. — С.160–164.

Отдельное внимание стоит уделить ожидаемому от современных подростков вопросу: «зачем нам нужны библиотеки при наличии интернета?», который обращает педагогов к новой проблеме: как эффективно использовать ресурсы библиотеки и сконцентрировать на них внимание учащихся, не прибегая к директивному ограничению в пользовании интернетом? Иначе говоря, что в библиотеках есть такого, чего не встретить в сети?

Прежде всего, это «селекционный» аспект, а именно, тщательный отбор книг, своеобразная цензура, очищение знаний от псевдонаучной «шелухи», каковой немало можно встретить на онлайн-просторах. Нужно отметить и то, что часто научная литература (особенно узкой направленности) может быть попросту не оцифрована или же предполагает платный, весьма ограниченный доступ.

Не стоит также забывать об особой «магии книги». Несмотря на цифровой век и свободный доступ к интернету у подавляющей части населения, книги, а вместе с ними книжные магазины и библиотеки, продолжают существовать. Немало современных читающих людей до сих пор предпочитают печатные книги электронным. В случае художественной литературы, возможно, дело состоит в своеобразной интимности процесса чтения, погружения в историю, эмоции, переживания героев. Некоторые ценители отмечают теплоту и уют, что несут с собой книги, проявляющиеся через запах, текстуру страниц и обложки, уникальность, неповторимость каждого печатного издания. Так или иначе, библиотека остаётся местом, способствующим контролируемому расширению кругозора и личностному, духовному росту.

Дети не любят быть «объектом воздействия», даже если до них пытаются донести «разумное, доброе, вечное», и часто сопротивляются этому, отрицая вместе с директивной формой подачи и саму суть идеи. Поэтому ребенок обязательно должен иметь такое место, где главный он, а не родители или учителя. Причем это место должно быть безопасным для его здоровья и личности, и интересным, развивающим [1].

В заключение отметим, интерактивная игра квест успешно зарекомендовала себя как нетрадиционная педагогическая технология при работе с подростками и может применяться при формировании информационной культуры учащихся в пространстве библиотеки. При этом организация качественного живого квеста в пространстве библиотеки требует тщательной подготовки, творческого подхода, участия и замотивированности не только педагога, но и библиотекаря, выступающего в роли не просто хранителя, но проводника в мир знаний, своеобразного ментора, обучающего особенностям работы с информацией.

2. Олефир, С. В. Педагогический потенциал функции школьной библиотеки: компетентностный подход. // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2010. — № 4 (24). — С.21–26.
3. Подросток и библиотека. Пути неформального общения. Методические рекомендации для специалистов детских библиотек. — Москва, 2013. — [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/395/50999.php> (дата обращения 29.10.2015).
4. Специфика библиотечной работы с детьми и подростками. — [Электронный ресурс]. URL: http://www.ifapcom.ru/files/Monitoring/kulikova_specific_bibl_rab_det.pdf (дата обращения 29.10.2015).
5. Школьная библиотека как центр формирования информационной культуры личности / Н. И. Гендина и др. — М.: Рус.шк. библ. ассоц., 2008. — 351 с.

Использование потенциала детских сказок в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью

Гридина Елена Александровна, аспирант

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В современном мире в общеобразовательных школах обучаются дети разных категорий, в том числе и дети с интеллектуальной недостаточностью. Приходя в школу, они требуют к себе особого внимания и правильного подхода, реализация которого поможет им приобрести необходимые знания и социальные навыки, способствующие их дальнейшей социализации. Поэтому важно подобрать такие формы работы с детьми, которые окажут эффективное воздействие на развитие личности ребенка. Одной из таких форм, как показывают исследования и практика работы, является сказкотерапия.

О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с проблемами указывал еще Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра) [1].

К сказкам обращались в своем творчестве и известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и т.д. По их мнению, этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного, младшего школьного и других возрастов [3].

Сегодня, по мнению некоторых ученых (И. А. Зайцев и др.), сказкотерапия все чаще используется в работе с детьми с интеллектуальной неполноценностью, так как она является полифункциональной и позволяет воздействовать сразу на несколько психических процессов детей при использовании различных приемов организации занятий с использованием сказок [2]. Как показывают исследования Е. В. Чех, имеется несколько вариантов работы со сказкой:

- Рассказывание сказки.
- Рисование сказки.

- Сказкотерапевтическая диагностика.
- Сочинение сказки.
- Изготовление кукол.
- Постановка сказки [5].

Практика показывает, что в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью наиболее оптимальными вариантами является рассказывание сказки, рисование сказки, изготовление кукол и постановка сказки. Опишем подробно преимущества названных вариантов работы со сказкой с учетом особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью.

А. Ю. Капская отмечает развивающее воздействие сказок на различные сферы психической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. Так рассказывание сказки способствует развитию памяти детей с интеллектуальной недостаточностью. Для запоминания детям после прочтения сказки предлагаются небольшие фразы, которые должны сопровождаться действиями по изображению полученного отрывка текста или другими средствами, способствующими запоминанию [4]. Однако для развития памяти детей с интеллектуальной недостаточностью целесообразно использовать неоднократное повторение, так как в силу особенностей работы центральной нервной системы им требуется больше времени на установление ассоциативных связей, обуславливающих запоминание. В процессе прочтения сказки с ребенком необходимо использовать наглядные средства (изображения главных героев, персонажей сказки и т.п.), которые также будут способствовать лучшему усвоению информации.

Рисование сказки может использоваться для снятия напряжения, улучшения эмоционального состояния ребенка с интеллектуальной недостаточностью и выявления его актуального состояния. В ходе последующей беседы можно выяснить отношение ребенка к поступкам тех или иных героев, объяснить, почему так можно делать и по-

чему нельзя, развивая тем самым у ребенка понимание хороших и плохих поступков. В процессе беседы у ребенка будет также развиваться речевой аппарат.

Не менее значимым методом сказкотерапии в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью является изготовление кукол. В первую очередь, оно способствует развитию мелкой моторики детей. Ученые подчеркивают, что важно сформировать у детей различные виды хватания, удерживания предметов, умение оперировать каждой рукой, кистью рук, развить согласованность движений обеих рук, выделить каждый палец в отдельности. Возможности ребенка при целенаправленном обучении существенно расширяются и активизируются. Руки подготавливаются к овладению учебными двигательными умениями и навыками. При этом «моторно умелый» ребенок имеет возможность продемонстрировать свою состоятельность, что повышает самооценку и в конечном итоге гармонизирует личностное развитие. Изготовление кукол способствует развитию всех вышеперечисленных видов манипуляций с предметами. Кроме того, изготовление кукол по изученной сказке помогает развитию памяти, умению концентрироваться, способствует развитию речи и творческого мышления.

Постановка и проигрывание сюжета сказок является одной из самых эффективных форм сказкотерапии. В процессе проигрывания сказки у ребёнка формируются коммуникативные навыки, навыки взаимодействия, умение чувствовать состояние другого человека. Следует отметить, что с детьми необходимо по отдельности прорепетировать каждое движение, так как мышление детей с интеллектуальной недостаточностью фрагментарно и требует детального освоения действий. При проигрывании различных ролей, как правило, улучшается и эмоциональное состояние ребенка, если занятие проходит в группе, то формируется положительный эмоциональный фон.

Нельзя не отметить положительное влияние сказкотерапии на развитие и обогащение эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью. Во время общения и активной творческой деятельности ребёнок уходит от собственных переживаний, эмоциональной отверженности, чувства одиночества, страхов и тревожности и погружается в удивительный мир сказки. Именно в сказке ребенку дается возможность увидеть и почувствовать разнообразие эмоций и чувств, испытать их, пробуя себя в роли различных персонажей. Сказка помогает детям понять и мир взаимоотношений, освоить поведенческие реакции в тех или иных ситуациях. «Проживая» сказку дети преодолевают барьеры в общении, учатся адекватному выражению эмоций. А идея сказок, которые показывают дети, борьба со злом, помогает им выработать определенное нравственное отношение к жизни.

Ещё одной из форм сказкотерапии является песочная терапия. Игры с песком — одна из форм естественной активности ребёнка. Поэтому песочница может использоваться в проведении коррекционных, развивающих

и обучающих занятий. Для этого необходимо подобрать разнообразную коллекцию предметов и использовать элементы песочной терапии, как целей занятия или часть занятия. Строя картины из песка дети не только развивают свою фантазию, творчество, но и учатся связанно передавать сюжеты, что в свою очередь способствует развитию связанной речи. Тактильно-кинестетические ощущения, которые ребёнок получает через кожу, соприкасаясь с песком: холодное — тёплое, сухое — мокрое, мягкое — твёрдое, гладкое — колючее и т.д., позволяют ему познавать окружающий мир. Эти незамысловатые упражнения с песком на самом деле обладают колоссальным значением для развития психики ребёнка. Во-первых, наряду с развитием тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики, мы учим ребёнка прислушиваться к себе и проговаривать свои ощущения. А это в свою очередь, способствует развитию речи, произвольного внимания и памяти. Ребёнок учится понимать себя и других. В процессе игры с песком ребёнок приобретает успешный опыт разрешения проблемных ситуаций, а это делает его более уверенным и способным в дальнейшем преодолевать жизненные трудности.

При работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью важно подбирать занятия, основываясь на степени тяжести интеллектуального дефекта и индивидуальные особенности каждого ребенка. При использовании сказкотерапии нужно помнить о том, что лучше этот метод использовать в совокупности с другими методами, такими как игра, психогимнастика, арттерапия и т.д. Тогда эффект будет более полным, а деятельность ребенка более интересной и привычной.

При групповой организации работы весь процесс можно условно разделить на три этапа. Первый этап является подготовительным, в котором ставится задача объединения детей в группу и принятие ими правил и специфики такой работы. Очень часто на первом занятии оговариваются правила общения детей в группе, среди которых может быть условие «не драться и не обзываться в игровой комнате», и т.п.

Чтобы правила работы в группе соблюдались, число их должно быть минимальным. Игры и сказки, используемые на первом подготовительном этапе, носят, по большей части, непроблемный характер и не направлены сразу на решение серьезных проблем у детей. На данном этапе важно, чтобы дети почувствовали себя комфортно, наладили контакт друг с другом, привыкли к новой и незнакомой для них ситуации, усвоили план проведения занятия и ритуальные моменты.

Когда дети уже привыкли можно переходить к основному этапу работы, цель которого — помочь ребенку в решении трудных для него ситуаций. На этом этапе используются различные игры, такие как ролевые, связанные с сюжетом сказки, психотерапевтические, направленные на разрешение трудностей и проблем детей, сплочение группы и осознание групповой поддержки и т.д.

Сказки, используемые на этом этапе, также будут носить проблемный характер и могут касаться различных тем.

Заключительный этап может содержать проигрывание трудных ситуаций и способов их разрешения, а также прослушивание сказок с позитивно окрашенным прогнозом на будущее.

При индивидуальной работе также сначала необходимо наладить контакт с ребенком, а затем приступать к работе с учетом проблем и особенностей ребенка.

Таким образом, потенциал использования детских сказок в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью достаточно широк. Их применение несет в себе как развивающую, так и воспитательную функцию, охватывая все стороны развития личности ребенка. Сказка может использоваться на различных возрастных этапах и, в зависимости от цели работы, проводится в различных формах и с использованием разнообразных методов.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии: Учебник. — М.: Инфра-М, 2006. — 406 с.
2. Зайцева, И. А. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для студ. пед. спец. вузов по предмету «Коррекц. педагогика» / И. А. Зайцева, В. С. Кукушин, Г. Г. Ларин и др.; Под ред. В. С. Кукушина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: Март, 2004. — 351 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии. — СПб.: Речь, 2011. — 208 с.
4. Капская, А. Ю. Развивающая сказкотерапия для детей. — СПб.: Речь, М.: Сфера, 2008. — 221 с.
5. Чех, Е. В. Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. — 144 с.

Изучение школьниками основ русской культуры в процессе знакомства с детской православной литературой

Гусева Олеся Ивановна, аспирант

Глебова Любовь Николаевна, доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Проблема воспитания толерантности и духовно-нравственного развития подрастающего поколения сегодня волнует общественность во всем мире и в нашей стране в частности. В становлении гармонично развитой личности немаловажную роль играет православное воспитание. К сожалению, опыт православной педагогики в России невелик. Так лишь совсем недавно, в конце XX века, осмысление проблемы религиозного воспитания стало серьезным. Современные исследователи Е. П. Белозерцев, В. А. Беляева, Е. И. Исаев, В. И. Косик, Н. Д. Никаноров, Т. И. Петракова, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков подчеркивают особый педагогический потенциал православия. Исследованием опыта православной педагогики сегодня занимаются о. А. Иванов, прот. Г. Каледа, о. А. Кураев, Л. В. Сурова, В. Ю. Троицкий.

Старший преподаватель педагогического факультета Православного гуманитарного университета О. М. Потаповская говорит о том, что велика роль духовно-нравственного воспитания в стабилизации духовных процессов в социуме, в духовном возрождении, воссоздании ценностной системы всего общества и отдельного человека [3]. Именно поэтому одним из наиболее острых и болезненных проявлений кризиса в духовно-нравственной сфере современного общества является, по мнению ряда авторов, недостаток использования основ русской куль-

туры, православной литературы в воспитании подрастающего поколения.

Протоиерей Аркадий Шатов утверждает, что современные дети развиваются быстрее, и, когда ребенок еще мал, нужно отнестись к воспитанию очень внимательно, нужно развить в ребенке религиозное чувство, помочь ему это чувство осознать, привить ему вкус к доброте. В этот период у ребенка должна быть укреплена воля, необходимо научить его трудолюбию и самостоятельно мыслить [4]. Учитывая эти особенности, с 1 сентября 2012 года во всех регионах России в школьный учебный план был введен предмет «Основы религиозных культур и светской этики», включающий в себя модули: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур», «Основы светской этики» [5].

Одним из направлений ФГОС на ступени начального общего образования является обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества, а также в создании системы воспитательных мероприятий, позволяющих учащимся осваивать и на практике использовать

полученные знания. С этой целью в учебный план начального общего образования была включена такая обязательная предметная область, как «Основы православной культуры».

В настоящей работе рассматривается влияние предмета ОПК (Основы православной культуры) на духовно-нравственное развитие младших школьников. Экспериментальной базой стала МБОУ СОШ № 12 г. Арзамаса. Основной задачей предмета ОПК является воспитание способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, формирование первоначальных представлений о светской этике, об отечественных традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России. В рамках предмета ученики знакомятся с православной литературой, полной иллюстративного материала об изобразительном искусстве, зодчестве, иконописи, музыкальных произведениях. На занятиях ОПК учащиеся начальной школы знакомятся с Православными народными традициями, государственными и Православными праздниками русского народа, семейным укладом жизни. Обсуждаются нравственные проблемы: отношение к родителям, свобода воли и смысл жизни, христианское понимание войны и другие вопросы, волнующие школьника.

Жанры современной литературы не всегда отражают истинное духовное развитие общества. Литература религиозной направленности отличается большей стабильностью в сохранении значимости нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества. Совместное с взрослыми чтение подобной литературы помогает ребенку обобщить знания, понятия и представления о духовной культуре и морали. Сформированные ценностно-смысловые мировоззренческие основы обеспечивают целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы; развивают способность к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия. Православная литература на уроках ОПК позволяет учащимся познакомиться с Православными иконами святого Андрея Рублева, Дионисия, Феофана Грека и других иконописцев, а также с произведениями изобразительного искусства как отечественных художников (Ф. Бруни, В. Васнецова, В. Верещагина, Н. Ге, А. Иванова, И. Шишкина и других), так и западноевропейских (Леонардо да Винчи, Рафаэля, Рембрандта).

Практика показывает, что предмет ОПК побуждает школьников к самостоятельному прочтению детской православной художественной литературы. Например, в книге «Зёрнышки. Добрые истории для малых ребят» дети могут прочитать добрые истории и притчи для маленьких, из которых дети узнают о покаянии, милосердии, братской любви и вере. Вот фрагмент одной из таких историй: «Царь прощает отца твоего за любовь великую твою! — объявил посланный от царя. Отворились двери тюрьмы: бежит к дочери отец, целует у нее руки, слезами их обливает. На другой день царь объявил народу указ

об отмене навеки жестокого старого обычая. А на дворе казни по царскому приказу поставили столб с мраморной доской, и на ней золотыми буквами написали, как дочь готова была отдать свою жизнь за жизнь отца; а в конце прибавили такие слова: «Счастливы отцы, у которых такие дети!» [2]. История учит детей уважительно относиться к своим родителям, быть благодарными им за нелегкий труд и стремиться их радовать. Все истории книги написаны понятным для детей языком, мораль заключена в каждом слове, они коротки и не отличаются многословностью, что особо актуально для детей младшего школьного возраста.

Еще одним примером из любимых детьми православных книг является книга «Бабушкины стекла» — сборник сказок-притч о современных проблемах верующего человека. Вот отрывок из нее: «В это время из бабушкиной комнаты вышла Катя. В руках она держала сверкающую красками икону.

— Что это? — в один голос спросили папа и мама.

— Это Николай Угодник. Тот самый. Он был в зеркале, за стеклом. Сказала мне бабушка, что он меня найдет, — вот он и нашел.

Рассказала Катя очень красиво ту самую историю, как выручила икона эта бабушкиного предка и еще многих людей.

— Этот Никола — наш покровитель, — сказала Катя.

Мама и папа подошли к иконе. Строго и добро смотрел Святитель Николай на обоих родителей разом. Папа впервые в жизни смотрел в глаза святого на иконе, и глаза святого впервые смотрели на папу. Папа не выдержал взгляда и потупился. Мама же приблизилась почти вплотную и прошептала восхищенно:

— Какое чудо!

— Мы ее повесим в большой комнате, — сказала Катя.

Словно еще что-то вошло в большую комнату вместе с иконой, даже папа это почувствовал. Он взял икону у Кати, поставил ее к окну, отошел и стал смотреть издали. Благодать источалась от чудотворного лица, разливалась, наполняла собой жилище людей, освещала домашнюю церковь, еще совсем недавно бывшую идольским обиталищем» [1]. Эта история, кажется, взята из жизни. На ее примере ребенок может увидеть ситуацию в своем доме и взять решение главных героев как образец своего поведения.

Главные герои всех необычных повестей этой книги — дети. Именно они выбирают добро и веру в Бога и борются со злом с помощью веры, надежды и любви. Книга адресована детям среднего школьного возраста и взрослым, ориентирована на осознание и оценку собственного поведения и окружающих. Данная книга рекомендована родителям для семейного чтения.

По окончании учебного года среди учащихся 4-х классов МБОУ СОШ № 12 был проведен письменный опрос. Он ориентирован не столько на изучение внешней информации, сколько на самоопределение личности

школьника, на изучение его внутреннего мира, отношений в семье, коллективе сверстников. Фобии, порождаемые событиями современной жизни (жестокость и насилие, беспокойные отношения родителей и т.д.) смягчаются и отступают в результате уроков ОПК. Дети хотят продолжения уроков, потому что освобождаются от агрессии, синдрома страха, настороженности.

На предложенные вопросы, 80% учеников отвечают, что новый предмет им нравится, 15% еще не определились, 5% ответили отрицательно. Это говорит об успешности усвоения программы ОПК среди большинства младших школьников. На вопрос: «Как изменился твой класс после ОПК?» получены следующие ответы: «Мы на уроках не кричим, а спокойно разговариваем», «Я прошу Бога, чтобы никто не ссорился», «Наш класс стал дружнее, а каждый ученик добрее». Свое отношение к Православию дети выражают в творческих работах: сочинениях, рисунках, поделках.

Таким образом, можно с уверенностью сделать вывод о том, что предмет ОПК способствует духовно-нрав-

ственному воспитанию младших школьников, привитию истинных ценностей общественной жизни, полноценному и гармоничному развитию личности. Анализ полученного опыта позволяет отметить, что у младших школьников формируются готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию, понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества, а также первоначальные представления о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России. У ребят формируется и укрепляется внутренняя установка поступать согласно своей совести, нравственным принципам, основанным на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России, они осознают ценности человеческой жизни.

Таким образом, изучение школьниками основ русской культуры в процессе знакомства с детской православной литературой становится мощным средством развития духовно-нравственного компонента как основы национального самосознания.

Литература:

1. Блохин, Н. В. «Бабушкины стекла». — Режим доступа: <http://www.e-reading.by/book.php?book=10081413>.
2. Зёрнышки. Добрые истории для малых ребят. Вып. 5. — Режим доступа: http://www.golden-ship.ru/load/knigi_dlja_detej/1703/13-1-0-2073
3. Потаповская, О. М. Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. Изд. 2-ое. — М.: «Планета 2000», 2003. — С.3.
4. Протоиерей Аркадий Шатов. «В начале пути...». — М.: Храм Трех Святителей, 2002. — 19 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/17152.html>.

Социально-психологические проблемы литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста: парадигмы взаимодействия

Дедаева Снежана Сергеевна, студент;

Акутина Светлана Петровна,

доктор педагогических наук, профессор

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

И для кого не секрет, что в настоящее время существует множество проблем и факторов, влияющих на изучение художественной литературы среди дошкольников и младших школьников. Особенно актуальна эта тема в наше время, время современных технологий, в век, когда на смену бумажным книгам пришли электронные, когда на смену реальным играм пришли виртуальные, в век, где виртуальное общение стало вытеснять живое общение, и многое другое.

Основной целью нашего исследования стало выявление социально-психологических проблем литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Несмотря на то, сколько стараний

и времени требуется на обеспечение подготовленности детей к обучению в школе, практически все дети на начальном этапе обучения встречаются с некоторыми препятствиями. Такой этап перехода от дошкольного детства к школьному можно назвать периодом приспособления и привыкания ребенка к школе.

В логике нашего исследования проанализируем социально-психологические характеристики эволюционирования детей дошкольного и младшего школьного возраста. В дошкольном возрасте расширяется круг общения и интересов. Научившись разговаривать в раннем дошкольном возрасте и познав себя как «Я», ребенок старается найти возможность занимать равную позицию по

отношению к взрослым, но когда этого не получается, то он ему приходится строить свой собственный мир игры, в котором воссоздает поступки и слова взрослых.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок изображает взрослого. Ф. Бойтендайн утверждал, что игра появляется по причине наличия у ребенка стихийных стремлений к раскрепощению, к устранению происходящих трудностей среды окружения, к объединению общности с окружающими и вследствие существующей у него склонности к подражанию. Ребенок играет с образами предмета [6].

Л. С. Выготский определил психологический критерий, рознящий игру и другие промыслы ребенка. Главный признак настоящей игры ребенка от некоторых игровых действий заключается в сотворение воображаемой ситуации, где огромное влияние на дошкольника оказывают сказки и художественная литература [6].

Сказка — это любимый литературный жанр ребенка. Во время слушания сказки он испытывает чувства соучастия, эмпатии, но, так как владение речью еще не достаточно развито, то такой деятельности подобает носить сначала внешние опоры. Если мы возьмем в руки книгу сказок для детей, то можем увидеть, что она полна множеством ярких картинок, и это не случайно. Дело в том, что взгляд ребенка сначала приковывают картинки, они есть точное отображение текста в книге, с их помощью у ребенка наступает понимание происходящего в сказке.

Важной частью психического прогресса во время дошкольного детства служит желание ребенка к школьному обучению, то есть, к моменту поступления в школу формируются определенные психологические свойства, характерные школьнику. Полностью эти свойства могут сформироваться только в течение школьного обучения под воздействием свойственной ему среды обитания.

Младший школьный возраст величают пиком детства. Ведущим видом деятельности служит учебная. В младшем школьном возрасте изменяется восприятие своей роли в системе отношений, меняются увлечения, ценности ребенка, поле деятельности, требования к нему, то есть, меняется весь его уклад жизни. На смену беспечным играм приходят каждодневные учебные занятия, требующие от ребенка сосредоточенности в умственном труде, оживление внимания, старательной работы на уроках и более или менее поддержания позы той, которая должна быть, но необходимость в движении сохраняется большой. В этом возрасте у ребенка отмечается диссонанс между физическим и нервно-психическим развитием, где опережающее воздействие оказывает первое. Это сказывается на временном ослаблении нервной системы, и влечет за собой проявления повышенной утомляемости и беспокойства. Ребенок опять оказывается на рубеже незнакомого ему возрастного этапа, причиной чего для него служит новая социальная ситуация, ужесточающая условия жизни и выступающая для него как стрессовая ситуация.

Ребенок дошкольного возраста пребывает в окружении своей семьи, где адресуемые к нему настоящие со-

знательно или бессознательно сопоставляются с его характерными особенностями. В школе все по-другому. В классе находится много разных детей, и учитель обязан каждому уделить внимание и заниматься со всеми, по причине этого у ребенка увеличивается психическую напряженность.

В школе происходит унификация обстановки жизни ребенка, что ведет к появлению различных отклонений: сверхвозбудимость или явная вялость. Ребенку предстоит готовиться одолеть обрушившиеся на него трудности. Учебная деятельность настаивает на новых достижениях в развитии навыков чтения, общения, внимательности, запоминания, воображения и мышления; создает новый климат для личностного развития ребенка.

Современная детская литература — это одно из явлений социальной культуры, которое сопровождает развитие в обществе детской культуры. Но, к сожалению, она пропадает, в связи с получением детьми основного образования, они сталкиваются с «большой культурой», культурой взрослых, где узнают о предложениях, приставках и все становится на свои места.

Процесс соприкосновения детей дошкольного и младшего школьного возраста с художественной литературой — это процесс формирования личности. С помощью художественной литературы надобно воздействовать на мыслительную, духовную, эмоциональную сферу личности ребенка. Специфика когнитивной сферы ребенка такова, что главным составляющим в процессе общения с художественной литературой является эмоциональный компонент. Его затухание приведет к уничтожению и двух других — познавательного и волевого.

«Психологи выделяют два вида связи с художественным миром произведения. Первый вид — образно-чувственный, предполагает под собой непринужденную эмоциональную реакцию ребенка на образы героев в литературном произведении. Второй — умственно-оценочный он обусловлен житейским и читательским опытом ребенка, в котором находятся элементы оценивания» [5].

Художественная литература предполагает деятельность, воплощающуюся во внутренней поддержке, эмпатии героям, в представлении себя на месте событий, в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях [3]. Художественное восприятие ребенка развивается и совершенствуется, этот процесс очень заметен в дошкольном возрасте. У старших дошкольников открывается новая способность — представлять себя на месте героя. Самыми желанными оказываются фантастические русские народные сказки с их великолепным вымыслом, невероятностью, фабулой, полными конфликтами, преградами, с яркими, сильными характерами героев [1].

Художественное произведение влечет ребенка своей яркой идеей и своим раскрытием содержания жизни персонажа. Эмпатия героям, умение следить за развитием сюжета, соотнесение событий, способствуют ребенку в сравнительно быстром и правильном понимании реалистических

рассказов, сказок, а к концу дошкольного возраста — перевертышей и небылиц. Недостаточный уровень развития абстрактного мышления затрудняет понимание детьми таких жанров, как басни, пословицы, загадки, обуславливает необходимость помощи взрослого [4]. Стихи воздействуют на ребенка ритмом, мелодичностью; детей манит к себе мир звучания. Воспринимая поэтические образы, дети получают эстетическое удовольствие.

Восприятие читателем-школьником литературного произведения — это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика. Школьника младшего возраста интересуют чаще всего отдельные яркие эпизоды. Рассуждения ребенка в этом возрасте о поступках героев книг, как правило, бывают сверхкатегоричные, не допускающие критики, но, как правило, эмоционально окрашенные. Младшие школьники оказываются захваченными сопереживанием особенно любимым героям. Главное, чтобы герой был положительный [2].

При изучении художественной литературы на ребенка влияет множество факторов: семейная обстановка дома, окружающая его действительность, не развитое умение читать, у младших школьников — обстановка в классе, взаимоотношение с учителями, так же обстановка взаимоотношений дома с родителями и с родственниками, все зависит от того кто с ребенком занимается и т.д. В силу этих факторов, и множества других, у детей дошкольного и младшего школьного возраста могут появляться проблемы в изучении детской литературы.

Одной из таких проблем в дошкольном возрасте может служить то, что в связи с работой родителей ребенок остается почти без внимания, по причине усталости или еще чего-то ему не читают сказки на ночь. В силу того, что ребенок не в совершенстве владеет речью, и навык чтения еще не развит в совершенстве, появляется проблема изучения художественной литературы. Такая же ситуация повторяется и в младшем школьном возрасте, на эту проблему накладывается еще и проблема школьных домашних заданий. По причине того, что ребенок не может сам понять, как они выполняются и как их сделать, у него просто не хватает времени на изучение художественной литературы. Похожей причиной может стать не успевание

освоения нового материала, так как требования ФГОС завышены, ребенок просто не в силах освоить такой багаж знаний, т.е. возможности ребенка и то, что от него требуют, не сопоставимы.

Еще одной не маловажной проблемой может являться то, что ребенку просто не понятен художественный жанр литературного произведения, здесь главное, чтобы рядом был такой человек, который бы ему объяснил все то, что ему не понятно. Бывает так, что ребенку не нравится его учительница по литературе и он, думая, что делает ей на зло, просто перестает изучать художественные произведения. Почти у каждого дома есть компьютер или ноутбук, и многие дети умеют обращаться с ним, некоторые даже уже могут быть зарегистрированы в соц. сетях, в которых они могут искать общение, понимание и игры. Все это настолько затягивает ребенка, что он требует еще и останавливаться бывает очень трудно, хотя, казалось бы, очень много художественной литературы есть в интернете. Для этого не надо никуда ходить, большинство книг в общедоступности, надо всего лишь сделать запрос в поисковике и все готово, но все игры в соц. сетях, общение увлекают ребенка настолько, что он просто забывает о том, что можно читать художественную литературу в интернете. Конечно же, здесь немаловажным является само желание ребенка изучать художественную литературу. Еще одной немаловажной причиной может стать то, что дети не любят читать и этот процесс они заменяют просмотром мультиков, что может вести не к развитию речи, а, наоборот, к регрессии.

Подводя итог нашей работе, мы можем сделать вывод о том, что цель нашего исследования, согласно которой было выявление социально-психологических проблем литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, была достигнута. Изучение художественной литературы нужно и важно для дошкольного и младшего школьного возраста. В книге скрыт глубокий смысл. Приобщение к книге для ребенка носит характер начала самостоятельной интеллектуальной жизни. С помощью художественной литературы сознание ребенка рисует красочные картинки, развивается фантазия, а самое важное развивается речь и пополняется словарный запас.

Литература:

1. Белинский, В. Г. О детских книгах. Собр. Соч. Т. 3. — М.: Книжный Клуб Книговек, 2011. — 223 с.
2. Богданова, О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. Глава V. Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы. — М.: Академ А, 1999. — 162 с.
3. Гурович, Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В. И. Ребенок и книга: книга для воспитателя детского сада / Под редакцией В. И. Логиновой. — СПб: Детство-Пресс, 2000. — 128 с.
4. Запорожец, А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. Т. 1. — М.: Педагогика, 1996. — 166 с.
5. Матюхина, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов пед. институтов. — М.: Просвещение, 2002. — 256 с.
6. Психология: Учебник для педагогических вузов/ под ред. Б. А. Сосновского. — М.: Высшее образование, 2008. — 660 с.

Социально-педагогический потенциал детских библиотек в профессиональном самоопределении подростков

Ермолаева Юлия Валерьевна, студент;

Завражнов Василий Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Понятие «профессиональное самоопределение» достаточно многогранно и обширно. В него включается личностное самоопределение человека в профессиональном плане, понимание собственной роли в системе профессиональных связей и отношений. Профессиональное самоопределение может считаться успешным при условии осознания личностной значимости избранной деятельности. Социально-педагогический смысл профессионального самоопределения проявляется через процесс интеграции личности в социально-профессиональную структуру общества, определения и утверждения собственной активной позиции в ситуациях профессионального и социального взаимодействия [1].

Вопрос о возможностях использования социально-педагогического потенциала детских библиотек в профессиональном самоопределении подростков в научной литературе почти не изучен. Чаще всего о таком потенциале говорят применительно к профессиональной деятельности педагога. Однако само понятие «потенциал» настолько концептуально, что может наполняться различными смыслами в зависимости от контекста его рассмотрения. В наиболее общем виде исследователи (И.Ф. Исаев, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) представляют потенциал как иерархическую систему различных свойств, способствующих выполнению тех или иных задач [2,3]. Данное понимание позволяет вести разговор о потенциале не только конкретной личности, но и организаций и социальных институтов. Потенциал также может быть определен как совокупность наличных средств, возможностей в некоей области, некоем отношении; нечто, что может проявиться или стать реальным. То есть это средство, запасы и источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенных целей, осуществления планов, решения каких-либо задач.

Педагогический потенциал детской библиотеки может быть понят как совокупность ценностных, содержательных, материально-технических и методических средств, способствующих воспитанию и обучению школьника, его социализации и развитию личности. Показателями степени реализации педагогического потенциала детской библиотеки в этом случае становится эффективность ее деятельности, соответствие ожидаемым образовательным результатам.

В том случае, если речь идет о социально-педагогическом потенциале детской библиотеки в профессиональном самоопределении подростков, можно указать на следующие направления реализации данного потенциала:

- осознание подростками своих возможностей, их аккумуляция и поиск предположительного профессионального пути для их раскрытия;
- повышение общей, информационной и коммуникативной культуры подростков;
- помощь в гармонизации процессов образования и личностного развития;
- поддержка в развитии компетентности обучающихся;
- помощь в осознании вариативности условий и факторов профессионального выбора и развития.

Указанные направления могут раскрываться за счет приобщения подростков к образцам отечественной и мировой литературы, обсуждения проблемных ситуаций представленных в них, выявлению роли профессионала в мировой культуре. Следовательно, в данном случае можно говорить о богатом воспитательном и информационно-просветительском потенциале детской библиотеки в вопросах профессионального самоопределения подростков.

На возможность использования социально-педагогического потенциала детской библиотеки в профессиональном самоопределении подростков указывает и такая их функция, как формирование и удовлетворение потребностей детей в интеллектуальном и духовном росте, самопознании и самообразовании; приобщение детей к чтению, к мировой и национальной культуре; пропаганда ценности чтения и книги; содействие интеграции детей в социокультурную среду общества. Ведущей функцией детской библиотеки является педагогическая, которая конкретизируется на следующих уровнях: формирование личности ребенка через чтение; работа с руководителями детского чтения в школе и семье, учителями и родителями; создание информационно-культурной среды, способствующей удовлетворению образовательных потребностей детей; развитие их творческих способностей средствами библиотеки.

Рассматривая вопросы использования потенциала детской библиотеки в профессиональном самоопределении важно учитывать социокультурные изменения, происходящие в современном мире. Прежде всего, это снижение интереса к книге как источнику информации. Чаще всего таким источником становятся информационно-коммуникативные технологии, обеспечивающие более быстрый и удобный доступ к базам данных. Следовательно, первичную информацию о мире профессий подростки получают уже через сеть Интернет или видеоролики. Повлиять на данный порядок вещей библиотека уже не может, поэ-

тому необходимо искать новые пути реализации ее потенциала при работе с подростками.

Таким перспективными путями в настоящее время могут стать:

1. Информатизация библиотечной деятельности. За счет нее обеспечивается быстрый доступ подростков к каталожной и справочной информации. Российское законодательство не позволяет библиотекам размещать электронные варианты книг на своих сайтах, поэтому наиболее перспективным в этом плане может стать оперативное консультирование подростков (Skype, электронная почта, тематические форумы), по различным вопросам, в том числе и по проблемам профессиональной деятельности.

2. Ориентация библиотек на поддержку проектно-исследовательской деятельности подростков. Это предполагает не только консультации по вопросам получения той или иной информации, но и создание условий, стимулирующих собственную поисковую активность подростков, что помогает подросткам лучше осознать свои индивидуальные качества.

3. Непосредственная помощь в поиске информации о выбранной профессии и тех учебных заведениях, где ее можно получить. Как правило, хорошее владение информационными технологиями у подростков не сопровождается высокой информационной культурой, поэтому

осуществить выбор достоверной информации самостоятельно они еще не могут. Современные поисковые системы Интернета не проверяют достоверность информации, они только сортируют ее в порядке релевантности, поэтому чаще всего по запросу выдается наиболее популярное сведения. Это не гарантирует их достоверности, а, следовательно, работники библиотеки могут оказывать подросткам помощь в выборе наиболее верной информации.

Таким образом, социально-педагогический потенциал детской библиотеки в профессиональном самоопределении подростков заключается в имеющихся книжных фондах, содержащих информации по различным профессиям. Библиотека может осуществлять информирование подростков, приобщать их к чтению и обсуждать различные профессиональные ситуации, представленные в книгах. За счет этого реализуется культурно-просветительский и воспитательный потенциал детской библиотеки. Однако в современных условиях даже наличие обширного собрания книг оказывается недостаточным. Чтобы потенциал библиотеки мог эффективно проявиться необходимо использование информационной базы данных и наличие квалифицированных работников, готовых оказать консультационную помощь подросткам в выборе профессии.

Литература:

1. Завражнов, В.В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе: дисс. ... канд. пед. наук / В.В. Завражнов. — Арзамас, 2010. — 245 с.
2. Сластенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М.: «Магистр», 1997. — 223 с.
3. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: «Академия», 2012. — 608 с.

Педагогический потенциал романа Наринэ Абгарян «Манюня»

Зворыгина Полина Николаевна, студент;

Галицких Елена Олеговна, доктор педагогических наук, профессор

Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

*Я ни к чему не призываю.
Я прошу вас остановиться на минуту
и вспомнить, как это прекрасно —
просто дружить.
Вот так должно быть сейчас.
И завтра. И послезавтра.
И всегда.*

Наринэ Абгарян

В настоящее время детская литература для детей и о детях активно пополняется новыми произведениями. Современные авторы с каждым романом, пове-

стью или рассказом приносят в мир литературы новое творение, но творение это особое — оно предназначается для самых искренних, открытых, верящих в чудо, чистых

душой людей — для детей. Писать для детей — тяжкий труд. Может быть, именно поэтому произведения детской литературы при всей своей внешней простоте сюжета, героев, характеров наполнены глубоким смыслом и ярко выраженной дидактичностью.

Определение педагогического потенциала произведения — актуальная проблема современной литературы. Особенно она важна для педагогов и учителей, использующих художественные произведения как источник педагогического знания, так как воздействие на учащихся средствами художественной литературы — один из наиболее эффективных способов реализации принципов гуманизации, культуросообразности и индивидуализации в процессе образования и воспитания.

Понятие «педагогический потенциал» достаточно широкое. Оно включает в себя образовательный и воспитательный аспекты, поэтому его можно рассмотреть с разных точек зрения.

Так, например Божинская Т. Л. считает, что педагогический потенциал — это интегральное образование с выраженной прогностической и динамической направленностью, создающее педагогу или воспитателю возможность транслировать культурный опыт и способствовать его присвоению субъектами культуры и образования [3, с.2]. Киселева О. О. говорит, что это система взаимосвязанных возможностей, способных в той или иной мере детерминировать личностное развитие человека [5]. Апушкина К. Н. и Кириллова Я. В. опираются на понимание «педагогического потенциала» как элемента более общей, широкой категории — «потенциала личности», то есть как на совокупность врожденных и приобретенных способностей взаимодействовать с окружающей средой и реагировать на социальные и педагогические условия [2, с. 15].

Исходя из данных определений, мы можем сказать, что педагогический потенциал — это некая совокупность ценностей, создающих условия для развития «человеческого в человеке», оптимизирующая ресурсы личности субъекта воспитания и образования для усвоения им культурного опыта. Несомненно, что педагогическим потенциалом обладает практически каждое художественное произведение независимо от объема и жанра, но особо ярко мы можем наблюдать его в романе Наринэ Абгарян «Манюня».

«Манюня» — автобиографический роман российской писательницы Наринэ Абгарян, которая написала книгу о детстве, о взрослении, проказах и приключениях двух девочек-подружек Наре и Манюне. Это рассказ о том самом теплом, озорном и полном веселых приключений детстве, которое делает человека счастливым на всю жизнь [1, с. 2].

Как мы уже сказали, произведение, обладающее педагогическим потенциалом, оптимизирует личностные ресурсы. Рассмотрим, какое воздействие сможет оказать этот роман на думающего, развивающегося человека — на ребенка.

Первое, что почувствует читатель, взявший эту книгу в руки, невероятную доброту и тепло ее интонации. Автор улыбается вместе с читателем, смеется, удивляется, раду-

ется, книга заражает эмоциями детства. Первый урок, который он получит, будет состоять в том, что за каждым веселым, озорным малышом стоит авторитетный взрослый, наставляющий и направляющий его по жизненному пути. Взрослому этому нужно доверять! Не зря Нара сказала: «Значит, подумала я, так надо. Слово взрослого было для нас законом, и, если Ба не разрешала Мане называть другим людям, значит в этом был какой-то тайный, недоступный моему пониманию, но бесспорный смысл» [1, с. 13].

Далее юный читатель окунется в череду невероятных приключений, благодаря которым поймет, что не стоит играть со спичками в комнате, где открыт газ; что красота девочки не заключена в ее волосах, что нельзя стрелять из отцовского ружья даже в самого ненавистного соседа, что прилетевшее в ухо ведро — еще не худшее наказание и так же он глубоко задумается над тем, что на самом деле представляет собой гуманный поступок. Этот урок под названием «чудеса гуманизма» [1, с. 35] читателю преподаст Роза Иосифовна, бабушка Манюни по прозвищу Ба.

Действительно, встает вопрос: что же делать, когда две маленькие неразумные девочки находят птенца, выпавшего из гнезда — оставить его, чтобы они окончательно замучали его, стараясь «помочь» или убить сразу? Для ребенка при всей его неопытности ответ, конечно, очевиден: помочь во что бы то ни стало. Но автор через свою героиню Ба показывает ему, что в данной ситуации возможен и иной вариант. Возможно, для маленького читателя убийство Розой Иосифовной птенца станет потрясением, но это не просто убийство от нежелания помочь, это из серии «лучше я его прямо сейчас убью, чем вы потом замучаете его своими экспериментами» [1, с. 39]. Ребенок не пропустит этот поворот сюжета мимо. Он обязательно задумается: «А все ли верно сделали девочки? А все ли верно сделала Ба? А как бы я поступил в этой ситуации?» Задавать такие вопросы самим себе чрезвычайно полезно для детей и подростков. Поиск ответов формирует «правильные» нравственные установки и убеждения.

Может показаться, что данная книга — набор забавных детских проказ и нелепых ситуаций, в которые попадали героини, что автор только развлекает читателя. Но на самом деле вся дидактическая ценность данного романа заложена не в совокупности поучительных историй (чья ценность, конечно же, не умаляется), а в том, чтобы показать читателям истинную цену дружбы и любви. В том, чтобы научить создавать «культ дружбы», когда самое страшное преступление — нарушить обещание, данное другу («Интересно, какая участь ожидает людей, нарушивших клятву? Воображение рисовало червями склизкие стены тюрьмы и мучительную, но заслуженную смерть в пытках» [1, с. 21]). Когда нет ничего желаннее хорошего комплимента от любимой подруги.

Дети, прочитавшие роман, узнают, что любовь, какой бы сильной она ни была, в одиннадцать лет может принести далеко не детскую боль, «ведь маленьким девочкам иногда бывает очень больно на душе, эта боль не идет ни

в какое сравнение с болью физической» [1, с. 100]. Так же можно узнать, что не всякий взрослый — образец гуманности и нравственного идеала, что злость и ревность изымают человеческое из человека. Подросток проследит естественный путь взросления, столкнется с типичными для себя ситуациями, которые пропустит через призму своего мировоззрения и мироощущения и, возможно, ответит на интересующие его вопросы.

Юные читатели, обдумывая поступки Наринэ и Манюни, поразмышляют о том, что такое ответственность, как отвечать за собственные действия, начнут задумываться об уважении к чужому труду.

Когда девочки «испортили» овечью шерсть, которой Ба занималась три дня, Ба после хорошей трепки заставила их сделать всю эту тяжелую работу самостоятельно, лишь тогда они осознали цену преподанного им урока. «А далее мы на своем опыте доказали, что пирамиды все-таки строили люди, а не инопланетяне. Потому что вдвоем, подгоняемые грозными окриками Ба, сначала помыли всю шерсть в пяти водах, потом сушили ее на солнце, не забывая ворошить и переворачивать, потом мы ее выбивали деревянной палкой, нудно и долго до волдырей на ладонях и боли в пояснице, а далее каждый клочок шерсти распушили нежным облачком. И если кто скажет, что Ба все-таки переборщила с «господибожетьмоем», то я с вами не соглашусь. Ибо кару мы понесли вполне заслуженную, ага» [1, с. 131].

Педагогический потенциал детской дружбы многомерен, поэтому роман интересен как детям, так и взрослым. Родители, взяв «Манюню» в руки, увидят в мамах и папах девочек, в Ба образцы воспитателей определенного рода, со своим опытом воспитания, принципами и методами. Не каждому этот опыт будет близок, но он открыт жизни, обсуждению, сотворчеству, он основан на любви и уважении к миру ребенка. У взрослых читателей может так же возникнуть ряд вопросов. Можно ли в воспитательных целях запереть детей в темном погребе? Как сгоряча не запустить в ребенка ведром? Стоит ли применять физические наказания? Как не задеть тонких чувств подростка? Этот ряд вопросов можно про-

должить: роман дает почву для раздумий, он источник впечатлений. Чтение как «труд и творчество» включает читателя в сомышление с автором, поэтому «Манюня» не учебное пособие по педагогике, это автобиографическое художественное произведение, которое нужно пережить в контексте своего жизненного опыта.

Может быть, в том и состоит педагогический потенциал романа, что каждый читатель ищет в нем свои представления о детстве, вспоминает свои переживания взросления [6], делает самостоятельный нравственный выбор: дружить или не дружить, читать или не читать, вспоминать или забывать, воспитывать или совершенствоваться.

Каждому будущему педагогу полезно познакомиться с романом «Манюня», прочитать книгу сначала с удовольствием, а затем с педагогическим интересом и «вычитать» (И. А. Ильин) из неё новый педагогический опыт, раскодировать скрытые ценности искусства воспитания:

- культ и святость детской дружбы, которая открывает ребенку радость общения;
- традиции дружной семьи, в которой все нужны друг другу: умеют и сорадоваться, и сочувствовать;
- переживание радости жизни, позитивного мироощущения;
- восхищение красотой мироздания, простым повседневным течением жизни;
- опыт воспитания чувства собственного достоинства, уважения к другому человеку;
- удовольствие от познания, открытия мира, его многомерности и сложности его устройства.

Каждая книга расширяет круг вопросов, которые ставит перед учителем педагогическая практика, каждый новый ученик в классе, поэтому так важно «в просвещении быть с веком наравне» (А. С. Пушкин), читать книги современных авторов, вглядываться в лица и характеры литературных героев. Педагогический опыт включает в себя не только то, что осознано в образовательной практике реальной жизни, но и то, что прочитано и пережито в художественном тексте как «другой реальности», вымышленной, художественной, но живой, современной, творческой.

Литература:

1. Абгарян, Н. Ю. Манюня — Москва — Санкт-Петербург — Владимир: АСТ: Астрель-СПб: ВКТ, 2011. — 317с.
2. Апушкина, К. Н., Кириллова Я. В. Развитие педагогического потенциала как средство профессионального образования студентов вуза физической культуры / Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Российский электронный научный журнал, 2013, № 1 (26). — Стр. 14–20.
3. Божинская, Т. Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований [Электронный ресурс] / Т. Л. Божинская. — Режим доступа: <http://www.teoria-practica.ru/-2-2010/philosophy/bojinskaya.pdf>.
4. Галицких, Е. О. Художественные образы девочек в современной детской литературе // «Школьная библиотека сегодня и завтра», 2015, № 3. — с. 49–53.
5. Киселёва, О. О. Профессионально-педагогический потенциал учителя: Монография — Петропавловск-Камчатский, 2002. — 299 с.
6. Яснов, М. Путешествие в ЧУдетство. Книга о детях, детской поэзии и детских поэтах. — СПб.: Союз писателей СПб, Фонд «Дом детской книги», 2014. — 360 с.

Социально-педагогический потенциал досуга в Центрах детского и юношеского творчества (Дом культуры)

Карюхина Анастасия Сергеевна, аспирант;
Глебова Любовь Николаевна, доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Во все времена перед педагогической наукой и практикой стояли актуальные неразрешенные вопросы детского досуга, в результате которого в процессе социализации выросла бы социально развитая личность, подготовленная к активной творческой жизни. Необходимость оказания помощи детям в их социальном созревании и развитии, участие подростков в разных сферах жизнедеятельности является предупреждением жестокости, пороков, социальной детской неустроенности. Эти и многие другие проблемы не могут быть решены эффективно только в рамках педагогической науки и практики.

Проблема социального воспитания личности ребёнка актуальна и в настоящее время. Особенно для нашей страны, с её вековыми традициями человеколюбия, сострадания и гуманности. За годы обновления государства семье и детям не стало легче и комфортнее психологически, социально и нравственно, стало увеличиваться количество семейных разводов, серьёзно выросла детская, подростковая и молодёжная преступность, система образования стала приобретать все новые и новые очертания [5]. В целом за два последних учебных года по разным причинам в России за парты не сели 1 млн. 700 тыс. школьников.

В Арзамасе отсев из школ увеличился в 10 раз. Статистические данные широко раскрывают печальные факты и ситуации детской и подростковой жизни в г. Арзамасе. Удельный вес уличной преступности на 2013 год по сравнению с предыдущим годом возрос на 0,7 процента. За истекший период на территории города совершено 86 краж в общественных местах. Около половины из них совершены в местах массового досуга граждан, в том числе в кафе и на водоемах.

Эти негативные факты и явления детской среды имеют под собой объективную социальную почву. С одной стороны, в процессе обучения, в передаче знаний укоренился старый диктаторский подход с его линейностью и однообразием, что тормозит процесс овладения молодёжью знаниями и применения их в жизнедеятельности. С другой стороны, особо значимая сфера жизнедеятельности молодёжи — досуг детей и подростков — оказалась вне поля зрения семьи и учебных заведений, происходит подмена системного и деятельностного подхода в культурном, духовном, нравственном, физическом воспитании личности ребёнка огромным количеством мероприятий (внешкольных, внеклассных). Главное в этом процессе, как считали его организаторы, «вовлечь» ребёнка в дело, а не достижение нужного эффекта в социализации личности.

Учебно-воспитательные учреждения для детей, подростков и юношества в большинстве случаев либо игнорируют процесс социального воспитания и развития личности ребёнка, либо не в состоянии реализовать хотя бы в какой-то существенной его части. Причиной этого послужило то, что предавались забвению цели и задачи культурного развития ребёнка (в широком смысле слова), которое является существенной частью (аспектом, направлением) социального развития и наиболее интенсивно протекает в целенаправленном досуге. Досуг в жизнедеятельности человека как неформальная и свободная социальная сфера развития личности существенно отличается от других. Дети, особенно в формальных моментах организации, в основном опираются на её интересы и ориентации, чаще всего в группе, коллективе сверстников [1].

Важно обратить внимание школьников на то, что не все привычки ведут к нежелательным последствиям, однако сам механизм любой зависимости потенциально опасен и является показателем психологической нестабильности [7].

Необходимо признать объективно существующий факт, что социализация подрастающих поколений в досуге есть не менее сложный процесс, чем учение и труд, в котором потребности одного человека детерминированы потребностями общественными, групповыми, коллективными [1]. Во временных молодёжных коллективах жизнь и деятельность учащихся протекает в основном в досуге, а по содержанию и формам организации он является существенным звеном социального воспитания личности ребёнка, серьёзным стимулом его творческого, интеллектуального, нравственно-духовного, физического развития, процессом, направленным на углубление и расширение его знаний, гуманизацию чувств и поступков.

Как показывают научные исследования в нашей стране и за рубежом, одним из существенных негативных явлений в молодёжной среде является плохая организация досуга, отсутствие целевой его направленности на социальное развитие личности и, прежде всего, во временных молодёжных общностях, которые становятся для молодого человека определённым «пристанищем» их удовлетворения. В этой общности особенно видны противоречия между потребностями человека и возможностями. И поскольку довольно часто культурные потребности молодого человека удовлетворяются в неформальном коллективе спонтанно, то естественно, это существенно тормозит его развитие. Однако сфера досуговой жизни учащихся в не-

формальных временных коллективах оказалась в педагогической науке и практике в числе малоисследованных.

Острота проблемы социального воспитания личности ребёнка в сфере досуга состоит в том, что в условиях обновления России нет иного более разумного выхода, чем обратить особое внимание на необходимость научных работ и практического внедрения результатов, направленных на создание в детской жизни социальных культурно-воспитательных досуговых институтов. В нашем случае — это дома культуры, в частности МУК Арзамасский ГДК. Однако эта проблема на государственном уровне решается весьма ограниченно и узко. В научных изысканиях по проблеме свободного времени следует избавиться от паллиативных и фрагментарных предложений, больше связанных с упрощённым воспитательным воздействием на личность через отдельные досуговые мероприятия. Необходим научный поиск фактов, усиливающих социализирующее воздействие досуга, а значит способствующих положительному внутреннему изменению определённых лично и социально значимых свойств и характеристик личности подростка.

Решение этих проблем и вопросов требует научного подхода к их рассмотрению на стыке родственных наук — общих основ педагогики, социальной педагогики и её отраслей (педагогики досуга и семейной педагогики), теоретической и прикладной культурологии, общей и социальной психологии. Теоретическая и практическая значимость, недостаточная разработанность проблемы социального воспитания учащихся в сфере досуга обусловили выбор темы и проблемы исследования, которая не была достаточно изучена в научном контексте.

Наше исследование направлено на преодоление существующего противоречия между состоянием практики социального воспитания в сфере досуга в центрах детского творчества — доме культуры и уровнем развития социальной и досуговой педагогики, на дальнейшее развитие центров творчества детей и юношества как подлинных досуговых культурно-воспитательных институтов. При этом целью исследования будет определение и реализация системы социально-педагогических условий повышения потенциала досуга как основы активного включения подростков в социальное воспитание и самовоспитание.

Объект исследования — особенности социально-педагогической работы с подростками во временном досуговом коллективе, а предмет исследования — процесс качественного улучшения социального воспитания в досуговой деятельности с подростками во временном творческом коллективе.

Задачи исследования:

1. Определить основные понятия, цели и задачи социального воспитания личности ребёнка в досуговом коллективе.

2. Определить ведущие (доминантные) социально-педагогические условия социального развития подростка в различных видах творческой деятельности в условиях временного коллектива.

3. Выявить особенности временного детского коллектива и его потенциал для социального воспитания личности в досуге.

4. Разработать комплексную целевую программу социального развития в условиях жизни подростков во временном досуговом коллективе.

5. Определить требования к личности педагога, реализующего социально-воспитательные цели во временном детском досуговом коллективе.

Основной рабочей гипотезой исследования было предположение о том, что в неформальном временном досуговом коллективе детей в отличие от внеклассной работы в образовательных учреждениях можно эффективнее и стабильнее организовать отношения взаимопонимания и сотворчества при включении их в различные сферы творческой деятельности.

Организация жизнедеятельности на основе доминирующих интересов и потребностей с учётом возможностей и ориентации позволяет организовать взаимное влияние детей, обогащая их духовно и нравственно, эстетически и физически. Лишь объединение подростков в неформальном творческом процессе позволяет активизировать потенциальные возможности каждой личности и пробудить ребёнка к более открытому самовыражению и реализации желания не отставать от других членов группы, общности, коллектива [1].

Организация социальной жизни подростков в неформальном временном коллективе позволяет помочь им научиться критически подходить к себе и своим друзьям, сопереживать, помогать, добиваться личных и общих успехов, успешно продолжать детскую жизнь, наполняя её серьёзными и взрослыми делами [6].

Правильная организация социального развития ребёнка во временном неформальном досуговом коллективе позволяет педагогам, вожатым, тренерам, учителям, психологам реализовывать поставленные перед ними функции и задачи в большей степени как социальным педагогам, выступая одновременно советчиками, наставниками, старшими товарищами, побуждая детей к самосовершенствованию, научая их правильно реагировать на различные социальные явления в обществе [3].

Методологической основой исследования явились положения о биосоциальной сущности человека как личности, закономерностях и факторах социального воспитания и самовоспитания детей, подростков и юношей, о культурно-досуговой деятельности как важном направлении и психолого-педагогического обеспечения процесса социализации личности, об управлении и самоуправлении этим процессом в условиях временного детского досугового коллектива.

Теоретическими и методическими предпосылками для нашего исследования послужили взгляды и научные концепции о человеке как объекте и субъекте социального развития и саморазвития (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон и др.). Общие принципы, содержание и методика воспитания личности выявлены в работах Н.И. Болдырева, Н.К. Гончарова и др. Прин-

ципы интенсификации учебно-воспитательного процесса разработаны С.Г. Вершловским, М.А. Даниловым, А.Г. Соколовым. Направления совершенствования процесса воспитания на основе системного и деятельного подхода обоснованы З.И. Васильевой, Л.А. Высотиной, Л.Ю. Гординым, Т.Н. Мальковской, Г.И. Шукиной. Теория деятельности как основа общекультурного развития личности разработана Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, Л.С. Выготским, М.С. Каганом, А.Н. Леонтьевым, А.И. Новиковым, С.А. Рубинштейном, Д.Б. Элькониним. Сущность и специфика различных проблем фундаментальной и прикладной культурологии, культуры как синтеза всех видов человеческой деятельности обоснованы М.А. Ариарским, С.Н. Артановским, Д.Н. Генкиным, С.Н. Иконниковой, В.Т. Лисовским, А.П. Марковым, Э.В. Соколовым, В.Е. Триодиным и др.

В ходе исследования был проведен опрос 200 школьников в момент и по окончании пребывания в творческих коллективах МУК Арзамасском ГДК, что позволило определить и оценить наиболее значимые для детей и юношества формы и виды досуговой деятельности, направленные на осознание ими роли и значимости социального саморазвития личности, формирования активности и самостоятельности.

Проведённый анализ материалов об опыте работы Арзамасского ГДК позволил уточнить приоритетные направления социального воспитания школьников в сфере досуга. Непосредственное участие в работе с детьми и подростками в сфере досуга в Арзамасском ГДК, в качестве руководителя клубного формирования «Созвездие» также помогло разработать и реализовать многие культурно-досуговые программы, которые будут способствовать социальному развитию личности различных-видов трудовой, общественной и досуговой деятельности. Постановка их в позицию лидера и подчинённого, организатора, руководителя и исполнителя разных ролей при проведении мероприятий [6].

Таким образом, взаимосвязь детского досугового коллектива и педагогического коллектива как единого, действующего на основе сотрудничества и сотворчества является социально-педагогическим потенциалом развития личности ребенка. Организация досуговой жизнедеятельности, способствующей активному развитию личности ребёнка в Арзамасском ГДК, является эффективной

и направлена на социализацию личности школьника, повышение его творческой активности и деятельности.

В результате работы, проведенной нами в Арзамасском ГДК, подтвердилась гипотеза о том, что модель повышения социально-воспитательного потенциала досуга держится на инновационном подходе к осмыслению и реализации ряда взаимодополняющих психолого-педагогических условий, определяющих эффективность социального воспитания личности ребёнка в культурно-воспитательной работе. Социальное развитие и воспитание личности ребёнка в творческих коллективах направлены на формирование у школьников ценностных ориентаций, которые соединены разнообразной социально и лично значимой деятельностью в условиях временного коллектива. Поэтому Арзамасский ГДК становится уникальным социально-педагогическим и культурно-воспитательным учреждением, способствующим детям и подросткам с различной направленностью интересов и деятельности в их социальном развитии, оздоровлении и социальном закреплении приобретённых знаний и умений в учебной и досуговой деятельности, столь необходимых для их дальнейшего самостоятельного и активного вхождения в жизнь. Для руководителей коллектива важной и неотъемлемой частью их деятельности является ребёнок, который через включение в различные социальные связи и отношения развивается и самосовершенствуется в экологическом, психолого-педагогическом и социокультурном направлении.

Эти направления деятельности включают систему разнообразных форм и видов досуговой деятельности, связанных с развитием физического здоровья детей, формированием здорового образа жизни; интеллектуальным, чувственно-эмоциональным, волевым развитием личности ребёнка, помощи ему в психолого-диагностическом регулировании и коррекции; социализации ребёнка через активные приобщения его к культурно-нравственным, эстетическим, духовным и иным ценностям [6].

В целом исследование подтвердило необходимость присутствия досуговой деятельности в жизни учащихся, с целью повышения их социально-педагогического потенциала, углубления социально-личностных интересов и способностей, улучшения коммуникативной и деловой деятельности, расширения зон интеллектуального развития, развития активности и самостоятельности ребенка.

Литература:

1. Андреева, Г. М., Донцев И. И. Межличностное восприятие в группе. — М.: Изд. МГУ, 1981. — 295 с.
2. Леви, В. Л. Нестандартный ребёнок. — С-Пб.: Питер, 1993. — 250 с.
3. Ломов, Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
4. Мудрик, А. В. Общение школьников. — М.: Знание, 1987. — 80 с.
5. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. (В кн.: Психологическая наука в СССР). — М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. — С. 110—125
6. Рыбакова, Н. В., Назарова Т. Ф. Нравственное воспитание и культура личности. — Л.: Знание, 1982. — 32 с.
7. Щелина, Т. Т. Потенциал квеста как педагогической технологии формирования у подростков установки ведения здорового образа жизни / Т. Т. Щелина, А. О. Чудакова // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1. — с. 146—149.

Педагогический потенциал прозы Марии Ботевой «Мороженое в вафельных стаканчиках»

Кошелева Ольга Ивановна, магистрант
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)
(Научный руководитель — профессор Е. О. Галицких)

*Вокруг столько интересного, похожего на сказку,
где-то явную, а где-то нет.
Я пробую себя и там, и там.
Пишу и сказки, и прозу, и пьесы, и стихи...
Все-таки светлого, хорошего больше и в жизни,
и в литературе»*

М. Ботева

Новейшая детская литература — явление сложное, неоднозначное и малоизученное.

Вечные проблемы, поднимаемые современными детскими писателями в своих произведениях: воспитание подрастающего поколения, роль семьи и школы в развитии ребенка, нравственное становление личности — не утратили своей значимости и сегодня. Во все времена детской литературе как средству обучения, воспитания и развития личности придавалось особое значение. Без нее сложно представить развитие эмоциональной сферы личности, становление ее нравственно-мировоззренческих идеалов, познавательных процессов. Текст художественного произведения проживается читателем, его содержание личностно присваивается каждым индивидуально как собственный чувственный опыт. Чтение позволяет человеку реализовать свои возможности, приобщиться к общенациональным интересам, устремлениям, идеалам.

О важности и необходимости использования педагогического потенциала детской книги в работе с подростками в последнее время активно заявляли ученые-словесники [10, 11, 12, 14, 15]. Нельзя не согласиться с мнением известного историка литературы М. О. Чудаковой, которая в своей книге «Не для взрослых. Время читать!» пишет: «В отрочестве складываются привычки. Хорошие или плохие, но на всю жизнь. Совершаются благородные поступки — потому что тяга к добру еще не задавлена, не скорректирована корыстными или еще какими-нибудь расчетами. Принимаются важные решения. И некоторые люди следуют тому, что решили в отрочестве, всю свою жизнь. В это важное, но короткое время или прочитываются некоторые книги — или не прочитываются уже никогда...» [15, с. 11].

В этом контексте можно обратиться к исследованию творчества молодого автора Марии Ботевой. Она родилась в Кирове, жила здесь на улице Гайдара и училась в школе его имени. Вот только герои ее подростковой книги «Мороженое в вафельных стаканчиках» живут в другое время, не гайдаровское. И они очень похожи на

героев книг отличного детского писателя 80-х Виктора Голявкина, словно ждали их Машины книжки.

Это впечатление обусловлено тем, что герои книг и Голявкина, и Ботевой взяты не из литературных сюжетов — из самой жизни. И оттого они всегда «живые», радостные, мягкие, а не примерные, совершают ежедневно простые поступки, обычно добрые, не героические. И оттого они нас очень радуют. Совсем, как, скажем, Чук и Гек у Аркадия Гайдара. «Что такое счастье — это каждый понимал по-своему. Но все вместе люди знали и понимали, что надо честно жить, много трудиться и крепко любить и беречь эту огромную счастливую землю, которая зовется Советской страной» [7, с. 68]. Эту мысль А. Гайдара подхватила Мария Ботева и стала писать о счастье жить среди людей — разных, родных и не очень, но которые рядом. Давно замечено, что главное население голявкинских и гайдаровских книг — мальчишеское. Такие два больших «мальчишника» у них получились. А девочки — они у Голявкина, например, как бы «в засаде» получают, редко «на передовой», на первом плане появляются.

А вот у Марии Ботевой в ее трех повестях все перемешалось. Тут тебе и старший брат Илюха, который «был на краю света», на самом настоящем, на английском острове, и Витя, который как потом рассказала на встрече с читателями Мария «списан с жизни», «когда мой брат лежал в больнице, то познакомился там с мальчиком из детского дома, его звали, как и в рассказе, Витя, он приходил к нам в гости долгое время» [2], и девчонки: сама главная героиня, и «самый странный человек», «не мальчик» с очень большими ногами Нина, и Людмила, которую «совсем не знает папа», потому что когда она родилась, его совсем не было дома. А потом «папа решил показать Людмилке, как ведут себя настоящие отцы со своими детьми. Весь день он водил ее по городу, кормил мороженым, сахарной ватой. Они побывали в зоопарке, в цирке, покатались на каруселях в парке отдыха, брали на прокат лодку на городском пруду. Они молча прошли в дом, свалились на свои кровати и тут же заснули. Тог-

да-то Людмила поняла, что у нее есть отец. Правда, больше он не брал ее ни в зоопарк, ни в кино. Ни разу» [4, с. 27–28].

Много девчонок и мальчишек и в повести «Школа на Спичке», Люся Зуева и целый класс с собакой Шорох. Все они очень разные, увлеченные одним замечательным общим делом, они готовятся стать спасателями. А в повести «Место празднику» два главных героя: Некоторый Человек (НЧ) и главная героиня повести, которая учится с ним «в одной школе для одаренных детей несовершеннолетнего возраста», только он на год старше ее. Они вместе смотрятся вообще очень смешно.

«... — Ты знаешь, что мама не разрешает мне дружить с мальчишками? — иногда спрашиваю я Некоторого Человека.

— Знаю, — говорит он, — но ты посмотри на меня, я уж вон какой, разве у мальчишек бывает такая борода?

— Да ты вообще как-то слабо похож на человека, с такой-то бородой, — говорю я НЧ» [3, с. 133].

В конце концов, конечно, и у Голявкина, и у Гайдара много народа собирается в книгах, которые они написали. Так и у Марии. Есть еще в трех повестях кроме мальчишек и девчонок родители и педагоги, правда не всегда, но есть. Так что книга на самом деле, как сообщается издательством «КомпасГид», «будет интересна и подросткам, и их родителям. Можно даже сказать, что эта книга для семейного чтения...»

Хотя, наверно, книга написана автором для праздника и для радости, а совсем не для семейного обсуждения, а для помощи тем, кто нам помогает. А помощников в этом деле мы называем спасателями, вот и получается, что книга нам дана для спасения.

«Такие дела, а что сделаешь. Есть люди, которые нам помогают. Может, не то чтобы помогают, но они есть. Или они просто добрые. Или мы любим их так сильно, что просто очень. Никто только про них не знает, кроме нас. Вот я знаю одного такого. А другие не знают. Хорошо это? Вот я подумала, что не совсем» [3, с. 122]. Вот и получилась книжка для радости.

Радость творчества открыта Марии Ботевой — она может себе позволить быть собой, а это как раз то, что подросток ищет в литературе, прежде всего. Зачастую мы разучились делать, что хотим, и писать, что думаем. А какое же счастье, какая радость без этой внутренней свободы творчества?

Что мы знаем про радость? Мы давно живем, уже не дети, но знаем, что жизнь — вещь удивительная, светится всеми цветами радуги, переливается, хотя и не без черного цвета тоже. И так каждый день, и вроде бы ничего такого особенного не происходит. Обычное житье-бытье. И самое трудное и сложное для писателя написать про нее просто и радостно, так чтобы читатель удивился тому, что рядом, и обрадовался.

Важнейшие нравственные уроки в повестях проходят без излишнего дидактизма, назиданий, они вплетены в спокойное течение жизни. Мы понимаем, что радость может быть разной, а та, о которой мы думали, когда читали «Мороженое в вафельных стаканчиках», получается одна на всех, хотя и разная. Может быть и горькая. Вот, например, «папины неизвестные дали никто не любил».

Вот, например, история о том, как маму главных героев должны были наградить медалью «Образцовая многодетная мать», но что-то там пошло не так — медаль не дали. «Мы вышли на улицу. И пошли домой. Людмила плакала. Нина сопела носом. Витька сжимал кулаки и двигал нижней челюстью. Илюха держал маму под руку и гладил ладонь. Я бегала от одного к другому, смотрела в лица. На маму смотреть не стала. Не получилось. Хотелось плакать. Очень хотелось. Но как-то не плакалось» [4, с. 50–51]. И далее автор дает нам понять, что в жизни медаль не самое важное на свете. «И мы пришли, сели за стол, пировали, веселились и даже пели. И не надо нам было никакой медали. Дед Поняеш сказал:

— Зачем тебе медали, Вера? Вот твои медали. — И показал на нас. А когда выпил еще, заявил, что все соседи, весь двор — одна большая медаль» [4, с. 51].

Повесть написана настолько живо и увлекательно, что трудно от нее оторваться. Несколько дней, а то и два, не успеешь оглянуться, а уже и последняя страница перед глазами. И подумаешь, совсем как в книге: «Знакомы уже два дня, а может быть, лет сто... И так трудно поверить, что когда-то на Земле вовсе не было жизни» [3, с. 131].

Ценность повестей М. Ботевой в том, что дети и взрослые там часто оказываются мудрыми и честными. Это, на наш взгляд, связано с авторской задачей — показать жизнь в ее простоте и сложности одновременно, в необходимости принятия правильных смысложизненных решений.

До семнадцати лет Мария жила в Вятке (Кирове), а после школы уехала в Екатеринбург, где училась журналистике, изучала театр в мастерской у Николая Коляды. Вот так и случилось, в Вятке родилась, а мастером слова и выдумки стала вдали от родных мест.

М. Ботева: «Главная черта Николая Коляды — это щедрость, она проявляется во всем. Щедрость на общение, на выдумки, на талант. Практически из любой вещи, самой обыденной он способен сделать искусство. Когда мы учились, то часто ходили к нему в театр на репетиции и все это могли наблюдать. Его спектакли — это не то, к чему, например, привык наш город. Сначала трудно воспринимать это действие, но со временем становится трудно воспринимать что-то другое. В его постановках много театральности, но театральности живой. Вода, запахи, звуки, все задействовано в его постановках. Иногда ты выходишь после его спектакля выжатый как лимон, но всегда одухотворенный, тебе хочется тоже что-то делать» [2].

Если долго искать можно найти элементы театральности и в трех повестях из «Мороженого...». Скажем больше, «Мороженое...» — очень театральная вещь, сцены из повести легко можно представить в хорошем актерском исполнении. В кино? Скорее, нет, а в театре — легко и запросто. Талант автора еще и в том, что сюжеты повестей захватывают с первых слов и строк, твоя жизнь и авторский вымысел безупречно сливаются и непринужденно перетекают друг в друга. Автору веришь.

«Сначала я хотела написать сочинение левой рукой, ну, не левой — она как раз была в гипсе, — правой, но сильно не размышлять, так, что в голову придет, то и написать. Но пока устраивалась поудобнее в кровати, я вдруг поняла, что я тоже почти что капитанская дочка. Даже майорская. Мой папа — майор, не капитан, но что-то в этом есть. Я как представила нас в этой Белогорской крепости, так моя мысль куда-то побежала, а я — за ней» [6, с. 60].

Даже иногда обидно становится за экранизацию. Вот у Гайдара «Чук и Гек» есть в кино и на бумаге. Советский художественный фильм «Мой добрый папа» снят по мотивам одноименной повести Виктора Голявкина. А «Мороженого...» — нет ни в кино, ни в театре. Думается, что зря, и это положение можно исправить.

Можно еще разглядеть и даже расслышать, если читать вслух, полифонизм прозы Ботевой. Вчитаемся в «гармонию текста» трех повестей и сразу скажем, что «Мороженое...» — удивительно многоголосое и музыкальное произведение. У автора хороший добрый слух, как и слух на доброе.

Скажем сначала, что неожиданно и приятно обнаружить скрытый полифонизм в повести «Место празднику». В эпизодах-сценках «Алла Борисовна», «Цирк» и «Оперный театр» автор непринужденно, с изрядной

долей живого и доброго юмора, погружает читателя в мир музыкального, театрального и циркового искусства, яркими живописными мазками раскрывает читателю его тайны. Границы между литературой, музыкой, театром и цирком легко смещаются, исчезают, слово начинает «дышать», «жить», вдохновлять.

«Мы с Некоторым Человеком очень даже любим театр, страшное дело! Дай нам волю, мы бы не выходили из театра, смотрели бы спектакли, помогали режиссеру на репетициях, делали бы бутафорские яблоки из бумаги» [3, с. 140].

«Мне показалось, что я попала в сказку. Я засомневалась в себе, НЧ и жизни. Я подумала, прав ли мой рас судок, если такая картина кругом меня. И не могла ответить» [3, с. 136].

«Тут вошла контролерша в зал, то есть на арену цирка, на такую круглую. У нее был выходной, но что-то захотелось ей проветриться, подышать запахом арены, понюхать пыль закулисья. И она приперлась, несмотря на такое грубое слово» [3, с. 139].

Мироощущение автора и его героев наполняет читателя человеческой радостью, и в какой-то неуловимый момент искусственность происходящего переходит в мир повседневности, обретает художественную силу реальности, настоящей жизни.

Мы спешим поделиться открытием новой замечательной книги Марии Ботевой «Мороженое в вафельных стаканчиках» и вдохновить педагогов, библиотекарей и студентов на встречу с ее живым художественным содержанием и педагогическим потенциалом, который каждый читатель переживает и осознать в процессе сотворчества с автором.

Р. S. Книга «Мороженое в вафельных стаканчиках» в 2013 году вошла в список лучших книг года от интернет-ресурса «Библиогид», в лонг-лист премии «Книгуру» и получила специальный приз премии им. В. Крапивина.

Литература:

1. Ботева, М. Литературные тексты [Электронный ресурс]: сайт: URL: <https://sites.google.com/site/maboteva>. — Загл. с экрана. — [дата обращения 14.10.2015]
2. Ботева, М. Зеленая лампа: литературный дискуссионный клуб. [Электронный ресурс]: стеногр. отчет. Заседания от 2.10.2008 г. / М. Ботева. URL: http://www.herzenlib.ru/greenlamp/detail.php?CODE=2008_litopis_n20081102. — Загл. с экрана. — [дата обращения 14.10.2015].
3. Ботева, М. Место празднику [Текст] / М. Ботева // Мороженое в вафельных стаканчиках: три повести / предисл. О. Мязотс. — Москва: КомпасГид, 2014. — с. 122–158.
4. Ботева, М. Мороженое в вафельных стаканчиках [Текст] / М. Ботева // Мороженое в вафельных стаканчиках: три повести / предисл. О. Мязотс. — Москва: КомпасГид, 2014. — с. 6–59.
5. Ботева, М. Мария Ботева: «Семья — это всегда интересно» / М. Ботева [Текст] // Читаем вместе. — 2014. — № 4. — с. 37
6. Ботева, М. Школа на спичке [Текст] / М. Ботева // Мороженое в вафельных стаканчиках: три повести / предисл. О. Мязотс. — Москва: КомпасГид, 2014. — с. 60–115.
7. Гайдар, А. П. Собр. соч. в четырех томах [Текст] Т. 3. / А. П. Гайдар — Москва: Детская литература, 1964. — 406 с.
8. Голявкин, В. В. Избранное [Текст]: рассказы, повести / предисл. Е. Калмановского. — Ленинград: Детская литература, 1989. — 511 с., ил.

9. Завьялова, Я. Да здравствует сердце! [Текст]: о Марии Ботевой и ее книгах / Я. Завьялова // Библиотека в школе — Первое сентября. — 2014. — № 1 (316). — с. 36–37
10. Инновационный поиск словесников: практики гуманитарного образования [Текст]: учебно-методическое пособие: [сб. статей] / Киров. регион. отд-е «Ассоц. учителей литературы и русского яз.», «Ассоц. инновац. образоват. учреждений Киров. обл.» [и др.]; [сост.: Е. О. Галицких, Т. К. Косолапова; науч. ред.: Е. О. Галицких; рец.: В. В. Воложанина, К. С. Лицарева]. — Киров: Радуга-ПРЕСС, 2015. — 245 с.
11. Книга в руках учителя и ученика [Текст]: учебно-методическое пособие / Ин-т развития образования Киров. обл., Вят. гос. гуманитар. ун-т; [авт. — сост.: Е. О. Галицких, Л. В. Мошкина; рец.: Н. Е. Кутейникова, К. С. Лицарева]. — Киров: Радуга-ПРЕСС, 2014. — 223 с.
12. Свирина, Н. М. Свободное чтение с детьми [Текст]: учебно-методическое пособие для педагогов и родителей / Н. М. Свирина — Санкт-Петербург: Омега, 2012. — 160 с.
13. Тидеман, Е. Это все для радости [Текст] / Е. Тидеман // Октябрь. — 2014. — № 8. — с. 183–185
14. Царева, Р.Ш. О построении смыслов в процессах актуализации психолого-педагогического потенциала литературы студентами [Электронный ресурс] / Р.Ш. Царева. — Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Litters): электронный научный журнал. — 2014, февраль, ART 2153. — СПб., 2014. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2153.htm>. — Загл. с экрана. — [дата обращения 14.10.2015].
15. Чудакова, М. О. Не для взрослых. Время читать! [Текст]: [полка первая] / Чудакова М. О. — Москва: Время, 2009. — 206 с.

Детская литература как средство изучения социально-педагогических проблем студентами педагогических вузов

Кузьмина Алена Александровна, магистрант;

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Современное российское общество сформулировало систему образования новый социальный заказ — подготовка специалистов, выпускников педагогических ВУЗов компетентных в различных сферах общественной жизни, способных успешно применять полученные знания в решении профессиональных задач. Формирование профессиональной компетентности требует применения системно-деятельностного подхода. Это обуславливает необходимость внедрения в процесс вузовского образования эффективных технологий: технологии анализа конкретных ситуаций, технологии рефлексивного обучения и организации проектной деятельности. Данные технологии могут быть успешно использованы при изучении студентами социально-педагогических проблем посредством детской литературы.

Познавательные возможности художественной литературы в изучении и понимании социальных явлений достаточно полно представлены в работах Р. Р. Москвиной, Г. В. Мокроносова, В. П. Зинченко, А. С. Роботовой. В работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, Г. И. Щукиной отражены принципы деятельностного подхода, позволяющего обосновать развитию профессиональной компетентности будущего педагога посредством использования художественной литературы в образовательном процессе. Анализ художественной литературы способствует более прочному закреплению в памяти изучаемый материала, поскольку привлекаемые яркие художественные образы, отличаясь правдивостью и убедительностью, развивают

образное мышление, облегчают восприятие и усиливают идеологическую направленность преподавания, что дает возможность довести до сознания студентов содержание темы в доступном конкретном виде.

Поскольку, образное мышление — это поиск и открытие нового, мыслительную деятельность студентов, изучающих социальную педагогику необходимо направлять на определение причинно-следственных связей, раскрытие взаимно обусловленных фактов. Для более глубокого понимания социально-педагогических проблем мы стимулируем образное мышление студентов с помощью художественной литературы. Некоторые изучаемые темы позволяют полностью построить занятие на материале источников. Форма данных занятий — исследование. В ходе занятий у студентов развивается форма научного познания, поскольку осуществляется сравнительный анализ художественной литературы с другими источниками (научная литература, гражданско-правовые акты) по данной теме.

Наиболее активно мыслительный процесс протекает во время решения проблемных ситуаций. Проблемный метод предполагает выдвижения собственных идей. В данном случае художественную литературу можно использовать, например, как постановку проблемного вопроса, или можно создать ситуацию, когда проблемный вопрос исходит от героя художественного произведения.

Методика использования детской художественной литературы включает в себя задания разных типов:

- задания на знакомство с художественными произведениями;
- задания на определение социально значимых проблем в представленных художественных текстах;
- задания на использование фрагментов художественных произведений в обосновании собственной профессиональной позиции;
- задания на творческое самовыражение в решении описанных в текстах социально-педагогических проблем.

Отбирая произведения художественной литературы для занятий по социальной педагогике, мы учитываем, прежде всего, познавательную и воспитательную ценность материала. На наш взгляд, отрывки из произведений художественной литературы должны содержать:

- 1) живое изображение существующей действительности;
- 2) четко выраженные социально-педагогические проблемы;
- 3) ярко прописанные личностные особенности главных героев литературного произведения.

В качестве примера можно привести как произведения, давно нашедшие своих читателей и ставшие популярными среди детей, подростков и юношей многих поколений: Анатолия Алексина «Безумная Евдокия», «Мой брат играет на кларнете»; Владислава Крапивина «Та сторона, где ветер», «Трое с площади Карронад», «Мушкетер и фея»; Валентины Осевой «Динка», «Васек Трубочев и его товарищи»; Владимира Железникова «Чучело», «Жизнь и приключения чудака», Рувима Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви», так и современных авторов: Тамары Крюковой «Костя + Ника», «Триптих в черно-белых тонах»; Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Время всегда хорошее», «Бежим отсюда», «52-е февраля», «Гимназия № 13», «Охота на Василиска», «Шекспиру и не снилось»; Ирины Костевич «Мне 14 уже два года», «Предатели»; Дины Сабитовой «Цирк в шкатулке», «Где нет зимы», «Три твоих имени»; Николая Назаркина «Изумрудная рыбка».

Данные проведенного опроса свидетельствуют, что студенты, изучающие педагогические дисциплины, в частности социальную педагогику, осознают, что художественная литература способствует более глубокому осознанию социально-педагогических проблем, что достигается, во-первых, яркой иллюстрацией научного материала, обогащением его художественными сюжетами, во-вторых, пробуждением живого интереса к явлениям общественной жизни, в-третьих, усилением эмоционального переживания. В произведениях детской художественной литературы достоверно раскрываются различные аспекты социально педагогической действительности. Обучающиеся отмечают, что авторы современных детских произведений чаще всего затрагивают проблемы взаимоотношений детей и подростков со сверстниками и взрослыми и признают детскую литературу важным источником знаний современных социальных проблем общества.

Произведения детской художественной литературы не только повышают культурный уровень, формируют ду-

ховно-нравственные ценности, развивают когнитивную и эмоциональную сферы, но и влияют на становление профессиональных и личностных качеств студентов.

Ю. С. Матросова рассматривает возможности использования художественной литературы в процессе изучения педагогических дисциплин, формирующие профессиональную компетентность студентов:

- расширение кругозора;
- развитие интереса к изучаемым педагогическим явлениям;
- осмысление ценностных ориентаций, что позволяет осуществлять осознанный выбор способа решения профессиональных задач;
- развитие способностей осуществлять рефлексию и самооценку [4].

Использование произведений детской художественной литературы в процессе изучения педагогических дисциплин оказывает влияние на осмысление студентами ценностно-целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности.

Исследование по формированию профессиональной компетентности студентов, формируемой в процессе вузовского образования, проводилось на базе психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского в нем приняли участие 84 обучающихся, из них 44 человека экспериментальная группа, (изучающие социальную педагогику с использованием произведений детской художественной литературы) и 40 человек контрольная группа.

Студенты экспериментальной группы изучали отдельные темы по дисциплине «Социальная педагогика» с использованием произведений детской художественной литературы. Во время занятий студенты не только определяли социально-педагогические проблемы, затрагиваемые авторами произведений, сравнивали их с современной действительностью, анализировали характерологические и личностные особенности главных героев, выявляли объективные факторы и субъективные и предпосылки превращения их в жертву неблагоприятных условий социализации. Будущие социальные педагоги предполагали пути решения проблемы, основываясь на знаниях социально-педагогической виктимологии, защищали свои проекты, аргументировано обосновывая собственную точку зрения.

В ходе эксперимента оценивалась способность будущих специалистов определять суть проблемы и решать задачи, возникающие в нестандартных ситуациях профессиональной деятельности. При этом учитывалось, используются ли научные знания, социальный опыт (собственный или литературных героев), его разнообразие и многогранность. Определялась способность студентов:

- к решению социально-педагогических задач;
- защите собственной позиции в дебатах и дискуссионных беседах;
- интеллектуальный уровень при выполнении творческих заданий.

Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1. Формирование профессиональной компетентности студентов

группа	нестандартное решение социально-педагогических задач		убедительная защита собственной позиции		высокий интеллектуальный уровень	
	успешно	неуспешно	успешно	неуспешно	успешно	неуспешно
контрольная	20 чел (50%)	20 чел (50%)	25 (62,5%)	15 (37,5%)	10 (25%)	30 (75%)
экспериментальная	34 (77,3%)	10 (22,7%)	38 (86,4%)	6 (13,6%)	25 (56,8%)	19 (43,2%)

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе 77,3% студентов нестандартно решают педагогические задачи, результаты их работы отличаются оригинальностью и своеобразием, что на 27,3% больше чем в контрольной группе. Вместе с тем, половина студентов контрольной группы обнаруживают стереотипное мышление при выполнении аналогичных заданий.

Обучающиеся экспериментальной группы более успешны в дискуссиях и дебатах, их защита аргументирована, в качестве доказательства они имеют возможность использовать примеры из произведений художественной литературы. Всего 13,6% студентов экспериментальной группы неубедительны в отстаивании собственной точки зрения, что на 23,9% меньше, чем в контрольной группе.

В процессе выполнения творческих заданий 56,8% студентов контрольной группы успешно демонстрируют высокий уровень интеллекта и креативность, что на 31% больше, чем в экспериментальной группе.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, о том, использование детской литературы способствует формированию профессиональной компетентности студентов.

Таким образом, детская художественная литература позволяет глубоко исследовать социально-педагогические проблемы, расширяет кругозор, развивает культуру мышления и его вариативность, способствует усвоению традиционных духовно-нравственных ценностей, влияет на становление профессиональных и личностных качеств будущих специалистов.

Литература:

1. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: Методическое пособие / О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова и др. Под ред. С.А. Гончарова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 174 с.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
3. Концепция модернизация российского образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://civilg8.ru/priority/education/4540.php> (дата обращения: 14.10.2014)
4. Матросова, Ю.С. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя средствами художественной литературы. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-sredstvami-hudozhestvennoy-literatury> (дата обращения 15.10.2015)
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания: учебное пособие [Текст] / А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. — М.: NOTA BENE, 2008. — 218 с.
6. Роботова, А.С. Словесно-гуманитарные основы самообразования: рефлексия биографического времени [Электронный ресурс]. URL: <http://lil21.petsru.ru/journal/article.php?id=2083> (дата обращения 16.10.2015)

«Игра в радость». Мастерская жизненных ориентаций по произведению Э. Портер «Поллианна»

Мошкина Людмила Валериевна,

зав. библиотечно-издательским центром Института развития образования Кировской области

Галицких Елена Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

Детство, отрочество, юность — важнейшие отрезки времени жизни человека, выстраивающего свой ду-

ховно-нравственный мир, приобретающего социальный опыт. Социально-педагогическим потенциалом, наряду

с древнерусской, классической литературой, обладает и современная литература для детей и подростков.

Сегодня педагоги и психологи с грустью отмечают, что подростки мало и поверхностно читают. Г.С. Абрамова причины видит в отсутствии умения у них читать свою душу, в оглушенности их сознания, в неспособности подростков сосредоточиться на собственном Я. [1, 516] Услышать себя, понять другого, ценить нравственные жизненные нормы помогает современная художественная Литература:

«Когда отдыхают ангелы», «Мохнатый ребенок» (М. Аромштам), «Время всегда хорошее» (А. Жвалевский, Е. Пастернак), «Босиком по небу» (В. Крупин), «Мальчик, которому не больно» (А. Лиханов), «Вафельное сердце» (М. Парр), «Собака Пес» (Д. Пеннак) и др.

Ценности жизни во всех ее проявлениях учит удивительная девочка-сирота Поллианна в одноименном романе американской писательницы Э. Портер, знакомя нас со своей игрой *в радость*. Написано оно в 1913 году, но в России читатели увидели ее не так давно, поэтому мы рассматриваем его среди произведений современной детской литературы на занятиях курса «Читающее детство». Философия радости помогает современным подросткам разобраться в значимости вещей, событий, явлений, отличать мнимое от действительного. Представим разработку мастерской жизненных ориентаций для учащихся 5-х классов «Игра в радость!» по данному произведению.

Цели: познакомить учащихся с новым писателем, его произведением; формировать умения работать с текстом, развивать ассоциативное мышление, духовно-нравственные ценности — «жизнь ради других», «доброта», «милосердие», философию оптимизма; воспитывать творческого читателя, художественный вкус учащихся, интерес к чтению.

Учащиеся разделились на 4 группы. На каждую группу выдан творческий лист (в центре — наклеена героиня Поллианна, см. ниже), текст произведения. В начале и в конце урока звучит песня на слова Ю. Энтина «Дорогою добра».

Ход занятия

1. Этап индукции.

Учитель: Ребята, моя задача сегодня увлечь вас новой книгой. Занятие наше называется «Игра в радость!» Нравится название? Любите ли вы играть? В какие игры? С кем вы больше любите играть?

Учащиеся делятся любимыми играми, рассказывают, с кем они любят играть.

Учитель: А теперь поиграем: если ситуация, которую я называю, вызывает у вас радость, положительные эмоции, то вы хлопаете, если отрицательные — показываете пальцем вниз:

· Вы мечтали о сотовом телефоне последних разработок, самом современном, а вам подарили маленький блокнотик.

- Вас пригласил лучший друг на день рождения.
- Завтра каникулы!
- Лето вы мечтали провести с родителями на море, но заболели и пришлось остаться дома.
- На улице вы встретили одинокого незнакомца, решили с ним заговорить, познакомиться, а он грубо попросил вас оставить его в покое.

Учащиеся осмысливают каждую ситуацию, откликаясь на нее.

Учитель: Скажите, пожалуйста, а можно ли найти что-то положительное в ситуациях, которые вам не понравились? Или вы расстроитесь и обидитесь сильно-сильно?

Учащиеся пытаются найти и положительные моменты в том, что они не поедут на море, что подарили блокнотик, а не телефон и т.д.

2. Этап социализации.

Учитель: Героиня произведения, с которой мы сегодня познакомимся, Поллианна — девочка-сирота, ее взяла на воспитание родная тетя Полли, учит нас смотреть на жизнь светло и радостно. Для этого она придумала игру в радость.

Каждый из вас на общем групповом листочке нарисуйте то, что для вас радость. Обсудите и прокомментируйте в группе. Проанализируйте, сделайте общий вывод. Например, для меня радость, когда на улице светит солнышко. Афиширование результатов

3. Этап работы над словом.

Учитель: Вот какое определение радости дает С.И. Ожегов: Радость — веселое чувство, душевное удовлетворение.

4. Этап деконструкции.

Вернемся к нашей игре. Еще одна ситуация: Вы не сделали домашнее задание, за которое должны поставить оценку в журнал. Но неожиданно для вас урок снимают из-за болезни учителя. Учащиеся осмысливают и реагируют на ситуацию. Учитель: Можно ли радоваться в такой ситуации? Почему? Когда радость настоящая? Когда она искренняя, теплая, не основана на злобе и ненависти, не за счет боли и несчастий других. Какую пословицу можем вспомнить? На чужом несчастье счастья не построишь.

5. Этап работы с отрывком из художественного фильма, знакомства с писательницей.

Учитель: Именно в такую радость — искреннюю и теплую играла Поллианна. А с правилами этой игры мы сейчас познакомимся. Показывается отрывок из художественного фильма (эпизод, когда Поллианна объясняет, как она впервые стала играть в такую игру и в чем ее суть) Понятны вам правила? Необычная игра, правда? Трудно в нее играть? Учащиеся высказывают мнения после просмотра отрывка из фильма.

Учитель: Написала это произведение американская писательница Элинор Портер. Давайте прочитаем ее слова: «Я никогда не считала, будто нам следует отрицать существование трудностей, страданий и зла. Я только думала, что гораздо лучше приветствовать неизвестное

бодро и радостно». Какова основная мысль произведения, исходя из ее фразы? Учащиеся определяют основную мысль произведения.

6. Этап знакомства с историей появления произведения.

Учитель: Написано произведение в далеком 1913 году в г. Литлтоне. В России книга появилась в 90-е годы XX века. Она была настолько популярна, что в Америке в честь героини называли магазины, различную продукцию, а книга издавалась несколько десятков раз. В настоящее время различные писатели пишут продолжение данной истории.

7. Этап групповой и межгрупповой социализации.

Учитель: Своей игрой Поллианна увлекла весь городок, где жила. Но игра эта была настоящей: она увлекала ею тех, кто страдал по какой-то причине, чувствовал себя несчастным человеком, был безрадостным, одиноким и безразличным ко всему в силу каких-то обстоятельств. Когда человек может таким стать? (какие-то проблемы, горе) Только ли игра это была? Нет, это была помощь и поддержка. Но однажды с ней самой случается беда — она попадает под машину, после чего становится прикованной к постели. И к ней приходят теперь те, кому она помогла поверить в жизнь. Мы с тетей Полли узнаем различные истории жизни людей, которым помогла Поллианна.

У каждой группы будет своя история, разные люди, но в центре нашего внимания главная героиня. Вам выдан текст произведения, прочитайте и выполните задание. Кому конкретно и как помогла Поллианна? Каково их отношение к ней? Обсудите в группе. Напишите, поставив стрелочки от центра листа, где приклеена героиня, ее главные душевные качества, которые проявляются в том или ином эпизоде. Учащиеся: 1-я группа — Милли Сноу рассказывает о маме, которая всем была недовольна, не вставала с постели, не открывала шторы в комнате. После знакомства с Поллианной она интересуется всем и даже начала вязать, краски жизни ворвались в ее комнату и жизнь. Поллианна — добрая, чуткая, внимательная, небезразличная. 2-я группа — Миссис Пейсон рассказывает о трудных семейных отношениях, о том, что с мужем они хотели развестись. Но стали вспоминать Поллианну, как она заходила к ним, сидела на пороге, играла с ребятами, смеялась и просто радовалась. Сейчас она хочет порадовать Поллианну в трудную минуту тем, что они решили остаться вместе. Поллианна — оптимистичная, веселая, понимающая и слышащая других. 3-я группа — Ненси рассказывает о том, как Поллианна заставила радоваться понедельникам, которые служанка терпеть не могла, радоваться своему имени, которым нарекли родители. Поллианна — находчивая, умная. 4-я группа — Миссис Бентон — «самая печальная женщина в городке», вдова, носила всегда черную одежду. Сейчас она просит передать Поллианне, что она заставила ее все-таки носить цветное, показав голубой бантик на шее. Поллианна — возвращающая к жизни других. Слушают

друг друга, записывают душевные качества, выделенные каждой группой.

8. Этап реконструкции.

Учитель: (выдает листок «Уроки Поллианны», на котором выписаны слова героини, которые она произносит на протяжении всего произведения, в которых отражена ее философия жизни). Выберите любые 2 цитаты, объясните почему. Какие еще грани души Поллианны раскрываются в данных словах? Продолжите стрелочками записывать.

Уроки Поллианны

· *Для меня жить — это делать то, что хочется: играть во дворе, читать (для себя самой, конечно), взбираться на холмы, разговаривать в саду с мистером Томом и Ненси, разузнавать все о домах, о людях и обо всем везде, на всех этих чудесных улицах, по которым я вчера проезжала. Вот, что я называю жизнью. А просто дышать — это еще не жизнь!*

· *Так жаль, что мы не можем жить и ночью!*

· *Ходить в школу — это все-таки жизнь!*

· *Я люблю людей... Я люблю особенных людей.*

· *Приходится обходиться подешевле, если ты бедный. И мы обычно говорили друг другу, как мы рады, что любим бобы..., когда смотрели на жареную индейку.*

· *Чем труднее, тем веселее придумывать положительное.*

· *Я, впрочем, все же предпочла бы, чтобы для них было важнее, как растет Джимми Бин, чем то, как растут суммы в отчете!*

· *Забавно, что собаки и кошки лучше знают людей изнутри, чем другие люди, правда?*

· *... Есть некоторые вещи, которые не подходят под правила игры... и я уверена, что похороны — одна из таких вещей. В них нет ничего такого, чему можно было бы радоваться.*

· *Я хочу, чтобы у Джимми был дом... и семья, которой не все равно...*

· *Я радуюсь тому, что у меня были здоровые ноги... иначе я не смогла бы сделать этого (сделать городок счастливее)*

· *Я даже радуюсь тому, что некоторое время не могла ходить, потому что иначе никогда не узнаешь, какая совершенно замечательная вещь — ноги, такие, которые ходят, разумеется.*

9. Этап дедукции.

Совместный вывод, который записывается учащимися на творческом листе: Помогать другим — значит выбрать в жизни дорогу добра!

10. Этап рефлексии.

Учитель: Закончите предложение: «Я хочу (не хочу) сыграть с Поллианной, потому что...»

— *я хочу научиться быть жизнерадостной.*

— она очень интересная и какая-то необычная. — это трудно, но весело и жизнерадостно.

— Тебе скучно? У тебя болит живот? Тебя не пускают гулять? Мама не купила новую куклу? Не беда! Посмотри, вон по той стороне улицы бежит забавная конопатая девочка. Её зовут Поллиана. Познакомься с ней и расскажи про свою обиду. Вот увидишь, уже через несколько минут ты будешь бежать по улице вприпрыжку и распевать песни. По-

чему? А потому что Поллиана научит тебя играть в необычную игру!

11. Домашнее задание.

Домашнее задание (3 и 4 — на выбор): 1. Найдите книгу, прочитайте полностью. 2. Проведите эту игру со своими родными. 3. Придумайте несуществующую игру и проведите на следующем занятии с нами. 4. Напишите письмо Поллианне в больницу.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов — 4-е изд., стереотип./ М., Изд. Центр «Академия», 1999. — 672с.
2. Книга в руках учителя и ученика [Текст]: учебно-методическое пособие / Ин-т развития образования Киров. обл., Вят. гос. Гуманитарный ун-т; [авт. — сост.: Е. О. Галицких, Л. В. Мошкина; рец.: Н. Е. Кутейникова, К. С. Лицарева]. — Киров: Радуга-ПРЕСС, 2014. — 223с.
3. Поощряем чтение, формируем информационную грамотность. 100 форм работы по продвижению чтения и не только [Текст]: словарь-справочник для библиотекаря/ сост. В. Б. Антипова, М., Библиомир, 2015. — 176с.
4. Портер, Э. Поллианна [повесть]: М.: АСТ: Астрель, 2011. — 303с.

Воспитательный потенциал детской библиотеки в формировании у подростков установок на здоровый образ жизни

Рассмехина Ирина Игоревна, студент

Чудакова Юлия Владимировна, старший преподаватель,

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Современная детская библиотека, являясь социокультурным институтом, решает проблему передачи подрастающему поколению социального и культурного опыта. Сегодня при использовании компьютерных технологий библиотека становится информационным центром, предоставляющим свободный доступ ко всей информации, которой владеет мировое сообщество. В наше время в чтении детей наблюдается преобладание доли функционального (учебного) чтения, с одной стороны, и замены творческого чтения как личностно-значимой духовной деятельности, предопределяющей воспитательную и познавательную ценность литературы и чтения, на развлекательное (досуговое), — с другой [1].

Общение с подростками для взрослого человека (тем более педагога, библиотекаря) во все времена было осложнено различными коммуникативными трудностями. Один из возможных путей решения данной проблемы — диалог между подростками и специалистами библиотеки. Важнейшая составляющая диалога с читателем-подростком — механизм обратной связи. Средством диалога могут стать самые разные формы работы. Среди них самые распространенные: анкетирование, тетради отзывов, «забор-газеты», выставки, подготовленные вместе с читателями [3].

Анализ основных закономерностей психического развития подростков показывает, что многие трудности в их

поведении могут быть поняты, устранены и значительно облегчены, если будут приняты во внимание особенности этого развития. Для того чтобы казаться взрослым, подросток выбирает разные пути, в том числе: курение, употребление вина, наркотиков, особый лексикон, стремление одеваться, отдыхать, развлекаться как взрослые. Это самые лёгкие способы достижения взрослости и самые опасные. При этом познавательные интересы утрачиваются, приобретаются особые жизненные ценности и установка на весёлое времяпровождение, что говорит о несформированности установок на здоровый образ жизни ни в семье, ни в школе.

В подходах к определению сущности здорового образа жизни сегодня выделяют три основных направления:

- философско-социологическое, определяющее здоровый образ жизни в качестве интегрального показателя культуры и социальной политики общества (М. И. Руткевич, А. О. Мильштейн, Л. В. Филиппов);
- медико-биологическое, рассматривающее его как гигиеническое поведение, базирующееся на научно обоснованных санитарно-гигиенических нормах (Н. М. Амосов, И. И. Брехман, Ю. П. Лисицын, В. П. Петленко, Г. И. Царегородцев и др.);
- психолого-педагогическое, утверждающее роль мотивационно-целенаправленного отношения, сознания,

поведения, ценностно-ориентированной деятельности личности для создания своей социокультурной макро- и микросреды жизнедеятельности (М. М. Борисов, М. Л. Виленский, В. З. Коган, В. М. Лабский, В. И. Столяров).

Анализ приведенных подходов позволяет определить здоровый образ жизни как систему индивидуальных проявлений личности (нравственных, духовных, физических) в различных сферах деятельности (учебной, бытовой, общественной, коммуникативной), отражающую отношение к себе, социальной среде, окружающей природе с позиций ценностей здоровья и способствующую сохранению соответствующей возрасту устойчивости организма, максимальной активности личности в повседневной жизни и профессиональной деятельности [2].

Одним из путей оказания помощи в формировании установок на здоровый образ жизни могут послужить программы, реализуемые в детских библиотеках и направленные на повышение компетентности подростков в вопросах здоровьесбережения, моделирование наиболее оптимальных стратегий действия участников в ситуации столкновения с зависимостью, выявление ресурсов личности и поиск их применения в различных ситуациях, тренировка уверенного поведения.

Программы могут быть реализованы в форме дискуссионных клубов и групп, информационных часов, встреч со специалистами (врачами, психологами, спортсменами); концертов и театральных вечеров, выставок, мероприятий, подготовленных совместно с другими местными учреждениями и обществами, творческих мастерских (драматических студий, совместных изданий журналов и альманахов, создания видео и телевизионных программ) [4].

В процессе реализации подобных программ подростки знакомятся с личной гигиеной и предупреждениями инфекционных заболеваний, здоровым питанием, получают представление о том, что зависимость могут вызывать как «нелегальные», так и «легальные» психоактивные вещества, изучают алгоритм поведения в экстремальных ситуациях общения с наркоманами и алкоголиками. В задачи программ входят формирование здорового жизненного стиля, эффективных стратегий поведения, препятствующих саморазрушающему поведению, развитие личностных ресурсов. При реализации программ могут быть использованы такие методы, как дискуссии, тренинги поведения, ролевые игры.

Массовое использование компьютерных технологий позволяет библиотекам создавать сайты, на которых юные читатели знакомятся с новинками, участвуют в дискуссиях, отвечают на вопросы анкет. Современные подростки охотно общаются при помощи компьютерных технологий, что даёт ещё одно поле для пропаганды здорового образа жизни.

Примером реализации программы, направленной на формирование у подростков установок на здоровый образ жизни могут служить занятия, проводимые в Арзамасской детской библиотеке. В начале занятия специалистами библиотеки был проведён информационный час «Не сломай

судьбу свою», на котором была раскрыта актуальная в настоящее время проблема употребления подростками никотина, алкоголя и наркотиков. Ответить на вопросы что такое наркомания, алкоголизм, табачная зависимость и каковы их последствия работникам библиотеки помогал приглашённый из центральной районной больницы врач-нарколог.

Следующим этапом программы было тренинговое занятие с элементами игры «Дебаты» на тему «Здоровый образ жизни — мода или необходимость». Цель занятия: активизировать осознанность необходимости вести здоровый образ жизни. Задачи занятия: развивать критическое мышление; отрабатывать умения вести дискуссию; познакомить с компонентами понятия «здоровье».

Далее подростки выполняли игровое упражнение «Поменяйтесь местами». Сидящим по кругу участникам было предложено поменяться местами с теми, кто отвечал утвердительно на вопросы, касающиеся здорового образа жизни. Например: Кто спит 8 часов в сутки? Кто делает утреннюю гимнастику? Кто больше двух часов в день находится на улице? Кто не курит?

После проведённого упражнения юные читатели обсудили понятие «здоровье», его физический, физиологический, психический и социальный компоненты. Ответили на вопросы теста «Я и мое здоровье». Активно приняли участие в упражнении «Гадание на пословицах». Пословица — это формула, найденная при решении трудных, а порой и тяжелых проблем. При помощи пословицы, проговаривая ее другу или самому себе, человек осознает лучше свою проблему и, как правило, находит пути её решения (Хоть изба еловая, да сердце здоровое. Чистая вода — для хвори беда и т.д.). Ребятам предлагалось подумать о своей проблеме, не глядя выбрать одну из пословиц, и поразмышлять о том, что, возможно, смысл пословицы будет подсказкой в решении проблемы.

Путём решения проблемы формирования установок на здоровый образ жизни может служить помощь специалистов библиотеки юным читателям при выборе книг. Это возможно только при условии доверия подростков. Для достижения доверительных отношений с подростками библиотекарь должен не навязывать свою точку зрения, а вести диалог на равных «взрослый — взрослый». При этих условиях выбор литературы может обеспечить подростков информацией на темы «Самопознание через ощущения и чувства», «Эмоциональные переживания и способы их проявлений», «Разрешение конфликтных ситуаций и снятие эмоционального напряжения». Обладание подобной информацией поможет подростку представить себя в выгодном свете, аргументировано отстаивать свою правоту в конфликтных ситуациях со сверстниками и взрослыми, распознать такие состояния как высокая тревожность, агрессия и др.

Современных детей, хорошо владеющих компьютером, имеющих в доступе широкий информационный поток, можно считать читателями нового типа. Им нужны современные герои. Соответственно деятельность сотруд-

ников детской библиотеки по реализации Национальной программы поддержки и развития чтения направлена на то, чтобы в потоке информации подросток смог выде-

лить те источники, которые способствовали бы как формированию его художественного вкуса, так и сохранению своего здоровья.

Литература:

1. Голубева, Н.Л. Детская библиотека как институт инкультурации личности: дисс. ... доктора педагог. наук. — Краснодар, 2007. — 363.
2. Куликов, В.Н. Формирование мотивов здорового образа жизни у подростков в средней общеобразовательной школе: дисс. ... к-та педагог. наук. — Киров, 2002. — 181 с.
3. Подросток и библиотека. Пути неформального общения. Методические рекомендации для специалистов детских библиотек. Москва, 2013. — [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/395/50999.php> (дата обращения 29.10.2015).
4. Рекомендации по библиотечному обслуживанию подростков и молодежи // Библиотека и закон: справочник. — Москва: Либерия, 2008. — с. 280—287.

Конструирование школьниками индивидуальной картины мира средствами литературы

Решетина Татьяна Константиновна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Скорость, с которой появляются новые знания, неизбежно влияет на становление индивидуальной картины мира современного школьника, которая пишется различными представлениями, переживаниями, взаимоотношениями с ровесниками и взрослыми. Большое значение имеют моральные принципы, поведенческие нормы, ограничения и многое другое, что составляет понятие «гражданское общество». Во многом индивидуальная картина мира ребенка зависит от личности учителя, от желания педагога и его умения оперативно откликаться на рациональные новообразования и их использование в процессе обучения и воспитания, от внедрения инновационных технологий в практику школьной дидактики. Нельзя забывать, что на развитие личности также влияют художественные произведения, которые, со своей образной системой, проблемами, персонажами, представляют некий конструкт траектории развития подростка в правовом обществе.

Современный школьник находится в поиске настоящей книги, которая смогла бы ответить на сложные вопросы, стать верным другом, показать, что нет безвыходных ситуаций, что каждый человек обязательно кому-нибудь нужен, что рядом находится кто-то, остро нуждающийся в нашей помощи. Задача процесса воспитания и обучения — создать условия для встречи читателя с книгой, которая реально может способствовать формированию базовых национальных ценностей (патриотизм, природа, традиционные российские религии, семья, наука, социальная солидарность, гражданственность, человечество, искусство и литература, труд и творчество). Школа нрав-

ственной культуры ребенка начинается с книги, которая дает представление о гуманизме, доброте, бескорыстии, поможет воспитанию чести и достоинства личности. Мы понимаем, что духовные ориентиры и способность воспринимать мир полноценно и всестороннее формируют не только образ мышления, но и образ жизни, который служит утверждению нравственных ценностей.

Художественные произведения, написанные специально для подростковой аудитории, могут по-разному интерпретироваться (например, пересказ, фильм, мультфильм, аннотация, рецензия, анализ, веб-квест, буктрейлер), поэтому одной из задач школы является формирование медиаграмотности, которая стала неотъемлемой составляющей общей грамотности и культуры человека. Успешная социализация подрастающего поколения напрямую связана с тем, насколько юноша или девушка своей индивидуальной картиной мира сможет жить в совершенно новом окружающем пространстве.

Именно активное внедрение медиаобразования в становление и развитие индивидуальной картины мира решает проблему успешной социализации юношества: 1) формируется терминологическая грамотность; 2) развивается критическое мышление и «критическая автономия относительно медиа»; 3) вырабатывается умение «читать» медиатекст.

Одной из составляющих медиаобразования является медиапроект, роль которого в процессе конструирования школьником индивидуальной картины мира средствами литературы переоценить невозможно. Само понятие является интегрирующим. На уровне внутрипредметной ин-

теграции включает в себя искусство создания медиатекстов при помощи медиатехники (**медиа-арт**); воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере воспитания и образования, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации (**медиавоздействие**); восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов (**медиа-восприятие**). [3]

Медиапроект как образовательная технология является связующим звеном между обучением и воспитанием, причем позволяет эффективно организовать межпредметную (в широком смысле) проектную деятельность школьников, нацеленную на становление и развитие у подрастающего поколения индивидуальной картины мира. [2] Медиапроект выступают в роли своеобразного конструкта, который включает в себя технологические приёмы медиаобразования, расширяющие горизонты окружающей действительности.

Так, например, создавая медийную репрезентацию по сказке-притче Экзюпери «Маленький принц», подросток активизирует знания по русскому языку, литературе, истории, географии, математике, информатике и работает над собственным видением проблематики художественного произведения. В результате получается не просто интерпретация текста с использованием информационно-коммуникационных технологий, а конечный продукт медиапроекта (чтение произведения и его осмысление, поиск иллюстративного материала, репрезентаций (мультфильмы, художественные фильмы), рецензий, отзывов, иллюстрирование, обдумывание замысла, написание текста и прочее) — собственный медиатекст, в котором помимо авторского голоса явно слышится голос читателя-школьника. Картина мира Экзюпери трансформируется в индивидуальную картину мира подростка. [1]

Один из видов медиапроектов — интервьюирование — формирует критическое мышление обучающегося и включает в себя несколько этапов: первый и самый главный — вдумчивое прочтение произведения, определение проблематики, акцентирование внимания на наиболее захватывающих и понравившихся эпизодах, продумывание вопросов, на которые хотелось бы получить ответы, определение круга респондентов. Второй этап — собственно интервьюирование и обработка материалов (написание текста и его оформление, включение в текст видеозаписи). Заключительный этап (так как это медиапроект) — размещение интервью в средствах массовой коммуникации (школьная газета, официальный сайт школы, страница в социальной сети, образовательный портал) с обязательной возможностью обратной связи. В процессе работы над интервью в развитии личности подростка появляются новообразования, которые расширяют индивидуальную картину мира.

Еще одна уникальная особенность медиапроекта — это его проникновение и дальнейшее функционирование в разных социальных институтах и сферах человеческой деятельности.

Так, довольно давно в библиотечной среде и совсем недавно в системе образования «живёт» технология создания буктрейлера (короткий медиатекст, цель которого привлечь внимание к книге и «заставить» её прочитать, осмыслить и подтолкнуть к созданию собственной репрезентации). Интеллектуальный продукт распространяется как в реальной среде (образовательное учреждение, учреждения дополнительного образования, детско-юношеские библиотеки), так и виртуальной (интернет). Учитывая реалии современности и активную «жизнь» подростков и юношества в социальных сетях, буктрейлер — это один из способов воспитания грамотного читателя (человека с активной жизненной позицией, любящего книгу, умеющего её читать, понимать замысел автора и интерпретировать). Следует помнить, что сам по себе данный интеллектуальный продукт остается только явлением, у которого есть свои определенные социальные цели. Для того, чтобы буктрейлер стал одной из составляющих при конструировании школьниками индивидуальной картины мира, необходимо обрамление, усиливающее нравственное, эмоциональное воспитательное воздействие, побуждающее к действию и саморазвитию. Аудиовизуальный ряд (в жанре буктрейлера) в формате медиапроекта целесообразно усиливать текстом, адресовать конкретной аудитории, поэтому важным является целеполагание. Работа над буктрейлером в рамках медиапроекта нацеливает на анализ скрытых смыслов произведения и формирует ассоциативное мышление подростков. Важно отметить, что одной из особенностей медиапроекта является создание медиатекста для широкого круга потребителей. Тесное сотрудничество школы с различными учреждениями культуры, в первую очередь с библиотеками, способствует успешной социализации подрастающего поколения (проект не ради проекта, основная цель — просветительская).

Так, например, на фейсбуке размещен медиапроект по книге Альберта Анатольевича Лиханова «Непрощенная», который включает в себя отзывы компетентных читателей, несколько фотографий автора в кругу читателей и собственно буктрейлер о произведении.

(просмотр буктрейлера)

Медиапроект по произведению А. А. Лиханова — это не просто знакомство с книгой, это целый мир автора, героини повести, это эпоха (!), показанные за три минуты. Именно столько времени необходимо, чтобы удержать внимание будущего читателя и помочь ему определиться с выбором. Всю дополнительную информацию, ответы на возникшие вопросы можно найти в визуально-текстовом ряду медиапроекта. Таким образом, буктрейлер также является эффективным педагогическим конструктом в процессе совершенствования индивидуальной картины мира школьника средствами литературы.

Центральной составляющей медиапроекта является буктрейлер, поэтому очень важно, чтобы выбор того или иного текста как носителя диалога зависел от возрастных и индивидуальных особенностей развития школьников,

поэтому он должен быть не только поверхностно понятен, но и подсознательно близок им по своей культурологической составляющей. При создании буктрейлера необходимо акцентировать внимание на том, что любой медиатекст, который «рождается» в процессе работы над медиапроектом, является носителем человеческой морали. Следовательно, в нем обязана прочитываться образная система, влияющая на становление высоко духовного гражданина своего Отечества.

В настоящее время, когда на книжном рынке появляются новые художественные произведения для подростков отечественных и зарубежных авторов, необходимо находить возможности для детального знакомства с текстами, например, через проектную научно-исследовательскую деятельность. Так, среди разножанровой детской литературы определенную нишу стали занимать повести, в которых не просто прослеживается четкая грань между «традиционной» и «новой» школой, а весь сюжет «завязан» на сопоставлении процессов обучения и воспитания, причем в произведениях показываются идеальные учебные заведения, реализующие государственные Стандарты второго поколения. Главное действующее лицо — подросток — через себя пропускает все изменения системы образования. Его сознание находится в стадии перехода и привыкания к новым для него условиям и требованиям со стороны инновационной школы.

Например, в «Берлоге» Георгия Мантурова главный герой Димон, выпускник девятого класса обычной московской школы, после участия в креативном анкетировании попадает в элитное экономическое учебное заведение и начинает активно осваивать программу 10–11 классов, совмещая учебу с реализацией собственного коммерческого проекта по разработке, организации производства и нахождения рынка сбыта громоотводов. Большое внимание в тексте уделяется личности учителя; формам, методам и средствам обучения; научно-исследовательской работе. На примере предмета «Литература» показан алгоритм выполнения проекта, по итогам которого Димон приглашается в Рим на международную филологическую конференцию. Специфика работы над научно-исследовательским проектом по литературе предполагает разные виды деятельности: поиск материала в интернете, работа в библиотеке; изучение литературы; формулировка гипотезы; защита. У юного читателя также появляется возможность, идентифицируя себя с героем, попробовать поучиться в новых условиях, а в последствии проанализировать собственное отношение к учебе, к общественным поручениям, к качеству выполнения домашних заданий и реально оценить свой личностный уровень и готовность к обучению в изменяющихся условиях.

Пристального внимания заслуживают произведения Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Гимназия № 13», «Я хочу в школу». Повести предназначены для чтения как детьми, так и взрослыми (родителями, школьными психологами, учителями, администрацией школ и др.). Герои книг — школьники, глазами которых по-

казан образовательный процесс, а, главное, через диалоги и монологи передается восприятие окружающего: одноклассников и их поступков, учителей, оборудования в классах, организации деятельности во время перемен и многого другого, что составляет основу такого судьбоносного и загадочного явления как Школа.

Так, в «Гимназии № 13» действие происходит вокруг векового «заколдованного» дуба, который является центром всей детской жизни, но в первый весенний месяц его активно «уничтожают», освобождая пространство внутреннего двора для света. Антоха Волков, ученик 7 «Г» класса, в одну из перемен поспорил с десятиклассником, что сможет свалить дерево, которое все любят. Именно с этого момента начинается действие. Мишка Беркин, Люба Метелкина, Леля, Севка Рогов вместе с Антохой во время весенних каникул тайно попадают в школу, знакомятся с «кабинетными», «столовыми», «заловыми» (по аналогии с «домовыми») и другой «нечестью», которые, вступая в контакт друг с другом, пытаются решить проблему сохранения-уничтожения дерева-символа. И снова мы видим образ нового ученика, способного к аналитическому мышлению и быстрому принятию решения, умеющего адекватно общаться с людьми разных возрастных категорий.

Особого внимания заслуживает произведение «Я хочу в школу», в котором четко прослеживается грань между «новой» и «старой» системами государственного обучения и воспитания. Завязка произведения не позволяет понять, где происходит действие, и кто главные действующие лица, у которых имена чередуются с прозвищами: Юлька-Кошка, Ворон, Димка, Анечка, Женька, Артем-Молчун, Впалыч. Ясно вырисовывается какая-то игра между двумя группами: «Птицами» и «Ежами». Интригующее начало вызывает массу вопросов: что, где, кто, почему, зачем? И только через несколько страниц становится ясно, что это учебное заведение, в котором есть такой предмет Психология, и ведет его учитель Виктор Павлович. На занятиях все равны. Школьники учатся работать в коллективе и достигать поставленной цели через доверие-неверие друг другу. Ученики не рвутся на перемены, увлекаются настолько, что не слышат звонков.

Всё произведение строится на антитезе: инновационная — традиционная системы обучения, со всеми вытекающими последствиями. Главная героиня восьмилетняя девочка Аня и её друзья по группе болезненно переживают закрытие школы и перевод в обычное учебное учреждение. Используя различные художественные приёмы, авторы показывают, как психологически в новых условиях меняется ребёнок, как проходит переосмысление и принятие совершенно незнакомого образовательного пространства от «Я не хочу в школу!» до «Я хочу в школу!».

Повести Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак интересны с точки зрения языка и стиля изложения, композиции и образной системы. В них, через призму детского восприятия, показан окружающий мир, как множество индивидуальных картин мира школьников.

Таким образом, работа над медиапроектом — процесс, который требует: 1) вдумчивого прочтения (возможно, неоднократного перечитывания); 2) поиска иллюстративного и звукового ряда; 3) создания ёмкого речевого высказывания для читателей определенной возрастной категории; 4) умения работать в различных компьютерных программах (графических, видео-редакторах, создания презентаций); 5) умение работать в команде и прогнозировать результат деятельности.

Нельзя забывать, что развитие современного общества (экономическое, политическое, научно-техническое, культурное) неизбежно влияет на систему образования,

которая складывается веками. Каждая эпоха вносит свой вклад в процесс обучения и воспитания подрастающего поколения. Цель образования, в том числе и в настоящее время, не сводится только к формированию социально активной личности. Важно, чтобы в процессе интенсивных изменений развитие ребенка было гармоничным, чтобы он после профессионального самоопределения смог считать себя полноправным высоко духовным, физически здоровым, интеллектуально развитым гражданином своего Отечества, чтобы мир ребенка органично вливался в окружающую действительность и составлял с ним единое целое.

Литература:

1. Кузина, И. В., Миронычева В. Ф. Этико-эстетический анализ художественного произведения (по сказке-притче А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц») // Образование в современной школе. — 2012. — № 11. — с. 22–25.
2. Миронычева, В. Ф. Продуктивное проектное обучение на уроке литературы как средство саморазвития старшеклассников // Проблемы и перспективы развития образования в России. — 2010. — № 6. — с. 83–87.
3. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. / А. В. Федоров — Таганрог: Кучма, 2004. — 340 с.

Социализирующий потенциал рассказа Н. Н. Носова «Мишкина каша»

Соловьева Анна Владимировна, студент;

Севостьянова Екатерина Павловна, ассистент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В современном мире существуют разнообразный ассортимент литературы для детей, который доступен родителям, стремящимся развивать своих детей. В детской литературе представлен широкий выбор художественных и научно-популярных произведений, которые ориентированы на детский и юношеский возраст, что и обусловило содержание, проблематику и язык произведений.

Однако, как показывает практика, далеко не все современные произведения обладают позитивным информационным, психологическим, педагогическим влиянием на развитие личности ребенка. Важной отличительной чертой детской литературы является пограничная связь искусства с педагогикой, которая диктует свои требования к данным произведениям. К сожалению, сегодняшняя ситуация такова, что в школьных программах все реже говорят о внеклассном чтении. Из-за финансовых трудностей большинство родителей приобретают для школьников учебные книги или энциклопедии. Следует отметить, что авторы так называемой современной «образовательной литературы» не беспокоятся о том, что из наспех написанной «энциклопедии» достаточно сложно выделить действительно познавательные ценные знания. В художественной литературе писатели стараются построить сюжет детектива или фэнтези, придумать «серийного» героя, о котором будет что писать в нескольких частях книги. Приверженность современной массовой ли-

тературы для детей и подростков, в первую очередь, законам рынка, а не законам развития ребенка, приводит к искажению ее влияния на успешность социализации растущих граждан, обеднению их эмоционально-образного мира, мира продуктивных фантазий и конструктивного поведения.

В то же время известные писатели, публицисты, исследователи издавна считали, что работать на детский контингент и говорить на «детском языке» дано не каждому и это особый талант. В. Г. Белинский полагал, что детскому писателю необходим особый талант: «Нужно родиться детским писателем, а не стараться им быть. Тут требуется не только талант, но и своего рода гениальные идеи. Разумеется, что любовь к детям, глубокое знание о потребностях, особенностях и оттенков детского возраста. Чтобы заинтересовать детей, надо их чувствовать, самому быть взрослым ребенком» [3]. Следует отметить, что один из ведущих критериев детской литературы является понимание психологии ребенка, а также умение донести до ребенка важные мысли и идеи с помощью особого, «детского» языка. Неслучайно С. Я. Маршак утверждал, что детская литература — это особый жанр, в котором ребенок должен быть спутником автора. Важно порождать истории, которые не только «рассказывают о героях и их жизни, но и о воспитательном процессе самих героев» [5].

И. Н. Арзамасцева говорит о том, что образ читателя легко узнаваем, что позволяет определить, для детей создано произведение или нет. К счастью, отечественные писатели оставили нам огромный клад в виде детских произведений. Практически в каждой повести, сказке, даже любом рассказе есть некий глубинный смысл, подразумевающий социализирующий потенциал [2]. Это доказано перечнем известных практически каждому малышу произведений отечественных авторов: К. И. Чуковский «Муха-Цокотуха», «Мойдодыр»; С. Я. Маршак «Сказка о глупом мышонке», «Усатый-полосатый»; С. В. Михалков «Дядя Степа — милиционер», «Три поросенка»; Э. Н. Успенский «Трое из Простоквашино». К ним можно присоединить произведения зарубежных авторов — К. Функе «Чернильное сердце», Ф. Пулман «Золотой компас», У. Старк «Пусть танцуют белые медведи», Б. Поттер «Кролик Питер и его друзья».

Читая подобные книги, дети черпают информацию о мире, о жизненных, семейных ценностях, все то, что необходимо ребенку в период детства. Назначение детской литературы является передача знаний о реальной среде, которые выражены в словесных и художественных образах. Детская литература принадлежит к области искусства слова. Этим определяется ее эстетическая функция. Она связана с эмоциями, которые возникают в процессе чтения произведений. Познавательная функция литературы состоит в том, чтобы познакомить читателя с окружающим миром. Дети только начинают открывать материальный мир, и детские писатели стараются помочь в его познании. Нравственная функция также присуща детской литературе, поскольку мир осознается в соответствии с известными ребенку ценностями. Было время, отмечают исследователи, когда главной ценностью в детской литературе считались правила приличия. И хотя обучение таким правилам имеет место и сегодня, назначение литературы совсем в другом — приобщить читателя к всеохватывающим ценностям человеческого бытия [6].

Функции детской литературы определяют ее важную роль в обществе — развивать и воспитывать детей средствами художественного слова. Это значит, что литература для детей в значительной степени зависит от существующих в обществе идеологических, религиозных, педагогических установок. Для того чтобы рассматривать значимость детской литературы с позиции социализации, необходимо рассмотреть данное понятие. По мнению А. В. Мудрика, социализация — это развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому он принадлежит [7]. Социализация индивида первоначально начинается в семье, а потом уже вне ее. Первичная социализация наиболее важна для ребенка, именно она усиленно влияет на дальнейший процесс социального развития личности. В семье ребенок усваивает первые представления об обществе, ценностях и нормах. В этот период,

когда ребенок получает некие знания об окружающем мире из семьи, важную роль играет литература, то, что ребенку читают, что читает он сам. Конечно, произведения должны содержать социализирующий потенциал, то, что ребенку позволит еще более ярко увидеть определенные ценности, взаимоотношения людей.

В период 6–7 лет, когда индивид вступает в новую социальную группу, происходит смена деятельности, появляются новые знакомства. Все то, что ребенок узнавал в семье, проверяется, принимается или отвергается с учетом приобретаемого жизненного опыта. В этот момент детям нужно помочь подбирать литературу, где более наглядно можно рассмотреть взаимоотношения героев, их жизнь, интересы. В детстве очень важно с ребенком обсуждать произведения, которые он прочитал, и чему научился, поскольку именно совместные обсуждения помогут ребенку научиться сравнивать плохое и хорошее, делать правильный выбор, осознавать последствия своих решений и действий.

В детских рассказах, как правило, имеется то, что помогает задуматься, как с ранних лет готовить себя к самостоятельной жизни. Учиться варить кашу, полоть огород, ремонтировать телефон, топить печь и соблюдать правила дорожного движения — это надо знать и уметь всем. Рассказы эти помогают отстраниться от плохих качеств: рассеянность, трусость, чрезмерное любопытство, лень и равнодушие. В этом плане весьма показательны произведения Н. Н. Носова, в частности, рассказ «Мишкина каша». Сюжет рассказа достаточно прост и интересен, он повествует нам о том, что мама главного героя (мальчик Коля) уехала по делам на пару дней в город. После отъезда матери Коля и его приятель Миша остаются вдвоем. Ребята не расстроены, а наоборот рады, что появилась возможность побыть полностью самостоятельными, и скорее провожают маму. Не дослушав ее наставления о том, как варить кашу, друг Коли перебивает женщину словами «Чего там ее варить?!». На первый взгляд, Мишка может показаться хвастунишкой, но это не так, он просто очень энергичный и никогда не отчаивается. С верой в свой успех он начинает варить кашу, но тут поджидает его первая неудача. Каша начала выползать из кастрюли. Мальчики начинают ссориться из-за того, что ведро с чайником они утопили в колодце, и есть очень хочется, а все идет наперекосяк. Но, несмотря на неприятности, друзья не ругаются, держатся вместе, однако голодные ложатся спать. Утром ребята решают сходить к соседке тете Наташе и попросить ее сварить кашу, за что готовы помочь ей в огороде с прополкой: «Мы пошли к тете Наташе, рассказали ей всё, обещали, что мы с Мишкой все сорняки у неё на огороде выколем, только пусть она поможет нам кашу сварить» [8]. Наконец-то мальчишки наелись, были довольны и благодарны, а после пошли полоть.

В данном рассказе ключевым моментом является труд по самообслуживанию ребенка. Это труд, направленный на удовлетворение личных потребностей. А. С. Макаренко говорил о том, что труд позволяет человеку пре-

вратиться из раба вещей в их господина, научиться владеть вещами и командовать ими, не умеющие же обслуживать себя всегда нуждаются в помощи [4]. Главный акцент здесь в том, что самообслуживание необходимый навык, без которого человек не может обрести самостоятельность. Дать ребенку трудовые навыки и умения, по мнению выдающегося педагога, — это еще не значит подготовить его к взрослой жизни, что достигается с помощью приобщения к разнообразным видам коллективного общественно-полезного, в том числе производственного труда. В психолого-педагогической литературе труд самообслуживания рассматривается как основополагающее звено для будущей трудовой деятельности ребенка.

Мальчишки из данного рассказа чувствуют себя уже вполне взрослыми и самостоятельными, но, оказывается, одного чувства недостаточно. Чтобы осуществлять какой-либо труд или деятельность хорошо, нужно пробовать и прилагать усилия, а не просто наблюдать. Об этом диалог героев рассказа: «Ты смотри, Мишка, а вдруг не сможем! Ты ведь не варил раньше. — Не беспокойся! Я видел, как мама готовит. Сыт будешь, не помрешь с голоду. Я такую кашу сварю, что пальцы оближешь!» [8].

Н. Н. Носов показывает нам, что очень важно уметь себя обслуживать, суметь приготовить поесть, принести воды в дом, следить за личной гигиеной. Это говорит о том, что не только дети должны вынести из этого рас-

сказа эти важные вещи, но и родители. Именно родители должны научить ребенка за собой ухаживать, приобщить к труду, показать на собственном примере, чтобы ребенок чувствовал поддержку и знал, что это ему пригодиться во взрослой жизни. Автор показал нам, что умение не сдаваться приходит не сразу, а со временем, а чтобы чего-то добиться, нужно идти четко к поставленной цели, тогда все получится. Мальчишки идут путем ошибок и проб, хоть и ссорятся, но все равно остаются большими друзьями. Тетя Наташа очень хорошо отнеслась к сложившейся ситуации и поддержала ребят, накормив и приобщив к труду по их силам.

Таким образом, мы пришли к выводу, что читать детскую литературу обязательно нужно, причем, не только детям, но и взрослым вместе со своими чадами. Каждая книга содержит не одну мудрую мысль, несет в себе огромный потенциал для развития. Детская художественная литература несет в себе серьезный психологический подтекст. Это проявляется в том, что под воздействием прочитанных произведений у ребенка происходит выработка нравственных ценностей, основных жизненных принципов и правил. С самого детства ребенка нужно приобщать к труду, к деятельности совместной с родителями и сверстниками, где он сможет попробовать что-то сделать, проявить себя. Читая книги всей семьей, нужно обсуждать их и делать выводы, помогая ребенку успешно осваивать мир и входить в него успешно.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 384 с.
2. Арзамасцева, И. Н., Николаева С. А. Детская Литература:
3. учеб. пособие для студентов пед. ВУЗов. — М.: Академия, 2005. — 576 с.
4. Белинский, В. Г. Полн. собр. соч. — Т. IV. — М.: Изд-во АН СССР, 1954.
5. Макаренко, А. С. Сочинения: В 8 т. — М.: Педагогика, 1984. — Т. 4. — с. 397.
6. Маршак, С. Я. Избранная лирика. — М.: Молодая гвардия, 1968. — 32 с.
7. Мельников, М. Н. Русский детский фольклор. — М.: Просвещение, 1998. — 240 с.
8. Мудрик, А. В. Социализация личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 306 с.
9. Носов, Н. Н. Мишкина каша. — М.: ЭКСМО, 2015. — 160 с.

Потенциал детской литературы в правовой социализации несовершеннолетних

Столярова Елена Валентиновна, студент;

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Вопрос стабильности общества никогда не теряет своей актуальности. Право, в свою очередь, является основным инструментом обеспечения порядка и регуляции социальных отношений. Принято считать, что

правовое воспитание начинается ещё в дошкольном возрасте и напрямую связано с морально-нравственным развитием личности. В общеобразовательных учреждениях оно, прежде всего, осуществляется на уроках Граждано-

ведения, Основ Безопасности Жизнедеятельности, Общественности.

Обращение к личности школьника как к равноправному субъекту общественной жизни ставит на первый план задачу создания необходимых условий, поиск образовательными учреждениями путей, с помощью которых учащиеся смогли бы узнать свои гражданские, политические, экономические права, успешно реализовать и защищать их на практике [4]. Нам, в свою очередь, хотелось бы обратить внимание на потенциал литературы в процессе правовой социализации несовершеннолетних. Художественное слово остаётся мощным средством формирования ответственности, опыта этического выбора. Кроме того, художественная литература изобилует сюжетами для обсуждения и дискуссий. Образы героев дают возможность ребятам во время чтения примерить на себя проблему и ощутить всю тяжесть последствий. Естественно, литературу следует подбирать в соответствии с возрастом.

Существует целое направление детской литературы, призванное социализировать несовершеннолетних в контексте права. Например, цикл книг Павла Астахова «Детям о праве», предлагающий столкновение юных героев с различной средой, начиная с магазина и улицы и заканчивая местами отдыха; книжка-картинка «Мы все рождены свободными: всеобщая декларация прав человека в картинках» из серии «Гражданин Мира»; «Права детей в сказках, рисунках и вопросах. Правовое воспитание детей», рассматривающее юридические права в доступной для малышей форме (авторы А. Лопатина, М. Скребцова); «Всеобщая декларация прав человека в пересказе для детей и взрослых» А. Усачёва и многие другие.

Обращаясь к классическим сказкам, можно заметить, что многие из них могут служить иллюстрацией того или иного права: право на неприкосновенность жилища и имущества — В.С. Михалков «Три поросёнка», «Три медведя», «Заюшкина избушка»; право на медицинское обслуживание — К.И. Чуковский, «Айболит» и т.д. Для приведенной выше литературы специфичен акцент именно на правах ребёнка, доступных для понимания детей:

I. Права на достойное существование, выживание, включающее право на жизнь и здоровье, жилище, пищу, имя, семью, заботу родителей, гражданство.

II. Права на развитие, образование, отдых и досуг.

III. Права на защиту от унижения, насилия и эксплуатации, а также особые права детей-инвалидов и сирот.

IV. Права на свободу слова, мысли и деятельности [3].

Но не следует забывать и о такой «мишени» правовой социализации, как ответственность. Наиболее наглядным примером произведения, посвящённого озвученной проблеме, до сих пор остаётся «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского. К сожалению, обладая невероятной культурной значимостью, демонстрируя весь духовный путь человека от преступления к наказанию, данное произведение часто игнорируется современным подрас-

тающим поколением, или же нередко воспринимается юными читателями достаточно поверхностно, оставляя о себе следующее впечатление: «книжка о том, как старушку ударили топором по голове». Безусловно, подобное отношение к классической литературе, незамотивированность учащихся на её чтение является отдельной проблемой для педагога.

Гораздо проще обстоят дела с современной художественной литературой, ориентированной на детей. Большинство сюжетов детских книг привлекают ребят своей актуальностью, яркостью и некими «супер-способностями» главных героев. Всё чаще в детской литературе вырисовывается образ персонажа, который с помощью современных гаджетов или волшебных приспособлений справляется с вполне обыденными «невывышенными» трудностями, спровоцированными девиантным поведением. В результате чего, к сожалению, на второй план уходит поиск реальных решений реальных проблем. Отметим и то, что прославляемые современной литературой «супер-силы», позволяющие персонажам бороться со злом, не идут ни в какое сравнение со смекалкой Иванушки-дурачка, доблестью богатырей и премудростью, добротой, кротостью героинь русских сказок. В нравственно-аксиологическом развитии личности немалую роль играет этнокультурная составляющая, а, следовательно, народное творчество.

Философом Е.Н. Трубецким выделены три уровня жизненных чувств, которые отражены в русской сказке, как «три ее этажа: нижний, средний и высший». Героям «нижнего этажа сказки» свойственны вульгарные жизненные идеалы, мечта о «легком хлебе» — стремлении жирно есть, сладко пить и мягко спать. Воровство и плутовство здесь представлены одним из простых способов обретения искомого жизненного идеала, что, к сожалению, все чаще находит свое воплощение в современном социуме. Героям же «среднего» и «высшего этажа» свойственно особое вдохновение, внежитейская мудрость. Их влечет «иное царство», таинственный предел, где встречается обыденное и чудесное, где обитает «Краса Ненаглядная», по которой извечно томится душа человеческая. Отождествляя себя с персонажами русской сказки, ребенок незаметно входит в систему нравственных ценностей, рожденных духовной традицией своего народа [5].

Мы склоняемся к мысли, что с целью формирования правосознания подростков следует использовать, в том числе и классические произведения, такие как «Тимур и его команда» А.П. Гайдара, где главный герой самостоятельно и при помощи товарищей справляется с проблемами [2]. В целом в детской литературе советского периода можно отметить качественную освещённость темы гражданственности.

Рассматривая современную художественную литературу для детей в ключе правовой социализации, следует упомянуть о детективах. Существуют целые серии детских детективов — «Совершенно секретно», «Чёрный котёнок».

В отдельную группу мы хотели бы выделить художественные произведения, повествующие о детях-беспризорниках. На наш взгляд подобная литература — местами жестокая — может стать мощным средством правовой социализации. Особенно для той категории детей, которые, возможно, нуждаются в этом больше остальных — детей-жертв социализации. Безусловно, при подборе произведений необходимо учитывать характер виктимности. Книги с разным сюжетом и содержательной составляющей будут интересны и полезны детям-инвалидам, мигрантам, ребятам, связанным с криминальным миром. Среди рекомендуемых к прочтению произведений, темой которых стала беспризорность, можно назвать «Республику ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева, «Педагогическую Поэму» А. Макаренко, «Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенса, «Дети Пустоты» С. Волкова, «Генералы песчаных карьеров» Ж. Амаду.

Однако не следует проводить резких разграничений при подборе литературы для детей различных категорий. Даже если ребёнку не пришлось испытать на себе тяготы, описанные в книгах, в определённых случаях, он должен знать, что бывает и так, и что можно сделать, чтобы не допустить описанной ситуации или же, как с ней бороться, как справиться с её последствиями.

Подводя итог, отметим многообразие форм работы с литературой: написание эссе и сочинений, пересказ, изложение, театральная постановка, обсуждение и дискуссия, мозговой штурм. Среди инновационных методов выделим разработку квеста (разновидность игр) по сюжету книги и написание фанфика (литературного произведения или комикса, использующего идеи сюжета и персонажей из оригинального произведения). Последнее, по сути, является некоммерческой попыткой продолжения, предыстории, либо отвлечения от основного сюжета уже написанного произведения. Не желая расставаться с любимыми героями, читатели пишут свои версии того, что могло бы произойти

с ними, не противореча общей концепции книги. Мы видим в фанфиках педагогический потенциал. Подобная форма обучения и воспитания может помочь ребятам в поисках ответов на вопросы: что привело персонажей к настоящему положению дел? Что человека сделало человека таким, какой он есть? Как изменит героя произошедшее? Какие последствия влекут за собой события? Как влияют поступки главных героев на других персонажей?

Говоря о потенциале детской литературы в правовой социализации несовершеннолетних, нельзя не упомянуть о возможностях библиотек. Многие библиотеки организуют встречи с юристами, проводят беседы, вечера вопросов и ответов, викторины, уроки права, обзоры литературы, часы правоведа, конкурсы, турниры знатоков Конституции. В библиотеках популярно проведение уроков по праву, таких как урок-лекция, урок-беседа, урок-обобщение, урок-игра, урок-конференция [1].

В целом можно выделить следующие личностные характеристики и компетенции, на развитие которых следует обратить внимание в ходе правовой социализации:

- активная жизненная позиция;
- знания прав и обязанностей гражданина РФ;
- осознанное восприятие законов;
- способность к правомерному поведению.

С точки зрения Л. М. Матвиенко эффективность данного процесса возможна «только при условии, когда воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию и активизирует работу над собой» [3; с. 88].

Всё вышесказанное позволяет говорить о том, что решение вопросов, проблем, базирующихся на опыте литературных персонажей, а также вдохновение примером героев художественных произведений обладает колоссальным педагогическим потенциалом в контексте морально-нравственного воспитания и правовой социализации несовершеннолетних.

Литература:

1. Зенин, С. Н. Нравственно-ценностный потенциал устного народного творчества: аспекты востребованности / Зенин С. Н., Жиров М. С. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. — 2009. — № 7 (57). — с. 124–132.
2. Гайдар, А. П. Тимур и его команда. — М.: Детская литература, 1975. — 111 с.
3. Матвиенко, Л. М. К вопросу о значимости правового воспитания // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Материалы XXXI международной заочной научно-практической конференции (21 августа 2013 г.). — Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. — с. 87–91.
4. Токова, С. М. Педагогическое взаимодействие школы и семьи в правовом воспитании старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2009. — № 2. — с. 46–50.
5. Трубецкой, Е. Н. Три очерка о русской иконе. «Иное царство» и его искатели в русской сказке. — М.: Лепта-Пресс, 2003. — 320 с.

Педагогический потенциал чтения классической литературы: быть или не быть?

Сунцов Егор Александрович, студент

Галицких Елена Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы, Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

*Храните свято классику, товарищи,
Которая в нас исстари заложена.
Ведь в душах, где ей быть всегда положено,
Дымят сейчас порой одни пожарища ...*
Эдуард Асадов («Крылья души»)

В современном педагогическом сообществе филологов, учителей русского языка и литературы развивается острая дискуссия о том, какое место в литературном образовании школьников должна занимать классическая и современная литература. Какое должно быть их соотношение в читательском опыте учащихся? Как сделать классическую литературу современной и интересной для детей «цифрового века»? Как раскрыть читателям её мудрый психолого-педагогический потенциал, врачующий души и способствующий развитию ума и становлению характера? «Быть или не быть» классике в читательском кругозоре молодых людей? Останется ли классическая литература национальной «скрепой» между поколениями?

А что есть классика?

Я был поражён, сколько классической литературы может быть прочитано так, будто всё было написано сегодня, а тому, кто не знает истории, события прежних времен вовсе могут показаться событиями нынешними, только происходящими где-то в других странах.

Бернхард Шлинк («Чтец»)

Литературные произведения могут считаться классическими, когда проходят через столетие и все же остаются актуальными и увлекательными. В своём творчестве мировые и национальные литературные классики ставят такую философскую, социальную, морально-этическую и общественно-политическую проблематику, которая заставляет серьёзно поразмышлять не только современников самого автора, но и читателей из другой эпохи. Дмитрий Сергеевич Лихачёв считал классическим произведение, которое выдержало испытание временем.

Разве строки о любви из поэзии Александра Сергеевича Пушкина («Весна, весна, пора любви,/ Как тяжело мне твоё явленье,/ Какое томное волненье/ В моей душе, в моей крови...») или Афанасия Афанасьевича Фета («Шёпот, робкое дыханье,/ Трели соловья,/ ... Ряд

волшебных изменений/ Милого лица ...») не заставят биться чаще сердца людей XXI века? А сложные социально-философские и нравственные проблемы, поставленные Фёдором Михайловичем Достоевским в романе «Преступление и наказание», образ противоречивого и мятущегося Раскольникова, трагическая судьба Сони Мармеладовой не заставляют нас и сегодня серьёзно поразмышлять и лучше понять нравственный выбор человека в истории? В XX веке в России несколько раз менялась форма государства, исчез институт дворянства, нравы и пороки которого сатирически изображал Николай Васильевич Гоголь в «Ревизоре» и «Мёртвых душах». Настал новый век, но произведения Гоголя актуальны и в наши дни. Проблемы коррупции, казнокрадства, чиновничества и глупости никуда не исчезли, хотя и разрушились целые государства, сменились режимы, только вот люди не изменились, нравы прежние, поэтому и Гоголь остаётся в круге чтения людей нового века.

Нельзя не отметить, что классическая литература является еще и главной кладовой грозного, всемогущего и горячего слова, то есть «великого и могучего языка», созданного выдающимися поэтами, писателями и мыслителями. Литература — это форма бытия национального литературного языка. Поэтому необходимо знать и читать классику, чтобы сохранить национальную самобытность и колорит русской культуры. В древнем разнородном Китае китайцами считали всех, кто знал иероглифы. Наши иероглифы — это классики, Толстой и Пушкин [1].

Классическая литература и Generation Z¹

Классика — то, что каждый считает нужным прочесть и никто не читает.

Марк Твен

К сожалению, это ироническое замечание Марка Твена становится в наши дни все более актуальным. Надо признать, что количество поклонников чтения резко сократилось, а самое главное: уровень читательской культуры за последнее время сильно упал. Класси-

¹ Generation Z (Поколение Зет) — термин, применяемый в демографии и культурологии для обозначения поколения людей, родившихся примерно между началом 1990-ых и серединой нулевых.

ческую литературу в полной мере и в полном объеме читают очень немногие. Если бы не обязательная школьная программа по литературе, то неизвестно, сколько бы людей уже сегодня не различали между собой Алексея Константиновича Толстого, Льва Николаевича Толстого и Алексея Николаевича Толстого, автора фантастического романа «Гиперболоид инженера Гарина», не знали А.Н. Островского, Н.А. Некрасова, И.С. Тургенева. В чём же причина? Мы выделим несколько наиболее важных факторов.

Во-первых, развитие всех сфер общества в наши дни достигло небывалой скорости, всё меняется на глазах, в том числе наш быт и язык. Из повседневной жизни исчезли многие слова, ставшие сегодня устаревшими, архаизмами. Скажем, гужевого транспорт ушёл в прошлое, поэтому многие просто не понимают семантики таких слов, как упряжка, оглобля, волочень, бричка, дрожки, дровни и пр.

Известный лингвист, доктор филологических наук, профессор МГУ С.Г. Тер-Минасова объясняет этот процесс на примере цитаты из повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель»: «Находился в мелком чине, ехал на перекладных и платил погони за две лошади». Профессор Тер-Минасова считает, что современный читатель нуждается в разъяснении системы передвижения пушкинских времен. Езда на перекладных возможна только на почтовых трактах, по которым регулярно возили почту с остановками на станциях, где смотрителям предъявляли подорожную — свидетельство о чине, определявшее положенное количество лошадей. Прогон — это плата за проезд, выделенная казной. И, наконец, главное: две лошади полагались служащим самого низкого звания. Все вместе эти данные характеризуют и рассказчика, и отношение к нему смотрителя, доверившего свою историю человеку именно из низшего, то есть наиболее близкого к нему самому, сословия [2]. Вряд ли Самсон Вырин открылся бы, например, генералу и стал рассказывать ему трагическую историю своей жизни. Знание вышеуказанных фатов необходимо для правильного понимания мысли автора, а если читатель не понимает целый ряд важных фактов, то для него будет неясен и весь текст.

Таким образом, необходимо решать проблему, связанную с непониманием современным читателем языка классической литературы, изобилующего устаревшими словами. Иначе образуется непреодолимая понятийная пропасть, способная серьёзно подорвать позиции классической литературы. Следует выпускать новые издания классики с более полными и содержательными комментариями, объясняющими термины, особенности быта и культуры прошлого. Словесникам необходимо серьёзно подойти к этому вопросу в своей педагогической деятельности, так как каждое новое поколение уходит всё дальше и дальше от эпохи Карамзина, Пушкина, Грибоедова, Гоголя. На уроках литературы нужно больше времени уделять этому аспекту, чтобы ученики лучше понимали текст, проблематику и замысел автора. Можно включить в программу специальные тематические

уроки, посвященные именно особенностям языка А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова.

Во-вторых, в современном обществе одной из самых насущных проблем является дефицит времени. Глобализация, Интернет, социальные сети, всё новые технические средства только лишь иллюзорно упрощают нашу жизнь. Современный человек постоянно находится в информационном потоке, «на связи». На чтение классики, особенно объёмной, многотомной времени просто не находится. И если люди старшего поколения, следуя выработанной ещё с детства привычке, выделяют пару часов для «беседы» с книгой, то большинство представителей Поколения Зет этого сделать не может, отвлекаясь на общение с друзьями в сети, игру на компьютере, просмотр всевозможных сериалов и пр., а чтение классики заканчивается на скудном и примитивном кратком содержании. А.А. Генис замечает, что если раньше русское поле цитат составляли книги, то американское — фильмы, песни, сериалы, звёзды, а сегодня это — универсальный набор, и русскому школьнику легче найти общий язык с американским сверстником, чем со своими родителями [1]. Всё чаще в школах на уроках литературы ученики смотрят экранизации классических литературных произведений вместо прочтения книг, для того чтобы у школьников было хотя бы обзорное представление о сюжетах художественных произведений, все-таки нужно сдавать ЕГЭ.

В-третьих, следует понимать, что человек бездуховный, с низким общим культурным уровнем никогда не прикоснется к классической литературе, для него она будет скучна и непонятна. Поэтому родителям и учителям необходимо воспитывать у детей интерес к чтению, понимание роли книги в интеллектуальном и нравственном развитии человека. Дмитрий Сергеевич Лихачёв отмечал, что «литература даёт нам колоссальный, обширный и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллектуальным, развивает в нём не только чувство красоты, но и понимание — понимание жизни, всех её сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей. Одним словом, делает вас мудрыми» [3].

«Куда ж нам плыть?»

Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги.

А.С. Макаренко

Личный пример увлекательного чтения является одним из основных и наиболее эффективных методов продвижения интереса и любви к книге. Если в семье родители не читают художественную литературу, то, с большой вероятностью, и дети не станут библиофилами. В такой ситуации на помощь может прийти учитель литературы в школе, который владеет «формами продвижения чтения» [4]. Но

сегодня миссия учителя по сохранению читателя-школьника исключительно сложна. Современное общество потребления, не чувствуя недостатка в «хлебе», все-таки требует больше «зрелищ», эта же ситуация складывается в школе. Устаревшие методики преподавания стали неэффективны, они не могут заинтересовать современного школьника, поэтому учитель должен искать новые, более интересные подходы к преподаванию литературы. Доктор педагогических наук, профессор ВятГУ Е. О. Галицких предлагает сделать обязательным условием профессиональной компетентности педагога овладение современными педагогическими технологиями читательской деятельности, без которых они не смогут интегрировать учебную и внеурочную деятельность по литературе. По-

могут учителю творческие умения: музыкальные, танцевальные, театральные, интерпретационные. Словесники смогут издавать школьные газеты и журналы в бумажном и электронном форматах, вести клубы литературного творчества, организовывать школьные телестудии и ставить спектакли с детьми. Без этих умений учитель «не удержится» в школе, ему нужно быть содержательным и интересным собеседником, организатором детского творчества [5]. Поле деятельности велико, главное, чтобы в школу приходили энергичные и начитанные педагоги, которые любят, знают и понимают классическую литературу, открытую поиску ответов на смысловожизненные вопросы. А девизом может служить фраза известного литературоведа И. Л. Волгина: «Читайте и перечитывайте классику!»

Литература:

1. Генис, А. А. Уроки чтения: камасутра книжника. — М.: АСТ, 2014. — с. 11–12. — 349 с.
2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: уч. пособие / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.
3. Лихачёв, Д. С. Мысли о жизни. Письма о добром / Д. С. Лихачёв. — М.: КоЛибри; Азбука-Аттикус, 2015. — С. 487. — 576 с.
4. 100 форм работы по продвижению чтения, и не только. Словарь-справочник для библиотекаря / Сост. В. Б. Антипова. — М.: Библиомир, 2015. — 175 с.
5. Галицких, Е. О. Педагогическое образование будущих словесников в системе гуманитарного знания / Е. О. Галицких // Приложение № 1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». — Киров: Изд-во ВятГУ, 2014. — с. 81–86. — 187 с.
6. Книга в руках учителя и ученика: учебно-методическое пособие / Авт. — сост. Е. О. Галицких, Л. В. Мошнина. — Киров: Изд-во «Радуга-Пресс», 2013. — 223 с.
7. Инновационный поиск словесников: практики гуманитарного образования: учебно-методическое пособие / сост.: Е. О. Галицких, Т. К. Косолапова; науч. ред. Е. О. Галицких. — Киров: ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2015. — 246 с.
8. Чтение как искусство: герменевтический аспект: коллективная монография / сост. и науч. ред. Е. О. Галицких. — Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2013.

Библиотеки как основной субъект социального партнерства в социально-культурной сфере (на примере Централизованной библиотечной системы г. Арзамаса)

Таболько Людмила Анатольевна, студент;

Бодрин Алексей Владимирович, кандидат исторических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Библиотеки занимают особое место в системе социального партнерства. Являясь одним из социальных институтов государства, библиотеки фактически выступают формой организации гражданских инициатив, становятся катализаторами активности различных слоев общества [1, с. 4].

Имея опыт работы с местным населением источниками информации, библиотеки могут стать ведущей площадкой, на которой будут договариваться субъекты социального партнерства о координации своей деятельности.

Сформулируем ряд приоритетных направлений деятельности, которые стоят перед библиотеками в области социального партнерства: оказание информационной поддержки государству, коммерческим и некоммерческим организациям; проведение информационно-просветительской работы с населением; мониторинг законодательного процесса посредством выражения интересов гражданского общества; организация презентаций, семинаров, форумов, конференций и т. д. [1, с. 5].

Библиотеки обладают серьезным ресурсом информационно-просветительской деятельности, который необходимо использовать для дальнейшего становления в России постиндустриального (информационного) общества. Его специфика заключается в том, что ключевым звеном в центре общественного влияния становится не власть, как было прежде, а институты гражданского общества, третьего (некоммерческого) сектора. Сам же процесс партнерства приобретает продуктивный коммуникационный обмен между властью, бизнесом и третьим сектором [5]. Такое общество можно назвать «обществом дискурсов»: посредством конференций, семинаров, форумов политики, экономисты, предприниматели, представители экспертного сообщества приходят к решениям, которые действительно могут по возможности удовлетворить все социальные страты и приводят к балансу интересов между секторами социального партнерства [4].

Библиотеки являются инициатором диалога между всеми субъектами социального партнерства, они привлекают для реализации социальных проектов политиков, представителей бизнеса и НКО и делают это на постоянной основе [5].

В рамках социального партнерства деятельность библиотек в значительной степени альтруистична, и направлена, прежде всего, на социальную и культурную сферы. В условиях отсутствия у государства внятной культурной политики библиотеки должны сами принимать решения, предлагать культурную повестку дня и заполнять образовавшийся в обществе ценностный вакуум. Предметами партнерства могут быть совместное создание информации, ее размещение и предоставление, обмен информационными продуктами и др. [4].

Показателем результативности и эффективности работы библиотеки в области социального партнерства служит следующий набор критериев: популярность библиотеки у читателей; востребованность библиотеки партнерами; многообразие партнеров, их непохожесть друг на друга; увеличение коммерческого финансирования; наличие отработанной и опубликованной регламентирующей документации; участие и приглашение к участию в различных программах, проектах и мероприятиях, проводимых партнерами; членство ведущих специалистов в различных общественных и экспертных советах при органах власти; наличие во внутренней документации мероприятий по социальному партнерству [3].

Одним из критериев эффективности процесса социального партнерства является профессионализм. Сотрудниками библиотек должны становиться не только работники культуры, но и специалисты по управлению, занимающиеся связями с общественностью, рекламой, маркетинговыми стратегиями [5]. Библиотеки нуждаются в создании специальных самостоятельных секторов, фондов, деятельность которых должна быть направлена исключительно на развитие сотрудничества, поиск потенциальных партнеров, решения проблем эволюции социального партнерства. Выполняя вышеперечисленные задачи, библиотеки

могут стать своего рода проводником, через который все большее число различных слоев населения включится в процесс сотрудничества [2, с. 7].

Библиотеки могут интегрировать общественность по социально значимым проблемам, что является важным фактором в развитии партнерства и становлении социального государства и гражданского общества. Социальное партнерство библиотеки — это равноправная, долгосрочная и взаимовыгодная деятельность двух или нескольких сторон, одной из которых является библиотека, разделяющих и стремящихся решить социальную проблему общества на основе двустороннего или многостороннего договора, соглашения о социальном партнерстве. Экономика, построенная на принципах рынка, быстрое развитие информационных и технологических ресурсов, формирование образа нового человека заставляют современные учреждения культуры совершенствовать формы и методы работы с населением, властью и предпринимательским сообществом [4].

В 2000-е годы МУК Централизованная библиотечная система (ЦБС) г. Арзамаса, имея положительный опыт организации сотрудничества, вышла на новый уровень координации — уровень социального партнерства. Это послужило основой создания в ней условного пространства, включающего две области: теоретической (изучение феномена социального партнерства) и эмпирической (его практическое применение).

В области изучения социального партнерства проводится анализ специальной литературы по библиотечному и инновационному менеджменту, маркетингу. Исследовательский характер данной области нашел свое выражение в таких программах как «От Библиокласса до Библиовуза» (2001–2006 гг.), направленной на развитие кадрового потенциала ЦБС и адаптацию каждого работника к современным тенденциям в библиотечном деле, а также «Библиомастерская» (2009–2011 гг.). Целями второй программы являлись: а) адаптация библиотечных кадров всех уровней к переосмыслению приоритетов библиотечной политики; б) организация системы непрерывного обучения сотрудников МУК ЦБС для обеспечения эффективной работы библиотек и их динамичного развития в современных условиях. Программа «Библиомастерская» была построена по модульному принципу и состоит из основных и факультативных модулей. Основные модули: «Подмастерье» — для библиотекарей без стажа работы и специального образования; «Мастерская профессии» — для различных категорий библиотечных работников; «Мастера» — для всех работников МУК ЦБС; «Копилка мастера» — методическое обеспечение программы; факультативные модули: «Мастерская чтения», «Мастерская успеха», «Мастерская творчества», «Мастер.RU» [6].

В области практического применения социального партнерства знаковыми в МУК ЦБС г. Арзамаса стали следующие события:

1. Программа «Здоровое поколение — здоровая нация», ориентированная на молодежь 15–22 лет и на-

правленная на профилактику асоциальных явлений и пропаганду здорового образа жизни.

2. Программа «О прошлом память сохрани», результатом которой стало создание собственных информационных ресурсов по истории и краеведению, разработка и проведение циклов мероприятий «Краеведческие вечера» и «Портретная галерея», цикла исторических вечеров «Россия: свет мой, боль, надежда», медиалекторий «Помни войну» и др.

3. Программа «Нам жить и помнить», направленная на создание оптимальных условий для формирования у детей и молодежи патриотических чувств, и активной гражданской позиции, использование информационно-мемориальных ресурсов как факторов сохранения и передачи исторической памяти, расширение партнерских связей библиотеки.

4. Программа «Мой мир — мой дом», направленная на создание целостной системы экологического просвещения в библиотеке, обеспечение его непрерывности от дошкольного и младшего школьного до юношеского возраста.

5. Проект «Духовное краеведение в виртуальном формате», основная цель которого — осознание жителями малого социума причастности к своему роду, микрорайону, городу через участие в гражданских инициативах. В рамках проекта была проведена акция «Здесь мой дом» (комплекс мероприятий по благоустройству территории микрорайона); были организованы «Встречи поколений» (школьных, армейских, спортивных, семейных), циклы встреч «История России в орденах и наградах» и «Правду о войне пусть постигают внуки» и др.

6. Проект ««Мир — Культура. — Провинция. — Молодежь», основная цель которого — обеспечение в условиях провинции равного свободного доступа к мировым культурным ценностям и сохранение культурных традиций малого города. В рамках проекта были организованы «Факультет искусств», абонемент «Творцы», «Праздник 100-летия библиотеки», «День театра в библиотеке», «Праздник арзамасской поэзии», фестиваль молодых «Мир в красках и звуках», выставки-контакты по культурам всех времен и народов и др. [6].

Фундаментальное значение имеет работа библиотек, связанная с повышением престижа чтения среди всех слоев населения нашей страны, учитывая негативную тенденцию последних лет, связанную с утратой главенствующей роли бумажной книги в жизни социума. Не является исключением и ЦБС г. Арзамаса, которая использует самые разные формы привлечения читательской аудитории, а именно: 1) массовые мероприятия и выставки презентационного и культурно-досугового направления; 2) конкурсы; 3) акции; 4) культурно-досуговые программы, например, Библионочь «Остановись, мгновенье...» в рамках Всероссийской акции «Библионочь», результатом которой стало приобретение новых социальных партнеров, новых пользователей библиотеки; 5) т.н. комплексные формы, например, «День с Лермонтовым», когда каждое структурное подразделение отдела обслуживания организовало выставки, посвященные

жизни и творчеству поэта; 6) открытые площадки и места отдыха; 7) программы летнего чтения.

Исключительную роль играют мероприятия, направленные на возрождение семейных традиций чтения. Последние инновационные формы работы по продвижению книги привлекают молодежную аудиторию. Поэтому специалисты библиотек в своей работе ищут новое, творчески подходят к проведению мероприятий для подрастающего поколения. Во всех библиотеках проводятся поэтические ринги, Дни информации, Дни литературных игр, Дни книг-именинников, литературные салоны и т.д. [6].

Рекламируя книжное чтение, библиотекари ЦБС постоянно изучают мнение читателей о литературе, выявляют их пристрастия и оценки, ежегодно проводят опросы, анкетирования и мониторинги: «Десять книг, которые потрясли Вас», «Какую роль играет чтение в Вашей жизни?», «В моей семье читают», «Вы любите читать книги?», «Культура, чтение, библиотека глазами молодежи», «Библиотека моей мечты», «Ты и твоя библиотека», «Книга, чтение, библиотека в Вашей жизни»; «Кто Вы, наш читатель?» и др. [6].

Библиотеки ЦБС формируют и повышают информационную культуру пользователей и всего местного населения, обучая их компьютерной грамотности в библиотечных ресурсах и основам работы в сети Интернет. Ведется работа с пожилыми людьми по программе «Ваш помощник — Интернет». Работники отдела информационных технологий Центральной городской библиотеки им. А.М. Горького в течение года консультировали пенсионеров в оформлении документации, использовании электронных услуг, помогали решить бытовые проблемы (например, передать показания счетчика).

Тем самым в области развития социального партнерства деятельность МУК ЦБС г. Арзамаса представлена следующими направлениями: популяризация книжного чтения, духовно-нравственное воспитание и гражданское образование, экологическое просвещение населения, формирование здорового образа жизни, работа с социально уязвимыми категориями населения, краеведение. Ведущая форма реализации данных направлений проектно-программная.

В целом в настоящее время социальное партнерство — одно из важнейших условий формирования положительного образа учреждения культуры и его эффективного развития, поскольку его основополагающими аспектами являются: определение учреждением культуры своего места в социокультурном пространстве Нижегородской области и в частности в г. Арзамасе; претворение в жизнь его программы развития; установление им стабильных взаимоотношений с различными структурами Нижегородской области на основе законодательного регулирования.

Таким образом, социальное партнерство всегда должно базироваться на паритетном долгосрочном и взаимовыгодном сотрудничестве, в границах которого все его участники согласны продолжать и расширять общую проектную деятельность.

Литература:

1. Беляков, С. Ю. Что такое и с чем его едят? Национальные особенности социального партнерства // Библиотечное дело. 2004. — № 1 (13). — с. 4–6.
2. Бойкова, О. Ф. Юридические инструменты социального партнерства // Библиотечное дело. — 2004. — № 1. — с. 7–10.
3. Смирнова, О. Ю. Социальное партнерство в области реализации экологических проектов. Режим доступа: <http://www.academia.altlib.ru/>
4. Ситникова, В. В. Социальное партнерство: Учебное пособие. — Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2011. — 128 с.
5. Ткаченко, В. В. Социальное партнерство (монография). — Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2006. — 116 с.
6. Централизованная библиотечная система г. Арзамаса (ЦБС). Режим доступа: <http://www.arzbiblio.ru/>.

Воспитательный потенциал произведения «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери

Урутина Татьяна Михайловна, студент;
Максимова Наталья Юрьевна, ассистент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Фольклор во всем своем многообразии составляет неотъемлемую часть культурного наследия человечества. Передаваемый из поколения в поколение, усваиваемый народом интуитивно, подражательно или при целенаправленном изучении, фольклор находится в вечном движении. Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения та большая роль, которую всегда играло в развитии человеческого общества устное слово [2]. Все произведения фольклора несут в себе многовековую мудрость самых разнообразных и спорных эпох, и, конечно же, являются средством выражения этой мудрости. В народном литературном творчестве почетное место занимают сказки.

Желание и необходимость слагать для детей сказки, чтобы поделиться мудростью и опытом предыдущих поколений, столь же древнее, как и первые проявления культуры человечества. Сказка ярче и показательнее, чем другие жанры устного народного творчества, демонстрирует национальное своеобразие фольклора, которое в немалой степени определяется традициями народа, религиозным воззрением, менталитетом, языковой культурой [2].

Добролюбов Н. А. призывал увидеть и раскрыть в сказках духовные и нравственные интересы человека, подчеркивал целесообразность изучения сказок в неразрывной связи со временем и средой, в которых они были сложены [3]. Маленькому человеку просто необходима сказка, будоражащая воображение и в образной форме передающая опыт многих поколений. Это помогает всесторонне подготовиться к встрече большим миром, где могут ждать испытания не менее трудные, чем у фольклорных героев.

М. Горький считал, что устное народное творчество благотворно влияет на совершенствование нравственных

качеств человека, а также подчеркивал, что лучшие черты человеческого характера проявляются в сказках более ярко и красочно [3].

Однако есть сказки не только фольклорные. Особое место в иерархии жанров занимает сказка литературная, автор которой всегда человек просвещенный, познавший жизнь и окружающую действительность. Такая сказка, несмотря на «преднамеренность» своего происхождения, есть кладезь жизненных воззрений конкретного времени, своеобразный «справочник» типов людей, манер их поведения, и сказки адресуются не только детям, но взрослым, ибо им тоже полезно читать их.

В современном обществе люди редко задумываются о простых человеческих истинах, подменяют их фальшивыми установками и стереотипами, становясь при этом грубыми, черствыми, сухими. Эту тенденцию подметил Антуан де Сент-Экзюпери. Его стремление заставить людей вновь задуматься о том, что на самом деле важно в человеческой жизни нашло отражение в произведении «Маленький принц» [1]. «Маленький принц» был написан в 1943 году. Воспоминания писателя о разгромленной во Второй мировой войне Франции нашли свое отражение в произведении. Своей светлой, грустной, но поистине мудрой сказкой Экзюпери защищал неумирающую человечность, стремился сохранить искру любви в душе каждого, дать надежду измученным людям. В известном смысле повесть явилась итогом творческого пути писателя художественным его осмыслением, отражением души Экзюпери, в которой непосредственно отразились события тех лет.

Фантастические события, произошедшие с главным героем, литературные олицетворения, а также присутствие сказочных персонажей (роза, лиса, баобабы, змея) позволяют отнести данное произведение к жанру сказки.

Однако было бы ошибкой считать произведение Экзюпери обычной сказкой с фабулой, ориентированной на поучение. «Маленький Принц» — это, прежде всего, философская сказка, ведь за, казалось бы, простым, незатейливым и даже в какой-то степени парадоксальным сюжетом скрывается глубочайший смысл.

В произведении Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» раскрываются основные проблемы и пороки человечества: тщеславие, черствость, честолюбие, духовная слепота. В своей сказке автор производит деление по идеалам и представлениям. Он отмечает, что для взрослых являются важными лишь собственные дела, власть и богатство, и они настолько увлечены своими проблемами, что не замечают ничего вокруг. Для детей же характерна потребность в дружбе, любви, взаимопонимании, они восприимчивы ко всему, что происходит в мире. Это задевает их душу, заставляя мыслить, делать выводы и, впоследствии, поступать определённым образом. Отсюда следует, что основным конфликтом произведения является противостояние духовных и материальных систем ценностей, рассудочность против души.

Основной путь спасения автор видит в самом светлом, что есть в каждом человеке — способности любить. Он говорит: «Любить — это не значит смотреть друг на друга, это значит смотреть в одном направлении» [1, с. 77]. Данное убеждение и определяет идейный замысел повести-сказки. Любовь не терпит просто слов или пустых взглядов, любить — значит, на интуитивном уровне ощущать состояние человека.

В основе сюжета лежит рассказ летчика, который в свое время мечтал стать художником, однако под воздействием социального окружения выбрал другую профессию. Во время путешествия, ему пришлось сделать вынужденную посадку в пустыне, в связи с поломкой самолета. И именно в пустыне лётчик встречает Маленького принца. Мальчик рассказал ему, что прилетел с планеты «Астероид В-612». Рассказал о чудесном цветке с шипами, его любимой розе. Принц отправился путешествовать и побывал уже на шести соседних планетах.

В данном произведении затрагивается извечная тема добра и зла. Зло рассматривается с двух позиций — большое, которое может разрушить планету и маленькое, которое живет внутри человека. Маленькое зло представлено в образах обитателей планет, встреченных Принцем во время своего путешествия. Главный герой не понимает их и называет «Странными взрослыми». Экзюпери на данном примере показывает нам, как же часто большинство людей играют роли этих персонажей, придают большое значение ненужным мелочам, забывая о человеческих отношениях, искренности, бескорыстной дружбе. Люди взрослеют и слепнут душой. Описывая количество этих обитателей на планете Земля, автор подчеркивает, насколько увязло человечество в пороках, насколько оно маленькое. Ничтожное, но с огромным самомнением. И с колоссальным «запасом» зла. Для примера он приводит площадь, на которой могут уместиться все люди

планеты. Эта сказка отчасти является сатирой на нравы цивилизации. Но при этом Антуан де Сент-Экзюпери надеется, что так же, как и Маленький принц, жители планеты все-таки сумеют найти свою путеводную звезду.

Большое зло в сказке представлено в виде баобабов. Как говорит мальчик, вовремя не убранные семена лежат до поры до времени в земле, потом прорастают, и если их не вырвать они могут разрушить планету. Это аллегория техники превращения ребёнка в «слепого» взрослого. Все дети рождаются ангелами, и только потом из них вырастают взрослые, способные разрушать. Автор говорит нам: «Бойтесь баобабов», — если в вашей душе вырастет такой баобаб, то в конечном итоге, он разорвет вас на части. Макро и микро-зло, единый источник вселенского зла, находящийся в душе — «почве» каждого человека, и ожидающий своего часа. Стоит совсем немного «полить» семя баобаба, как он начнет осваивать вас, порождая всё больше и больше семян. Настанет день, когда душа превратится в сплетение баобабов, ничего живого и трепещущего в ней не останется.

Мальчик понимает это, потому и очищает свою планету от ростков баобабов каждый день. Но, к сожалению, «странные взрослые» не уделяют этому занятию ни минуты своей жизни. Баобабы тем временем пускают корни, стремясь разрушить планету. А люди не замечают этого. Или просто не хотят замечать.

Следует отметить, что произведение богато жизненными цитатами и афоризмами, на которых следует остановиться подробнее. «Взрослые очень любят цифры. Когда рассказываешь им, что у тебя появился новый друг, они никогда не спросят о самом главном» [1, с.17]. Автор прав — поверхностно судить о человеке могут только взрослые. Дети же мир и людей острее ощущают. От того и правдивее. Таким образом, автор пытается сказать о том, что и взрослому в отношениях с другими людьми не стоит забывать о том, что как раз самым важным является не то, сколько он зарабатывает, кто его родители, а любит ли он рисовать или ловит ли он бабочек.

«Когда даешь себя приручить, потом случается и плакать» [1, с. 79]. Да, остается, к несчастью, только плакать и сожалеть, что когда-то дал возможность «приручить себя», но делалось-то это с открытым сердцем и огромной надеждой на то, что человек стоящий, что ради него стоит «приручиться»! К сожалению, люди часто путают баобабы с розами.

«Самое главное — то, чего не увидишь глазами, зорко одно лишь сердце» [1, с. 75]. Люди видят человека глазами. Это утверждение нашло яркое отражение в русской пословице: «Человека встречают по одежке, а провожают по уму». Я всегда смотрю первого встречного, как на хорошего человека, пока он не доказал мне, что я ошибаюсь. Экзюпери говорит о том, что не всегда то, что мы видим глазами, является правдой, важнее, что говорит наше сердце, лишь оно может по-настоящему сказать о человеке.

«Светильники надо беречь: порыв ветра может их погасить...» [1, с. 75]. Человек — это светоч в мировом про-

странстве. Сильное, но одновременно хрупкое существо. Достаточно всего одного грубого слова, чтобы погасить этот светоч. Будьте терпимее и заботливее по отношению друг к другу, — вот чему здесь учит нас Экзюпери.

«Есть такое твердое правило. Встал поутру, умылся, привел себя в порядок — и сразу же приведи в порядок свою планету» [1, с. 20]. Ухаживайте не только за телом, но ежедневно облагораживайте душу. Автор призывает нас избавиться от лукавых помышлений, сохранить чистоту и искренность души.

«Ничего я тогда не понимал! Надо было судить не по словам, а по делам» [1, с. 31]. Не думайте, что узнаете людей по источаемым ими дифирамбам. Слова преимущественно пусты. Только действие покажет истину.

«Среди людей тоже одиноко» [1, с. 58]. Мысль автора проста, — когда душа человека становится мертвой и погрязшей в меркантильных интересах, он не сможет познать высоких чувств любви и дружбы. Так приходит одиночество. Только люди с открытым сердцем способны познать истинную природу человека, встреченного на пути.

«Ты навсегда в ответе за всех, кого приручил» [1, с. 70]. Ты подарил другому человеку Вселенную, где есть вы оба. Это ваш мир. И «прирученный» не заслуживает изгнания из него. Может быть, это всё, что у человека осталось.

«Узнать можно только те вещи, которые приручишь, — сказал Лис. — У людей уже не хватает времени что-либо узнавать. Они покупают вещи готовыми в магазинах. Но ведь нет таких магазинов, где торговали бы друзьями, и потому люди больше не имеют друзей» [1, с. 66]. К сожалению, большинство людей являются одинокими лишь потому, что не считают нужным тратить свое время на познание другого человека. Они привыкли ко всему готовому, и стали забывать о том, что над любыми

чувствами нужно работать, ради отношений нужно приложить немало усилий.

«Себя судить куда труднее, чем других... Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр» [1, с. 38]. Себя судить и бичевать в мои года совсем не трудно, но только про себя, чтоб не услышал кто-то ненароком. И более того, я не вижу логической связи между самобичеванием и мудростью. Можно мудро осознавать свои недостатки и бороться с ними, а можно опустить руки и убивать себя изнутри.

Сказка Маленький принц носит воспитательный характер. Она помогает развить духовно-нравственные качества, чувства ответственности, любви и дружбы. Экзюпери призывает нас видеть и чувствовать сердцем, вспомнить об истинных ценностях, которые не купишь ни за какие деньги. Через эту сказку автор пытается достучаться до каждого, дает понять, что многие забыли о таких понятиях как внутреннее благородство, настоящая дружба и любовь, забота о ближнем, добро и преданность. Это произведение призывает систематически выстраивать свои идеи, мысли в правильное сознание личности, наполнить это сознание рациональными алгоритмами в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. Безусловно, они, эти идеи и мысли свидетельствуют о позиции самого автора, который не стремится массово обучать совести, этике, нравственности, нет, но тот методологический принцип изложения в книге этих прописных истин является воспитывающим.

Таким образом, повесть «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери — это послание последующим поколениям, которое призывает каждого быть добрее, терпимее, призыв любить друг друга. И — это просто сказка, призывающая, как любая другая, к борьбе со злом, к борьбе с баобабом в душе каждого. Это сложно, но не стоит бояться. Всё начинается с малого.

Литература:

1. Антуан де Сент-Экзюпери. Маленький Принц. Сказка. Пер. с франц. и послесл. Н. Галь. — М.: «Дет. лит.», 1978. — 97 с.
2. Бажов, П. П. Сказки. Соч. в 3-х тт. Т. 1. — М.: изд-во «Правда», 1976. — 348 с.
3. Педагогический аспект сказки [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www. http://lib.rosdiplom.ru](http://lib.rosdiplom.ru)

ПСИХОЛОГИЯ

Психологический анализ героев современных детских книг

Афони́на Викто́рия Вита́льевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Каждый из нас, наверное, помнит свою любимую книгу детства, захватывающие приключения, происходившие с главными героями, эмоции, которые испытывали мы сами, переживая за героев. Все эти книги чему-то учили каждого из нас. Мальчиков вдохновляли на подвиги рассказы об отважных мушкетерах. Девочкам хотелось быть женственными и нежными, как принцессы, в далёких-далёких книжных королевствах. Многие с замиранием сердца читали книгу Шарля Перро «Красная Шапочка». С голосом бабушки или мамы, читающими нам эти строки, мы переживали, думали, дойдет ли Красная Шапочка до бабушки? Какую подлость задумал волк? Кто же спасет Красную Шапочку и ее бабушку?

Мы видели доброту девочки, которая через лес, через опасность, через вставшего на ее пути волка несла своей любимой бабушке гостинец. При встрече с волком малютка могла бросить корзинку и убежать, но она продолжила путь. Она даже поговорила с волком. Пусть Красная Шапочка оказалась очень доверчива, но она показала нам, насколько живо в ней доброе, светлое, чистое, как в ней гармонично сочетается красота, доброта, забота о близких.

Эта книга зарождала в нас надежду на мир, в котором мы не будем одни, в котором пропадут все стереотипы и границы, в котором будет тот, кто на старости лет «подаст нам стакан воды» и пойдет сквозь дебри ради того, чтобы отнести нам пирожки.

Сознание детей, познакомившихся с этой книгой, меняется после прочтения. Начинаются вопросы к родителям: «Мам, а почему волк решил съесть бабушку?», «Пап, а почему красная Шапочка не испугалась идти к бабушке?», «Бабушка, а почему мама послала дочку в лес». Это значит, что персонаж Красной Шапочки заставил размышлять, сумел пробиться в детское сознание, и что-то перевернуть там. Красная Шапочка учит детей любви к ближнему своему, любви к тому, о ком ты заботишься, любви к жизни, любви к природе, любви к бесконечному.

Такие прекрасные книги, головокружительные рассказы и завораживающие истории формировали нас.

Главные герои вылепливали из нас личности, как из пластилина. Но что читают современные дети? Что из себя представляют герои детских книг в наше время?

У меня есть младшая сестра, которой 11 лет. В этом возрасте она взяла в руки для самостоятельного чтения книгу Джорджии Бинг «Молли Мун и книга гипноза». Опрос сверстниц сестры показал, что эта книга пользуется популярностью у подростков, мы решили взять ее как пример современной детской литературы.

Кто же главный герой в этой книге? Здесь мы видим девочку-сироту с рядом проблем: синдром недостатка внимания, социальная и эмоциональная депривация, подверженность стереотипизации со стороны воспитателей, асоциальное поведение, замкнутость, легкая инфантильность.

С точки зрения взрослого мы можем сказать, что такая книга не должна попасть в руки к ребенку с еще не устоявшейся до конца психикой. По нашему мнению, такая книга может подтолкнуть ребенка к побегу из дома, или же к асоциальному поведению, влекущему за собой отчуждение от общества, как это было с Молли Мун. Но если углубиться в дальнейшее чтение и изучение характера главной героини, то можно сказать, что эта девочка является олицетворением большинства современных детей.

Главная героиня, как и реальные дети, имеет ряд положительных качеств, таких как воля, развитое воображение, любовь к животным, социальная адаптация, тяга к самосовершенствованию, доброта, готовность помочь другим. Все эти качества есть у каждого ребенка, но в большинстве случаев они подавляются жесткими требованиями взрослых, девиантным поведением социального окружения ребенка или другими социальными факторами.

Для сравнения приведем некоторые проблемы главной героини Молли Мун и реальных детей. Так, у детей, растущих в детском доме, имеет место синдром недостатка внимания. Но только ли у таких детей есть этот синдром? Да, у большинства детей есть родители, которые одевают их, кормят, дают деньги, но кто занимается воспитанием ребенка? Если спросить у каждого родителя сейчас, чем

занимается его ребенок в свободное время, ответы будут самыми разными. Кто-то просто пожмет плечами, кто-то скажет, что их дитё играет в компьютер или телефон. А если спросить, когда родители в последний раз играли со своим ребенком в игры, читали совместно книги или гуляли по улице? Многие ли родители ответят на этот вопрос положительно? Зато стало модно водить ребенка к психологу и разбрасываться фразами: «Да мой ребенок неусидчивый! У него СДВ! Сделайте с ним что-нибудь!». И никто из них не пытается понять причину, узнать поподробнее — что же такое это СДВ? СДВ — синдром дефицита внимания. По современным меркам родителей, под симптомы СДВ подходит всё:

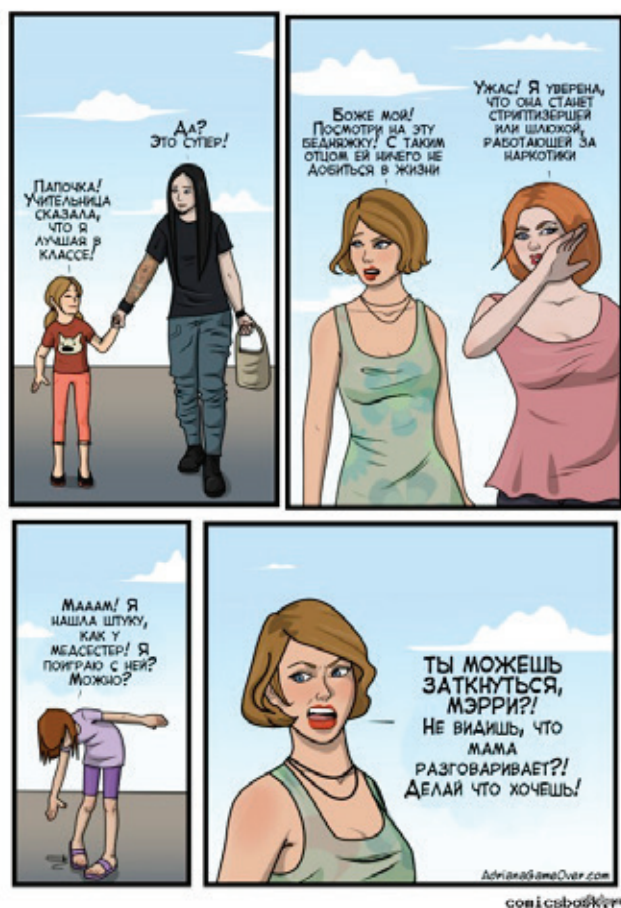
- ребенок не хочет читать? — СДВ;
- крутится на стуле/не слушает родителей!? — СДВ;
- любимое дите выкинуло в окно тарелку с манной кашей? — Тем более СДВ!

Разумеется, нужно сразу тащить маленького негодника к психологу и пичкать лекарствами! Только это не

поможет. Психолог скажет, что ребенок здоров, и дело в самих родителях. И именно в этот момент плохим станет не только ребенок, но и психолог, который «не может, как следует, разобраться в проблеме».

Хоть бы один родитель ребенка с СДВ задумался о том, что нужно взять у ребенка телефон и поговорить с ним, узнать о его успехах, о его друзьях, поиграть в игрушки, погулять с ним, покататься на велосипеде, послушать его музыку или хотя бы спросить как у него дела.

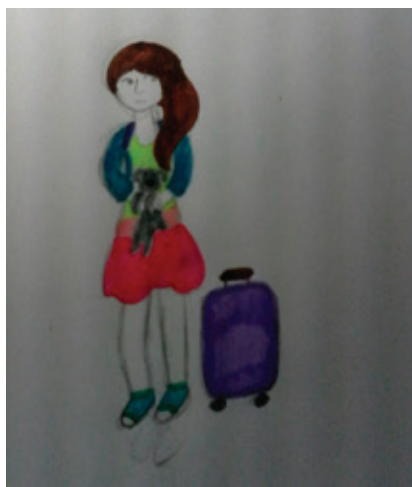
К сожалению, сейчас часто можно увидеть такую картину: две мамочки стоят и обсуждают моду, кого-то из подруг или просто сплетничают, в то время как их дети, безуспешно пытаясь привлечь их внимание, начинают хулиганить. Разумеется, потом будет поздно что-то исправлять, когда ребенок будет уже с помощью девиантного поведения привлекать внимание мамы. У ребенка будет СДВ. Повезет, если ребенок реализует себя в чем-то и найдет тот источник внимания, которым его обделяли родители, но что, если нет?



Молли Мун, как и все дети с СДВ, стала искать способ получения внимания. В ее случае это стало овладение гипнозом и приключения, на которые она отправилась. Молли нашла внимание в детях, окружавших ее, во взрослых, с которыми ей пришлось столкнуться из-за ее умения. Дети в реальном мире не могут похвастаться такими способностями, и ищут другой выход.

Это показатель того, что дети, к которым в руки попадет эта книга, найдут в главном персонаже сходство с собой. Совсем другое восприятие поведения Молли у детей. Так, моя младшая сестра описала Молли как «веселую, интересную, задумчивую. Она любит представлять всякие истории. Она хочет добиться чего-то большего. Всегда.»

Так она ее нарисовала:



Итак, по нашему мнению, если ребенок перечитывает эту книгу снова и снова, если он нашел в этой книге себя, то родителям стоит подумать о том, что проблема заключается не столько в самом ребенке, сколько в его окружении. Возможно у ребенка проявляется СДВ. В этом смысле эта книга является находкой для родителей, так как помогает понять, что не так с ребенком. А если это понять, можно исправить.

Теперь рассмотрим вторую книгу, которую читала моя сестра и ее подружки, — книгу Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». На ней выросло уже не одно поколение.

Ее герой-автор познакомился с героем с другой планеты — Маленьким принцем. Он разговаривал с автором, задавал ему вопросы, рассказывал о своих приключениях, о своей родной планете, о розе, за которой ухаживает и которую «приручил». Этот маленький, не всегда веселый, и очень мудрый человечек, каждым своим словом показывал автору, насколько же глупы и пусты в большинстве своем взрослые люди. Они забывают о нежности, любви, заботе, о том, каково это — быть счастливыми и радоваться жизни, искренне улыбаться и смеяться. С возрастом они забывают о чувствах, и помнят лишь о делах, работе, считая, что время для жизни и радости еще будет. Не это ли высшая глупость?

Маленький принц, как и любой герой, проявлял свои отрицательные качества: иногда вспышки агрессии, эгоизм, амбивалентность чувств и эмоций, внутренние метания, внутренние конфликты и т.д. Но не стоит сразу судить о полезности для детской психики книги по описанию отрицательных черт главного героя. Если судить только по ним, то можно подумать, что и современное поколение взрослых имеет только отрицательные стороны, такие же, как у главного героя книги, которую они прочли в детстве.

Давайте рассмотрим положительные стороны Маленького принца, которые заметит ребенок, читая эту книгу: настойчивость, богатое воображение, креатив-

ность, эмоциональная открытость, целеустремленность, умение любить.

Маленький принц рассказывал о разных планетах, на которых он побывал. На каждой планете он описывает разных людей. Сейчас мы понимаем, что это было изображение пороков человека — гнева, эгоизма, жадности. Тогда, нашему детскому сознанию эти пороки казались страшными, скучными. Нам, детям, хотелось никогда не становится такими, как занятой человек или как одинокий король.

При чтении этой книги у ребенка может возникнуть жажда путешествий, или любовь к искусству, а, может быть, желание писать картины, или хотя бы маленьких барашков. Книга «Маленький принц» побуждает ребенка к активности, к действиям, самосовершенствованию, познанию мира. Ему может захотеться развить свою личность, не стоять на месте, двигаться вперед и развиваться, подобно маленькому принцу.

Но хотелось бы обратить внимание на Розу, которую так любил Маленький принц. Он ухаживал за ней, поливал, загораживал от ветра, солнца, выполнял ее капризы. То, что он делал для нее, можно назвать процессом становления его самости. Маленький принц учился сам ухаживать за объектом его вожделения. Ему никто не помогал, не напоминал о том, что нужно что-то сделать. Им двигало его собственное правило: «мы в ответе за тех, кого приручили» [2]. Маленький принц сам, каждый день, каждым делом, формировал свою самостоятельность, свой характер и свою стойкость. Как бы сильно ни капризничала Роза, раздражая Маленького принца, он все равно понимал, что без него Роза погибнет.

Его любовь можно сравнить с любовью современных детей к животным. Что мы видим сейчас? Родители не разрешают детям иметь домашних животных, и дети подкармливают, гладят, ласкают бродячих животных. Им хочется иметь свою зверушку и заботиться о ней. Но что говорят родители? «Ты недостаточно взрослый! Ты не будешь ухаживать за питомцем!». Так откуда ребенку брать мотивацию для развития ответственности, если родители считают его еще не готовым к этому? Как ребенку учиться заботе о ком-то, если родителями уже с детства программируется несамостоятельное поведение. Такие дети, как правило, вырастают несамостоятельными, нерешительными, чрезмерно зависимыми от родителей.

Если ребенку покупают собаку, что он начинает делать? Следить за питанием любимца, выгуливать его несколько раз в день, убирать за ним, дрессировать и воспитывать его. Из этих, казалось бы, мелочей формируется ответственность ребенка за себя и других. Сначала он учится быть ответственным за своего домашнего питомца, параллельно он учится быть ответственным за себя, за свои поступки, а потом уже и за других людей.

Ребенок уже понимает, что за его действия его не просто поругают родители. В лучшем случае питомец может что-то разбить или нахулиганить. В худшем — он может заболеть, или даже умереть. После появления

объекта, за который ребенок несет ответственность, он уже перестает быть маленьким и глупым человеком. Он уже становится взрослой, относительно самостоятельной личностью. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смены привычного школьного окружения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма делает подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды. При этом необходимо учитывать свойственное подросткам стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей [1, с. 91].

Маленькому принцу сестра дала такую характеристику: «Он задумчивый, интересный, иногда бывает веселый, мечтательный. В иное время он занудный, бывает приставучим и надоедливым со своими вопросами.» Книга «Маленький принц» может научить ребенка любви, самостоятельности, любознательности. Она может подтол-

кнуть ребенка к стремлению познать мир и самого себя. Но не только ребенка эта книга может изменить — она может напомнить взрослому о чем-то, давно забытом — о счастье и любви, что закрыты глубоко в душе.

Из всего выше изложенного, можно сделать вывод, что герои книг, которые читают современные дети, не сильно отличаются от героев тех книг, которые читали старшие поколения. Все герои имеют сходство с реальными детьми, многие из них могут указать родителям на ошибки, на то, чего ребенку больше всего не достает. Герои этих книг почти не меняются по характеру, по методам влияния на юных читателей. Меняются лишь сюжеты, отражая потребности, ценности и интересы своего времени. И, видимо, никакое время не сможет исправить детское восприятие мира каждого автора и его желание показать в главном герое своей книги ребенка — чистого, светлого, со своими проблемами, но все же ребенка — открытого познанию нового мира, смотрящего на него широко открытыми доверчивыми глазами.

Литература:

1. Агеева, Л. Г. Проблема психологической зависимости/независимости подростков от родителей. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. Т. 13. № 2–1. — с. 91–100.
2. Сент-Экзюпери, А. Маленький принц. Режим доступа: <http://malenkiyprinc.narod.ru/princ.html> (дата обращения: 21.10.14).

Социально-психологическая роль сказкотерапии в работе с современными подростками

Бутузова Юлия Сергеевна, студент;

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Сказкотерапия считается древнейшим психологическим и педагогическим способом. Понятия о мире, о философии жизни издавна передавались различными способами, такими как из уст в уста либо переписывались, каждое потомство перечитывало и глубоко впитывало их. На сегодняшний день под термином «сказкотерапия» подразумевается метод передачи понятий о духовном путешествии души и социальном устройстве человека. Именно по этой причине сказкотерапию называют воспитательным способом, сообразной духовной природе каждого человека. Многие думают, что сказкотерапия адресована исключительно детям, к тому же дошкольного возраста. Но, возрастной диапазон, который охватывается сказкотерапией, не имеет границ.

Сказка — это совершенно удивительное по своей силе психологического воздействия способ работы с внутренним окружением и миром подростка, мощный инструмент его развития. Как раз психологическое содержание

сказок, символическое отражение психологических явлений делают народные сказки незаменимым инструментом влияния на человека [7, с. 43]. Любая сказочная ситуация содержит большое количество значений и граней. Человек, читая сказку, бессознательно воспринимает более значительный для себя образ. Со временем ту же самую сказку мы понимаем абсолютно по-другому. По мнению ученого Н. Пезешкяна, так «работает» устройство сбережения в сказочных рассказах личного опыта. Сказка может помочь взрослым отыскать общий язык с подростком в содействии ему решения его первых проблем. Главной чертой сказки считается то, что в ходе ее происходит трансформация сознания. А именно, кто-то небольшой и бессильный в начале — к концу превращается в крепкого, ценного и во многом самодостаточного героя. Это позволительно назвать историей о становлении взрослым. К. Юнг говорил о подобном, когда главным мотивом сказки предписывал процесс индивидуации.

Это является не вообще повзросление: это весьма конкретный его уровень, на которой уже утвердившееся и оделившееся сознание воротится к своей подсознательной основе, при этом обновляя и углубляя их обоюдные связи, расширяясь, приобретая доступ к совершенно новым архетипическим способам и энергиям. Следовательно, можно сказать, что любого ребенка сказка влечет вперед, а взрослого возвращает обратно, в детство [9, с. 20]. Процесс сказкотерапии позволяет подростку осмыслить и увидеть свои личные проблемы, актуализировать их, что является очень важным. Ведь всегда сильно пугает то, чего мы не осознаем, а благодаря сказке страх приобретает настоящие черты, таким образом даёт действенное оружие против себя.

Основные упоминания о научных происхождении сказкотерапии относятся к XVIII веку. При помощи сказок люди рассказывали и передавали из поколения в поколение нравственные значимости, моральные устои, манеры поведения. Еще до того, как психотерапия приобрела официальный статус научного способа, сказки являлись своеобразным орудием обучения и воспитания, способом народной психотерапии. Как пишет Вачков И.В. [2] «сказку употребляют и врачи, и психологи, и преподаватели, и каждый специалист ищет в сказке тот необходимый ресурс, который способствует ему определять его профессиональные задачи». Данный метод уникален тем, что его можно применять в работе с разновозрастными клиентами.

Метод сказкотерапии в России стал применяться в 90 — годы двадцатого столетия. У истоков его формирования стояли такие ученые, как Е. Романова, А. Гнездилов, Т. Сытько, Ю. Тележки, Г. Николаева, Д. Протасова, Е. Тарасова, Т. Баязитова, Т. Карасева, Т. Грабенко. При этом, в своей работе они базировались на опыт известных, великих ученых: Выготского, Эльконина, Фрейда, Фрома, Берна, Юнга [3]. В своем творчестве к сказкам обращались знаменитые зарубежные, а также отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берна, Э. Гарднер, Вачков И.В., М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и многие другие [5]. Знаменитый в настоящее время психолог Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева называет сказкотерапию как набор методов «передачи понятий о духовном пути и социальном формировании человека» [5].

Особенно успешно можно применять метод сказкотерапии в подростковом возрасте. Для подросткового возраста свойственно неустойчивое проявление свойств психики: целеустремленность и навязчивость сочетаются с импульсивностью, также неустойчивостью, высокая самоуверенность и решительность в суждениях сменяются слабой ранимостью и неуверенностью в себе. Также в подростковом возрасте у детей возникает и увеличивается желание стать взрослым, что формирует изменение поведения, развивает и создает абсолютно новое положение личностного и психологического происхождения. Она призывает и порождает изменение всего порядка отношений подростка — и к окружающим людям, и лично к себе. Вопросы, на которые необходимо ответить под-

ростку, довольно непростые: «Кто я такой?», «Откуда родом?» и «Куда иду?» Во время поиска ответов на них, кроме того возникает много сложностей. В случае, если у ребенка образуется одна из главных установок: «Я не нравлюсь», «Я не способен», «Я не значу», — это приводит к трансформации личности в негативную сторону. История самостановления — это рассказ героя, который часто встречаются в сказках и мифах. Каждый подросток превращается на путь «героя», проходя через различные испытания, преодолевая проблемы, совершая тот или иной выбор. Употребляя героическую сказку либо миф в исправляемой работе с подростками, мы содействуем им в этом выборе. Отождествляя себя с героем мифа либо сказки, он имеет подобную возможность. Опираясь на практику других «героев», он сумеет выбрать, по какому направлению пойти ему самому.

«Современные дети по-другому истолковывают мир», «мыслят по-другому», «проявляют агрессию, когда их заставляют что-то делать», «не хотят осуществлять указания взрослых», «они требовательны и навязчивы», «очень подвижные и гиперактивные». Современные подростки, слушая сказки, также проходят тот самый путь познания окружающего, мира и приобретения опыта. Знаменитый австралийский психолог Д. Бретт в работах писала, собственно дети обретают в волшебных ситуациях «отзвуки своей жизни. Они рвутся воспользоваться образцом по-ложительного героя в борьбе с собственными ужасами и трудностями. Помимо всего этого, рассказы и сказки внушают в ребенка надежду, собственно очень существенно. Подросток, лишенный ожидания либо потерявший ее, отрицается от борьбы и ни разу не достигнет успеха» [8]. В каждой сказке, в большинстве случаев содержатся следующие компоненты: герой либо героиня, сюжет, инцидент и развязка. Хотя сказка только после того делается терапевтической, как ребенок идентифицируется с ее героями, имеет возможность провести параллель меж сюжетом и своей жизнью и извлекает хороший урок или же понимает тайное сообщение.

За последнее время специалисты регулярно применяют терапевтические сказки-метафоры для разгадки эмоциональных трудностей подростков. Для многих детей метафора — это такая известная реальность, ведь любое наше детство соткано из различных сказок, различных мультфильмов, сказочных киногероев, потому что именно они оказывают огромное воздействие на душу любого ребенка. Порой эти сказки похожи на народные или же знаменитые авторские сказки, а часто не имеют практически никакой литературной значимости и человеку, не посвященному в развитие психотерапии, кажутся непонятными и малосодержательными. Хотя вне зависимости от отличительных черт содержания, сказка практически постоянно ориентирована на то, чтобы посодействовать подростку упорядочить его внутренний мир, выяснить что-то новое и совершить желанные перемены [6]. Одно из объяснений данного парадокса состоит в том, что смысл сказки принимается сразу на двух сферах, сознательном

и подсознательном. Психика подростка воспринимает буквальное содержание рассказа, как вымышленное: подросток сочувствует сказочному герою, идентифицирует себя с ним, причем даже, когда выяснит своё затруднение, он все равно предполагает — это не про меня, «понарошку». При этом подсознание «верит» услышанному и даёт подходящую программку изменений в манере, переструктурировании значимостей, также взглядов и позиций. Сознательная и бессознательная психика — это метафорическое определение функций левого и правого полушарий мозга. Левое полушарие мозга либо то, собственно, что мы обычно называем сознательной психикой, отвечает за язык, логику и т.д. Правое полушарие мозга не имеет свойственного ему языка в лингвистическом смысле. Его основные функции — это употребление сигналов, прибывающих от органов эмоций, к примеру визуальные образы, и оно оказывает существенно воздействие на поведение человека. Метафорически мы именуем его бессознательной частью нервной системы. Отвечая на вопрос: «Лучше читать, либо рассказывать?», специалисты по психологии уделяют основное внимание рассказыванию, которое позволяет сделать атмосферу чувственной близости, все полноценно поддерживать весомый зрительный контакт. Чтение, к тому же, может помочь ввести подростка в мир книг, что ему очень пригодится в дальнейшем [5].

К главным правилам изложения сказок можно отнести следующие положения:

1. Создание для подростка «зоны защищенности». В сюжете сказки всегда могут сочетаться, как настоящие, так и вымышленные действия, а персонажами всегда могут быть, как лица, при этом взятые из жизни, персонажи любимых книжек, мультфильмов, так и выдуманные вами несуществующие животные, и прочие мифический объекты. Находясь в «зоне защищенности», подросток не ощущает себя виноватым, не испытывает смущения, либо страха. Он просто слушает новую сказку, при этом узнает что-то новое для себя, что-то сравнивает, ассоциирует. А из этого можно сделать вывод, что подросток имеет возможность поразмышлять над услышанным в психологически удобной обстановке.

2. Рассказ нужно говорить ненамеренно, как будто случайно. В процессе консультации в виде отклонения от беседы (до консультации либо впоследствии ее завершения, также в период случайного перерыва). В данные моменты подросток в полной мере открыт — и сознательно, и бессознательно — для того, что вы желаете хотите ему донести.

3. Возможно начать сказку словами: «У моей хорошей знакомой, на подоконнике стоит в точности такой же цветок»..., либо «Днем по телевизору я увидела программу...». Потом рассказываете ситуацию либо содержание программы, которую вы будто бы глядели днем. Если же история рассказана доверительно, то подросток будет слушать внимательно, т.е., как нам и хотелось.

4. Никогда не исследуйте и вовсе не обсуждайте терапевтический рассказ после ее завершения. Дайте подростку погрузиться в метафорическое общество и идентифицировать себя с персонажами и различными событиями выдуманного мира. Ну а на следующей консультации, можно будет обсудить, нарисовать, а потом уже продолжить сказку.

5. Не перегружайте подростка терапевтическими сказками, чтобы он не потерял чувствительности к ним [6].

Разные сказки подходят для решения разных проблем. Основной принцип метода сказкотерапии: одна сказка — одна проблема. Нельзя в одну сказку вкладывать все имеющиеся проблемы у подростка, иначе сказка не будет иметь никакого действия. Подросток должен сосредоточиться на одной ситуации, без помощи других найти из нее выход. Сказка — это некая поддержка подростка в трудной ситуации. Ему дают понять, что понимают его переживания и чувства в данный момент, готовы посодействовать ему справиться с ними, но все же очень важно научиться решать проблемы самостоятельно. По словам Станислава Раевского, «сказка содействует психотерапевту и его клиенту беседовать на одном языке, придает общий порядок символов. Часто многое можно понять, буквально спросив человека, какая у него самая любимая сказка» [10].

Таким образом, сказка обладает мощным методом в работе специалистов по разрешению проблем подростков.

Литература:

1. Багодяж, Н. Методика сказкотерапии: психологическая работа с детьми и взрослыми [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://afisha.rastishka.by/articles/metodika-skazkotterapii-psixologicheskaya-rabota/> (дата обращения 2.10.2015)
2. Вачков, И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. — М.: Ось — 89, 2007. — 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Основы сказкотерапии — М.:2005. — 80с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб. Речь. 2013.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика Сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Златоуст, 1998. — 352 с.
6. Киселева, М. Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. 160 с.
7. Михальченко, К.А. История развития и значение сказкотерапии, как направления практической психологии/ К.А. Михальченко // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. с. 42–45.

8. Ткач, Р. М. «Сказкотерапия детских проблем» — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 112 с.
9. Соколов, Д. Ю. Сказки и сказкотерапия — М., 2001. — с. 12–35.
10. Соколов, Д. Ю. Сказки и сказкотерапия /Д.Ю. Соколов — М.: Эксмо-пресс, 2001; 2005. — 224 с.

Психологический анализ героев современных детских книг

Выродов Дмитрий Юрьевич, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Сейчас много высказываний о том, что современные дети практически забыли о книгах, что то, что было интересно старшим поколениям в их возрасте, для них чуждо. Поэтому современные авторы стараются объяснить ребенку привычные и обычные для взрослого вещи на доступном языке. Таким образом, исходя из выбранной темы, мы решили посмотреть, какие современные детские книги можно найти в Интернете. На поисковый запрос «современные детские книги» поисковая система выдала примерно 815000 результатов. Сначала мы очень обрадовались, когда увидели список из такого количества книг, но очень скоро в ходе знакомства с предоставленными изданиями мы стали недоумевать, как много странных, и не совсем понятных названий детских книг вывел Интернет.

Многие книги вызывают сомнения в плане возможности и безопасности их чтения детям. Итак, рассмотрим некоторые из них. В книге Сергея Седова «Жила-была мама» описывается алкоголизм матери и отца, и путь их исправления. Алкоголизм является одной из самых острых проблем современности, люди с таким недугом забывают про семью, про детей, а главной их целью становится поиск новой бутылки. Но таким людям ещё можно помочь, особенно, если рядом с ними дети. Эта книга вначале погружает нас в печальное состояние, но в конце все заканчивается благополучно, как для детей, так и для их родителей [6].

Стихотворение поэтессы Юнны Мориц «Крыша ехала домой» повествует о крыше, которая не хотела оставаться на улице, и решила путешествовать с мальчиком и совой. На их пути встречались мяукавшие дрова, и два верблюда, мывшие блюда. Из стихотворения не совсем понятно, что хотела передать автор своим читателям — был ли это намек на сумасшествие автора или читателей. Возможно, Юнна Мориц в шутку написала это стихотворение [4].

Ещё очень странная книга для детей, с красочными иллюстрациями, принадлежит Анне Сучковой. Называется она «Приключения какашки». В этой книге описывается, как путешествует какашка, и на её пути встречается много препятствий, но все же, в конце концов, она находит для себя дом в старом телевизоре. Этот персонаж призывает детей к тому, чтобы они не останавливались на своем пути, и шли прямо к намеченной цели. Хотя у главного персонажа есть склонности к депрессивным состояниям, она их подавляет своими незатейливыми поступками, ко-

торые её веселят. В этой книге развивается сюжет и идет линия героя, но выбранный герой совсем не подходит для детей по этическим соображениям. По-видимому, у автора имеется некоторое застревание на анальной стадии развития, согласно З. Фрейду [8].

Одной из странных современных детских книг стала сказка Савелия Низовского «Как царь ушел в девочки» с иллюстрациями Давида Плаксина. В ней описывается история, как царь хотел заполучить у девочки Верочки подаренный ей отцом большой красивый бант. От красоты банта генералы и министры упали. В итоге Верочка по просьбе отца решила подарить свой большой бант царю. И тогда царь надел платье с бантом, стал бегать, прыгать и радоваться жизни. Девочка Верочка является очень доброй и замечательной, может служить примером для современных девочек и для мальчиков. Она щедра и от щедрот душевных дарит подарок Царю, ничего не требуя взамен. Главный же герой, Царь, страдает гендерным нонконформизмом, то есть демонстрирует поведение, схожее с поведением противоположного пола. Такое произведение повествует детям о том, что они должны быть свободны не только в выборе религии и праве слова, но и в выборе собственного пола. Итак, прослеживаются современные западные тенденции в воспитании детей. Но если человек решается изменить свой пол, то он уже будет развиваться как ненормативная личность, с различными вытекающими из неё девиациями. В реальной жизни, если родители встречают у детей такое же ненормативное поведение, им стоит обратиться к детскому психологу, который постарается выявить и устранить проблему [5].

Очень странное издание «Все мальчишки — дураки, все девчонки — умницы». В иллюстрации приводятся такие примеры отрицательных качеств мальчиков, как плевки в воздух, стрельба козявками и т.п. Вообще подобная иллюстрация может привести к унижению мальчиков и развитию нездорового полового шовинизма у девочек. Половой шовинизм — это чувство превосходства себя как представителя одного пола над другим, а также социальная и морально-психологическая дискриминация по половому признаку. Женский шовинизм — это попытка женщин доказать свою значимость и превосходство над мужчинами и показать их никчемность [9]. Поэтому данная иллюстрация имеет больше минусов, нежели плюсов.

В книге Артура Гиваргизова «Со шкафом на велосипеде» рассказывает о том, как папа хотел заставить своего сына научиться играть на скрипке, привязывая его голову к скрипке, к руке смычок, а ноги к шкафу. Когда папа уходил из дома, ребенок сразу же прекращал играть на скрипке. Он садился на велосипед и катался по квартире со шкафом [2]. Данная книга может научить родителей, как не нужно воспитывать ребенка. Это образец диктаторской родительской установки в воспитании ребенка. Суть тактики диктата состоит в негативном отношении к ребенку, неприятии его индивидуальности, неодобрении его склонностей и интересов. Часто неприятие ребенка сопровождается представлениями о нем как о социально неуспешном человеке, который не может ничего добиться в жизни, маленьком, слабом и т.д. Родители пытаются жестко контролировать поведение ребенка, часто используют наказания. По сути, этот тип воспитания характеризуется отвержением родителями ребенка и их повышенной авторитарностью на этой основе [1, с. 94].

Есть стихи о СПИДе для самых маленьких, авторы их не известны, но, исходя из названия, не совсем понятно, для какой аудитории актуальна проблема СПИДа. Проблема, несомненно, актуальна в современном мире, но аудитория, на наш взгляд, должна быть несколько старше.

Помимо современных отечественных авторов, можно найти и подобные странные книги в зарубежных кругах.

Вот одно из пугающих названий: «Мальчик, который умер, потому что всё съел». В книге дается описание некоего мальчика, который страдал ожорством. Часто в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте дети страдают дефицитом внимания. Многие решения своих проблем, не зная других способов решения, дети пытаются «заесть» и ищут утешения в пище, тем более, если такой способ решения проблем используют и родители ребенка, подавая ему пример. Ребенок не подозревает, что его проблемы решаемы, не хватает лишь участия взрослого. Такое издание, возможно, сможет помочь родителям предостеречь детей от ожирения, а также задуматься о своем чаде и рассматривать его как равноправного члена семьи [3].

Пернилла Стальфельт известна в понимании очевидных вещей. Первая её книга — «Маленькая книжка о какашках». В ней она рассматривает виды какашек у человека, а также у животных. Даже рассматривает причины их распространения. Нам кажется, что такая интимная, индивидуальная проблема, как интерес к экскрементам, должна рассматриваться в медицинском учреждении, а не в книгах для детей [7].

Более странная книга Перниллы Стальфельт «Книга о смерти». В книге чрезмерно трагично происходит описание смерти как неизбежного физиологического процесса любого живого существа. Думаю, такой деликатный и очень эмоциональный вопрос, как знакомство со смертью, стоит рассматривать самим родителям с ребенком, не обращаясь к подобной «детской» литературе.

Ещё одно пугающее название «Где бы ты хотел быть похоронен?». Данное произведение английских авторов,

главным образом, дает описание египетских пирамид, греческих мавзолеев, а также татарских курганов. Все это описание захоронений в разных уголках планеты. Все это может быть интересно для ребенка, но само название пугает.

Итак, исходя из приведенного анализа выше перечисленных детских книг и их героев, можно сделать вывод, что в современном мире часто затрагиваются самые базисные вопросы, которые возводятся в ранг проблем, и, чтобы заинтересовать читателя, авторы дают вызывающие названия. Это, наверное, больше связано с экономической стороной вопроса. Экономисты это называют маркетинговым ходом.

Выше перечисленные произведения, могут негативно сказаться на неокрепшей детской психике. Нужно помнить, что все эти «произведения» находятся в свободном доступе в сети Интернет, и любой ребенок может их прочитать. Поэтому родителям следует строго следить за тем, какую информацию читает их ребенок.

В ходе поиска нам удалось найти произведения детской литературы, приемлемые и полезные для чтения. Одно из них — книга Михаила Яснова «Книжка про меня» [10]. Название говорит само за себя. Герой книги — обычный ребенок, такой же, как и миллионы реальных детей. Книга описывает главного героя мальчика: как он себя ведет, чем занимается и как относится к своим родным. Мальчик очень жизнерадостный, очень любит свою маму, а также папу, бабушку, дедушку и братика. Любит гулять по лужам, помогает по хозяйству дома, научен хорошим манерам, изучает животных, веселится с друзьями. Такая книга является хорошим примером для чтения её ребенку. Она научит ребенка хорошим манерам, уважительному общению со взрослыми и сверстниками, ценить доброту в людях, а также относиться милосерднее к животным.

Олег Кузовков написал книгу под названием «Маша и Медведь». Данная книга получила широкое распространение среди современных детей благодаря выходу мультфильма с одноименным названием. Если рассматривать Машу, то можно с уверенностью сказать, что она по-детски активна и любознательна. Медведь выступает в качестве воспитателя для Маши. Он ей объясняет, что можно делать, а чего нельзя, обучает ее чтению, письму, развивает творческие способности.

Детские книги развивают и многому учат детей: искать, понимать, любить, всем тем качествам, которыми должен обладать человек. Именно книги формируют внутренний мир ребенка. Во многом благодаря им дети мечтают, фантазируют и изобретают. Ужасные детские книги по сравнению с положительными детскими книгами, не являются преобладающими, но все же риск, что ребенок наткнется на них в сети, очень велик. В современном информационном мире, очень сложно контролировать детей, которые уже с младшего возраста приучены к современным гаджетам, и каждый уже знает, где и как можно найти необходимую информацию. Это глобальная проблема человечества в наше время. Если изобрели мобильные телефоны, планшеты, портативные компьютеры, почему бы

ими не воспользоваться. Они могут влиять на ребенка и положительно, например, смотреть познавательные видеоролики, играть в развивающие игры, даже читать книги. Но не стоит забывать, что за таким большим информационным арсеналом кроется обратная сторона медали. Очень важно следить за ребенком, даже если он

занят игрой, или просмотром видеоролика. Но не стоит забывать, что ребенок — это живой человек, которому необходимо внимание взрослого для познания окружающего мира за пределами этой «скованной современности», то есть окружающий мир намного интереснее познавать на собственном опыте, а не через панель гаджета.

Литература:

1. Агеева, Л. Г. Проблема психологической зависимости/независимости подростков от родителей. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. Т. 13. № 2—1. с. 91—100.
2. Гиваргизов, А. Со шкафом на велосипеде. Режим доступа: <http://5razvorotov.livejournal.com/283839.html> (дата обращения: 20.10.14).
3. Мальчик, который умер, потому что всё съел. Режим доступа: <https://www.babyblog.ru/community/post/smile/579935> (дата обращения: 16.10.14).
4. Мориц, Ю. Крыша ехала домой. Режим доступа: <http://www.owl.ru/morits/det/cat08.htm> (дата обращения: 18.10.14).
5. Низовский, С. Как царь ушел в девочки. Режим доступа: <http://www.netlore.ru/kak-car-ushel-v-devochki> (дата обращения: 19.10.14).
6. Седов, С. Сказки про мам. Сборник рассказов для семейного чтения. Режим доступа: <http://www.labirint.ru/books/132419/> (дата обращения: 18.10.14).
7. Стальфельт, П. Маленькая книжка о какашках. Режим доступа: <http://fishki.net/21143-malenkaja-knizhka-o-kakashkah-9-skanov.html> (дата обращения: 16.10.14).
8. Сучкова, А. Приключения какашки. Режим доступа: http://zaznoba.blogspot.ru/2011/06/blog-post_14.html (дата обращения: 18.10.14).
9. Феминизм и женский шовинизм. К чему они привели? Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-62998/> (дата обращения: 20.10.14).
10. Яснов, М. Книжка про меня. Режим доступа: <http://www.fb2mir.ru/yasnov/> (дата обращения: 20.10.14).

Современная западная психологическая литература для детей и подростков: обзор глазами психолога

Грузылёнкова Кристина Владимировна, студент;

Матвеева Любовь Сергеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Одно из самых приятных воспоминаний детства — это чтение сказок. Ребенок погружается в превосходный мир, где всё сбывается по волшебству, знакомится с разными персонажами, с их неповторимыми характерами, внешностью, их индивидуальностью. Слушая сказки, ребёнок начинает фантазировать, рисует картины и образы у себя в воображении, переживает за главных героев, когда они находятся в трудной ситуации, и часто предполагает, как бы он поступил на их месте. В первую очередь, сказка — это жанр литературного творчества с установкой на вымысел. Главной её особенностью является то, что это выдуманная история всегда со счастливым концом, где добро побеждает зло. Именно сказки формируют у детей культурные ценности, понятие нравственности и морали. Именно они остаются в памяти на долгие годы. Прежде чем переходить к разговору о конкретных произведениях, надо заметить, что первое место

по влиянию на детскую психику занимают родители, их отношение к тому, что они читают. Чтение должно быть ярким, чётким и, конечно же, запоминающимся. Ведь сказка, прочитанная с выражением, вызовет у ребёнка небывалый интерес и только положительные эмоции.

Значительную роль в культуре играют русские народные сказки. Практически каждая мама читала своему ребенку «Колобок» и «Репку». Этими сказками мы пытаемся донести до ребёнка важные моменты и ситуации, которые необходимо ему усвоить уже в детстве. Например, сказка «Колобок» учит разграничивать добро и зло, положительных героев и отрицательных; несмотря ни на что преодолевать препятствия, не доверять незнакомцам и, конечно же, слушаться старших. Сказка «Репка» учит взаимопомощи, ведь только вместе — дед, бабка, внучка, Жучка, кошка и мышка — смогли вытащить репку. Многие русские народные сказки учат героизму, доброте,

верности и любви. Мудрость и опыт, заложенный в них, передаётся из поколения в поколения. И неоспоримо, что они являются фундаментом культуры нашего народа, его психологии. В сказках проявляется коллективное бессознательное каждого народа. Анализируя сказки, Б. П. Вышеславцев, русский философ и религиозный мыслитель, определяет наиболее свойственные им черты, страхи и мечты русского народа: «сказка показывает нам, чего русский народ боится: он боится бедности, еще более боится труда, но всего более боится «горя», которое как-то страшно является к нему, как будто по его собственному приглашению, привязывается к нему и не отстает» [3].

Как же влияют современные сказки на психику и поведение ребёнка? Чему они учат? Многие родители задаются этими вопросами. Мы рассмотрим несколько из тех, которые имеют глубокий психологический смысл.

Первой будет детская проза «Тоня Глиммердал» известной немецкой писательницы Марии Парр. В самом начале произведения повествуется о том, как пройти в чудный город Глиммердал. В нём проживает весёлая, озорная девятилетняя девочка, по имени Тоня — главная героиня этой сказки. К сожалению, она является единственным ребёнком в этом городке. Её девиз: «Скорость и самоуважение». Он достался ей от тётушки. «Мне для жизни нужны две вещи, — говорит тетя Эйр, — скорость и самоуважение» [5]. Эти слова можно отнести и к девизу современных детей, потому что они, как и Тоня, любят разные рискованные увлечения и редко сомневаются в своём успехе.

Тоня — гроза Глиммердала. Она тестирует снежокаты с крёстным Гунвальдом, вступает в конфликты с Клаусом, владельцем кемпинга «Здоровье», даже держит дома настоящую Чайку, по имени Гейр. Основная тема произведения — это дружба. Дружба между Гунвальдом и Тоней, старичком и девочкой. Тоня в долине Глиммердала отвечает и за человеческие отношения. Она помогает людям оставаться людьми. Не позволяет забыть Гунвальду свою дочь. А еще обладает удивительным даром рассказывать свои истории так, чтобы даже самый циничный родитель и недоверчивый ребенок поверили в чудо.

В истории Тони Глиммердал можно найти сходство с историями всех людей. Каждому в детстве впервые пришлось столкнуться с болью и разочарованием, непониманием и обидой, с первой душевной болью. Все мы учились понимать и прощать, чему и учит нас это произведение.

Следующее произведение, которое мы хотели бы рассмотреть, — это «Вафельное сердце», написанное также Марией Парр. В нём рассказывается о маленьком мальчике Теобальде, которого все прозвали Трилле, и о его соседке, однокласснице и лучшей подружке Лене. От лица Трилле и ведётся повествование. Юным друзьям никогда не усидеть на месте, и они вечно попадают в различные переделки. Заводилой практически всегда выступает Лена, а Трилле ведёт себя более сдержанно, иногда опасаясь последствий того, что они могут натворить. С первого взгляда жизнь друзей может показаться совершенно беззаботной, но, присмотревшись, мы пони-

маем, что это не совсем так. На их пути встречаются как мелкие, так и большие неприятности, как у любых детей. Именно поэтому произведение «Вафельное сердце» так ценно. Дети, читая его, учатся справляться со своими жизненными трудностями, учатся поступать правильно. О главном герое — Трилле — можно сказать, что он очень любит Лену и дорожит её дружбой. Он знает про неё практически всё, даже какого цвета у неё глаза и сколько веснушек на её носу. Зная то, что у Лены нет отца, и что ей его очень не хватает, Трилле всеми силами пытается помочь своей лучшей подруге, даже предлагает поделиться своим папой с ней. С первого взгляда, может показаться, что Лена не испытывает таких же чувств к мальчику, но стоит взглянуть на поступки девочки, и сразу всё становится понятно. Взять, например, ситуацию, когда Лена, не думая, бросилась спасать Трилле из пожара. Это учит нас тому, что человека нужно ценить не за слова, которые он говорит, а за то, какие поступки он совершает.

В современном мире произошло смещение ценностных ориентаций с внутреннего фокуса на внешний. Так, большинство людей судят о других, как говорится, по обложке. Если она оказалась не привлекательной, то в дальнейшем человек даже не будет стараться узнать другого поближе. Из всех проблем подростков и молодежи серьезного внимания заслуживает проблема формирования ее ценностных ориентации. Ценностные ориентации определяют стержень личности, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к миру и самому себе, придают смысл и направление общественной позиции личности [2, с. 9]. В связи с этим важно с самого детства научить ребёнка выбирать себе друзей не по красоте, а по их качеству.

Трилле живёт в большой и дружной семье, где каждый стоит друг за друга горой. Каждый готов предоставить свою помощь тому, кто в ней нуждается. Можно сказать, что семья Трилле — отличный пример того, какой должна быть идеальная семья. Напротив, семья Лены — это пример неполной семьи, где ребёнок воспитывается без отца. В настоящее время большое количество семей являются неполными, где дети предоставлены сами себе, как и Лена. Ей не хватает материнского внимания, а своего отца она даже не знает. Пытаясь хоть как-то привлечь к себе внимание, она постоянно придумывает различные авантюры и влипает в истории, порой опасные для её жизни. Недостаток родительского внимания Лена компенсирует, постоянно находясь в гостях у семьи Трилле. Она так часто бывает у них, что все уже привыкли к Лене. Но, несмотря на это, ей нужна настоящая, своя семья, чтобы не считать себя неполноценной. Для гармоничного развития интеллекта ребенка очень важно, чтобы в его воспитании с раннего детства присутствовал как женский, так и мужской тип мышления. У девочки менее четким становится процесс половой идентификации и проявляется, так называемая «компенсаторная мужественность». Из такой девочки в будущем может вырасти женщина с мужским складом характера, из-за чего у неё могут быть

различные проблемы. Например, трудности в общении с противоположным полом и выбором спутника жизни.

Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смены привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма делает подростка особенно уязвимым и податливым к отрицательным влияниям среды. При этом необходимо учитывать свойственное подросткам стремление высвободиться из-под опеки и контроля родных, учителей и других воспитателей [1, с. 91].

Маленькие герои переживают совсем не детские потрясения. Первым из них стала внезапная смерть бабы-тёти. Все были очень привязаны к ней и считали, что на свете нет ничего лучше, чем испечённые ей вафли. Трилле говорил, что у бабы-тети самое большое и горячее сердце, какое он только знал. «Вафельное сердце» учит читателей любви и настоящей дружбе, смелости, верности и умению не сдаваться ни перед чем. Это произведение понравится не только детям, но и взрослые будут читать его с большим интересом, возможно вспомнив своё весёлое и беззаботное детство.

Одним из увлекательных современных произведений является книга Турмуда Хаугена «Ночные птицы». Это произведение о детском страхе, о дружбе и соперничестве, о нелёгкой семейной жизни. Главным героем является Юаким, напряженный, скрытный, слегка робкий мальчишка, окружённый своими страхами. Первым его безумным страхом является страх коричневого пятна на лестнице, вроде и глупость, но Юаким придавал ему большое значение и каждый раз переступал или обходил его, не дыша до конца первого пролёта, где лестница делает поворот. Вторым страхом является женщина, проживающая на втором этаже, Фру Андерсен. Думая, что она ведьма, главный герой постоянно пробегал мимо её двери с опасением, что она заманит его к себе и посадит в клетку. Третий страх — это семейка Скугли, которых он называл Загадочными. Непонятная сила заставляла его подойти к двери Загадочных и прижаться к ней ухом, даже если собственное сердце ужасно колотилось от страха. Ну и ещё один страх — это ночные птицы, проживающие в шкафу Юакима. Запирая его на ночь, он оставался в безопасности, так как ночные птицы его не тронут.

В современном мире очень большое количество детей с похожими страхами обращаются к психологу или к своим родителям за помощью. И ещё больше детей и подростков не обращаются, и не знают, что делать с этими проблемами. Такой вид расстройства психики как страхи, появляются у 40% детей [4]. Но страх не всегда является симптомом нервного или психологического заболевания. Психологи скорее объясняют тревожное состояние детей различными причинами: кого-то напугал фильм, кого-то книга, кого-то собака на улице или незнакомый человек. Для ребенка страх — это самая сильная эмоция.

На протяжении всего произведения главный герой учится бороться со своими страхами, анализируя их изнутри. Наступив на коричневое пятно, Юаким с удивлением обнаружил, что ничего страшного с ним не случилось. Зайдя в квартиру к Фру Андерсен, он не увидел никаких клеток, а, наоборот, был поражен её вежливостью и радушием. Она напоила его чаем, рассказала о себе и о своём внуке. Сходя в гости к Загадочным, его мама вернулась целая и невредимая.

Отношения с мамой и отцом у ребёнка были хорошие, тёплые, они всегда его поддерживали. Отец не любил свою работу преподавателем, даже взял отпуск и наблюдался у психолога. Бывало Тур Эрик — папа мальчика — уходил из дома, и Юаким очень переживал, не спал, не делал уроки, впоследствии чего даже не пошёл в школу. Тур Эрик очень любил свою семью, но считал, что именно из-за него у них неприятности, именно из-за него у Линды — мамы мальчика — очень много лишней работы, а ведь она так хотела поступить в институт и преподавать в начальных классах. В современных семьях проблемы родителей непосредственно оказывают влияние и на детей, на их воспитание и поведение. Как и в произведении, болезнь папы из-за нервов, несомненно, сказывалась и на ребёнке. Нарастание нервно-психической нагрузки у работающих родителей сопровождается их большей невротизацией, что также отрицательно влияет на воспитание детей и формирование их личности. Увеличение числа неврозов у взрослых, сказывается на увеличении числа неврозов у детей, порождая своеобразный замкнутый круг, разорвать который можно только одновременным оказанием эффективной и доступной психотерапевтической и психопрофилактической помощи всем его участникам.

Отношения со сверстниками складывались совершенно иначе. Сара — шестиклассница, рассказывала Юакиму о своих страхах, и в то же время заботилась о нём. Её брат Рогер звал его на опасные дела, принуждал к воровству и вранью. А с Юлией, одноклассницей, иногда даже не хотелось связываться, она постоянно наступала Юакиму на ногу и вредничала. Немаловажную роль играет и Май Брит, девочка, которая нравилась главному герою, они учились в параллельных классах и встречались не реже одного раза в день, но только взглядом. К концу произведения Юаким, наконец, находит того, кто прятался в кустах. Возможно, это просто тень, возможно, это отражение самого мальчика, остаётся только гадать. Произведение оканчивается не лучшим образом, всё откладывается на завтра: «Завтра это Май Брит, завтра это тень, которую зовут Юаким, завтра это Рогер и Сарины слёзы. «Завтра», — сказала мама» [6]. Возможно, автор хочет этим сказать, что завтра, не будет лучше, чем вчера или сегодня.

Последнее произведение, которое хотелось бы рассмотреть, это книга шведского писателя Ульфа Старка «Пусть танцуют белые медведи». Главным героем произведения является мальчик Лассе двенадцати лет. В его семье большие проблемы — мама разводится с отцом и уходит жить к другому мужчине, уводя с собой и самого Лассе. Для мальчика это большое потрясение. Его семья, которую он

любил и думал, что у них всё в порядке, рушится на глазах. Самым близким другом мальчика становится его питомец, крыса, которая оказалась у него по чистой случайности. Когда она находилась рядом, Лассе становилось спокойнее, он казался себе не таким одиноким в этом мире.

Но стоит заметить, что Лассе достойно справляется с ситуацией, которая сложилась в его семье. Он не устраивает истерик, скандалов, относится к переезду и разрыву отношений его родителей довольно спокойно. Нельзя сказать, что он не переживает, конечно, ему сложно, но агрессии к новому мужчине мамы он не испытывает. Хотя их первая встреча не была благополучной. Лассе смирился с решением своей мамы и понял его.

Не возникло никакой неприязни к мальчику и у Хилдинга Торстенсона, нового мужчины мамы Лассе. Напротив, он хочет наладить с ним отношения и подружиться. Хилдинг жалеет мальчика, считая, что раньше, с отцом, ему жилось намного хуже. Всеми силами он пытается сделать жизнь Лассе лучше и обеспечить его всем, чем он способен. Сам мальчик не против перемен, он идёт им на встречу, но, в конце концов, понимает, что переодевшись в новую одежду, сменив причёску и своё поведение, он перестает быть самим собой. Перед ним встаёт выбор — быть таким, каким его хотят видеть или же остаться собой. И всё-таки, несмотря на перспективы, которые открываются перед ним, когда он примеряет на себя новый образ и доказывает всем, что он способен быть умным и воспитанным мальчиком, Лассе выбирает

быть тем, кем он является. В жизни каждого ребёнка наступает такой период, когда он отправляется на поиски себя. И важно в этот момент не давить на ребёнка, а всячески его поддерживать во всех начинаниях. Но самое главное — это принять его таким, какой он есть. Важно, чтобы подросток чувствовал поддержку и любовь своих родителей, даже если они не вместе и тогда, он выберет правильное для себя направление в жизни.

Для двенадцатилетнего подростка начало поиска себя в жизни — это нормальное явление. То, что Лассе решил сменить совою старую поношенную одежду на новый костюм, который он никогда не носил, поменять причёску, надеть очки в связи с обнаружившимися у него проблемами со зрением, свидетельствует о том, что у ребёнка появляется чувство взрослости. Он пытается копировать взрослых с помощью подражания внешним атрибутам. Впервые мальчик начинает проявлять интерес к противоположному полу. Но все же в двенадцать лет он не отвечает всем требованиям взрослого мира.

Итак, многие современные произведения могут помочь детям справиться с трудностями на их пути. Именно в книге можно найти ответы на интересующие вопросы. В настоящее время люди слишком заняты и редко находят время для чтения. А ведь именно оно развивает память и мышление, увеличивает словарный запас, улучшает речь, и, конечно же, помогает общаться с людьми. Именно книги формируют мировоззрение ребёнка. Дорогие родители, любовь к чтению нужно прививать с самого детства!

Литература:

1. Агеева, Л. Г. Проблема психологической зависимости/независимости подростков от родителей. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. Т. 13. — № 2–1. — С.91–100.
2. Агеева, Л. Г. Ценностные ориентации выпускников школ и молодежи на начальном этапе трудовой деятельности // Актуальные вопросы современной науки. — 2009. — № 5–2. — С.6–18.
3. Вышеславцев, Б. П. Вечное в русской философии. — Режим доступа: <http://www.runivers.ru/philosophy/lib/authors/author64160/> (дата обращения: 20.10.15).
4. Овчинникова, Ю. Детские страхи. Режим доступа: <http://psy.rin.ru/article/1996/Detskie-strahi.html> (дата обращения: 19.10.15).
5. Пэпп, М. Тоня Глимердал. — Режим доступа: <http://www.litlib.net/bk/43293/read> (дата обращения: 19.10.15).
6. Хауген, Т. Ночные птицы. — Режим доступа: <http://mreadz.com/new/index.php?id=91278&pages=31> (дата обращения: 21.10.15).

Современный опыт психологической интерпретации некоторых русских народных сказок

Ермолаева Юлия Валерьевна, студент;

Болотин Юрий Евгеньевич, кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Русские народные сказки существуют, пожалуй, столько, сколько существует и сам русский народ. Изначально они непосредственно отражали жизненный

опыт, традиции славянских народов, их взгляды на собственное бытие, его смысл и представляли собой текст, который позволял, как бы со стороны, взглянуть на себя

в различных ситуациях. Впоследствии обработанные народными сказителями, эти правдивые, но, со временем, становящиеся всё более чудесными, истории передавались из поколения в поколение. Затем, со временем, сказки стали не только запоминать, но и собирать, записывать.

Некоторые сказания дошли до нас, практически, в неизменном виде, другие — прошли определённую литературную обработку и стали благодаря этому доступнее и понятнее современному человеку. Однако, став понятнее и доступнее, многие сказки не только постепенно поменяли содержание, персонажей, место действия, но и, иногда, совсем утратили первоначальный смысл и саму возможность его достижения.

Одна из ключевых особенностей всех народных сказок — широкая палитра всевозможных метафор, аллегорий, определяющих разнообразие оттенков смысла. Поэтому, важно помнить, что каждая сказка существует далеко не в одном-единственном варианте, и, значит, её толкование никак не может быть однообразно. Возьмём, к примеру, сказку «Репка». Из этой известной народной и незамысловатой истории мы делаем вывод, что даже в самой сложной ситуации, особенно, при решении очень трудной задачи, важно обеспечить себе помощь и поддержку окружающих. Ведь, зачастую, человек не в силах самостоятельно решить проблему. Поэтому, делая какой-либо шаг вперед, необходимо знать, что у тебя есть опора и поддержка. Вот и один из основных смыслов сказки «Репка» учит тому, что для решения трудной задачи или проблемы необходимо объединение всех усилий, даже самых, казалось бы, незначительных. Древний же вариант интерпретации сказки «Репка» учит нас тому, что нужно любое дело просто доводить до конца, чего бы это ни стоило.

Ещё одна русская народная сказка — «Колобок», также весьма неоднозначна. Колобок (соединение двух слов «коло» — круг и «бок») — это абсолютно нереальный, вымышленный персонаж, который обычно изображается в виде небольшого светло-жёлтого шарообразного существа. Гораздо более реалистичные персонажи — дед и баба — в отчаянии создают (выпекают) некий сферической формы хлеб, причём, изначально не имея намерения его съесть... Внезапно этот шар оживает и... убегает от своих создателей. Сам сюжет сказки довольно прост и незамысловат: однообразные эпизоды встреч главного персонажа с другими персонажами-животными создают некую цепочку, ведущую, по сути, к логичному завершению — гибели Колобка, поскольку, хлеб для того и пекут, чтобы его есть... Однако Колобок старается уйти от неизбежности, вступая с каждым животным в дискуссию, представляющую некий вид «заговора». Заговоры, по сути, — это специальные «фольклорные» тексты, служащие магическим средством достижения желаемого в лечебных, защитных, продуцирующих и других ритуалах» [3, с. 239]. При этом в «заговоре» Колобка содержится и попытка логического построения — «Я от

бабушки ушёл, я от дедушки ушёл, и от тебя, медведь, уйду». Однако, такая «защита» Колобку помогает только до встречи с лисой...

Традиционное толкование смысла сказки «Колобок» — осуждение легкомысленности, неосторожности и хвастовства. Об этом, кстати, говорят многие современные исследователи, например, Д. Колдина, которая, анализируя эту сказку, делает вывод, что «на любую хитрость найдется еще более изысканная хитрость» [4]. Однако в данной сказке мы можем увидеть и проблемы социального характера, например, побег ребёнка-Колобка из дома, от родителей. По мнению психологов, причины побега детей из дома могут быть самыми разными, но, очевидно, все они своими корнями уходят в сложности и проблемы семейных отношений. Поэтому, чтобы отучить ребенка от подобных поступков, надо понять, что же «не так» в семье. Это позволит избежать попадания ребёнка в ту или иную ситуацию или «группу риска». Из этого мы можем сделать вывод, что Колобок (в его современном понимании) выступает как трудный ребенок, находящийся в социально опасном положении и нуждающийся в специально организованном физическом, нравственном и духовном развитии [2].

Интерпретация смысла «Сказки про курочку Рябу» — вообще дело непростое. Если посмотреть историю данной сказки, то увидим, что она первоначально (как и подавляющее большинство всех русских народных сказок и былин) была предназначена для взрослых, но в Древней, дохристианской, Руси дети тоже старались понять её скрытый символический смысл. Довольно интересное толкование этой сказки с юнгианской точки зрения есть у И. Рохиной: «Сказка повествует о гармонии мира. В ней нет ни злого пророчества, ни обещания рая на земле. Рождающая многосмыслие, сказка говорит мне: учись видеть и понимать добро, постигай смысл своей непростой человеческой жизни и не плачь напрасно» [5]. При этом, она даже «увидела» в «Сказке про курочку Рябу» подтверждение учения Фрейда о неразрывной связи противоположностей, таких, как влечение к жизни и влечение к смерти.

Среди других результатов интерпретации сказки современными читателями, которые мы обнаружили на просторах Интернета, можно выделить следующие варианты:

— «Курочка Ряба» — сказка о счастье. Мы часто не замечаем, что счастье далось нам в руки, и обращаемся с ним легкомысленно. А то и третьим лицам (Мышке) в личную жизнь позволяем вмешиваться. Осознаем и начинаем ценить его только с потерей;

— плачут старики потому, что внезапно им открывается простая истина: их любимая курочка беспробудно глупа;

— Курочка Ряба сносит яйцо, обозначающее мир в четвертую Железную эпоху. Хтоническое существо мышь разбивает это яйцо, таким образом, завершая Кали Югу...;

— ... когда есть нечего, золото — никому не нужная мишура и др.

На наш взгляд, «Сказка про курочку Рябу», просто отражала реальную трагическую ситуацию двух немолодых людей, у которых была одна «кормилица» — курочка, которая однажды снесла, хотя, возможно, и очень красивое (не белое, а жёлтое), но ... пустое яйцо! Оно было достаточно твёрдым, и голодные старики не сразу смогли разбить его — помогла случайность (мышь). Но, увидев, что яйцо не настоящее и поняв, что голод утолить нечем, дед и баба предались отчаянию... В течение многих столетий, интерпретируя и универсализируя эту, когда-то, вполне реальную историю, каждый следующий рассказчик добавлял элементы, позволяющие максимально расширить её смысловой диапазон. Конечно, проблемы пожилых людей актуальны и на сегодняшний день — это социальные условия жизни, материальное положение, здоровье, одиночество, а также само осознание себя пожилым человеком. Возможно, переживание кем-то этого возраста когда-то в древности и привело, сначала, к простому высказыванию этих переживаний, а затем — к шифрованию смысла в метафорах, дабы не показать собственную слабость, страхи и опасения перед лицом неизбежности.

Рассмотрим еще одну русскую народную сказку — «Теремок». Она является одной из самых известных, часто встречающихся в различных сборниках и любимых русских народных сказок. Также, скорей всего, тщетными будут усилия найти тех родителей, бабушек или дедушек, которые бы не знали и не рассказывали это произведение своим детям. Данная сказка учит детей дружбе и гостеприимству, является проецирующей моделью взаимодействия с социумом, а также терпимого отношения друг к другу в сложных обстоятельствах.

У сказки «Теремок» существует несколько вариантов окончания. В классическом, народном варианте — медведь домик-теремок рушит, звери едва не погибают и разбегаются. Этот вариант имеет наиболее мощное психологическое воздействие и признаки драматической развязки. Смысл, который можно обнаружить здесь — «не сможешь договориться — всё потеряешь» или, например, «всему своя мера и важно вовремя остановиться». Однако если взглянуть на сказку «Теремок» в контексте современной жизни, то результатом интерпретации может вполне стать понимание неоднозначности проявления толерантности к «чужим», приедем, тем, кто претендует на

часть твоего жизненного пространства... Поэтому, варианты сказки, где в финале все звери вместе строят новый дом, причём, еще лучше прежнего — гораздо более привлекателен (если хотите — политкорректен), хотя и существенно меняет результат интерпретации первоначального смысла. Кстати, можно встретить и различные вариации сказки «Теремок» — «Рукавичка» (украинская сказка), «Теремок» (в обработке А. Толстого), где в качестве теремка выступил глиняный горшок, потерянный с телеги мужиком, «Грибок-Теремок» (А. Усачев), «Под грибом» и «Зайкин кораблик» (В. Сутеев) и др. В этих вариантах трагизм уходит на задний план (если и остаётся), главный смысл гораздо более очевиден и заключается в том, что нужно держаться всем вместе — так легче и веселее.

Таким образом, слушая сказки, дети учатся глубоко почувствовать персонажам и переживать, примеряя на себя и современные условия существования события и ситуации, встречающиеся в сказке, в конечном счёте, учатся жить. В русских народных сказках есть отвага и трусость, добро и зло, любовь и ненависть... Рассказывая, читая сказки своим детям и внукам, люди развивают их внутренний мир, лексикон, понимание социальной нормы и законов жизни. При этом важно понимать, что всё это лучше и прочнее всего усваивается ребёнком в процессе осмысления иносказания, метафор, самостоятельного поиска и понимания истинного смысла сказки, основанного на незаметно, но уверенно направляемой взрослым интерпретации того или иного сюжета. Однако суть интерпретации любого специально созданного теста следует искать не в обнаружении и понимании какого-то конкретного «скрытого» авторского смысла, а «в выделении из множества возможных вариантов, обусловленных контекстом, того смысла, который будет восприниматься интерпретатором достаточно адекватно, то есть удовлетворит те или иные его собственные потребности (например — познавательные), актуализированные в процессе восприятия текста» [1]. Как писал А.С. Пушкин, «сказка — ложь, да в ней намёк! Добру молодцу урок!». Поэтому, мы считаем, что то, какой урок извлекает ребёнок — это результат интерпретации сказки, адекватной современному мировосприятию и целям нашего воспитания современного ребёнка.

Литература:

1. Болотин, Ю. Е. Интерпретация как мыслительная операция в структуре психологической обработки рекламной информации. / Материалы международной заочной научно-практической конференции «Теория и практика современной психологии» 5 апреля 2011 г. — Новосибирск: Изд-во «ЭНСКЕ», 2011. — с. 25–32.
2. Болотин, Ю. Е., Киселева, Н. Ю., Тугарова, Л. С. Проектная деятельность в комплексном решении проблем детей «группы риска» // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: материалы международной заочной научно-практической конференции. 25 февраля 2015 г. / Под ред. Т. Т. Щелиной, Ю. Е. Болотина; Арзамасский филиал ННГУ. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2015. — С. 99–103.
3. Заговоры / Толстая С. М. // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. / Под общей ред. Н. И. Толстого; Институт славяноведения РАН. — М.: Международные отношения, 1999. — Т. 2: Д (Давать) — К (Крошки). — с. 239–244

4. Колдина, Д. Секреты художественных сказок. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://shkola7gnomov.ru/parents/eto_interesno/voprosy_vospitaniya/id/826/ (дата обращения: 29.10.15).
5. Рохина, И. Толкование Сказки про курочку Рябу. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.proza.ru/2012/05/12/622> (дата обращения: 29.10.15)
6. Русские народные сказки. Сборник. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tale-store.ru/russkie-narodnye-skazki> (дата обращения: 28.10.15)

Чтение художественной литературы как средство эмоционально-личностного развития ребенка дошкольного возраста

Зими́на Мари́на Андре́евна, студент;

Ганичева Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Процесс развития ребенка во многом обусловлен особенностями его социального окружения, от этого окружения зависит успешность личности в целом. В современных условиях личность ребенка, будучи влечена в систему взаимодействия со взрослыми, транслирует и воспроизводит общественно значимые ценности, причем уважение человеческого потенциала ребенка должно стать приоритетом воспитания в семье и в образовательном учреждении.

В настоящее время, в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в ДОУ, большое значение уделяется вопросам семейного воспитания, рассмотрения проблем семьи и, конечно же, совместной работы образовательного учреждения с семьей. В связи с этим, деятельность педагога ДОУ должна осуществляться на основе как традиционных, так и новых форм взаимодействия с родителями, что в свою очередь является одним из важнейших условий преобразования системы дошкольного образовательного учреждения.

В процессе взаимодействия семьи и дошкольного учреждения решаются такие задачи как: установление благоприятных взаимоотношений с родителями в процессе воспитания детей; вовлечение родителей группы по интересам для организации семейного досуга; восстановление традиций семейного воспитания. ДОУ использует различные формы и методы работы с родителями своих воспитанников, успехом пользуются совместная работа ребенка и взрослого, выставки работ (тематические), круглые столы, посиделки. Они вызывают у детей интерес, а у родителей желание заниматься с ребенком.

Особое внимание необходимо обратить на то, что в структуру общеобразовательной программы дошкольного образования включается такая образовательная область, как: «Чтение художественной литературы» — это совместное чтение детей и родителей художественной литературы, консультирование родителей по выбору тематики чтения, произведений, оформление родителями выставок.

Книга играет огромную роль в социализации ребенка. Именно совместное чтение с родителями открывает новые возможности для ребенка и является богатейшим средством духовного развития ребенка. К сожалению, в настоящее время наблюдается спад родительской активности в совместном с детьми чтении художественных произведений, связанный с увеличением числа телевизионных каналов, компьютерных игр и других информационных источников, которые становятся доступными для детей, начиная с раннего возраста.

В процессе чтения художественных произведений: сказок, рассказов, стихов, потешек, и др. дети дошкольного возраста усваивают эмоции и чувства, которые помогают им установить положительную атмосферу общения с окружающими взрослыми и сверстниками. К началу школьного возраста у ребенка формируются ответственное отношение за свои поступки и результаты своих же действий. На основе этого возникает чувство долга и включение в общее дело.

В процессе чтения, возникающие у детей чувства, по отношению к другим людям переносятся и на героев художественных произведений. Например, ребенок сочувствует Колобку тогда, когда его съела Лиса, или Красной Шапочке. Чаще всего дети идентифицируют себя с теми героями, которые попали в беду, именно они и становятся их любимыми. Благодаря художественной литературе дети на данном этапе развития познают мир человеческих чувств, также они проявляют интерес к внутреннему миру главного героя.

Таким образом, именно через художественные образы устанавливается эмоциональное взаимодействие между ребенком и взрослым, а также происходит знакомство с окружающим миром.

Эмоционально переживая за главных героев, ребенок так же начинает замечать, как ведут себя взрослые. Знакомя ребенка с художественными произведениями, взрослый, таким образом, развивает в нем чувства. При изучении художественной литературы дети знакомятся с красотой звучания родной речи, также у них формиру-

ются этические представления. Знакомство с данным видом искусства начинается не именно со сказок, им предшествует другой вид народного творчества — это песни, частушки, потешки, дразнилки. Особенности народного творчества являются глубокая человечность, юмор, моральная направленность. Народное творчество является хорошим средством педагогического воздействия на детей дошкольного возраста, которое направлено против воспитания в детях лени, эгоизма, трусости.

При прочтении сказок развивается фантазия, воображение, появляется интерес к сочинительству. Нравственные и эстетические представления дети дошкольного возраста должны вынести именно из художественных произведений, а не из нравоучений педагога по прочитанному произведению. Излишнее морализирование принесет только вред ребенку, так как произведение после разобранных вопросов по нему в глазах ребенка теряет всякую красочность. Нужно полностью довериться тексту художественного произведения. «Не условным звукам только учиться ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова», — вот что писал о силе слова К. Д. Ушинский [1].

Следовательно, педагог при помощи художественного языка произведений, выполняет воспитательные задачи, такие как формирование целостной картины мира, развития умения анализировать тексты, выразительное чтение стихов и поощрения за любую творческую деятельность, развитие литературной речи и т. д.

В условиях реализации ФГОС дошкольного образования любая программа включает образовательную область «Чтение художественной литературы». Например, программа «Успех», в ее центре ребенок 21 века. Организация в этой программе представлена совместной деятельностью детей и их родителей, а так же самостоятельной работой ребенка. Результатом данной программы является так называемый «социальный портрет» ребенка. Существует ещё такая программа как «Детство», которая реализуется на базе деятельного подхода в условиях активного взаимодействия ребенка и окружающего мира. Такая программа дает возможность развития у ребенка творческой активности, стимулирует его воображение.

Для того чтобы ребенок начал проявлять интерес к книге и использовал литературный опыт в своей творческой деятельности, были разработаны задачи для овладения образовательной областью для каждого возраста. Например, возраст 3–4 года. Для формирования целостной картины мира ребенку нужно развивать интерес к окружающему миру и узнавать это из книг, также обязательно нужно формировать интерес к положительным героям и обращать внимание детей на те моменты, где положительные герои «побеждают» отрицательных. Те задачи данного возраста направлены на социализацию, коммуникацию, познание.

В дошкольном возрасте (3–7 лет) у детей складываются некие нравственные эталоны, которые носят обоб-

щенное представление о «хорошем» или «плохом» поведении в различных жизненных ситуациях.

Важно заметить, что освоение области «Чтение художественной литературы» осуществляется с помощью различных приемов, средств и методов. Таковыми являются, игры-ситуации, выставки работ воспитанников, конкурсы, праздники, консультации с родителями. На последнем остановимся поподробнее. Для того чтобы узнать, знакомят ли родители своих детей с художественной литературой, мы решили составить небольшой опросник. Он состоит из 17 вопросов, пример вопросов представлен ниже.

1. Знакомите ли Вы своих детей с художественной литературой?
2. Если да, то с какой именно? Если нет, то почему?
3. Как Вы считаете, влияет ли художественная литература на развитие эмоционально-личностной сферы ребенка?
4. Что Вы предпринимаете для развития положительных эмоций у Вашего ребенка?
5. Часто ли Вы читаете своим детям сказки?
6. Считаете ли Вы, что после прочтения сказок нужно задавать детям вопросы по прочитанному тексту? Какие бы Вы задали ребенку вопросы?
7. А как Вы думаете, с чего начинается приобщение ребенка к искусству?
8. Каким образом Ваш ребенок сопереживает героям художественных произведений?
9. Знает ли Ваш ребенок, что такое «хорошо», а что такое «плохо»?
10. Какие сказки Вам в детстве читали? Кто Вам их читал?
11. Какой творческой деятельностью Вы занимаетесь со своим ребенком?
12. Считаете ли вы нужным посещать различные мероприятия в детском саду? Какие мероприятия Вам запомнились и почему?
13. Есть ли у вашего ребенка любимая сказка? Герой? Назовите их.
14. Каким образом Ваш ребенок занимается творческой деятельностью?
15. Делали ли вы со своим ребенком какие-либо работы для выставок?
16. Как Ваш ребенок проявляет интерес к искусству?
17. Есть ли у него литературный опыт?

Благодаря подобным вопросам мы сможем узнать, как сами родители относятся к чтению художественной литературы и как они приобщают детей к искусству. С помощью опросника также можно выявить предпочтения родителей в выборе тематики художественных произведений для детей, а также почему родители считают чтение литературы своим детям необходимым и полезным занятием для эмоционально-личностного развития ребенка.

Общие психолого-педагогические рекомендации, которые будут полезны родителям, по приобщению детей к художественной литературе заключаются в следующем:

— необходимо, чтобы у ребенка дома была своя домашняя библиотека, которую он мог бы постоянно пополнять под руководством взрослых;

— необходимо отвести ребенка в детскую библиотеку, чтобы познакомить с книгами и рассказать, почему ее посещают взрослые и дети;

— необходимо обращать внимание ребенка на новые книги, вместе с ним приобретать их в магазинах;

— ежедневно совместно с родителями читать знакомые и новые художественные произведения;

— необходимо следить за тем, какая тематика книг более интересна ребенку и почему он проявляет желание сочувствовать главным героям некоторых произведений;

— необходимо разнообразить маршруты прогулок с тем, чтобы ребенок мог проявлять познавательный интерес в виде вопросов, ответ на которые можно прочитать в книге;

— стоит приглашать в гости друзей, сверстников, соседей по дому с целью совместного знакомства и прочитывания художественных произведений и обмена ими;

— необходимо чаще брать ребенка в гости к знакомым людям, которые любят читать вместе с детьми и с которыми оказывается возможным обсуждение прочитанных книг.

Ребенок, если с ним занимаются, может сам выбирать способ правильного поведения, выражать свое мнение,

брать на себя ответственность за свою позицию. Л. С. Выготский писал: «Опыт семейного воспитания показывает, что ребенок, который окружен книгами, на 6 году без всякого учения усваивает чтение» [2].

Таким образом, при взаимодействии со взрослыми людьми и сверстниками ребенок усваивает нормы социального поведения. В определенных жизненных ситуациях дети сталкиваются с тем, что нужно подчинять свое поведение под рамки моральных норм и требований, следовательно, важнейшими моментами в эстетическом и этическом развитии становится как раз таки знание норм поведения и понимания их ценности [3].

Главную определяющую роль в психическом развитии ребенка играет социальный опыт, зафиксированный в форме предметов, знаковых систем. Его ребенок присваивает от взрослых. Каждое новое поколение людей выражает свой опыт в искусстве. Литература является богатейшим источником, побудителем чувств и переживаний. Для ребенка художественные произведения — это особая реальность, которая позволяет расширить рамки обыденности. Именно в литературе ребенок встречается с различными проявлениями чувств, такими как: любовь, ненависть, гнев, сочувствие, форма их изображения особая, доступная для ребенка, а проявления чувств настоящие, «взрослые».

Литература:

1. Методика развития речи детей дошкольного возраста / под ред. Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаевича. — М.: Педагогика, 1984. — 240 с.
2. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. — М. — Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. — 136 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 456 с.

Художественная литература как психологическое условие развития межличностных отношений в дошкольном возрасте

Кулаева Татьяна Борисовна, студент;

Ховрина Гелена Борисовна, кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

На протяжении столетий сфера межличностных отношений интересует как отечественных, так и зарубежных исследователей. Изучением межличностных отношений в дошкольном возрасте занимались такие ученые, как М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, Т. А. Репина, А. Г. Рузская. И это не случайно, т.к. именно во время дошкольного детства формируются личностные механизмы поведения и основы единства личности, возникают первые отношения со сверстниками.

М. И. Лисина доказала, что общение дошкольников в первые 7 лет их жизни складывается за счет «добро-

желательного общения, внимания, сотрудничества, уважения взрослого, стремления к сопереживанию и взаимопониманию» [2, с.77]. Еще одним положительным моментом общения является то, что оно способствует моральному и нравственному развитию детей дошкольного возраста, а также познанию окружающего мира за счет личного опыта и рассказов со стороны взрослых.

Формирование позитивного опыта взаимодействия детей вызвано тем, что при его отсутствии у детей возникают негативные формы поведения, в частности — конфликты. Зачастую дети боятся вступать в конфликтные

ситуации из-за отсутствия опыта, из-за неумения слушать своего партнера по игре, проявлять к нему доброжелательное отношение, что в итоге приводит к трудностям в общении со сверстниками.

В период старшего дошкольного возраста у ребенка возрастает эмоциональная вовлеченность и переживания к сверстнику. Связано это с усвоением норм морали и развития произвольности поведения. Для дошкольника сверстник становится личностью, в результате чего он перестает считать его лишь предметом сравнения. Можно наблюдать, что в возрасте 6-ти лет у дошкольников возникает желание помочь своим товарищам в чем-либо, подарить им игрушку или какую-то вещь. Такое поведение может говорить нам о том, что сверстник для дошкольника становится целостной личностью.

«К старшему дошкольному возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия, но и свои желания, переживания, мотивы, которые в отличие от действий, объединяют и консолидируют личность ребенка в целом. Это объясняется развитием децентрации, благодаря которой ребенок становится способным понимать точку зрения другого». [3; с.380].

Таким образом, можно проследить, как меняются отношения со сверстниками, начиная с 3-х лет, когда сверстник для ребенка представляет интерес лишь в игровом сотрудничестве, и в старшем возрасте, когда ребенок стремится разделить со своими сверстниками переживания.

Ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте является игровая, а именно — сюжетно-ролевая игра. В игре существуют правила, совместное планирование, общий сюжет, в результате чего дошкольник начинает учитывать интересы своих партнеров по игре. В игровой деятельности проявляется умение сопереживать, поддерживать, чувство товарищества и взаимопомощи. Данные умения необходимы не только в игровой деятельности, но также и продуктивных видах деятельности.

Следовательно, в старшем дошкольном возрасте, сверстник становится для ребенка не только партнером по игре, общению или другому виду продуктивной деятельности, но и неотъемлемой частью самосознания. Д. Б. Эльконин считал, что самосознание ребенка включает в себя знание своих качеств и оценку своих переживаний. Именно в дошкольном возрасте ребенок «проходит путь от «я сам», от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни», которая прокладывает дорожку к внешней деятельности, связанной с общением со сверстниками. [4, с. 176]

Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращается во внутреннюю общность, которая делает возможным более глубокие межличностные отношения у детей.

Таким образом, для дошкольника сверстник выступает в качестве неотъемлемой части его жизни. Ведь

в период дошкольного возраста ребенок проходит несколько этапов в освоении социальной среды, усвоении моральных норм и правил и установлении первых межличностных отношений со сверстниками. Но только к старшему дошкольному возрасту ребенок начинает воспринимать себя и своих товарищей не как совокупность отдельных качеств, а как целостную личность.

На сегодняшний день можно наблюдать серьезные проблемы в становлении межличностных отношений у дошкольников. Первопричиной является то, что дети все больше времени проводят с планшетами, за телевизорами и компьютерами и все меньше общаются и взаимодействуют со сверстниками и взрослыми.

В связи с этим возникла необходимость изучения психологических условий, способствующих развитию межличностного общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Экспериментальное исследование проводилось в ДОУ города Москва. В исследовании участвовало 32 дошкольника в возрасте 5—6 лет. Для психодиагностики межличностных отношений и влияния художественной литературы на развитие межличностных отношений были использованы следующие методики: «Два дома» (Т. Д. Марцинковской) и «Рукавички» (Г. А. Цукерман)

Целью исследования являлось изучение влияния художественной литературы на формирование межличностных отношений в группе дошкольников. Основная задача данного исследования — провести психодиагностику межличностных отношений старших дошкольников (на примере 2х групп детского сада)

Данное исследование проводилось в 3 этапа:

1 этап — психодиагностика межличностных отношений старших дошкольников (на примере 2х групп ДОУ)

2 этап — чтение и обсуждение с детьми книг о детской дружбе, взаимопомощи.

3 этап — повторная психодиагностика межличностных отношений

В ходе первого этапа нашего исследования обобщение полученных данных говорит о том, что большинство детей из экспериментальных групп занимают неблагоприятное статусное положение и имеют низкий уровень коммуникативных навыков. В связи с этим в обеих группах отсутствуют постоянные микрогруппы.

В ходе второго этапа исследования с детьми проводилась серия занятий по теме «Секреты дружбы», которые включали в себя: чтение и последующее обсуждение следующих художественных произведений: «Крокодил Гена и его друзья» Э. Успенский, «Малыш и Карлсон» А. Линдгрен, «Винни-Пух и все-все-все» А. Милн, а также участие в игре по книге А. Волкова «Волшебник Изумрудного города» Цель таких занятий заключалась в том, чтобы после прочитанного дети поделились своими эмоциями, переживаниями, научились понимать внутренний мир героев.

После серий таких занятий была произведена повторная психодиагностика межличностных отношений



Рис. 1. Уровень сформированности действий в процессе сотрудничества и статусная позиция дошкольников (на примере 1 группы) (в % соотношении)



Рис. 2. Уровень сформированности действий в процессе сотрудничества и статусная позиция дошкольников (на примере 2 группы) (в % соотношении)



Рис. 3. Уровень сформированности действий в процессе сотрудничества и статусная позиция дошкольников (на примере 1 группы) (в % соотношении)



Рис. 4. Уровень сформированности действий в процессе сотрудничества и статусная позиция дошкольников (на примере 2 группы) (в % соотношении)

На третьем этапе эксперимента мы получили следующие данные: в ходе повторной психодиагностики можно заметить положительную динамику как уровня коммуникативных навыков, так и статусной позиции дошкольников в группе.

Сравнительный анализ полученных результатов, позволил нам сформулировать вывод о том, что в повышении уровня коммуникативных навыков и статусной позиции основным из условий выступает знакомство с героями литературных произведений. Сопереживание любимым героям, желание им помочь, быть похожими на них представляет собой косвенный способ обучения взаимодействию с другими людьми.

Согласно Л. С. Выготскому, переживание — есть единица развития психики. Под переживанием, отечественный психолог понимал «простейшую единицу, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности

и среды, как оно представлено в развитии» [1, с.382]. Исходя из данного определения можно сказать, что переживание представляет собой внутреннее отношение ребенка к окружающей действительности. По своей природе оно биосоциально, т.е. с одной стороны мы видим влияние среды, и то, как ее воспринимает ребенок и какие переживания он при этом испытывает, а с другой стороны — в нем отражаются личностные особенности и характеристики развития ребенка. Окружающая среда является некоторым вектором развития ребенка через его собственные переживания, а также через его деятельность.

Подводя общий итог, стоит отметить, что художественная литература является одним из главных психологических условий развития эмоциональной сферы дошкольника, благодаря которой он учится распознавать свои собственные эмоции и эмоции своих сверстников, а также управлять своими эмоциями. Поэтому художественную литературу можно считать одним из самых доступных способов эмоционального развития дошкольника.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984—432 с.
2. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч.— исслед. ин-т общей и педагогической психологии, Акад.пед.наук СССР.— М.: Педагогика, 1986.— 144с.
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка. — М., 1994. — 935 с.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560с

Возможности сельской библиотеки в коррекции отношений родителей и детей

Максимова Александра Алексеевна, магистрант;

Беганцова Ирина Серафимовна, кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В настоящее время мир выглядит по-иному, чем несколько столетий назад. Изменения в экономике, в образовании и культуре помогли возродить интерес к ценностям духовной культуры. Мы чаще задумываемся о том, что необходимо сохранить и возродить тот социальный опыт, который передают нам старшие поколения, понимая, что у молодого нынешнего общества связь с прошлым теряется. Свои знания о нашем культурном прошлом мы черпаем из книг, ведь именно они являются той связующей нитью между чем-то неизведанным, интересным и тем, что мы имеем сейчас. Люди, не имея возможности купить себе книгу, могут взять ее на время совершенно бесплатно в библиотеке. Она и помощник, и направляющий в этом мире. Она является «открытым», «доступным» институтом.

Современное положение детской библиотеки осложняется уменьшением влияния на детей системы духовных ценностей, разрывом между поколениями, жесткими эко-

номическими условиями. Многие детские библиотеки значительно расширяют сферу своей деятельности, беря на себя, помимо традиционных, функции досуговых учреждений, центров семейного чтения, дополнительного образования, социальной адаптации. Одновременно у библиотек появляются новые возможности: технические, финансовые; новые формы работы.

Библиотека как социальный институт рассматривается А. Н. Ваневым, Е. Н. Добрыниной, В. Р. Фирсовым, О. С. Чубарьяном, американским библиотековедом Дж. Х. Шири. Значительный вклад в изучение социальных функций библиотек внесли К. И. Абрамов, А. Я. Айзенберг, А. Н. Ванев, Н. В. Жадько, Н. С. Карташов, Е. Селиверстова, А. В. Соколов, Ю. Н. Столяров, В. И. Терешин, Н. И. Тюлина, В. Р. Фирсов, И. М. Фрумин, А. Я. Черняк, функций детских библиотек — Н. П. Васильченко. Теоретическое осмысление и анализ практической деятельности детской библиотеки дан в работах

Л.В. Евдокимовой, Е.И. Голубевой, Т.Д. Полозовой, Л.В. Степановой, Л.Н. Фоминой. Деятельность зарубежных детских библиотек освещена О.В. Андреевой, Л.Н. Фоминой, В.П. Чудиновой. Педагогика сотворчества в деятельности детской библиотеки освещена О.Л. Кабачек, Т.А. и Т.Д. Полозовыми, В.И. Терешиним, И.И. Тихомировой.

При этом вопрос использования воспитательного потенциала библиотеки с целью восстановления внутрисемейных взаимоотношений практически не рассматривался.

С начала 90-х годов XX века библиотеки активно начали работать с семьями, что было обусловлено обострением семейных взаимоотношений, семейной нестабильностью, снижением воспитательного потенциала семьи, что обусловлено многими социальными (политическими, экономическими, демографическими, психологическими) факторами.

Библиотека как один из социальных институтов воспитания является центром просвещения и досуга. Она многое может сделать для восстановления традиционных форм общения в семье, домашнего воспитания, усиления воспитательного потенциала семьи. За последнее время увеличилось количество семей, в которых наблюдаются трудности в общении родителей с детьми. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту ребенка, компенсировать который не могут никакие объективные высокие показатели в других сферах их жизни и деятельности [1, стр.145].

С целью выявления особенностей внутрисемейных отношений нами были исследованы дети подросткового возраста, посещающие Шатовскую сельскую библиотеку. Основной задачей исследования было изучить особенности отношения подростков к родителям. В качестве испытуемых выступали 30 подростков в возрасте 13–14 лет, учащиеся 8 классов. 10% подростков проживают в дисфункциональных семьях, в которых «запутанные» отношения между членами семьи. Одна из семей относится к асоциальному типу, ей характерны сочетания тяжелых конфликтных внутрисемейных отношений. Библиотекарь отмечает, что у большинства учащихся из 8 классов со своими родителями сложились дружеские, доверительные отношения. Многие родители сами посещают библиотеку.

Для исследования особенностей развития детско-родительских отношений в подростковом возрасте нами были использованы следующие методики: «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири», «Поведение родителей и отношение подростков к ним» [2, стр.158]. Данные методики позволяют получить разностороннюю картину взаимоотношения родителя и ребенка и судить о том, насколько те или иные черты характера оказывают влияние на взаимоотношения родителей с современными подростками.

Во время проведения диагностической работы подростки проявляли заинтересованность к его выполнению.

Но много было вопросов не по существу, подростки отшучивались, время ушло на дополнительное объяснение выполнения тестов («Да, зачем, нам это выполнять, а нам не хочется» и т.п.). Но задания тестов выполнили успешно.

По результатам проведенных методик можно сделать вывод, что взаимоотношение подростков как с матерями, так и с отцами нарушено, наблюдается высокий уровень тревожности во взаимоотношениях. Также мы можем видеть, что в семьях сложился неблагоприятный психологический климат, родители меньше интересуются жизнью детей, отказываются принимать их отдельные личностные качества. На основании полученных результатов нами была разработана программа работы педагога-психолога и библиотекаря по коррекции детско-родительских отношений.

Основные задачи блока работы библиотекаря заключались в том, чтобы представить библиотеку как информационный центр, имеющий хорошие книги, не обходимые для учебы и будущей профессиональной деятельности. Кроме того, были использованы массовые формы работы интересные для разновозрастных аудиторий читателей. В библиотеки были созданы условия не только для отдыха, но реализована возможность простого общения с друзьями.

Два раза в неделю подростки вместе с родителями приходили в библиотеку. Для них организовывали вечера, на которых прочитывались отрывки из книг, с проблемой взаимоотношения подростков и родителей; проводили КВН на ту же тематику, устраивали совместные чаепития. Главными сложностями во время реализации программы было заинтересовать участников занятий и в ходе совместной работы подростков и родителей наладить контакт между ними.

Были разработаны различные направления социокультурной деятельности библиотеки. В частности осуществлялась подборка специальной педагогической литературы, которая способствовала разрешению конкретных проблем отдельно взятой семьи. Специально организованное совместное обслуживание взрослых и детей создает условия эффективного использования как педагогического, так и информационного и досугового потенциала библиотеки, что, в конечном счете, способствует к созданию благоприятных условий для развития воспитательного потенциала семьи.

Второй блок работы был связан с деятельностью педагога-психолога по оптимизации взаимоотношений подростков с родителями. Работа по реализации программы имела несколько направлений: проведение программы с учащимися экспериментальной группы, работа с родителями подростков и занятия с родителями и подростками совместно.

В задачи программы входило: создание оптимальных условий для осознания родителями их взаимоотношений с подростками, формирование мотивации к их изменению; формирование у родителей и подростков новых адекватных способов поведения; развитие у подростков

навыков рефлексии; развитие навыков взаимодействия у подростков с родителями; формирование у родителей представлений о правильном типе семейного воспитания.

Первый блок занятий проводился с подростками, вошедшими в экспериментальную группу, 2 раза в неделю и включал в себя 12 занятий по 45 минут. Цель данной работы с подростками: снятие психологического напряжения, умение понимать самого себя и адекватно распознавать свои и чужие достоинства и недостатки.

Следующий блок, работа с родителями, включал в себя 10 занятий по 45 минут, в течение двух месяцев 1 раз в неделю. Целью этих занятий было создание у родителей правильного представления об особенностях и потребностях детей в подростковом возрасте, оптимальных стилях семейного воспитания.

В целом можно сказать, что занятия прошли достаточно интересно и участники получили положительные эмоции и полезные навыки.

После проведения представленного нами комплекса мероприятий было проведено повторное обследование подростков. Сопоставив результаты первичной и вторичной диагностики, мы сделали вывод, что подростки из-

менили свое отношение к родителям. Теперь оно стало положительным. После проведенных мероприятий мы видим, что подростки стали лучше относиться как к матерям, так и к отцам. Также уменьшился процент враждебности девочек к своим отцам. В целом, у подростков снизился уровень тревожности, повысился уровень доверия и взаимопонимания между подростками и родителями, психологический климат в семье для детей стал более комфортным. Родители стали интересоваться планами и делами подростков, стараться во всем им помогать. Результаты бесед с классным руководителем и педагогами, работающими с данными подростками, тоже подтверждают полученные нами положительные результаты.

Таким образом, предоставляя свои ресурсы, библиотека пытается подготовить личность к поиску решения ее социальных проблем. Она должна представлять собой своеобразный клуб, сочетающий в себе библиотеку и досуговый центр, достаточно автоматизированный и компьютеризированный, позволяющий удовлетворить интересы разновозрастных категорий населения, объединяющий родителей и детей.

Литература:

1. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова — М.: Гардарики, 2006. — 319?.
2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие — М.: ВЛАДОС, 1996. — 529?.

Использование детской литературы как основы арт-терапевтической программы при работе с детьми из детского дома: обзор опыта деятельности

Меликсетян Анна Араиковна, студент;

Бахадова Елена Викторовна, кандидат психологических наук
Российский государственный гуманитарный университет
(Институт психологии им. Л.С. Выготского) (г. Москва)

Всем известно, что детская художественная литература является эффективным средством арт-терапевтического воздействия. Но что если использовать ее не как отдельный вид арт-терапии, а как основу для построения целой терапевтической и коррекционной программы? Именно этим вопросом задалась наша группа, когда мы узнали о предстоящей поездке в детский реабилитационный центр.

В рамках курса «Арт-педагогика» нам необходимо было провести занятие, построенное на принципах арт-педагогики и арт-терапии, в Детском реабилитационном центре. В центре проводили каникулы 18 детей одного из детских домов Москвы. Нас предупредили, что возраст детей варьируется от 10 до 16 лет, поэтому необходимо было составить программу так, чтобы она отвечала и запросам, и способностям детей различных воз-

растов. Программа должна была реализовать следующие цели: укрепить их отношения между собой и задать благоприятный тон их дальнейшего развития, поработать с выражением различных эмоций.

В ходе дискуссии было выдвинуто предположение разбить нашу работу в ДРЦ на различные мастерские, каждая из которых реализовывала бы определенное направление арт-терапии. Были предложены следующие направления: ритмотерапия, изотерапия, конструирование, игротерапия, драматерапия и сказкотерапия. Встал вопрос: как организовать работу так, чтобы реализуемая нами программа имела целостную структуру и была объединена общей тематикой?

Многу было предложено построить всю нашу работу на основе конкретного сюжета, то есть взять за основу детскую литературу. В ходе тщательного анализа пред-

ложенных произведений (среди которых были такие, как «Пятнадцатилетний капитан», «Таинственный остров» Жюль Верна, «Приключения капитана Врунгеля» Некрасова) было решено строить программу на романе Роберта Стивенсона «Остров Сокровищ», поскольку ключевые моменты его сюжета было возможно воспроизвести за данный нам отрезок времени и сюжет книги был бы одинаково интересен как десятилетним, так и шестнадцатилетним.

Следующей задачей стало выделение ключевых моментов сюжета и их адаптация под предложенные арт-терапевтические направления. В результате были сформированы следующие мастерские: знакомство (игротерапия), подготовка к отплытию (ритмотерапия), построение корабля (конструирование, изотерапия), спортивная и интеллектуальная станции (игротерапия), битва с пиратами и выкуп заложника (игротерапия, драматерапия). Последним этапом был непосредственный поиск сокровищ, которые нами были заранее заготовлены.

Чтобы у детей в ходе занятия появилась целостная картина произведения и произошло максимальное погружение в сюжет, было решено зачитывать перед каждой мастерской соответствующий отрывок из текста. Встал вопрос о необходимости адаптации текста для детей: заменять ли единственное число множественным и объяснять ли морской сленг более понятными детям словами. Мы решили текст не менять, поскольку единственное число приведет к ассоциации каждого из детей себя с главным героем — Джимом Хокинсом, а неизвестные слова вызовут больший интерес и, возможно, желание узнать их значение.

В конце концов, нами была составлена подробная программа занятия: мастерские были организованы и проработаны, сценарий написан, отрывки выбраны и реквизит заготовлен. Детей предлагалось разделить на две команды: команду доктора Ливси и команду сквайра Тре-лони. Были выбраны студенты-предводители команд, остальные студенты играли роль пиратов и распредели-

лись по мастерским. Предполагалось, что на каждой мастерской дети получают часть карты, по которой потом будут следовать за сокровищами.

В назначенный день мы прибыли в Детский реабилитационный центр с огромными коробками реквизита и желанием скорее приступить к занятию. Дети были очень заинтересованы предстоящей деятельностью. В ходе введения выяснилось, что некоторые уже были знакомы с романом Стивенсона, однако это не повлияло на их желание участвовать в занятии. Затем дети были поделены на команды и отправлены на станции. Важно отметить, что в начале деятельности дети не были сильно заинтересованы текстом произведения, однако охотно выполняли предлагаемые им задания.

Станция «знакомство». На первой станции дети начали непосредственное погружение в сюжет — им, как настоящим морякам, было предложено сформировать команду, для чего было необходимо узнать друг друга с разных сторон. В конце станции дети перешли к выбору капитана и старейшины. Этим разграничением мы дали возможность побыть лидером тем детям, которые не занимают высокого положения в группе, а явным же лидерам побыть в роли советчиков, помогающих при необходимости, но не руководящих процессом.

Станция «Подготовка к открытию». На второй станции детям было предложено потренироваться в перемещении по кораблю и сплотиться как команда, для чего необходимо было выполнить задания на ритмику и танцевальные задания. Не все дети захотели участвовать в танце, однако все сохраняли вовлеченность в сюжет.

Станция «Построение корабля». Третья станция вызвала у детей наибольший интерес — все без исключения участвовали в конструировании и оформлении корабля своей команды. Дети были очень довольны конечным продуктом их труда и в последствии с удовольствием играли с кораблем. По завершении детям было предложено дать название своим кораблям по аналогии с «Испаньолой», с чем они успешно справились.



Спортивная и интеллектуальная станции. Эти станции давали детям возможность проявить свои способности и знания независимо от их положения в группах. Спортивная станция представлялась как взаимодействие с тро-

сами и канатами на борту корабля. Интеллектуальная же проверяла эрудированность матросов, их географические познания и знание содержания книги.



Переломным моментом нашего занятия стало похищение пиратами члена команды, переговоры по его выкупу и последующая битва между пиратами и матросами. Эта станция стала не только пиком погружения в сюжет и его проигрывания, но и мощнейшим способом выхода агрессии и других негативных чувств, демонстрация которых не приветствовалась в стенах детского дома. Кроме

того, драматизация сцены с парламентом дала детям новый эффективный способ решения конфликтов.

По прохождении всех мастерских дети собрали карту и отправились на поиски сокровищ. Заключительным этапом стало совместное с детьми исполнение песен о дружбе под гитару.



В ходе последующего анализа нашей деятельности я пришла к выводу, что поставленные нами цели были достигнуты, однако в ходе занятия мы столкнулись с некоторыми трудностями. Например, несмотря на то, что все дети были одинаково заинтересованы сюжетом, задания по проигрыванию были более интересны младшим детям, старшие же выбирали роль наблюдателей и советчиков.

Кроме того, детям была более интересна практическая часть программы — непосредственное выполнение предлагаемых им заданий, чем зачитываемые нами отрывки из романа. Однако, надо отметить, что построение программы на основе конкретного произведения значительно усилило ее терапевтический эффект. Во-первых, это позволило реализовать следующие принципы арт-педагогики:

1. Общепедагогические принципы:

— принцип непрерывности педагогического процесса, который предусматривает последовательность и преемственность в процессе терапии и развитии личности,

— принцип социально-личностного развития, реализуемый в результате приобщения ребенка к духовным и моральным ценностям общества, демонстрируемым через сюжет книги.

2. Принципы специальной педагогики:

— принцип социально-адаптирующей направленности педагогики: в результате включения всех детей в деятельность и присваивания им определенных ролей мы преодолели их социальное выпадение и сформировали готовность к взаимодействию с окружающей социокультурной средой,

— принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности: использование различных направлений арт-терапии, объединенных общей тематикой, обеспечило системный подход.

3. Принципы художественно-эстетического развития:

— принцип художественно-коррекционного воздействия: составление программы на основе литературного произведения обеспечило одновременную терапию и компенсацию с помощью различных видов искусств.

Во-вторых, использование детской литературы в основе терапевтической программы позволило реализовать

основные цели как арт-педагогики — художественное развитие детей, формирование основ художественного восприятия, а также социальная адаптация личности — так и арт-терапии — коррекционное и терапевтическое воздействие искусством на субъекта, которое заключается:

1) в реконструкции психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности,

2) в выведении переживаний, связанных с этой ситуацией, во внешнюю форму через продукты художественной деятельности,

3) в создании новых позитивных ситуаций, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения.

В заключение необходимо отметить важность сочетания различных направлений арт-терапии в работе с детьми и подростками: включение в программу различных методов работы максимально активизирует детское восприятие, в таком случае детская литература как основа программы служит инструментом объединения разрозненных заданий в целостную картину, а также задает общую тематику деятельности и обеспечивает следование ей в течение всего арт-терапевтического занятия. Более того, обращение к сюжету в ходе занятия и проигрывание его частей мотивирует детей на последующее прочтение данной книги и тем самым развивает их познавательную активность.

Литература:

1. Копытин, А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. — М.: Когито-Центр, 2010. — 197 с.
2. Медведева, Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.
3. Стивенсон Роберт. Остров сокровищ. Перевод Николая Чуковского. — М.: Махаон, 2009. — 240 с.

Поэзия и творчество как средство арт-терапии в детской онкологии

Нгуен Виктория Луановна, студент;

Бахадова Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент
Российский государственный гуманитарный университет

Искусство дает крылья...

А.П. Чехов

Творчество — высшая, но в тоже время естественная и истинная потребность человека. Только творческое поведение в нашем изменчивом мире и может считаться подлинно адекватным поведением, обеспечивая человеку возможность адаптации к новым реалиям бытия. Язык искусства способен говорить о том, что очень сложно, а иногда и невозможно, выразить вербально, обычными словами.

Арт-терапия — это область, которая использует невербальный язык искусства для развития личности, твор-

ческого потенциала в качестве средства для возможности контактировать с глубинными аспектами нашей духовной жизни, с внутренней реальностью, складывающейся из наших мыслей, чувств, восприятий и жизненного опыта. Она основана на том, что художественные образы способны помочь нам понять самих себя и через творческое самовыражение сделать свою жизнь лучше.

Эта статья посвящена людям, которые через один из приемов арт-терапии сумели соединить усилия нескольких групп детей и через творческое самовыражение

в красках породить любовь к слову и поэзии, подарить многим радость и надежду на исцеление.

Арт-терапия как профессиональная деятельность и научная дисциплина — это достаточно новая область науки и практики. Но тот факт, что художественная деятельность обладает целительным эффектом, известен еще с древности. Именно появление такой специфической деятельности на пересечении искусства, психологии и психотерапии оказалось ответом на множество вопросов. Так, погружаясь в мир арт-терапии, мы способны справиться со стрессом, с физической и моральной усталостью, с внутренними противоречиями и многое другое.

В 1974 году психолог Джером Франк сформулировал пять основных эффектов успешной психотерапии, таких как:

1. Она предоставляет новые обучающие возможности как на познавательном, так и на практическом уровне;
2. Она вселяет надежду на избавление от страданий;
3. Она предоставляет опыт успешной деятельности;
4. Она дает возможность преодолеть чувство отверженности;
5. Она пробуждает яркие эмоции.

Наш современный автор и соотечественница Сусанина Ирина в своей работе «Введение в арт-терапию» со своей стороны подтверждает этот факт:

— во-первых, арт-терапия помогает увидеть новые перспективы в работе и предлагает стимулирующие методы для усвоения и запоминания. Художественные формы могут быть связаны с глубокими уровнями мыслительных процессов и, таким образом, воздействуют на эмоциональную сферу личности;

— во-вторых, она вселяет надежду в избавление от душевных страданий. Вера в самоизменение и возможность чувствовать себя лучше являются самым первым шагом в достижении психотерапевтического эффекта;

— в-третьих, арт-терапия, представляет собой опыт успешной деятельности, так как создание творческого продукта само по себе несет чувство удовлетворенности;

— в-четвертых, арт-терапия предоставляет человеку чувство контакта с другими людьми. Чувство «быть понятым» является одним из наиболее сильных в арт-терапевтическом процессе, так же, как и фраза «я понимаю» резонирует через все великие произведения искусства;

— в-пятых, художественные образы в живописи, музыке, драматическом искусстве и в литературе вызывают сильнейшие эмоции. Те глубокие изменения, которые являются целью в арт-терапевтическом процессе, могут произойти лишь в случае способности воспроизвести эти чувства, понять их и принять.

Мы в нашей работе считаем, что искусство — это так называемое новое «плацебо». А ведь самое лучшее «плацебо» — счастье, которое рождается из поглощения в силу искусства.

Проект «Волшебная книга мечты».

Природа онкологических заболеваний остается и по сей день неизвестной современной медицине. Одной из

версий выступает теория психосоматического происхождения онкологических заболеваний. На наш взгляд — взгляд психотерапевтической направленности — психологическая составляющая является далеко не последней в этом подходе. И на основе такого видения болезни мы сформулировали для нашей работы такое правило: «лучшее «плацебо» — счастье»! В искусстве, конечно, нет места жестким правилам, но это для нас непреложно.

Мы — команда во главе с художниками арт-терапевтами в Российском онкологическом научном центре им. Н.Н. Блохина НИИ детской онкологии и гематологии. Здесь работает наша Российская Общественная Организация Инвалидов «Творческое партнерство». Здесь мы творим чудеса арт-терапии и арт-педагогики с детьми от двух и до семнадцати лет, мы «лечим» все их печали и горести, мы даем детям а, часто бывает, и их родителям уютную атмосферу для творчества с детьми. Здесь нет слова «нельзя», мы говорим: «Можно»! Разукрашиваем личики, танцуем с капельницами, красим большие и модные машины и создаем шедевры импрессионизма (и не только), затмевая тем самым самого Ван Гога. Таким образом, и наступает тот самый арт-терапевтический эффект, так как для детей в онкологическом центре со всеми их болями и процедурами — это настоящий эмоциональный всплеск, решение проблем, борьба с внутренними переживаниями, борьба со страхом, возможно, даже агрессией и злостью. Кроме того, у них всегда остается их творческий продукт деятельности, который они забирают в палату, а потом и домой, который даже может висеть на наших стенах в отделении. Здесь, естественно, приветствуется любая инициатива, которую мы поддерживаем, здесь их всегда поймут и обязательно поддержат.

И именно здесь родилась наша Волшебная Книга Мечты.

Идея проекта заключалась в том, чтобы дети поделились с нами своей мечтой и изобразили ее на бумаге, а на основе их собственной сказки-мечты несколько писателей придумают детские стихотворения, после чего мы сверстаем книгу под названием «Волшебная Книга Мечты» и подарим всем детям отделения и их родителям.

Изначальная цель нашего проекта состояла в том, чтобы показать ребятам, как ценно то, что они делают, чтобы на руках у них был созданный ИМИ труд, который напомнит им об их силе и таланте, который, как мы верим, сработает, как плацебо. Книга имела определенную направленность на длительный эффект, который дал бы устремление к изменениям, а также поддержку этих изменений на длительный промежуток времени. Книга должна была вселять чувство надежды: исцеление от боли, преодоление трудностей. Она также являлась доказательством их успешного опыта в борьбе со всеми препятствиями. Волшебная книга пробудила бы в них сильные, глубокие эмоции благодаря тому, что они трансформировали их, используя соответствующие символы: рисунки своей мечты, рисунки в стихотворениях, и стихотворения, написанные в честь них и их грез. Именно такая поэзия должна

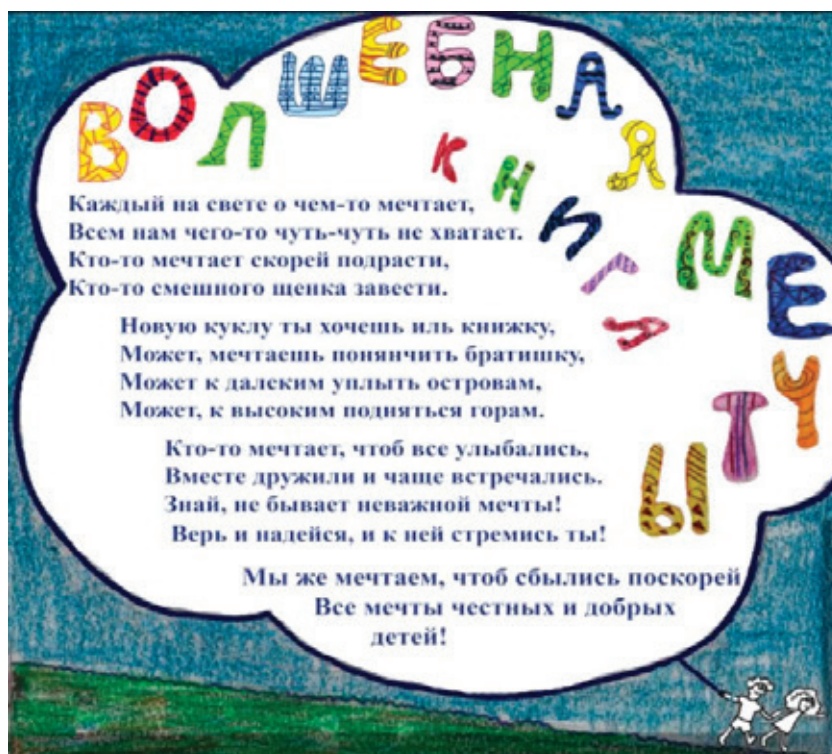


Рис. 1. Первая страница Волшебной Книги Мечты

рождаться в сфере арт-терапии, такая поэзия должна дариться людям. И в нашем представлении она и есть то средство (и оказалась им даже в большей степени, нежели мы представляли), которое способно оживить их мечты еще ярче и правдоподобней, что сделает их реальными, значимыми и исполненными.

Результат вышел за рамки наших ожиданий. Все началось, с подготовки (первая стадия творческого процесса). Сначала, «раскрытие» детей, рождение мотивации, генерирование идей. Здесь начинается экспериментальная работа, как с нашей стороны, так и со стороны детей. Для нас это деятельность была значимой, так же как и для них, ведь это их мечты мы рисовали вместе. Именно поэтому одна из задач была выполнена самой постановкой задания, хотя это, наверное, слишком грубое слово для того, чем мы занимались. Немало важной также была роль креативности, которая прямо зависела от внутренней мотивации, материалов и среды. Материалами нашими было все: и руки, и краски, и карандаши, и пастель, и пластилин, и бумага, и холст, и картон. Все для простора фантазии. Среда у нас грустной показаться точно не могла и не может: светлая игровая с большими окнами и разрисованными стенами с выпуклыми деревьями, маяками и домиками. Длинный стол, где и проглядывается весь наш творческий путь, удобные стулья со спинками, диваны для отдыха и рядом родители, которые тоже подойдут и поддержат, а мы, в свою очередь, можем направить их в правильное русло. Так, в команде мы дарим им чувство безопасности. Плюс ко всему никакого запрета на запачканные в материалах руки, на разбросанные разноцветные салфетки, кисти и карандаши, и пусть даже

краска везде. И, конечно, веселая и теплая атмосфера: улыбки, смех, чувство доверия и тактильный контакт для эмоционального воссоединения.

На начальной стадии стоит упомянуть еще один важный момент. В связи с тем, что некоторые дети в отделении относительно давно, они включены в деятельность, им не нужно длительное вхождение в процесс, как для детей, попавших в отделение недавно, которые еще закрыты от внешнего мира, которым трудно пока выносить эмоциональные краски на холст или бумагу.

Для каждого ребенка необходимо найти свой подход. Кого-то спросишь про его мечту и сразу начнешь с ним придумывать картинку с деталями того, о чем же он мечтает. С кем-то требуется посидеть, поговорить, спросить: «Как ты видишь свою мечту? Попробуй на нее посмотреть, пощупать, понюхать. Какая она, опиши?». И кто-то в результате нарисует облако, на котором он и сидит, и которое летит в далекие и теплые края. Кто-то слепит из пластилина доктора-плюсик по имени «Здоровье», которое обнимет крепко-крепко и подарит крепкое здоровье.

А кто-то почувствует сладкий запах карамели и создаст мармеладную страну. Кому-то мы раздавали готовые стихотворения писателей (как катализатор эмоционального настроения), после чего дорабатывали их идеи и образы, создавали что-то свое, после чего рождался авторский, несмотря ни на что, шедевр.

Возраст здесь обычно не играет большой роли, не считая дошкольного возраста, так как там еще нет полноценного осознания своего заболевания. Есть подростки, которые сразу же выдают огромное количество идей



Рис. 2. Мечта Антона о докторе «Здоровье»

и создают свой мир, а есть те, кто в связи с плохим самочувствием или неуверенностью в себе (а это большая проблема онкологического отделения) не могут даже начать, бояться что-то предложить, говорят: «Я не умею, у меня не получится». Абсолютно такая же картина наблюдается у школьников, которые зачастую пытаются отдать тебе в руки всю работу, чему, конечно, подчиняться нельзя. Это все равно, что забрать лекарство. Взрослый же может и должен находиться рядом: поддерживать, выслушивать, верить. Это и есть та зона ближайшего развития, которая позволит двигаться ребенку вперед, проявлять свои чувства и развиваться.

Как раз с вышеописанными проблемами сталкивается следующая стадия, в некоторых источниках названная стадией инкубации. Она является одной из самых критичных, включая в себя как работу, так и отдых. В этот момент теряется чувство времени, а проблемы уходят на задний план, что дает выход эмоциям. В этот момент важно обязательно находиться рядом с ребенком, не дать разочароваться в деле, чтобы он не потерял надежду и веру. Нужно поддерживать каждый шаг, чтобы он не нарисовал уже или не раскрасил, что бы за идея не появилась в его голове, мы должны быть компасом. Кто-то мог сомневаться в схожести с животным, которое он нарисовал, кто-то со стихотворением, что мы выдавали, кто-то, что он вовсе испортил рисунок. В таких моментах стоит быть очень внимательными, чтобы в дальнейшем позволить детям быть уверенным в продолжении, в нашем случае, рождения иллюстраций книги.

И если мы правильно повели себя в такой критический момент, мы переходим с ними в третью стадию иллюминации (или стадия озарения или инсайта) — стадия, когда для ребенка может прийти открытие или решение проблемы, ответ на вопрос, который он не мог понять до этого. Так, дети начинали быстро дорисовывать новые образы, представлять своих героев вживую и рассказывать

сказку под свою иллюстрацию, а это дарило уже нам пространство для создания стихотворений именно под их рассказ. И, следовательно, для ребенка это уже большой результат, удовлетворение, которые дают ему чувство уверенности в себе.

Рождение поэзии

Нами были подняты наиболее важные на наш взгляд вопросы арт-терапии и конкретно работы с детьми, а также была проиллюстрирована общая и внутренняя картина создания Волшебной Книги Мечты. Далее мы более подробно остановимся именно на том средстве, которое стало непоколебимой частью проекта и сильнейшего эффекта данной арт-терапии — литературе, включающей, к тому же, не только поэзию.

Когда проект был еще в форме зародыша, была только идея мечты, готовой превратиться в сказку, мы и подумать не могли, что мы станем авторами настоящего чуда.

Первым этапом внедрения литературы стало решение создать обложку своими руками. Мы разукрасили буквы самыми разными способами и формами, из чего в результате произошло понравившееся всем словосочетание «Волшебная книга мечты». Это был самый первый литературный эффект, эффект букв, слов в компании с красками, карандашами и ножницами. С этого и началась большая часть литературной арт-терапии.

Далее, мы планировали придумать сказку исключительно с ребенком, записать ее под диктовку. Между тем, для детей фантазия — это остро динамический процесс, который часто невозможно завершить на первом занятии. Тогда мы поняли, что для фантазий ребенка нужно дать простор и время, ведь на протяжении всего занятия, наших обсуждений, появлялись все новые идеи и детали. А некоторым детям и вовсе нужно было что-то, что бы их подтолкнуло на проявление активности.



Рис. 3. Внешняя обложка Волшебной Книги Мечты

Тогда пришла идея использования стихотворений как средства. Во-первых, это сильно эмоциональное соединение мечты ребенка и слов писателя, это разрабатывает связь между ними и приводит «картину мира мечты» к гармонии. Во-вторых, для детей, особенно поменьше, это самый веселый и простой способ изучить книгу. Сначала мы нашли нескольких писателей: Сергея Махотина, Михаила Яснова, Марию Рупасову и Елену Крассулу. Эти люди внесли неописуемый вклад в развитие наших идей. Несколько стихотворений, часть которых была из их сборников, а часть придумана специально для нас, мы взяли за основу, чтобы включить детей в процесс. Идея начала развиваться и жить своей жизнью!

Так, начался рисуночный драйв вместе с потоком идей и образов: мы записывали, мы запоминали, писатели полностью погружались в мысли ребенка, после чего начинали работу над каждым стихотворением, индивидуально и очень внимательно. Это была истинная поэзия, которую, наверное, будет сложно повторить, ведь она была наполнена таким огромным смыслом для каждого из нас, она несла в себе все труды, все мысли, все грезы и все переживания. Каждое слово описывало процесс зарождения книги, все маленькие шажки были вырисованы между строчками. Мы это видели, дети это видели. Пусть они и не писали этих стихов, но однозначно были их «родителями» вместе с писателями!

Тот факт, что их мечта не только ожила на их рисунке, в печати книги, но и необычным образом была сформирована стихотворными строчками произвела масштабнейший эффект на всех. Мы точно понимали, что обычный

текст не дал бы нам такого результата. Ведь стихотворение для детей — это зачастую то, что точнее любого текста, кроме того, гораздо необычней. И в голове каждого из них сложилась эта картина, которая, однозначно, была особенной и давала им стопроцентное доказательство: их рисунки, их мысли — это что-то интересное, значимое и теперь подаренное всем!

Подведение итогов

Наша арт-терапевтическая мастерская в режиме творческого самовыражения, в результате включила в себя создание художественных (для нас и детей) и поэтических (для авторов стихотворений) произведений с целью регуляции эмоционально-смысловой сферы, стимулирования процесса самоактуализации и борьбой с образовавшимися в связи с болезнью внутренними конфликтами. Прекрасным завершением этой авторской мастерской стало издание сборника «Волшебная книга мечты». Для нас же, руководителей, стадия завершения произошла только тогда, когда мы получили книгу из печати и подарили ее всем художникам и поэтам, их родителям и другим детям в отделении.

В чем же состоял тот самый взрывной эффект арт-терапии и арт-педагогики? Если быть точнее, арт-педагогика, переродившейся, как гусеница в бабочку, в арт-терапию.

Главной целью своей работы мы ставили выявление ценности и значимости каждого ребенка, каждой его мечты. «Волшебная книга мечты» явилась матери-



Рис. 4. Дети-художники с Волшебной Книгой Мечты

альным доказательством их борьбы со страхом, доказательством их веры в выздоровление. Это то, что они могут поддержать, потрогать, почитать и даже раскрасить. Книга говорит им: «Ты важен в этом мире, ты очень много значишь для каждого из нас, для твоего читателя». В будущем, для них это напоминание об их силе и воле, а для всех, кто будет держать эту книгу в руках — показатель, урок и вдохновение.

Но, кроме этого, мы обнаружили и другие важные эффекты. Эффект для детей, которые лежат в больнице (или будут лежать после) рядом с теми, кто участвовал в создании сборника. Для них это мотивационный спектр для развития. Они видят результат работы: красивый, важный, честный и трогательный результат. И они выходят из своих боксов и палат и тоже садятся рисовать, и ждут будущей Волшебной книги мечты, где будет уже их вера и их надежда.

Это стало важным эффектом, событием для всех родителей, которые тоже страдают и проходят все невзгоды вместе со своими детьми, которые тихо плачут и всеми силами стараются верить в общую победу. Для них это

стимул, для них это радость, ведь их дети рисуют настоящее волшебство. Для родителей это лучшие воспоминания.

Это также эффект для неболеющих детей и их родителей. После завершения проекта нам на почту присылали письма, где родители писали, что очень ждут книгу и хотят читать ее вместе со своим ребенком, тем самым пытаясь научить его важным вещам в жизни, дать силу на преодоление будущих препятствий. Они писали: «Вы даже представить не можете, что значит это книга для всех. Какое добро она принесет множеству людей».

И тут сразу вырисовывается еще один эффект, эффект для нас, создателей и писателей. Для нас, это воспоминания о каждом ребенке, для нас это доказательство значимости того, что мы делаем. Для писателей — результат их трудов, показатель важности и существенности их невыразимого вклада. И нам становится очевидным, что это не мы помогаем детям, а дети помогают нам. Они лечат наши души и дарят нам частички своих сердец, своего света и детской искренней улыбки. Возможно, и они — наше плацебо?

Литература:

1. Электронный журнал «Психологическая наука и образование psyedu.ru» — <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Oganesyan.phtml> [Творческая поэтическая мастерская как средство развития креативности и обеспечения психологической безопасности педагога / 2013–2] — 291 с.
2. Сусанина, И. Введение в арт-терапию. — М.: «Коги-то-Центр», 2007. — 95с.
3. Оганесян, Н. Т. Библиотерапия: Самоактуализация психических состояний через поэзию. — М.: «Ось — 89», 2002. — 272 с
4. Сергеева, Н. Ю. Основы арт-педагогической деятельности: учебное пособие. — Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. — 234 с.

Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста

Пашкина Елена Александровна, студент;

Ганичева Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

На сегодняшний день сказкотерапия является одним из основных средств психотерапевтического воздействия, применяемого с целью коррекции различных психических процессов и поведенческих реакций ребенка. В современной ситуации развития общей психокоррекции сказкотерапия позволяет исследовать первопричины поведенческих реакций ребёнка и служит ресурсной практикой в психотерапии. Данный метод психокоррекционной работы можно использовать, начиная с раннего детства. Возможности сказкотерапии заключаются в том, что она позволяет выявить внутренние и внешние состояния ребенка.

В настоящее время психологи и терапевты проводят исследования, позволяющие изучить и описать воздействие сказок на подсознание и сознание детей. Главная особенность сказки состоит в том, что сказка — это выдуманная волшебная история со счастливым завершением. Она позволяет передавать опыт, умения, навыки, помогает ребёнку понять, где добро, а где зло. Большое количество сказок пронизано аллегориями, а так же жизненным поведением.

Главное достоинство сказкотерапии как метода заключается еще и в том, что ядром любой сказки является метафора. Именно она является средством психологического воздействия. Точность и глубина метафоры определяет эффективность коррекционных методов в работе с детьми. Данный метод психокоррекции основывается на том, что выдуманная история несёт в себе скрытый смысл решения сложных проблем. Чтение сказок помогает ребёнку преодолеть жизненные трудности, найти выход из сложных ситуаций [1].

Сама ценность и эффективность сказкотерапии очевидна: во-первых, в сказочных ситуациях отсутствует дидактика, то есть как поступить в какой-либо жизненной ситуации сказка лишь намекает, также ребенок усваивает причинно-следственные связи, потому как сюжет сказки логично построен. Во-вторых, в сказках отсутствуют чёткие персонификации, и это позволяет ребёнку идентифицировать себя с главным героем. Наблюдая за судьбой персонажа, ребёнок видит последствия того или иного выбора. В-третьих, образность языка позволяет сказке иметь множество граней, и благодаря этому, ребёнку в разные периоды жизни, может помочь одна и та же сказка. В-четвёртых, как правило, счастливый конец сказки даёт ребёнку чувство психологической защищённости. Ребенок под руководством взрослого делает вывод о том, что все трудности делают людей мудрее и сильнее. Постепенно ребенок начинает понимать и осознавать то,

что вознаграждается тот герой, который проявил свои лучшие качества и прошёл через все испытания, а персонаж, который совершал плохие поступки, осуждается окружающими. И именно здесь заложен смысл закона жизни: «... как ты относишься к людям, так и они будут относиться к тебе». В-пятых, в сказках всегда есть наличие тайны и волшебства, ведь в сказке любой предмет оживает, и ребёнок может идентифицировать себя с одушевлённым персонажем. Эта особенность играет большую роль для развития психики ребёнка, так как развивается способность децентрироваться, ставить себя на место другого [2].

Обратим особое внимание на коррекционные функции сказки. Среди них можно выделить наиболее приоритетные — это:

- психологическая подготовка к напряженным эмоциональным ситуациям;
- символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов;
- принятие в символической форме своей физической активности [3].

В настоящее время сфера применения сказкотерапии значительно расширилась. Сказкотерапия эффективна как помощь при различных нарушениях в поведении ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста, которые заключаются в желании ребенка привлечь к себе внимание различными способами; когда ребёнок хочет взять всё под свой контроль; при желании ребенка отомстить; как средство снижения страхов, желание избежать неудачи. Постепенно происходит объяснение ребёнку смысла происходящего, неэффективный стиль поведения замещается на более продуктивный [4].

Рассмотрим особенности коррекционной сказки как метода воздействия на ребенка:

1. Главный герой должен быть похож на ребёнка: пол, возраст, характер.
2. Жизнь героя в сказочном мире сходна с жизнью ребёнка.
3. Персонаж попадает в ситуацию аналогичную той, в которой находится ребёнок.
4. Герой встречает мудрого наставника, который объясняет смысл происходящего.
5. Герой понимает, где он поступил неправильно и начинает меняться [5].

Важность исследования проблемы заключается в том, что сказкотерапия как метод психокоррекции в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста должна осуществляться квалифицированным педаго-

гом-психологом, который организует систематические занятия с детьми в индивидуальной и групповой форме. Особенно эффективно использование сказкотерапии родителями. При правильном использовании сказкотерапии ребенку будет оказана неоценимая помощь. Это позволит не только подготовить ребёнка к возможным жизненным ситуациям, но и решить возникшие проблемы. Языком сказки можно описать всё, что нас окружает [6].

Многочисленные исследования сказкотерапии как метода психокоррекционной работы позволяют сделать вывод о том, что в процессе знакомства со сказками и проигрывания сюжетов ребёнок начинает понимать, что даже в трудной ситуации можно найти выход, только его нужно поискать. Во-вторых, ребёнок усваивает правило: чтобы преодолеть трудности нужно искать силы в самом себе.

В своем исследовании мы обратили внимание на то, что большое значение при осуществлении психолого-педагогической коррекции с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по преодолению трудностей в эмоционально-личностной сфере имеет сказкотерапия, которая предполагает проигрывание детьми эпизодов сказок. Психолого-педагогическая коррекция на основе работы со сказками позволяет ребенку на вербальном и эмоциональном уровне осознать, что такое «хорошо» и что такое «плохо», примерить на себя роли обидчика и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного, примерить на себя роль родителя и оценить свой поступок со стороны, а также позволяет ребенку иными глазами взглянуть на окружающий мир и близких людей.

Исходя из этого, мы составили небольшой опросник для детей и их родителей. Вопросы, позволяющие выявить, какое значение оказывает сказкотерапия на развитие нравственных качеств ребенка, а также на развитие воображения, мышления и речи могут быть следующими:

1. Понравилась ли тебе сказка?
2. Как ты думаешь, о чём эта сказка?
3. Какой герой тебе понравился? Почему?
4. Что главное в этой сказке?
5. Как ты думаешь, почему герой совершил этот поступок?
6. Что бы было, если герой не совершил этого поступка?
7. Чему тебя научила эта сказка?

Сказочный мир требует от ребенка активного, хорошо развитого воображения, умения свободно, не страшась опасностей и приключений, импровизировать. Чтобы

всего этого добиться, ребенку необходимо много сказок и благожелательное отношение родителей к сказкам.

Вопросы, позволяющие выявить, какое значение придают родители сказкотерапии:

1. Как часто Вы рассказываете сказки своему ребёнку?
2. Есть ли любимая сказка у Вашего ребёнка?
3. Есть ли у ребёнка любимый герой?
4. Запоминает ли Ваш ребёнок сказки?
5. Просит ли ребёнок почитать сказку?
6. Помогает ли Вам сказка воспитывать ребёнка?
7. Просит ли ребёнок рассказать одну и ту же сказку несколько раз?
8. Объясняли ли вы ребёнку с помощью сказки, что такое хорошо и что такое плохо?
9. Менял ли ребёнок своё поведение после того, как вы прочитали ему сказку?

На основании беседы с детьми и родителями важно проанализировать, какие личностные качества развиваются у детей в процессе сказкотерапии, а также разработать психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам по преодолению трудностей в эмоционально-личностной сфере дошкольников и младших школьников с помощью сказки. Общие психолого-педагогические рекомендации, которые будут полезны родителям, по приобщению детей к сказке заключаются в том, чтобы родители постоянно формировали у ребенка интерес к сказке и представление о том, что сказка — это волшебная история со счастливым завершением. Родителям необходимо помнить, что выбор сюжетов сказок должен быть направлен на те сказки, которые предполагают осознание ребенком того, что даже в трудной ситуации можно найти выход, только его нужно поискать. Стоит помнить, что процесс чтения сказок и проигрывания их, сопровождающийся эмоциональным сопереживанием и отождествлением с любимым персонажем, позволяет ребенку иными глазами взглянуть на окружающий мир и близких людей.

Таким образом, сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми является весьма эффективным. Сказки развивают в ребёнке доброту, отзывчивость, контролируют эмоционально-нравственное развитие ребёнка. Для ребёнка сказка является особой реальностью. Именно здесь он познаёт такие явления и чувства как жизнь и смерть, измена и коварство, любовь и ненависть. Сказочная форма изображения этих явлений доступна для понимания ребёнка, но при этом сохраняет подлинный нравственный смысл. Сказка даёт несравнимые уроки нравственности, которые остаются с нами на всю жизнь.

Литература:

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.
2. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2000. — 310 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2007. — 170 с.

5. Сказкотерапия для детей. — Режим доступа: <http://psihomed.com/skaskoterapiya-dlya-detey/> (дата обращения: 15.10.15)
6. Сказкотерапия как часть воспитательного процесса детей дошкольного и младшего школьного возраста. — Режим доступа: <http://vashabnp.info/load/85-1-0-1897> (дата обращения: 15.10.15)
7. Терапевтические сказки в работе с детскими страхами. — Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/terapevticheskie-skazki-v-rabote-s-detskimi-strahami.html> (дата обращения: 15.10.15)

Роль художественной литературы в интеллектуальном развитии младшего школьника

Романова Ирина Ивановна, магистрант;

Калинина Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал),

В связи с развитием информационно-компьютерных технологий на сегодняшний день отмечается снижение интереса к художественной литературе. Дети не хотят читать. Следовательно, страдают речь, грамотность, моральное воспитание, аффективная сфера, а самое главное интеллект. Неслучайно роль художественной литературы в умственном развитии младшего школьника так внимательно и предметно изучалась отечественными и зарубежными учеными: Н. Н. Черевичной, В. П. Ягунковой, А. В. Пионтек, З. Н. Клопертанец, П. М. Якобсоном, Г. Нилом и др.

Согласно исследованию детского внеклассного чтения, проведенного в нескольких регионах России (2014), большинство школьников уделяют чтению 1–2 часа в неделю, прочитывая за месяц 1–2 книги. Целью исследования было выяснить, насколько велика мотивация у школьников к чтению, каковы количественные и качественные показатели внеклассного чтения в нашей стране. Статистический анализ, показывает: 30% школьников 6–11 лет читают 1–2 часа в неделю; 29,8% посвящают чтению 3–4 часа; 41% школьников указанного возраста прочитывают 1–2 книги в месяц; у 37,8% количество книг в месяц возрастает до 3–5. Более 10 книг читают за месяц только 5% ученики младших классов [3, с. 178].

В ФГОС начального образования заложены возможности и ресурсы воспитания у детей интереса к чтению и книге. Пожалуй, можно согласиться с тем, что стремление ребенка обучаться и успех обучения подчиняются желанию читать. Неслучайно А. С. Макаренко подчеркивал: «Этот период имеет огромную значимость в жизни ребёнка. Ребёнок входит в отрасль книги и печатного слова, иногда входит неохотно, с трудом справляется с теми техническими трудностями, которые ставит перед ним буква и самый процесс прочтения» [1, с. 33].

Желание читать сопровождает детей с первых лет жизни, а результат приобщения к литературе будет базироваться опыте эмоциональных переживаний сюжетов и ролей, полученном в дошкольном возрасте. Желание читать, стойкий интерес к чтению формируется в семье и ос-

нова его — привычка ребенка читать. Большинство педагогов убеждены, что успех развития интереса к чтению поэтической литературы у младших школьников зависит от участия в решении этой задачи родителей. Детям требуется «читающая» среда, книжное окружение. Только на этой основе возникает желание читать.

Исследователи детского чтения отмечают, что литературное творение выступает перед ребенком в целостности фабулы и поэтической формы. Если ребенок настроен к литературному творению, то его восприятие будет стопроцентным. А для этого необходимо акцентировать внимание детей не только на сюжете, но и на драматических способах языка сказки, повести, элегии и других творениях поэтической литературы. Со временем у младших школьников складывается предпочтительное отношение к литературным творениям, а также поэтический вкус [3, с. 179].

Анализ исследований показывает, что чтение художественных произведений всегда выполняет познавательную, эстетическую и воспитательную функции формирует эмоциональную сферу, нравственно эстетические идеалы, взгляды, отношения ребенка. От того, читают ли дети, что и как читают, зависит их сегодняшний успех и завтрашняя судьба, а в совокупности, судьба России, ее будущее. Детское чтение называют интеллектуальным ресурсом страны, главным резервом развития человеческого потенциала нации. Мировой опыт подсказывает: надо как можно раньше приобщать ребенка к книге и чтению — кладезю знаний, идей, мудрости и опыта. Начальная школа первая начинает реализовать общую основную цель обучения — формирование личности учащегося [5, с. 139].

Ученые отмечают, что прочтение поэтической литературы способствует обретению эстетичного блаженства, а, значит, воспитывает младшего школьника чувственно. Благодаря чувственным импрессиям осуществляется и фиксация визуального восприятия. В это связи, считает О. В. Ткаченко, чтение художественных произведений решает следующие задачи: расширяется и углубляется кру-

гозор ребенка, обогащаются его знания и эмоции; посредством книги усиливается воспитательное воздействие на ребенка; книги способствуют обогащению и развитию языка [5, с.139]. По мнению автора, влияние литературы на формирование личности младшего школьника осуществляется посредством восприятия. Восприятие тесно связано с пониманием — проникновением в сущность художественного изображения, которое достигается путем анализа и синтеза того, что воспринял читатель. Познание художественной литературы имеет огромное значение для развития творческих задатков ребенка. Глубина восприятия художественной литературы отражает понимание художественного образа как обобщенной картины человеческой жизни, созданной при помощи вымысла и имеющая эстетическое значение [5, с.139].

Анализ литературных сведений и собственных наблюдений позволяет утверждать, что поэтическая литература служит разносторонне-развивающим средством. Благодаря чтению художественной литературы, отмечает И.Н. Чакова, у младшего школьника развивается речь, обогащается словарный запас, что помогает ему выражать свои мысли в устной и письменной форме, и понимать сказанное другими людьми, грамотно строить предложения [6, с.127]. В процессе чтения произведений художественной литературы, подчеркивает исследователь, у ребенка развивается логическое мышление, формируются конкретные понятия и представления; он учится абстрактным понятиям и расширяет горизонты своего мира, учится объяснять жизнь и видеть связь одного явления с другим, что обеспечивает познание реальной действительности [6, с.127].

Чтение художественной литературы стимулирует творческое воображение, позволяет работать фантазии и учит детей мыслить образами. Чтение развивает познавательные интересы и расширяет кругозор. Ребенок из книг узнает обо всем, что его интересует. Поэтическая литература влияет на развитие образной памяти и совершенствование оперативной памяти и устойчивость внимания, от которых зависит умственная работоспособность. Через знакомство с художественной литературой развивается активность, любознательность, общая культура и эрудиция детей [6, с.127].

На основании этого можно утверждать, роль поэтической литературы в умственном развитии младшего школьника, является неоспоримой. Однако наряду с этим встает проблема чтения книг современными детьми. Педагоги, психологи, филологи озабочены тем, что в век кино и телевидения происходит подмена общения с книгой просмотром видеофильмов и компьютерной продукции. Особое внимание решению данной проблемы должно быть уделено в начальной школе, т.к. она является основой развития устойчивого интереса к литературе. В приобщении ребенка к печатному слову много зависит от взрослого, в том числе от педагога. Помощь учителя в развитии у школьника желания, умения и устойчивой привычки читать книги чрезвычайно важно для его будущей жизни,

способствует его социализации, развивает эрудицию и общую культуру. При этом книга становится тем реальным инструментом, который помогает учащимся задуматься о себе, осознать свои сильные и слабые стороны, свои запросы, потребности, стремления.

Педагогами и психологами давно доказано, что у «начитанных» детей гораздо реже возникают проблемы с грамотностью, как в устной, так и в письменной речи. Между тем доказано, что так называемая «врожденная грамотность» тоже результат начитанности человека. Исследователи отмечают, что в процессе чтения зрительная память фиксирует визуальные образы слов, а при письме эти образы «всплывают в голове» автоматически, и человек, не задумываясь, пишет грамотно, и сразу замечает орфографические ошибки на бумаге [2, с.2310]. В связи с этим, главной целью в деятельности педагога начальной школы должно быть приобщение детей к сфере книг и поэтической литературе, развитие интереса к чтению, стремления слушать сказки, стихи, рассказы. В младшем школьном возрасте дети должны научиться внимательно слушать сказки, повести, элегии, потешки, а также наблюдать за развитием сюжета в сказке, переживать персонажам [2, с.2310].

В младшем школьном возрасте идет чрезвычайно быстрое развитие эмоциональной сферы, так называемого чувственного интеллекта. Обращая большое внимание на эту особенность младшего школьного возраста, учитель может добиться высокой эффективности в своей работе по формированию интереса к чтению [4, с.245]. Чтобы процесс декламации стал для младших школьников личной необходимостью, очень полезны игры. Огромную роль играют вечера чтений, наполненные живым, умным словом. Плохо читающие школьники обречены на неуспеваемость в средних и старших классах. Для формирования у ученика потребности в декламации и письменной речи педагоги и психологи предлагают использовать жизненно важную переписку.

Творческим чтением движет любознательность. Назначение работы учителя — способствовать перерастанию любопытства в любознательность, в познавательную деятельность, помогать читателю не останавливаться на запоминании фактов, а искать их логику, обусловленность, причинность. Таким образом, постепенно формируется привычка и навык полноценного вдумчивого чтения и грамотный читатель [3, с.178]. В связи с этим, предлагают Максимова А.А. и Саввинова Р.В., в рамках проверки знаний младших школьников по поэтической литературе надо организовывать викторины, кроссворды. При заполнении опросных листов по викторине школьники еще раз применяют источник, заостряют внимание на определенных фрагментах, кажущиеся раньше не значительными, думают, лучше запоминают [3, с.179].

Таким образом, подводя итоги, мы пришли, к выводу — роль поэтической литературы в умственном развитии младшего школьника, является неоспоримой. Поэтическая литература служит разносторонне-развива-

ющим средством: развивается память, речь, творческое воображение, учит детей мыслить образами, расширяется словарный запас и кругозор. Также развивается образная память и совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания, от которых зависит умственная работоспособность. Через знакомство с художественной литературой развивается активность, любознательность,

общая культура и эрудиция детей. Младшие школьники должны понимать, что книга имеет особое значение в жизни людей, что интерес к чтению является необходимым элементом культуры каждого человека. Это становится основой для развития читательских умений. В связи с этим педагоги и родители, должны знакомить и приобщать детей к чтению художественной литературы.

Литература:

1. Васинская, Н. В., Щербинина Н. А. Технология продуктивного чтения // Тр. междунар. конф. «Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности». — Махачкала, 2014. — С.33–34.
2. Исаева, О. В., Слонь О. В. Продуктивное чтение как способ формирования личностных достижений младшего школьника // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 9–10. — с. 2308–2311.
3. Максимова, А. А., Саввинова Р. В. Развитие читательской деятельности младших школьников // Тр. междунар. конф. «Научный поиск в современном мире». — Саратов, 2014. — с. 178–179.
4. Немов, Р. С. Психология. В 3 книгах. Книга 1: Общие основы психологии. — М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2010. — 687 с.
5. Ткаченко, О. В. Развитие личности в младшем школьном возрасте // Психология, социология и педагогика. — 2015. — № 1 (40). — с. 138–146.
6. Чакова, И. Н. Влияние художественной литературы на формирование личности младших школьников // Тр. междунар. конф. «Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания». — Оренбург, 2013. — С.126–129.

Влияние детской литературы на социализацию и воображение ребенка в современном обществе

Харламова Наталья Борисовна, студент;

Мишина Галина Александровна, доктор психологических наук, зав. кафедрой специальной психологии
Российский государственный гуманитарный университет, ИП им. Л. С. Выготского

В современном обществе с его повседневными требованиями ко взрослому, замечена тенденция — взрослые стали меньше проводить времени с детьми, что в целом негативно влияет на развитие детей. «Подтверждение тому легко найти в особенностях психического развития детей, которые по каким-либо причинам были лишены такого общения. Так, например, в исследованиях Н. Н. Толстых и А. М. Прихожан убедительно показано, что дети из детских домов и домов ребенка очень хорошо решают многие интеллектуальные задачи, классифицируют, имеют довольно высокий уровень познавательной деятельности, но с трудом выполняют задания на воображение. Аналогичную картину можно наблюдать у детей в тех семьях, где на ребенка до определенного времени почти не обращают внимания, сводя все общение с ним к кормлению или перемене пеленок. Эти дети выделяются среди сверстников, они сталкиваются с такими трудностями, которые порой для окружающих взрослых превращаются в проблемы. Эти дети могут иметь хорошо развитую память, и развитую речь, и даже развитое мышление, но волшебниками они так никогда стать и не

смогут, потому что не овладели той основой, без которой невозможно научиться воображать» [2, с. 6].

«У современных детей отмечается пассивность, потеря способности и желания чем-то занять себя. Многие из детей не умеют налаживать отношения друг с другом, с трудом включаются в общую деятельность, неохотно подчиняются внешним требованиям, а повышенный эгоцентризм вызывает у них особую трудность при соблюдении общих правил в детской группе» [4]. На современном этапе актуальна проблема изучения педагогических аспектов социализации детей с учетом специфики социальной ситуации их развития, а также разработки педагогического инструментария, способствующего усилению позитивных и минимизации негативных факторов социального развития детей и социализации в целом.

На наш взгляд, чтение книги как раз и может быть рассмотрено в качестве такого инструмента. «Книга (в широком смысле) — явление, возможное только в обществе, то есть социальное явление» [1, с.4]. «Социальная значимость книги в жизни любого человека и общества огромна. Книга — это путь к познанию вещей и яв-

лений, ключ к пониманию нравственных понятий: добра и зла, силы и слабости, равнодушия и непримиримости. Открывая этот окружающий мир, впитывая опыт поколений, ребенок развивает свой ум и чувства, вырабатывает убеждения, познает, оценивает и воспитывает самого себя. Л. С. Выготский, рассматривая вопрос влияния литературы на личность, сформулировал понятие «моральное последствие искусства», имея в виду изменения, происходящие в душе читателя после прочтения художественного произведения и проанализировал понятие катарсиса, под которым подразумевает чувства, вызываемые восприятием художественного произведения. Особое внимание уделялось развитию воображения ребенка в процессе чтения». «Одной из причин снижения способности к воображению в настоящее время является слабая начитанность современного молодого поколения, снижение интереса к чтению художественной литературы» [5, с.124–125].

В. М. Бехтерев в докладе «Внушение и воспитание», прочитанном на 1-м Международном педологическом конгрессе в Брюсселе в августе 1911 года, писал: «Влияние внушения на детский ум доказывают и случаи тайного бегства в путешествия в Америку или к Северному полюсу, под влиянием чтения книг Майна Рида, Жюль Верна и др. Чтение книг, действующих на воображение, вообще оказывает на детей внушающее влияние» [6, с.5].

«Что же такое воображение? Известный психолог В. В. Давыдов считал, что воображение имеет место там, где ребенок видит целое раньше частей. Вот малышу попадает кусочек деревяшки, и он тут же подбирает его. «Он мне очень нужен, я буду играть с ним, — уверяет мальчик рассерженную мать. — Это не гадость, а часть от машины. Помнишь, вы мне купили машину, а она поломалась и потом потерялась? Там был такой же кусочек.

Для того чтобы в кусочке деревяшки увидеть часть от машины, ребенку понадобилась целостная ситуация, и тогда бесполезная на первый взгляд вещь вдруг стала частью детской игрушки и обрела смысл.

Это же качество — видеть целое раньше частей — лежит в основе способности детей оживлять разные игрушки и предметы, разговаривать, дружить или ссориться с ними, бояться или любить их.

Другим важным свойством воображения, по мнению В. В. Давыдова, является способность переносить функции с одного предмета на другой, не обладающий этими функциями» [2, с.4].

Еще в далекие 20-е годы в своем известном труде «Психология искусства» Л. С. Выготский писал о том, что: «Только недавно исследователи обратили внимание на то, какую громадную роль в детском искусстве играют те «лепые нелепицы», те «забавные бессмыслицы», которые достигаются в детском стихе перестановкой самых обычных жизненных явлений. «Чаще всего желанный абсурд достигается в детской песне тем, что неотъемлемые функции предмета А навязываются предмету Б, а функции предмета Б навязываются предмету А...

Пустынный спросил у меня, сколько земляники растет на дне моря? Я ответил ему: столько же, сколько красных селедочек вырастает в лесу. Для восприятия этих игровых стихов ребенку необходимо твердое знание истинного положения вещей: селедки живут только в море, земляники — только в лесу. Небывальщина необходима ему лишь тогда, когда он хорошо утвердился в бывальщине». И нам думается, что глубоко верна та догадка, что этот частый вид детского искусства очень близко стоит к игре и очень хорошо поясняет нам роль и значение искусства в детской жизни. «Вообще у нас далеко еще не всеми усвоено, какая огромная связь существует между детскими стишками и детскими играми. Оценивая, например, книгу для малолетних детей, критики нередко забывают применять к этим книгам критерий игры, а между тем большинство сохранившихся в народе детских песен не только возникли из игр, но и сами по себе есть игра: игра словами, игра ритмами, звуками... Во всех этих путаницах соблюдается, в сущности, идеальный порядок. У этого безумия есть система. Вовлекая ребенка в topsy-turvy world, в перевернутый мир, мы не только не наносим ущерба его интеллектуальной работе, но, напротив, способствуем ей, ибо у ребенка у самого есть стремление создать себе такой перевернутый мир, чтобы тем вернее утвердиться в законах, управляющих миром реальным. Эти нелепицы были бы опасны ребенку, если бы они заслонили подлинные, реальные взаимоотношения идей и вещей. Но они не только не заслоняют их, они их выдвигают, оттеняют, подчеркивают. Они усиливают (а не ослабляют) в ребенке ощущение реальности» (126, стр. 188). В самом деле: мы видим и здесь, как искусство двоится и как для его восприятия необходимо созерцать сразу и истинное положение вещей, и отклонение от этого положения, и как из такого противоречивого восприятия возникает эффект»... [3; с.329–330]. «Умение переносить функции с одного предмета на другой очень тесно связано со способностью ребенка идентифицироваться, т.е. ставить себя на позицию другого, представлять себя тем или иным персонажем или даже его частью» [2, с.4].

Одна из главных основ психического развития, воображения, прежде всего, — это общение ребенка с окружающими его взрослыми. Одной из важных задач психологов и педагогов становится донести это до родителей, которые зачастую недооценивают значимость, вклад общения, совместной деятельности, посредством социально-культурного инструмента — книги. «Общение мамы с малышом всегда эмоционально окрашено. Это дает возможность самые будничные, многократно повторяющиеся дела возвести в ранг события, поэтому они хорошо запоминаются. Ребенок постепенно начинает воспроизводить их и таким образом накапливает собственный опыт» [2, с. 6] Одним из таких способов повседневного общения, является совместная деятельность — прочтение книги взрослым ребенку.

«Выделенные Д. Б. Элькониным стадии развития продуктивной деятельности очень близки с этапами развития воображения в дошкольном возрасте.

На первом этапе развития воображения (3–4 года) необходимо создать такую предметную среду, которая позволяла бы в силу своей неспецифичности что-то домысливать и воображать» [2, с.25]

На наш взгляд, такую среду может задавать взрослый (мать) после прочтения текста (книги), взрослый может вместе с ребенком проигрывать сценки с героями произ-

ведения или после прочтения попросить нарисовать рисунок к прочитанной книге. Если книга прочитана ребенком самостоятельно, взрослый может обсудить с ребенком ее содержание, поступки героев книги. Такая совместная деятельность будет оказывать благотворное влияние на развитие личности ребенка и его дальнейшее социальное становление в обществе.

Литература:

1. Миронова, М. В. Психология и социология чтения // Издательство дело и редактирование, 2003. — 67 с.
2. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника. — М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. — 160 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства. — М.: Издательство «Искусство», 1968. — 345 с.
4. Иванова, Н. В. Социализирующие функции и педагогические аспекты приобщения дошкольников к детской субкультуре // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 8. — С.104–106.
5. Рублева, Н. В. Воспитательный потенциал детской художественной литературы в развитии социального интеллекта и способности к социальному прогнозированию // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — с. 124–126.
6. Бехтерев, В. М.. Внушение и воспитание. — Санкт-Петербург: тип. П. П. Сойкина, 1912. — 20 с.

Социализирующая роль книг Ричарда Скарри для детей дошкольного и младшего школьного возраста

Цыцаркина Светлана Юрьевна, студент;
Никитченкова Анна Юрьевна, старший преподаватель
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет

Процесс социализации человека, как известно, начинается с момента его рождения и длится всю жизнь. В первый год жизни главным связующим звеном между ребенком и миром являются родители. Через их поведение, привычки, увлечения малыш познает окружающий мир. С каждым днем у него не просто возрастает желание узнавать все больше нового о том, что происходит вокруг него, но и увеличивается потребность быть причастным к этому огромному и удивительному миру.

Не секрет, что детям гораздо интереснее изучать предметы, которыми пользуются взрослые: телефон, папины инструменты, мамыны украшения, бабушкины очки. Через игру с этими вещами, которые ребенок старается «использовать по назначению», он приобщается к бытовым правилам и нормам. Позже у детей появляется интерес к ролевым играм, где они примеряют на себя различные социальные роли — в первую очередь это, конечно, роли мамы, папы, бабушки, дедушки, то есть самого близкого окружения. Это, например, проявляется во всем знакомой игре «дочки-матери», в которую играют как и девочки, так и мальчики, применяя к себе соответствующие модели поведения. Также в игре появляются и другие социальные роли, как правило, это профессии людей, с которыми ребенок чаще всего сталкивается: врач, водитель, продавец.

Процесс социализации дошкольника и младшего школьника проходит гораздо легче и понятнее через игру и доступное чтение. Американский писатель и иллюстратор Ричард Скарри творчески подошел к этому вопросу. Его книги главным образом помогают ребенку расширить границы его кругозора, обратить внимание на то, что малыш раньше не замечал. С этими изданиями можно играть, они яркие и наполнены образами, доступны для детского понимания. Известно, что Р. Скарри является автором порядка трехсот книг для детей, но, к сожалению, на русский язык переведено не более десяти из них. Конечно, это в первую очередь связано с тем, что в нашей стране интерес к творчеству данного автора появился только в последние несколько лет, и тем не менее, его книги уже стали очень популярными.

Мир книг Р. Скарри очень добрый, светлый, веселый — и такое же впечатление формируется у ребенка о том мире, который его окружает. Герои книг — звери, похожие на детские игрушки. При этом автор наделяет их антропоморфными чертами, которые могут быть знакомы детям, в частности, по сказкам и мультфильмам: животные наделены именами, умеют говорить, знают правила хорошего тона и следуют им, владеют различными профессиями — все это наглядно демонстрирует маленькому читателю, как существует именно человеческий



Рис. 1 и 2. Обложки книг Ричарда Скарри

мир. По словам Р. Скарри, его персонажи — безбидные и тем более не пугающие, и это было одной из задач иллюстративной работы. Например, если изобразить, как водитель попал в автомобильную аварию или как у горе-хозяйки по ее неосторожности взорвалась духовка, — это, безусловно, страшно, а если те же самые происшествия происходят в менее реалистичном мире рисованных животных — даже в какой-то мере забавно и несерьезно. Дети осознают, что все это «понарошку», но при этом ненавязчивое описание подобных ситуаций на примере действий персонажей-животных, сопровождающееся соответствующими иллюстрациями, является весьма поучительным, играет социализирующую роль.

Каждая из книг Р. Скарри призвана научить ребенка чему-то конкретному, побольше рассказать, а главное, проиллюстрировать новую информацию об окружающем мире — мире взрослых, который так привлекателен для детей, показать маленькому читателю, как он причастен к нему и какое место в нем занимает. Так, из книги «Забот полон рот. Большая книга важных дел» дети узнают много новой и полезной информации, которая им пригодится в повседневной жизни, в быту. Персонажи этой книги учат ребенка правилам, которые должны соблюдаться каждый день. Например, описывается, как начинается каждый день котенка Хакли: «Утром маленький Хакли проснулся и сам заправил свою постель. Молодчина Хакли! Он аккуратно сложил свою пижаму и спрятал ее в комод. Утром перед завтраком Хакли всегда умывается и чистит зубы. После завтрака помогает убрать со стола. Спасибо, Хакли!» [3, с.3]. Каждое действие персонажа сопровождается соответствующей иллюстрацией. А вот книги «Город Добрых Дел» и «С утра до вечера в Городе Добрых Дел» рассказывают о ежедневной жизни за пределами дома: ребенок знакомится с различными профес-

сиями, правилами дорожного движения и безопасности жизнедеятельности, видами транспорта, с социальными объектами (школа, больница, почта, аэропорт, пожарное депо). Например, очень интересно и занимательно описывается и изображается на картинках работа пекаря: «Пекарь испечет из муки хлеб. Сначала надо замесить тесто — положить воду, соль, дрожжи, муку. Важно смешать все в нужном количестве. Дрожжи будут поднимать тесто. Пекари тщательно вымешивают тесто...» [5, с. 42]. Читая этот текст и рассматривая иллюстрации, ребенок лучше усваивает то, как и кто готовит хлеб, который он ест каждый день. Формируется представление о многообразии профессий, их значимости, взаимоотношениях в социуме. О правилах поведения, хороших манерах, помощи ближним ребенок узнает из книги «Спасибо и Пожалуйста. Книжка о хорошем поведении». Абстрактное и логическое мышление развивает книга «Цвета, формы и цифры».

Структура книг такова, что написанному тексту соответствует картинка (это может быть какой-либо материальный предмет, герой или определенная ситуация). Такой прием хорошо помогает усваивать дошкольникам и младшим школьникам новую информацию. Например, «Книжка про машинки» хорошо иллюстрирует технику, которая используется в разнообразных сферах: молоковоз, пожарная машина, экскаватор, бензовоз, машина скорой помощи, бетономешалка, автобус и др. Читая текст и рассматривая картинки, ребенок запоминает название и внешний вид той или иной машины, но самое важное — он знакомится с их назначением, потому что иллюстрации автора показывают объекты в действии.

Очень важно, что с книгами Р. Скарри можно играть. Так как все иллюстрации наполнены множеством мелких деталей, можно затеять игру «Кто первый найдет...» или



Рис. 3. Фрагмент книги «С утра до вечера в Городе Добрых Дел»

«Для чего это нужно?» (так малыш быстрее запомнит наименование тех или иных объектов, а главное — их применение). Сам Р. Скарри предлагает подобную игру в своей книге «Червячок Лоули и его друзья», где необходимо отыскать героев книги на большой картинке. А вот, например, для того, чтобы запомнить режим дня, можно поиграть с котенком Хакли из книги «Забот полон рот». Рассматривая картинки с изображением Хакли, можно предложить малышу следующие задания: Что делает Хакли после того как встал с постели? Он аккуратно заправляет постель? Что он делает дальше? Найди картинки, где Хакли помогает маме. Когда он это делает? Расскажи, как он помогает маме, что при этом делает? Как ты думаешь, ему нравится помогать по дому? Почему? Подумай, как ты можешь помогать маме по дому? Любая тема в книгах Р. Скарри может вдохновить на создание подобных занимательных игр-бесед. В частности, такая игра очень хорошо подойдет для книг «Город Добрых Дел» и «С утра до вечера в Городе Добрых Дел», где с ребенком можно обсудить, например, профессии: сравнить изображение врача и почтальона, попросить малыша рассказать, чем они отличаются, спросить, для чего нужен тот или иной предмет врачу или почтальону. Таким же об-

разом можно выучить правила безопасного поведения на проезжей части. Например, предложить малышу сделать из бумаги фигурки и передвигать их по улицам нарисованного города. Поинтересоваться, знает ли ребенок, как правильно переходить дорогу, где нужно ждать автобус, как себя вести в общественном транспорте и т.п. Детям постарше можно предложить по иллюстрациям самим придумать истории. Такие игровые формы развивают у ребенка внимание, реакцию, мышление, он учится строить и замечать логические связи, развивается его речь, воображение, и конечно же, они помогают социализироваться маленькому человеку в большом мире.

Итак, такое занимательное, а главное — познавательное и развивающее чтение будет интересно и дошкольникам и детям младшего школьного возраста. Книги Ричарда Скарри выполняют важные социализирующие функции: ребенок приобщается к миру, осознает, какое место в нем занимает, знакомится с важными социальными объектами, правилами поведения в обществе, у него формируется позитивное отношение к окружающим. По нашему мнению, польза, которую несут данные издания для развития ребенка и его адаптации к внешнему миру, весьма велика.

Литература:

1. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов — М.: Карапуз, 2000. — 272 с.
2. Скарри, Р. Город Добрых Дел. — М.: Карьера Пресс, 2014. — 64 с.
3. Скарри, Р. Забот полон рот. Большая книга важных дел. — М.: Лабиринт, 2014. — 14 с.
4. Скарри, Р. Книжка про машинки. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 64 с.
5. Скарри, Р. С утра до вечера в Городе Добрых Дел. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 48 с.
6. Скарри, Р. Спасибо и Пожалуйста. Книжка о хорошем поведении. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 32 с.

7. Скарри, Р. Цвета, формы и цифры. — М.: Лабиринт, 2014. — 26 с.
8. Скарри, Р. Червячок Лоули и его друзья. — М.: Карьера Пресс, 2015. — 32 с.
9. Складарова, Т. В., Янушкявичене О. Л. Возрастная педагогика и психология. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. — М.: Покров, 2004. — 73 с.

Влияние устного народного творчества на формирование психических процессов и способностей детей дошкольного возраста

Шнырова Наталья Сергеевна, студент;

Агеева Людмила Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Проблема развития психических процессов и способностей детей дошкольного возраста является весьма актуальной. Каждый родитель хочет, чтобы его ребенок был умным, хорошо учился, с удовольствием читал, знал иностранный язык. Поэтому, начиная с раннего возраста детей, родители подыскивают им школы раннего развития, где обучают азам чтения, математики, развивают речь, изучают английский язык. Несмотря на достаточное количество таких школ в каждом городе, не стоит забывать о том, что с самого раннего возраста у родителей есть возможность самим развивать своих детей, не выходя из дома. Одним из средств такого развития является приобщение ребенка с младенчества к устному народному творчеству.

Устное народное творчество зародилось еще в глубокой древности. Оно является источником художественных традиций, способом выражения народного самосознания, духовным богатством народа. Через устное народное творчество ребенок знакомится с особенностями культуры своего народа, традициями, осваивая их красоту и особенности. Фольклор (от англ. folk-lore — «народная мудрость») — народное творчество, чаще всего устное. Художественная, коллективная, творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы, принципы; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (предание, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство. Важнейшей особенностью фольклора в отличие от литературы и современной книжной культуры является его традиционализм и ориентация на устный способ передачи информации. Носителями обычно выступали сельские жители (крестьяне).

Эта область народного творчества представляет собой одно из средств народной педагогики. Г. С. Виноградов писал: «У народа были и есть известные представления, взгляды на жизнь, на воспитание и обучение появившихся новых поколений, цели и задачи воспитания и обучения их, известны средства и пути воздействия на юные

поколения совокупность и взаимозависимость их и дают, что следует назвать народной педагогикой» [2]. Рассмотрим, какую роль в развитии психических процессов и способностей детей играет каждый жанр устного народного творчества. Так, сказки играют большую роль в личностном развитии ребенка. Они показывают детям различные выходы из сложных и конфликтных ситуаций, формируют веру в добро и его силу, учат надеяться. Сказка для ребенка — это особая реальность. В сказках выражены черты народа. Так, в русских сказках отражены следующие отличительные черты русского характера: храбрость, верность, трудолюбие, красота, доброта, мужественность, правда, вера в лучшее будущее, лень и т.д. Этими чертами наделены и герои сказок: хитрая лиса, простодушный волк, шустрый зайчонок, глупый царь, мудрый мужик и т.д. Сказка показывает нормы поведения в обществе, а волшебная сказка развивает фантазию и сообразительность. В русских народных сказках в доступной форме показывается ребенку, что корыстная затея, кокой бы неправдоподобной она ни была, всегда найдет глупца, который поверит ей. Еще один вывод, который будет сделан ребенком, — это то, что не во всех сложных ситуациях выручает сила. Чаще этому способствует смекалка и находчивость.

Речь в жизни каждого человека является одной из важнейших функций. С помощью речи мы общаемся, делимся опытом, регулируем деятельность и поведение. И именно сказки являются прекрасным материалом для развития речи детей дошкольного возраста. Язык сказок очень прост, точен и красив. Сказка развивает речевые навыки, побуждает к познавательной деятельности и речевой активности и играет важную роль в развитии и воспитании детей. Приобщение детей к сказкам способствует развитию у них чуткости к языку, запоминание новых слов приводит к овладению разговорной речью. На протяжении дошкольного периода растет словарный запас ребенка. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается в три раза.

Чтение ребенку сказок развивает у него внимание. Ребенок, слушая чтение сказки взрослым, вовлекается в процесс чтения, проявляет внимание и усидчивость.

Благодаря прослушиванию сказок у ребенка развивается слуховое восприятие. Воспринимая сказку на слух, ребенок представляет зрительные образы, герои оживают и все становится как бы реально происходящим. Таким образом, наряду с развитием речи у ребенка развивается воображение. Рассматривая иллюстрации в книге, он развивает зрительное восприятие и память. Запоминая прочитанное, развивает слуховую память.

Прослушивание сказок способствует развитию эмоциональной сферы дошкольников. Вместе с героями сказки дети испытывают те же самые чувства — страх в напряженные моменты, облегчение, удовлетворение при победе справедливости.

Благотворно влияет устное народное творчество на развитие способностей к изобразительной деятельности ребенка. Рассматривая иллюстрации книги, ребенок приобщается к изобразительному искусству, учится видеть и понимать содержание рисунка. Иллюстрированная книга — это и первый художественный музей, где ребенок знакомится с творчеством замечательных художников. Наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста еще непосредственно и тесно связано с восприятием. Поэтому они запоминают и воспроизводят все то, что бросается им в глаза.

При подготовке ребенка к школе очень важно развить у него логическое мышление. В этом, безусловно, поможет устное народное творчество, с помощью которого он научится рассуждать логически, анализировать, сравнивать и делать выводы.

Для развития интеллекта ребенка огромную роль играет математика. И если ребенка с самого детства приобщать к математике с помощью устного народного творчества — загадок, скороговорок, считалок, — то это поможет быстрее и легче усвоить образовательную программу. Детская память очень избирательна, и ребенок усваивает только то, что его заинтересовало, рассмешило, испугало или удивило, что вызвало эмоциональный отклик. И поэтому обучение математике не должно быть скучным, а благодаря устному народному творчеству обучение ребенка может пройти весело и увлекательно. С помощью загадки можно познакомить ребенка с некоторыми математическими понятиями (число, отношение, величина и т.д.). Скороговорка поможет закрепить математические термины, слова и обороты речи. Считалки помогут запомнить нумерацию чисел и счета.

В. Н. Павленко приводит пример обучения детей счету, который использовался в народе. Этот прием называется «сечки» [4]. Их Лейбниц определил как «музыку подсознательной арифметики». «Сечки» представляют собой достаточно интересный способ параллельного — предметно-словесного варианта подсчета. Он сохранился до наших дней в форме детских игр, которые носят обобщенное название «сечки». Впервые внимание на них как на разновидность детского фольклора обратил Г. С. Виноградов: «Суть игры заключается в том, что кто-либо из детей бросает остальным вызов — не считая высечь опре-

деленное количество зарубок («сечек»). Тот, кто знает вариант решения, принимает вызов и начинает декламировать соответствующий стих, сопровождая декламацию ритмичными ударами ножа по дереву. Каждый удар по дереву жестко увязан с отбиванием ритма (единицы которого выступают в данном способе заместителями единиц счета). Количество ритмических единиц строго зафиксировано в этом, специально созданном ради этого в народе, стихе. Поэтому естественно, что, если только ребенок случайно не ошибается, у него получится количество меток, соответствующее условиям задания, что и устанавливается при проверке на радость всем детям» [1].

Роль и функция «сечек» заключалась в том, что они были одним из вариантов культурных способов счета, способов, которые когда-то составляли этап в историческом развитии счета и позже сохранились как форма, облегчающая детям задачу овладения более зрелым культурным способом счета. В наше время эта форма, вытесненная более совершенными педагогическими приемами, встречается достаточно редко.

В детском фольклоре есть еще один способ развития навыков счета. Речь идет о наиболее распространенном виде детского фольклора — считалочках. За разнообразием многочисленных вербальных вариантов скрывается одна простая операция: ведущий произносит слова считалки и по очереди дотрагивается при каждом слове до груди или плеча каждого из детей (которые стоят или сидят в кругу), а, закончив текст стиха-считалки, жестом указывает на того, кто должен либо выйти из игры, либо сыграть в ней определенную роль. Г. С. Виноградов считал, что в считалке главное — это декламационный стиль, скандирование, а смысл текста имеет второстепенное значение (более того, его может вообще не быть, как в тех случаях, где считалка — это просто смешение осмысленных и бессмысленных словосочетаний) [1].

В. И. Даль писал: «Поговорка, по народному определению, цветочек, а пословица ягодка» [3]. Их характеризуют лаконичность, точность, широту употребления. Они в краткой форме учат и одновременно украшают речь, являясь вечным жанром устного народного творчества. Пословицы и поговорки учат детей испытанной веками народной мудрости. Не сразу дети начинают понимать их скрытый смысл, но именно пословицы и поговорки используют психиатры и психологи для проверки умственного развития детей и подростков. Способность к пониманию пословиц и поговорок у детей развивается постепенно. Уже в раннем детстве дети способны находить сходство предметов и использовать в игре предметы-заместители, а в более старшем возрасте эта способность будет использована при понимании метафорических выражений.

Былины и басни, являясь видом устного народного творчества, повествуют о подвигах богатырей, учат мужественности и преданности Отчизне. Басни учат дружбе, трудолюбию, честности, доброте, отзывчивости, благодарности, в иронической форме высмеивают людские по-

роки. Существуют такие формы высказываний и текстов, в которых обязательно присутствует подтекст. Понимание таких фраз и текстов требует абстрагирования от внешнего значения и перехода к глубинному смыслу. В этом могут помочь басни. Для их понимания придется отвлечься от непосредственного внешнего значения и осуществить анализ внутреннего смысла. Такое обучение навыкам самостоятельного внутреннего анализа смысла необходимо для понимания последующих более сложных

текстов (в том числе, художественных). Подобные навыки и умения являются важными для дошкольников и служат залогом последующего успешного обучения в школе.

Итак, педагоги и родители с помощью устного народного творчества могут выполнить сразу несколько задач воспитания, развития, образования детей. Использование фольклора в работе с детьми дошкольного возраста необходимо для эмоционального развития ребенка, развития его мышления, воображения, внимания, памяти, речи.

Литература:

1. Виноградов, Г. С. Из наблюдений над детским потешным фольклором: Сечки // Детский быт и фольклор. — Л., 1930. С.13—20.
2. Виноградов, Г. С. Народная педагогика. Режим доступа: http://www.librero.ru/culture/The_methods_of_education_of_the_people (дата обращения: 18.10.14).
3. Даль, В. И. Фольклор (пословицы) в творчестве Даля. Режим доступа: <http://www.licey.net/lit/znamenie/dal> (дата обращения: 21.10.14).
4. Павленко, В. Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_show_archives.php?archive=1120045935&id=1107367323&start_from=&subaction=showfull&ucat=27 (дата обращения: 18.10.14).

Особенности литературных предпочтений студентов с разными копинг-стратегиями

Щелина Светлана Олеговна, аспирант;

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор
Российский государственный гуманитарный университет, ИП им. Л. С. Выготского

Человек на протяжении жизни подвергается различным стрессовым факторам, начиная с самого раннего возраста, когда любое изменение становится причиной для стресса (новые люди, новые условия жизни и т.д.). В связи с тем, как человек учится адаптироваться в новой среде, наблюдая за родственниками, значимыми взрослыми и прочими окружающими его людьми, у него вырабатываются свои способы преодоления стресса, которые ему помогают продуктивно адаптироваться к сложившейся ситуации или же нет. В юношеском возрасте, когда человек погружается в бурю разнообразных кризисов, особенно важно то, как он будет справляться в ситуации стресса, т.к. неадаптивные способы совладания со стрессом могут привести к не очень приятным последствиям, а закрепившись, негативно повлиять на него в будущей взрослой жизни.

Одним из довольно интересных способов борьбы со стрессом является чтение книг. Ведь именно книги позволяют человеку отключиться от всех своих злободневных переживаний и погрузиться в пучину другой истории, жизни где мир, как говорится, «интересней, чем вам кажется».

На сегодняшний день прилавки магазинов и интернет-сайты забиты различными видами литературы: от дет-

ской до 18+, относящейся к разным жанрам: от сказок для малышей до постапокалиптических драм и популярных любовных романов, эдаких сказок для взрослых. Это говорит о том, что люди, не смотря на засилие отупляющих пабликов в социальных сетях и большого места телевидения в нашей жизни, по-прежнему любят читать, и это позволяет развиваться литературе.

Как показывают наблюдения, люди читают везде: в учебных заведениях на перемене (а некоторые и во время занятий), по дороге на работу в общественном транспорте, в поездах и самолетах, на природе на отдыхе и, конечно же, дома. Все чаще среди читающих людей мы можем заметить много молодых людей, школьников или студентов. Интересно, что же им сегодня интересно читать? И может ли то, как молодой человек обычно борется со стрессом, влиять на его литературные предпочтения? Этому и будет посвящено данное исследование.

Участие в данном исследовании приняли 68 студентов 3 курса очной формы обучения психолого-педагогического факультета АФ ННГУ им. Лобачевского в составе 7 юношей и 61 девушки. Студентам было предложено пройти методику для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма и ответить на ряд вопросов, посвященных их литературным предпочтениям.

Первым этапом данного исследования было изучение стратегий совладания со стрессом у студентов третьего курса.

В результате проведения методики Э. Хейма были получены следующие результаты: 49% студентов в стрессовых ситуациях пользуются адаптивными копинг-стратегиями, 22% студентов — неадаптивными и 29% — относительно адаптивными копинг-стратегиями, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. В целом, это говорит о том, что большинство студентов третьего курса в стрессе ведут себя достаточно конструктивно и адекватно ситуации, а также стараются как можно лучше и продуктивнее решить проблемы, с которыми им предстояло или предстоит столкнуться.

Об этом также говорят, при детальном рассмотрении, большой показатель копинг-стратегий оптимизм (59%), а также сотрудничество (18%), придача смысла (18%) и отвлечение (19%). Это значит, что студенты готовы при любых обстоятельствах искать положительные моменты, идти на сотрудничество с теми же преподавателями, если дело касается учебы, а также находить смысл в том, что они делают и не забыть отвлечься, чтобы передохнуть, в том числе и с книгой.

Еще необходимо отметить, что третий курс является одним из сложных при прохождении обучения в ВУЗе, который является экватором, неким рубежом, который нужно пройти каждому. В данный период у третьекурсников появляются новые заботы в качестве более углу-

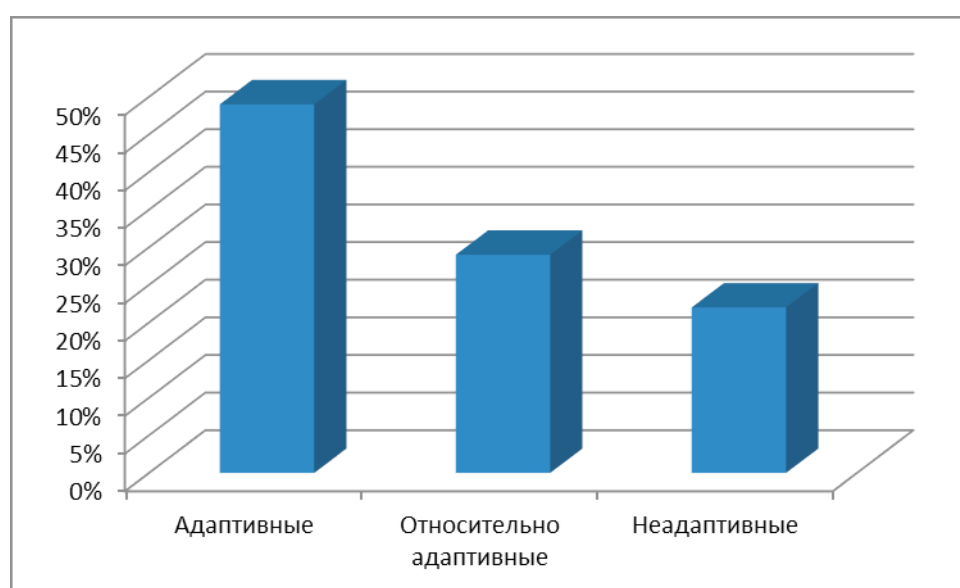


Рис. 1. Показатели копинг-стратегий студентов 3 курса

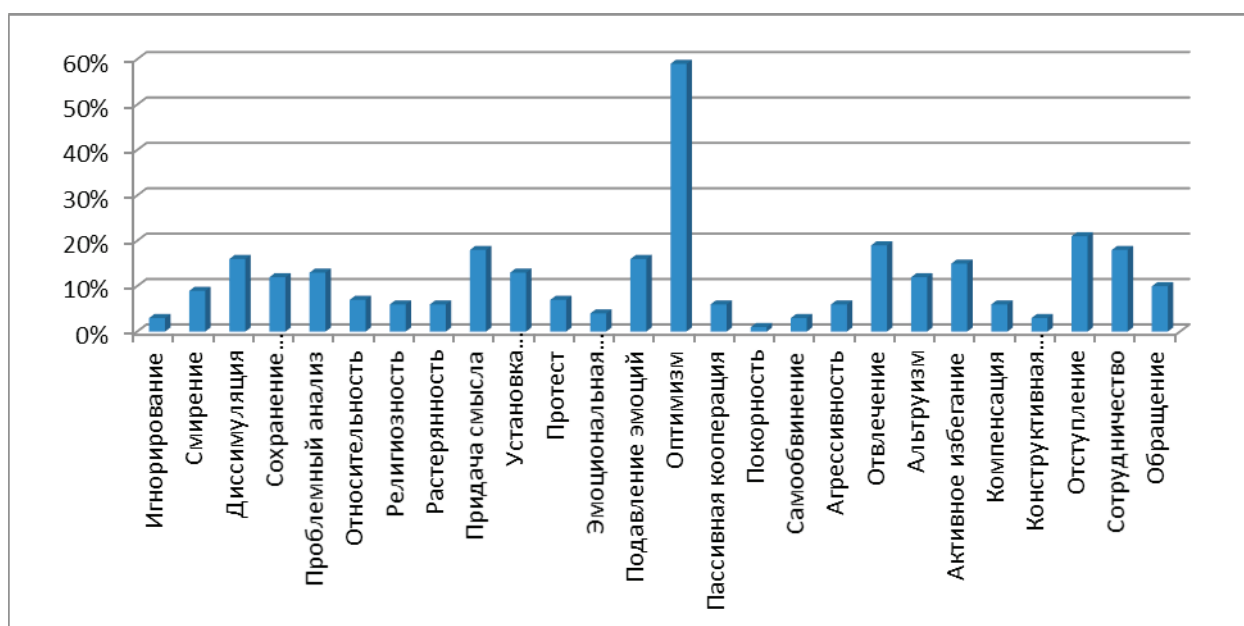


Рис. 2. Показатели копинг-стратегий студентов 3 курса (детальный анализ)

бленных профессиональных предметов, новых требований к ним, как к старшим, а также на этом курсе студенты чаще всего задумываются о том, правильно ли он выбрал направление, которым он хочет заниматься и хватит ли у него сил продолжить далее обучение. Большая часть студентов с этим успешно справляется, а некоторые из оставшихся находятся в смятении. Поэтому они чаще всего либо отступают от дел и пускают все на самотек (отступление — 21%), либо берут себя в руки, не позволяя себе лишних эмоций (подавление эмоций — 16%) и обесценивают значимость и сложность ситуации, говоря себе,

что «на все так плохо, в основном все хорошо» (диссимуляция — 16%).

Однако, в целом, третьекурсники вполне успешно справляются с кризисными состояниями, на что указывает преобладание именно адаптивных копинг-стратегий.

Следующий вопрос был посвящен изучению литературных предпочтений студентов. Третьекурсникам было задано два вопроса: «Назовите свой любимый литературный жанр» и «Назовите Ваше любимое литературное произведение».

Анализ ответов на первый вопрос показал следующее.

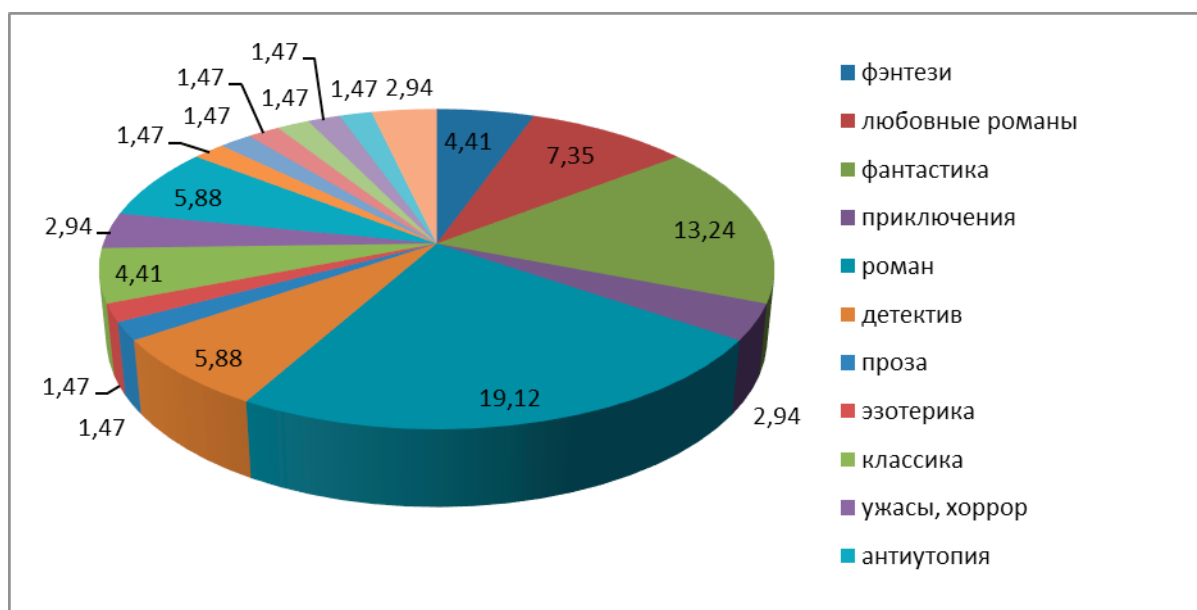


Рис. 3. Предпочтение литературных жанров студентов 3 курса

Во-первых, было представлено большое разнообразие жанров литературы, любимых студентами — здесь встречается и фэнтези, и классическая литература, и эзотерика и многое другое. Однако самыми любимыми жанрами у студентов являются романы (19%), фантастика (13%), любовные романы (7%), детектив (6%) и антиутопия (6%). На такое распределение данных, несомненно, может влиять тот факт, что большинство опрошенных были девушки. Также данный результат нам говорит о том, что данные студенты предпочитают достаточно интеллектуальную литературу, которая может погрузить и в обыденную жизнь человека, приближенную к современности или к событиям минувшей давности, и порассуждать о будущем, какое оно будет — как в фантастических произведениях или романах-антиутопиях. А также данная литература позволяет студентам-читателям «поразматывать мозги» в решении детективных загадок и добавить новых ярких ощущений от прочитанного в любовных романах. Помимо отвлечения от своих текущих проблем и получения ярких эмоций от чтения студентам-психологам чтение книг подобной тематики позволяет проследить различные типы поведения

в тех же кризисных ситуациях, будь то классический детектив XX века или роман-антиутопия, события которого проходят в далеком будущем.

Что касается любимых произведений студентов, то их представлено еще больше, чем жанров литературных произведений. Всего книг, которые столь любимы студентами, было 53, среди которых встречались и детские сказки, и детективы, и психологическая литература, стихи Сергея Есенина и даже «50 оттенков серого». Однако самыми любимыми книгами на сегодняшний день у студентов являются те, большинство из которых можно отнести к классической литературе: «Мастер и Маргарита», «Тихий Дон», «Война и мир», «Анна Каренина», «Преступление и наказание», «Три товарища». Отдельно хочется отметить книги современных писателей, которые также являются любимыми у многих молодых людей — серии книг о Гарри Поттере и «Голодных играх». Таким образом, мы видим, что студентам, не смотря на их разнообразные предпочтения литературных жанров, больше нравится читать книги классической литературы. Возможно, любовь к данным произведениям была привита еще в школе, а может, после окончания школы и с вы-

соты имеющегося опыта в рамках изучения психологии в данных произведениях открываются новые грани для прочтения и изучения характера и поведения героев.

Последним этапом данного исследования было сравнение предпочтения литературных жанров у студентов с разными копинг-стратегиями.

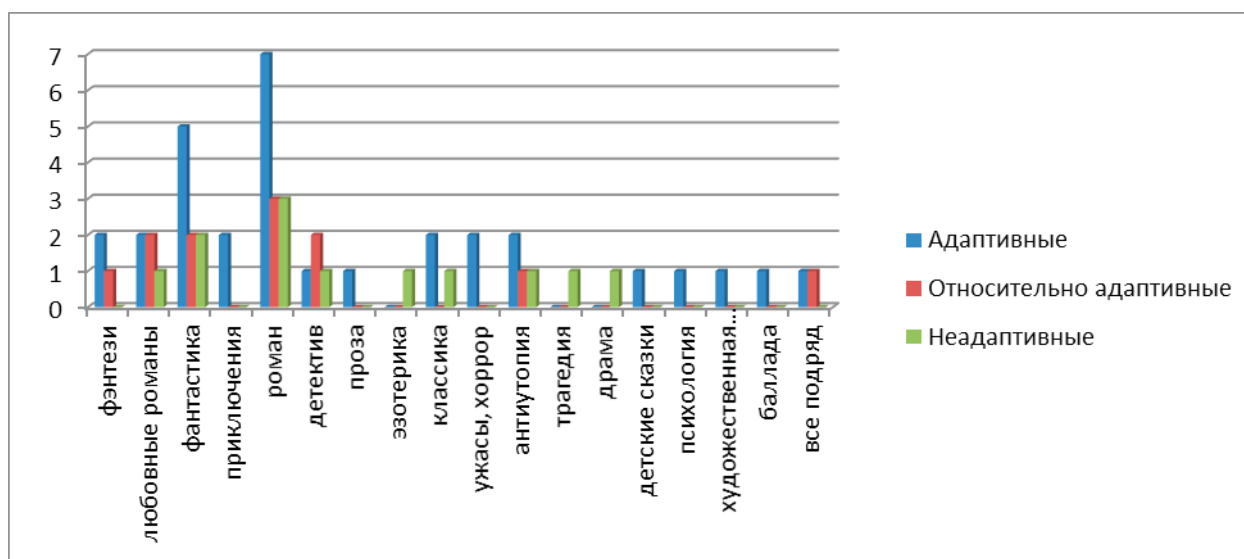


Рис. 4. Предпочтение литературных жанров студентами с разными уровнями копинг-стратегий

Прежде всего, хочется отметить, что большим разнообразием любимых жанров обладают студенты с преобладанием адаптивных копинг-стратегий, что говорит о том, что они могут себе позволить не только почитать книги незнакомых или новых для себя жанров, но и готовы также к разным способам разрешения стрессовых ситуаций, т.к. обычно люди привыкают к одному, любимому жанру, а эти испытуемые показывают свою готовность к новому. Что касается студентов с относительно адаптивными и неадаптивными копинг-стратегиями, то у них, как раз, наоборот, демонстрация стабильной принадлежности к нескольким своим любимым жанрам, что может нам говорить о слабой способности выхода из «зоны комфорта» в стрессе, если в чтении они не позволяют или не хотят открывать для себя новые жанры и новые произведения.

При детальном анализе литературных предпочтений выяснилось, что любимыми жанрами у всех трех категорий студентов являются роман и фантастика, которые, как ранее было сказано, позволяют студентам погрузиться от своих проблем в другую реальность (годами раньше или годами позже) и проанализировать жизнь и различные ситуации других людей. У студентов с преобладанием адаптивных копинг-стратегий, как ранее было сказано, представлены практически все отмеченные студентами литературные жанры, кроме эзотерики, трагедии и драмы, что опять же вычеркиванием данных жанров из списка «годных к прочтению» подтверждает их стремление находить в себе силы оптимистично смотреть на жизнь, а также быть чуть более реалистичными. У студентов с относительно адаптивными копинг-стратегиями среди любимых встречаются такие жанры, как фэнтези, любовные романы, фантастика, роман, детектив, антиу-

топия. Как мы можем отметить, у данной группы испытуемых есть большая потребность уйти несколько подальше от реальности и испытать ярких ощущений от разгадывания детективных загадок, в большей степени. Что касается студентов с неадаптивными копинг-стратегиями, то здесь, среди любимых студентами жанров, мы видим следующие: любовные романы, фантастика, роман, детектив, эзотерика, классика, антиутопия, трагедия, драма. Как и в предыдущем случае, мы наблюдаем потребность в уходе от реальности в мир книг, однако наличие не слишком «веселых» жанров среди списка любимых (антиутопия, трагедия, драма) позволяет нам предположить, что чтение подобных произведений может помочь им по-своему взглянуть не только на события, развивающиеся в книге, но и на ситуацию, творящуюся вокруг него. Вот, читаем мы антиутопическую книгу. Там, в будущем, идет война. Возможно даже в постапокалиптическое время. А тут, в реальности, здесь и сейчас все тихо, солнце светит. Вроде бы даже и хорошо. И проблемы мои не такие уж и страшные. Проведя статистическую обработку данных с помощью критерия Н Крускала-Уоллиса, мы можем констатировать что с точки зрения статистического анализа различий по литературным предпочтениям у студентов третьего курса с разными видами копинг-стратегий не наблюдается ($H_{эмп.} = 5,377$, где $H_{кр.} = 5,991$ при $p = 0,05$), однако с точки зрения качественного анализа различия видны.

Таким образом, мы можем сказать, что студентам третьего курса, преимущественно адаптивно переживающего свои кризисные ситуации в этот нелегкий период, нравится большое разнообразие жанров литературы, однако для большинства являются любимыми классиче-

ские произведения в жанрах романа и фантастики. Это помогает им отдохнуть от окружающей суеты и проанализировать поведение героев в сходных или несходных с ними стрессовых ситуациях. И также данные студенты

при своей большой и разнообразной любви к литературным произведениям все еще подтверждают статус Российской Федерации как одной из самых читающих стран мира.

Литература:

1. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. с. 20–30.
2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис/ под. ред. Толстых А. В. М., 1996.
3. Хейм, Э. Методика для психологической диагностики копинг-стратегий. Режим доступа http://psylab.info/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9_%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8_%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D0%B-D%D0%B3-%D0%BC%D0%B5%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B-C%D0%BE%D0%B2 (дата обращения 28.09.2015)

Сказкотерапия как средство профилактики девиантного поведения у подростков

Якунькова Альбина Васильевна, студент;

Смирнова Татьяна Станиславовна, старший преподаватель

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Подростковый период является периодом завершения детства, переходом от детства к взрослости. Данный период возрастного развития в основном характеризуют неустойчивость, шаткость, неопределенность и подвешенность состояния. Объясняется это тем, что ребенок перешел из стадии детства, но еще не достиг этапа взрослого возраста, но при этом у него уже сформировалось такое новообразование, как чувство взрослости, которое характеризуется тем, что подросток, оставаясь еще ребенком, чувствует себя взрослым. Это противоречие неизбежно ведет за собой кризис подросткового возраста, который особенно тяжело переживается детьми, как, в общем, и весь этот период возрастного развития.

Вместе с тем подростковый возраст характеризуют такие качества, как повышенная возбудимость, частая смена настроений, неуравновешенность, вспыльчивость, неадекватная самооценка, склонность к рефлексии, потребность в интимно-личностном общении, самоутверждении самосовершенствовании, а также упомянутое нами выше чувство взрослости.

Наибольшая сензитивность пубертатного периода заключается в формировании различных качественных изменений в физиологическом и психологическом развитии ребенка. Но, к большому сожалению, не всегда эти изменения носят положительный и адекватный характер. И в большинстве случаев именно в подростковом возрасте у детей формируются отклонения в поведении. Эта проблема пользуется особой популярностью и довольно актуальна для современного общества. Ведь ни для кого

не секрет, что появляется все больше и больше детей с девиантными формами поведения.

Одним из факторов формирования девиантных форм поведения является то, что восприятие подростков имеет специфические особенности: их отношение к миру в основном определяется некачественной информацией, которую они получают из видеофильмов, рекламных роликов и многих других источников, оказывающих иницирующие и провоцирующие влияние, формируя при этом установки на девиантное поведение. Подростающее поколение утрачивает основной смысл происходящих в жизни событий и не имеет необходимых жизненных навыков, которые позволили бы сохранить свою индивидуальность и сформировать позитивный, социально одобряемый и здоровый стиль поведения и жизни.

Также важным фактором, по мнению Е.В. Змановской, влияющим на возникновение отклонений в поведении, является «отчуждение несовершеннолетних от традиционных, положительных сообществ». Ведь именно это отчуждение и неприятие, в большинстве случаев, и подталкивает подростков к объединению с группами асоциальной ориентации. То есть, «не умея утвердиться конструктивными способами в формальном коллективе сверстников, подросток пытается найти круг общения там, где он мог бы добиться уважения и признания. Как правило, такой круг общения, дети находят на улице, где довольно быстро сближаются с себе подобными. Отсюда впоследствии и появляются группы социального риска» [3].

Проведенное нами исследование по методике «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел) подтверждает все вышесказанное. Результаты показали, что 13% подростков склонны к преодолению норм и правил, 25% — склонны к аддитивным формам поведения, 25% — к самоповреждающим и саморазрушающим формам поведения, 31% — к агрессии и насилию, 37% подростков характеризует неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций.

Результаты 15% девочек свидетельствуют о неприятии женской социальной роли, об отвержении традиционно женских ценностей и предрасположенности к реализации мужских поведенческих стереотипов и принятия мужской системы ценностей.

Опираясь на полученные в ходе исследования данные, можно сделать вывод о важности и необходимости проведения своевременной профилактической работы, которая должна быть направлена на предупреждение тех или иных отклонений в поведении ребенка, а также на организацию комплексного и целенаправленного реабилитационного процесса детей и подростков.

Вместе с тем профилактическая деятельность имеет своей целью создание благоприятных условий для формирования у детей и подростков объективных, соответствующих их возрасту знаний и умений о правильном образе жизни через привитие позитивных, социально одобряемых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность возникновения девиантных форм поведения.

Существует несколько способов профилактической и реабилитационной деятельности, которые могут быть использованы для достижения поставленной цели. Данные способы описаны А. А. Осиповой: «во-первых, это развитие коммуникативных способностей и исправление нарушений межличностного общения с помощью социально-психологического тренинга; во-вторых, осуществление мягкой коррекции поведенческих проявлений с помощью методов психологической разгрузки и релаксации, а также техник положительного и отрицательного подкрепления» [4].

В психолого-педагогической работе известен метод сказкотерапии, который является одним из направлений арт-терапевтической деятельности. Арт-терапия в начале своего развития отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К. Г. Юнга, согласно которым в итоговом продукте художественной деятельности человека (клиента) выражаются его неосознаваемые, глубинные психические процессы.

Основная цель сказкотерапии состоит в гармонизации психического состояния личности через развитие способности самопознания и самовыражения. Ценность применения данного метода словесного творчества в целях терапевтического воздействия состоит в том, что с его помощью можно на символическом уровне выразить и исследовать самые разные чувства и эмоции:

любовь, обиду, ненависть, радость, злость, страх, и т.д. Методика сказкотерапии основана на убеждении, что содержание внутреннего «Я» человека отражается в фантазийных образах всякий раз, когда он читает, слушает, воспринимает или сам сочиняет сказочные образы и события, в ходе чего происходит уравнивание состояния психики.

В сказкотерапии, по определению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, «используются разнообразные жанры: басни, притчи, былины, легенды, сказки, мифы, анекдоты. Свое применение находят и современные жанры: любовные романы, детективы и фэнтези. Каждому клиенту индивидуально подбирается соответствующий его интересам жанр» [2].

Главным средством психологического воздействия, по мнению И. В. Вачкова, в сказкотерапии является метафора, как основа любой сказки. Ценность метафоры, по его мнению, «состоит в глубинном несении информации о том, что происходит с человеком на разных этапах его жизни, какие препятствия и трудности можно встретить в жизни и как с ними позитивно и продуктивно справляться, как научиться приобретать и ценить любовь и дружбу, как грамотно и гармонично выстраивать отношения с родителями и детьми и др.» [1].

Но для того чтобы история или сказка не была бесполезной, а обрела силу и оказала помощь ребенку, необходимо придерживаться определенных требований и правил ее создания. Во-первых, сказка должна быть в чем-то идентична проблеме ребенка, но ни в коем случае не иметь с ней прямого сходства. Во-вторых, сказка должна предлагать замещающий, позитивный опыт, используя который ребенок может сделать новый, правильный выбор при решении своей проблемы.

Таким образом, сказки оказывают мягкое, благоприятное влияние на ценностные ориентации ребенка, на его социальные установки и способы поведения. Они помогают ребенку «заменить» неэффективный стиль поведения на более продуктивный и социально одобряемый. Потому что герои сказки всегда извлекают уроки из своих поступков и действий. Вследствие чего их жизни радикально изменяются.

Основными показаниями для проведения данного направления профилактической деятельности являются межличностные конфликты, трудности эмоционального развития, импульсивность, неустойчивость эмоциональных реакций, повышенная тревожность.

Многие авторы выделяют несколько основных вариантов работы со сказкой, которые используются в зависимости от индивидуальных особенностей подростков и применяемых к ним форм и методов работы. Это может быть сказкотерапевтическая диагностика, рисование сказки, сочинение сказки, рассказывание сказки, изготовление кукол и постановка сказки.

В комплексной профилактической деятельности всё это формирует положительную эмоциональную направленность, предупреждает агрессивность, повышает лич-

ностную самооценку, позволяет развивать жизненно важные навыки подростков и умение контролировать собственные чувства и эмоции, а также позволяет в игровой, ненавязчивой обстановке разобраться в мотивах своего поведения в различных ситуациях и принять верное решение.

Подводя итог вышесказанному, хочется снова упомянуть о том, что проблема девиантности особенно актуально для современного общества. Это связано с тем, что в современных неустойчивых и напряжённых условиях появляется все больше детей с отклонениями в поведении. В связи с этим возрастает важность своевременной

и комплексной профилактической деятельности среди несовершеннолетних.

В качестве основных методов профилактической деятельности по предупреждению девиантного поведения возможно использование метода сказкотерапии, который был подробно рассмотрен в нашем исследовании. Ведь именно сказки, а точнее метафоры, в которых созданы сказки и истории, наиболее интересны и доступны для восприятия ребенка. И в тоже время воздействие с помощью метафоры является глубинным и удивительно стойким, ведь здесь затрагиваются не только поведенческие пласты психики, но и ее ценностная структура.

Литература:

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку — 3-е изд. перераб. и доп. — М.: Ось-89, 2007. — 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии. — СПб.: ООО «Речь», 2000. — 310 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2004. — 288 с.
4. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. — М.: СФЕРА, 2002. — 510 с.

ФИЛОЛОГИЯ

Речевая интерпретация образа ведьмы в сказках братьев Гримм

Баркова Ирина Алексеевна, студент;

Крупнова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Сказки — это метеориты литературного небосклона, загадочные, стародавние, отражающие легенды о создании мира, а зачастую и воспоминания о битвах и ужасах Тридцатилетней войны, о суевериях и кострах, на которых сжигали ведьм.

В сказках братьев Гримм женщины, как правило, — это желчные, раздражительные, тщеславные, чудовищные существа, выступающие в роли колдуний, связанных с нечистой силой. Ведьмы в сказках могут превращать героинь в утку или другое животное, а сами занимать их место или на их место «определять» своих дочерей («Ложная жена»). Выйдя замуж, ведьма старается выгнать из дома детей мужа (традиционные сказки о мачехе и падчерице). Может выкрасть у женщин детей, мстить собственным дочерям или братьям.

В сказках братьев Гримм ведьма появляется в 50-ти текстах, в 20 случаях в виде сверхъестественного злого древнего существа женского пола. Наиболее показательный пример — ведьма в сказке «Гензель и Гретель», которая демонстрирует необыкновенную жестокость, даже с признаками каннибализма. Однозначные черты ведьмачества проявляют и волшебницы в сказках «Йоринда и Йорингель», «Найденыш», «Рапунцель», а также в «Госпоже Труде». Можно отнести к ведьмам искусных в чародействе мачех («Братец и сестрица», «Белоснежка», «Белая и черная невесты»). Ведьма в качестве злой волшебницы фигурирует в «Вороне», «Шестерых лебедях», «Барабанщике». Но она может быть нарисована не только черной краской. Например, в «Гусятнице у колодца» колдунья становится приносящей счастье феей. Как демоническое существо ведьма способна изменять свой облик: представать в образе другой женщины, превращаться в животное (черную кошку, сову — своих частых спутников). Живет она обычно в глубине леса, в маленьком, незаметном или невидимом домишке. Неприглядное убранство жилища соответствует злобному характеру хозяйки, проявлениям враждебности к любому человеческому существу, которое становится ее случайным посетителем. Ведьма может одолеть героя

(героиню) с помощью магических действий, поварского искусства, изготовления колдовского зелья («Загадка»), превратить протагониста в дерево («Старуха в лесу») или камень («Два брата»). Однако в конце концов герои сказок побеждают ведьму тем или иным способом и наказывают ее. У братьев Гримм ведьму шесть раз сжигают, пять раз вешают, пять раз топят в бочке или мешке, ведьм трижды разрывают дикие звери, их трижды ослепляют, дважды обезглавливают. Следует вспомнить в этой связи средневековые процессы над ведьмами.

Другая ипостась «злой старухи» проявляется, когда она выступает в роли «наставницы» девушек периода полового созревания («Рапунцель», «Шиповничек», «Дева Мален»). В данном случае можно сослаться на реликты обрядовых действий первобытного общества (наставления старейшей хранительницы родовых обычаев племени, удаление девушки пубертатного периода в особую хижину).

Для европейского фольклора характерен также амбивалентный образ ведьмы: она может быть необыкновенно красивой, перед ее обольстительностью невозможно устоять, одновременно чаровница является существом недобрым, увлекающим на погибель. В отличие от русской Бабы Яги, которая совершает и полезные для человека дела, фольклорная немецкая ведьма — исключительно отрицательный персонаж, воплощение зла.

В нашей работе, «Речевая интерпретация образа ведьмы в сказках братьев Гримм», мы рассматриваем речевую интерпретацию колдуньи на примере трех сказок братьев Гримм, в которых она изображена наиболее ярко: «Горшок каши», «Рапунцель» и «Гензель и Гретель».

В сказке «Горшок каши» ведьма появляется в самом начале произведения, её встречает девочка Гретхен в лесу. Стоит отметить, что в этой сцене в большом количестве — 13 наименований — используются существительные с суффиксами эмоционально-экспрессивной оценки: четырежды «старушка», один раз «бабушка», шесть раз «горшочек», один раз «ягодки», один раз «корзинка». Все они относятся к мелиоративной группе эмо-

ционально окрашенных суффиксов, то есть выражают одобрение. Приведенные существительные с суффиксами субъективной оценки придают тексту яркость, образность, выразительность и предопределяют отношение юного читателя к антагонисту сказки — колдунье. Здесь она выступает не в роли злой ведьмы, а в образе доброй «сгорбленной старушки», попросившей девочку угостить её малиной. Следовательно, поступки колдуньи лишены злого умысла: она одаривает Гретхен за её доброту волшебным горшочком, в дальнейшем избавившим от голода сначала девочку и её мать, а затем и весь город.

Кроме этого, анализируя данный фрагмент на морфологическом уровне, мы находим в нём частое употребление глаголов изъявительного наклонения прошедшего времени третьего лица женского рода: «*попросила*», «*взяла*», «*побежала*», «*протянула*», «*съела*», «*поблагодарила*», «*сказала*» (употреблённое дважды); глагола настоящего времени третьего лица «*говорит*»; глагола настоящего времени первого лица «*вижу*», а также глаголов повелительного наклонения, использование которых придаёт высказыванию оттенок разговорной непринуждённости: «*угости*», «*кушай*», «*прими*», «*посмотри*» (используется дважды), «*вари*», «*(не) вари*». Обилие глаголов позволяет ребенку проследить за динамичным развитием событий, увидеть быструю смену действий в процессе непринуждённого диалога между Гретхен и ведьмой. Используя в своей речи много глаголов, колдунья тем самым дает девочке четкие инструкции по обращению с магическим предметом — горшочком.

Особого внимания в речевом плане заслуживает дважды произнесённое ведьмой заклинание: первое

Вправо, влево посмотри!

Горшочек, кашу вари!

и второе:

Вправо, влево посмотри!

Горшочек, больше не вари! [1, с.36]

В заклинании, связанном с действием горшочка, насчитывается четыре побудительных по цели высказывания и восклицательных по интонации предложения. Кроме того, колдунья дважды прибегает к риторическим обращениям, которые делают её речь яркой и выразительной, что особо важно для восприятия юного читателя: «Горшочек, кашу вари!», «Горшочек, больше не вари!» [1, с.36]. Вообще слово «горшочек» в речи ведьмы звучит пять раз. Данная лексема вынесена в название сказки. Благодаря этому можно заключить, что этот предмет выступает полноправным героем произведения.

В этом же заклинании дважды употребляются пары однородных обстоятельств места «вправо» — «влево», являющиеся ещё и антонимами, обладающими большими выразительными возможностями. В заклинании колдуньи используется такое выразительное средство как синтаксический параллелизм — сходное построение двух частей заклинания, которые, соотносясь, помогают создать в воображении ребенка яркий, запоминающийся образ: в начале первой части — два обстоятельства места, выра-

женные наречиями, затем простое глагольное сказуемое, выраженное глаголом в повелительном наклонении, и в начале второй части — тоже два обстоятельства места, выраженные наречиями, затем простое глагольное сказуемое, выраженное глаголом в повелительном наклонении. Представление заклинания в виде простой парной рифмовки также способствует тому, чтобы оно легко отложилось в памяти юного читателя.

Говоря об особенностях создания образа ведьмы на синтаксическом уровне языка, прежде всего отметим словосочетание, называющее реалии происходящего, созданное авторами сказки по схеме «наречие + глагол» — «ласково сказала», где компоненты словосочетания связаны одним из видов подчинительной связи — примыканием: связь между главным и зависимым словом осуществляется только по смыслу. Обратим внимание и на реплику ведьмы, обращённую к Гретхен, построенную по типу сложноподчинённого предложения с придаточным изъяснительным с подразумевающимся, но опущенным подчинительным союзом «что» в диалоге между ними: «Вижу, ты доброе дитя» [1, с.35]. К тому же слово «дитя» в речи ведьмы также показывает её доброе, ласковое отношение к девочке.

Опираясь на вышеприведенные примеры, можно заключить, что все использованные во фрагменте сказки языковые средства помогают создать в воображении ребенка образ доброй «сгорбленной старушки», наделенной колдовскими чарами, призванными творить во благо. Но добрая колдунья — это, пожалуй, исключение из правил. И в этом юный читатель вскоре убедится, читая произведения братьев Grimm.

Так, уже в начале еще одной широко известной сказки братьев Grimm, «Рапунцель», дается следующая характеристика ведьмы: «... сад этот принадлежал одной колдунье, она обладала большим могуществом, и все на свете ее боялись» [1, 50]. Это короткое, но яркое и однозначное пояснение сразу же позволяет читателю составить мнение о героине. Становится ясно, что это отрицательный персонаж, что и подтверждается последующим эпизодом конфронтации ведьмы с соседом, который проникает в сад колдуньи, дабы украсть листья рапунцеля для своей жены. Ведьма, узнав о его преступлении, ставит жестокое условие: «Ты должен будешь отдать мне ребенка, который родится у твоей жены» [1, с.50].

Проводя параллель со сказкой «Горшок каши», стоит подчеркнуть, что у старухи-колдуньи в этой сказке появляется имя собственное — ее зовут фрау Готель.

Следует отметить, что рапунцель — это дикое растение с ярко-зелеными, сочными листьями и длинными, толстыми, белыми корнями. И его листья, и его корни съедобны. В сказке особо отмечается свежий зеленый цвет рапунцеля, символизирующий его природную ценность. В итоге ведьма называет девочку по имени растения, которого так желала отведать мать ребенка. Возникает символическая идентичность ребенка с целебным, питательным растением. То, что главная героиня сказки по-

лучила такое имя, можно интерпретировать так: растение рапунцель превратилось, или трансформировалось, в человеческую личность. В этом случае человеку предназначено судьбой то, что символизирует данное растение — душевное исцеление (что происходит с матерью девочки). Но вместе с тем девочку изолируют от мира людей; с самого рождения она попадает в заточение и приносит мир только в душу колдуньи, которая до послушания Рапунцель относится к девочке «как мать родная» [1, с.51].

Заклинание ведьмы:

Рапунцель, Рапунцель, проснись,

Спусти свои косоньки вниз —, [1, с.51]

произнесенное дважды самой колдуньей и дважды королевичем, представляет в синтаксическом плане в первом случае простое побудительное невосклицательное предложение, осложненное дважды повторенным обращением «*Рапунцель, Рапунцель*» и двумя однородными простыми глагольными сказуемыми «*проснись*», «*спусти*», выраженными глаголами в форме повелительного наклонения. В трех других случаях закливание представляет из себя уже простое побудительное восклицательное предложение, осложненное теми же синтаксическими средствами. В первом случае закливание — предложение без восклицательного знака, что говорит о частотности, регулярности его использования колдуньей, и поэтому произносится оно без особых эмоциональных чувств. Это рутинное действие. В дальнейшем оно произносится королевичем, что воспринимается Рапунцель, а значит и юным читателем, как нечто экстраординарное.

В тексте используется и выразительное средство фонетики — прямая ономапия (звукоподражание): «*чик-чик!*», произнесенное с восклицательной интонацией. Этот художественный прием связан с созданием звукового образа лязгающих ножниц, отрезающих волосы Рапунцель. Ономапия основана на использовании звуковых повторов, которые имитируют в тексте звуки реального мира. Также такое прямое звукоподражание помогает юному читателю более полно представить яркую картину происходящего.

При описании внешности ведьмы большое внимание уделяется ее глазам «она глянула на него [королевича] своим злобным, язвительным взглядом» [1, с.52]. Глаза — зеркало души, и поэтому у злой колдуньи просто по определению не может быть теплого, ласкового взгляда. Возможно, акцентируя внимание на этой детали, братья Гримм стремились подготовить читателя к встрече уже не с книжными, а настоящими злодеями.

Большое количество восклицательных предложений говорит об экспрессивности речи и поведения ведьмы. Из двенадцати реплик, произнесенных ею, насчитывается восемь восклицательных предложений и два вопросительных. Это говорит о большом спектре эмоциональных состояний героини. Например, при характеристике речи колдуньи четыре раза встречается глагол «*крикнула*», по одному разу междометие «*Ага!*» и обращение «*Ах ты*

мерзкая девчонка!», произнесенные с особой восклицательной интонацией.

Образность речи колдуньи подчеркивается с помощью такого тропа, как иносказание (аллегория). Так ведьма говорит о пропавшей Рапунцели: «... но красавицы-птички нет больше в гнезде, и она уже не поет. Ее унесла кошка, а тебе она выцарапает к тому же глаза» [1, с.52]. Колдунья при помощи аллегории раскрывает для юного читателя свое отношение к поступку Рапунцель и привносит в свою речь образность, которая служит, в первую очередь, для более яркого и полного восприятия ребенком (особенно самым младшим) сказки. Кроме того, данное высказывание позволяет провести параллель с образом «птички в клетке», который может быть применим к Рапунцель, заточенной на долгие годы в недоступной башне.

Но, пожалуй, самая знаменитая из сказок братьев Гримм, в которых задействована ведьма, — это сказка «Гензель и Гретель», где колдунья необыкновенно жестока.

Знакомство с ведьмой начинается с описания ее внешности. Сначала это «старая-престарая бабка», которая ходит, «опираясь на костыль», и говорит «тоненьким голоском». Она гостеприимна, сочувствует детям, обращается к ним «милые детки» и со словами «милости просим» приглашает в свою «избушку». Такая форма обращения и использование существительных с суффиксами субъективной оценки, как оказывается в дальнейшем, передают ироничное и презрительное отношение колдуньи к детям, показывая ее скрытую жестокость.

Сочинительный противительный союз «но» в предложении «Но старуха только претворялась такой доброй, а была она на самом деле злой ведьмой, что подстерегает детей, а избушку из хлеба построила для приманки» [1, с.65] создает своеобразный переход от показного добродушия ведьмы к злобной сущности колдуньи. Стилистический прием антитезы, построенный в этом предложении на антонимах «добрый» — «злой», подчеркивает двуличность ведьмы. Эта фигура речи помогает резко противопоставить полярные состояния колдуньи. Для создания антитезы, в данном случае, используются общеязыковые антонимы, призванные усилить выразительность и эмоциональность речи, воссоздать яркий, наполненный эмоциями образ ведьмы.

Неоднократно при описании внешности колдуньи, так же, как и в сказке «Рапунцель», обращается внимание на ее глаза. Сначала это обобщенное представление облика всех ведьм: «у ведьм всегда бывают красные глаза, и видят они вдаль плохо». Затем портрет становится более детальным: у ведьмы «слабые глаза», она «не могла разглядеть, что это такое, и думала, что то пальцы Гензеля», когда он протягивал ей косточку. Зато у колдуньи «нюх, как у зверей, и она чует близость человека» [1, с.65]. В данном контексте демонстрируется четкое отделение ведьмы от других людей, и подчеркивается, что именно ее анималистические инстинкты позволяют ей заниматься каннибализмом. Еще одной важной деталью в облике колдуньи выступает «костлявая рука». Изображение физического уродства в данном случае говорит об уродстве

внутреннем, и, так как целевая аудитория сказки — дети, это делается крайне прямолинейно.

Большим отличием ведьмы из сказки «Гензель и Гретель» от других колдуний является присутствие внутренней монологической речи героини: «... пробормотала про себя: «То-то приготовлю я себе лакомое блюдо»» [1, с.65]. Это служит для раскрытия намерений колдуньи. Дети — невинные существа, они не могут предположить подобного развития событий, и именно поэтому страшная участь Гензеля и Гретель озвучивается именно ею.

Реплики ведьмы — это, чаще всего, приказы по отношению к Гензелю и Гретели, выраженные глаголами в повелительном наклонении: «*вставай*», «*притащи*», «*свари*», «*протяни-ка*», «*пошевеливайся*», «*принеси-ка*», «*нечего хныкать*», «*полезай*», «*погляди*», «*смотри*». В речи колдуньи часто встречаются междометия: трижды «*ну*», один раз «*эй*», один раз «*э*». От обращения «*милые детки*» в начале сказки не осталось и следа. Теперь ведьма обращается к Гретель не иначе как «*лентяйка*», «*глупая гусыня*». Такое отношение колдуньи к детям не случайно: они для нее — пища, низшие существа, не достойные уважения. Их единственное предназначение в глазах колдуньи — послужить ей обедом, в случае Гензеля, или прислужкой, в случае Гретели.

И если в предыдущих сказках, которые были проанализированы нами ранее, одну ведьму просто не за что наказывать, а другая бесследно исчезает из жизни Рапунцели и королевича, то в сказке «Гензель и Гретель» за особые злодеяния наступает и жестокая расплата: Гретель толкнула колдунью в печь, «и сгорела проклятая ведьма в страшных мучениях» [1, с.66].

Кроме того, возможно, что ведьма, пытающаяся отобедать детьми, и мать, отправляющая их на верную

смерть, — это раздвоение одного персонажа, и что в этом раздвоении опять-таки инкапсулирован каннибализм времен Тридцатилетней войны с ее голодом, эпидемиями чумы и охотой на ведьм.

В заключение хотелось бы добавить, что сказки братьев Grimm и немецкая романтика с их утопичностью, сентиментальностью, романтичностью, сюжетными изломами, призрачностью лунного света — это, по единодушному мнению мира, квинтэссенция немецкости. Братьев Grimm вдохновляла «вера в святость и правдивость детских сказок», с которыми, по их мнению, «мало что может сравниться по богатству свежих, вечно юных фактов» [1, с.458]. Под «фактами» они понимали исконные воспоминания и вечные страхи, поэтические истины и инкапсулированные мечты.

Несмотря на это, существует популярное мнение, что сказки братьев Grimm, а конкретно образ ведьмы, изображенный в них, слишком жестоки для детей. Многие не хотят, чтобы их дети повстречались с чем-то страшным, ужасающим, способным напугать даже на страницах книг. Конечно, обязанность родителей состоит в том, чтобы защищать и направлять своих детей. Но невозможно оберегать их постоянно. Придет время, когда каждый ребенок должен столкнуться с тем, что его пугает, и родители не всегда будут рядом, чтобы защитить его. Сказки помогают детям приобрести знания, с помощью которых, казалось бы, безвыходные ситуации могут быть преодолены с мужеством и отвагой.

Ведь как справедливо отметил известный английский журналист Гилберт Кит Честертон: «Сказки рассказывают детям не о том, что драконы существуют. Дети и так знают, что они существуют. Сказки рассказывают о том, что драконов можно победить» [2, с.113].

Литература:

1. Братья Grimm. Сказки: Пер. с нем. Г. Петникова / Сост. И. Солодуниной; Послесл. Г. Шевченко; Ил. С. Голощапова. — М.: Правда, 1989. — 480?.
2. Душенко, К. В. Большая книга афоризмов. — М.: Эксмо, 2010. — 1056?.

Прозвищные номинанты в повестях А. Г. Алексина

Васяева Кристина Олеговна, студент;

Климкова Людмила Алексеевна, доктор филологических наук, профессор
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Значительный пласт лексики русского языка составляют имена собственные, или имена проприальные, или онимы, — специфический лексико-грамматический разряд субстантивов, находящийся в отношениях оппозиции с лексико-грамматическим разрядом имен нарицательных, или апеллятивов. Эта противопоставленность отражается и на уровне отдельных слов: в их семантике

в пределах классемы ‘предметность’ реализуется одна из лексограммем — ‘проприальность’ или ‘апеллятивность’.

В отличие от апеллятива имя собственное — это «слово (эквивалент слова), которое называет объект (реалию), выделяя его из ряда ему подобных, индивидуализируя и идентифицируя его и тем самым отграничивая его от других объектов того же ряда, иначе говоря, — это

индивидуальное наименование элемента действительности» [4, с. 59]. Система имен собственных — онимия — отличается не только объемом, но и разветвленной, многомерной типологией, основанной, в частности, на тематическом классификационном признаке, детально представленной в трудах ведущих отечественных ономастологов XX века — В.Д. Бондалетова, Ю.А. Карпенко, В.А. Никонова, Н.В. Подольской, А.В. Суперанской и других. Так, по тематическому принципу, по характеру обозначаемых объектов, онимы делятся, прежде всего, на имена земного пространства и космического. Тематическое богатство и многомерность представляют имена земного пространства, которые на следующем типологическом уровне делятся на бионимы (названия объектов живой природы) и абионимы (соответственно — названия объектов неживой природы). Последние, в свою очередь, включают в себя названия объектов земного пространства (суши и Мирового океана) и объектов сферы человеческой деятельности. И те и другие имеют последующую детализацию на одном или двух уровнях [7, с. 14–16].

К бионимам относят антропонимы (имена собственные людей), зоонимы (имена собственные, клички, животных), фитонимы (имена собственные растений). Частные типы антропонимов отражены в структуре именования человека. Антропонимическая структура русского человека тоже (как и онимия в целом) неоднородна, имеет разновидности в зависимости от характера использования — официального или неофициального. Официальная структура, юридически закреплённая, состоит из трех элементов — личного имени (персонима) в полной, паспортной, форме, отчества и фамилии (в такой последовательности — к фамилии или обратной — от фамилии). В официальной речи эта структура может использоваться и в усеченном виде: персоним в полной форме + фамилия; персоним (в той же форме) + отчество; только фамилия. При этом отражается разная степень официальности: от строгой до находящейся на грани перехода в неофициальные отношения (полуофициальные).

Неофициальную антропонимическую структуру составляют специфические элементы: прозвище (микроантропоним), псевдоним, а также модификации официальной структуры: только персоним в так или иначе трансформированном виде (Лида, Лидочка, Лидка, Лидок, Лидуша и др.), только отчество. Кроме того, возможно сочетание названных элементов: модификат персонима + фамилия (Лидочка Петрова), он же + отчество (Лидочка Ивановна), он же + прозвище (Лидка Железная леди), персоним в полной форме + прозвище (Мария Голова).

Своеобразием отличается такой элемент неофициальной структуры именования, как прозвище — «дополнительное неофициальное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством, по какой-либо аналогии, по происхождению и другим мотивам» [7, с. 111]. «Систему прозвищ составляют единицы разных типов: коллективные, групповые, семей-

но-родовые, коллективно-территориальные, школьные, молодежные, индивидуальные и др. Наиболее информативны и разнообразны индивидуальные прозвища» [6, с. 114]. Они выполняют основные онимические функции: номинативную, индивидуализирующую, идентифицирующую, дифференцирующую, а также дополнительные, свойственные онимам того или иного типа, выделяемые разными исследователями [4, с. 64–65, ср.: 8, с. 274]. В прозвищах на фоне общеонимических функций актуализируется характерологическая функция, поскольку их назначение состоит в том, чтобы назвать человека, выделить его, отличить от других членов социума, дать ему характеристику по той или иной индивидуальной черте.

Подчеркнутой актуализации подвергается эта функция при использовании прозвищ в художественной речи. Они, как и собственные имена в целом, любого разряда, входя в художественное произведение, в художественную картину мира писателя, получают эстетическую нагруженность и особый статус поэтонимов. Показательны в этом плане микроантропонимические номинанты, функционирующие в повестях русского писателя, автора книг для детей и юношества, А.Г. Алексина. Его произведения — это повествования, обычно от первого лица, о взаимоотношениях детей и подростков с миром взрослых.

Нами было исследовано 10 повестей А.Г. Алексина: «Третий в пятом ряду», «Раздел имущества», «Безумная Евдокия», «Сигнальщики и горнисты», «Не мое дело», «Самый счастливый день», «В тылу как в тылу», «Поздний ребенок», «Мой брат играет на кларнете», «Плоды воспитания». В них содержится 15 прозвищ, представляющих интерес в плане и формы, и содержания, и функционирования.

В целом в микроантропонимии способ номинации может быть неразвернутым (осуществляется одним словом) и развернутым (единица включает в себя более одного слова) [3, с. 52]. В анализируемых текстах семь единиц с неразвернутым способом номинации: Ворон, Горнист, Сигнальщик, «декабристка», Могила, Подкидыш, Михмат и восемь — с развернутым: Федька-След, «безумная Евдокия», Екатерина Великая, Васька-Паганини, дядя Леня — «ноль один», Леня-мерзавец, Роберт-организатор, мой аккомпанемент (номинанты даны в авторском написании).

В повестях прозвищная номинация осуществляется по нескольким типам.

Первый тип прозвищной номинации — по чертам характера, поведению персонажа.

В повести «Третий в пятом ряду» используется прозвище Ворон. Оно подчеркивает отрицательные качества героя, а именно зависть и самолюбие, которые выделяли его среди остальных, причем и во взрослой жизни эти названные качества тоже сохранились: *«Он болезненно переживал чужие успехи. Ему всюду чудились выгоды и привилегии, которыми обладают другие. <...> Голубкина ребята прозвали Вороном: он словно кружил*

над классом, ко всем приглядываясь и всех в чем-то подозревая» [1, с. 9].

В повести «Безумная Евдокия» использовано прозвище, вынесенное и в заглавие произведения. Оно является ключевой номинантой в тексте, частотной (употреблено в тексте шестнадцать раз), возникло в речи персонажа как субъективная характеристика, выражающая отношение Оли (ученицы) к своей учительнице Евдокии Савельевне. Сначала в тексте таким образом выражается отношение только Оли, а потом и родители Оли называют так учительницу: *«Характер у нее был вулканического происхождения. Говорила она громко, то восторгаясь, то возмущаясь, то изумляясь... <...> «Наша безумная Евдокия!» — сказала о ней Оля. С тех пор у нас дома ее так и стали называть: «безумная Евдокия»* [1, с. 40].

В повести «Сигнальщики и Горнисты» употреблено прозвище «декабристка», в высшей степени положительно характеризующее девушку, которая пострадала в войну, жертвывая собой: *«Первый раз фашистские самолеты прорвались к городу через месяц после войны... Мои ребята, жившие в доме, составили график: кому и когда дежурить на крыше. <...> Она скинула с крыши все зажигалки. <...> Два ближних дома горели. А ваш был спасен! Но взрывная волна от фугаски, упавшей неподалеку, сбросила Таню вниз»* [1, с. 116]. Прозвище подчеркивает положительную характеристику лица: *«Он почувствовал... уловил главное в моей дочери: доброту и отчаянность. Я звала ее «декабристкой». И боялась тех ее достоинств, которые другие очень ценили»* [1, с. 119].

Второй тип прозвищной номинации — по выполняемым героем действиям.

В повести «Сигнальщики и Горнисты» употреблены прозвища, вошедшие в заглавие повести. Их носители «горнили и сигналили»: *«У каждого человека должно быть имя (это обязательно!) и может быть прозвище (если придумают!). У меня же при одном имени было целых два прозвища! Сперва звали Горнистом. <...> А почему вы моего дядю прозвали Горнистом? <...> Горнистом? Не потому, что он играл на горне. Нет... Слуха у него не было. <...> Иногда я хитрила, <...> Придумую ученику прозвище, которому надо, так сказать, соответствовать, — и наблюдаю, как он бедный, хочет до него дотянуться. <...> Но Андрюше дотягиваться было не надо: он полностью соответствовал своему званию. <...> Без нужды не горнил, а только если следовало предостеречь или объявить тревогу: человек в беде, человек в опасности! <...> Деликатнейший был Горнист. <...> Хочешь я для тебя новое прозвище придумаю? Горнистом уже называли Андрюшу... <...> Будь Сигнальщиком! И всю жизнь, как только потребует жизнь. <...> Хорошо бы побольше было на свете Сигнальщиков и Горнистов»* [1, с. 111, 123]. Здесь обращает на себя внимание наращение смысла, семантическая динамика: от выпол-

нения персонажами-носителями прозвищ конкретных действий в конкретных ситуациях до осмысления поведения в жизни, характера жизненной позиции (от конкретного значения к символическому смыслу).

Третий тип прозвищной номинации — по роду деятельности, профессии персонажа.

В повести «Не мое дело» употреблено прозвище Васька-Паганини, которое не просто выделяет своего «обладателя» среди других, но и характеризует, подчеркивает его необычность путем использования прецедентного имени гения. *«Паганини — это, конечно, прозвище. Васька играет на скрипке и учится в школе для одаренных»* [1, с. 182].

В повести «Поздний ребенок» употреблена своеобразная номинанта дядя Леня — «ноль один», которая, называя, подчеркивает милосердие его носителя, готовность в любую минуту прийти на помощь; порой в речи героя повести окрашивается добрым юмором. *«Дядя Леня живет под нами, на втором этаже. Он врач. Правда, зубной. Но об этом все у нас в доме забыли и вызывают его к себе при любой болезни. <...> У него есть прозвище: дядя Леня — «ноль один». Вообще-то по телефону «ноль один» вызывают не «Скорую помощь», а пожарную команду, но дяде Лене дали такое именно прозвище»...* [2, с. 70].

В повести «Мой брат играет на кларнете» встречается номинанта мой аккомпанемент (авторское написание). Она с помощью притяжательного местоимения «мой» выражает особое расположение к персонажу: *«В принципе я готов. Но мой аккомпанемент? «Мой аккомпанемент» — так Лева называет студентку Консерватории Лилю, которая всегда сопровождает его сольные выступления. Лиля не только аккомпанирует Лева — она влюблена в него»* [2, с. 126].

Четвертый тип прозвищной номинации — по персонажу.

В повести «Сигнальщики и Горнисты» введено прозвище учительницы «Екатерина Великая», которое придумали её ученики. Оно было дано классной руководительнице, пользующейся уважением в своем классе, что и отражено компонентом «Великая», передающим в высшей степени положительное отношение к лицу: с его помощью формируется возвышенное представление об учительнице: *«Классная руководительница — это был мой чин, — продолжала Екатерина Ильинична. — А было еще и прозвище... Екатерина Великая! Эпитет мне льстил. Но в сочетании с именем... получалось нечто самодержавное. <...> Я нарисовала такой портрет царицы Екатерины, что сравнить меня с ней стало просто неудобно»* [1, с. 110].

В повести «Плоды воспитания» функционирует прозвище Михмат, которое дает пасынок своему отчиму: *«Еще я придумал ему полушахматное имя «Михмат», так как он был Михаилом Матвеевичем». В тексте используется элемент языковой игры: «Мне мечталось хоть раз объявить Михмату «мат»»* [2, с. 162].

Пятый тип прозвищной номинации — по особенностям речи.

В повести «Раздел имущества» употреблено прозвище Федька-След. Оно имеет положительную окраску, так как девочка, в которую был влюблен Федька-След, отставала в развитии от сверстников, поэтому некоторые обижали её, а он защищал, повторяя каждому, — «Я тебя по любому следу найду»: *«Когда мне исполнилось тринадцать лет, в меня влюбился самый перспективный из начинающих хулиганов нашего двора — Федька-След. Прозвище он получил потому, что каждую свою угрозу сопровождал предупреждением: Я тебя по любому следу найду»* [1, с. 48].

В повести «Самый счастливый день» автор вводит прозвище Могила. Оно дает характеристику другу, которому главный герой доверяет свои секреты. Прозвище не имеет отрицательной окраски, несмотря на внутреннюю форму соответствующего апеллятива: *«Могила — это прозвище моего приятеля Женьки. О чем бы Женька ни говорил, он всегда начинал так: «Дай слово, что никому не расскажешь!» Я давал. «Могила? « — «Могила!» — отвечал я. И что бы я ни рассказывал Женьке, он всегда уверял: «Никогда! Никому! Я — могила!». Он так долго всех в этом уверял, что его и прозвали Могилой»* [1, с. 192].

По способу мотивировки прозвища можно разделить на две группы: мотивированные и немотивированные. Все прозвища, введенные писателем в произведения, мотивированные, имеют живую внутреннюю форму, но в некоторых случаях мотивация вытекает (выявляется) из всего содержания произведения, сама же единица-мотивант отсутствует. Ср., например, два прозвища. Так, в повести «В тылу как в тылу» автор использует прозвище Подкидыш, являющееся ключевым (употреблено в тексте двадцать один раз). Оно по-разному окрашено: отец рассказчика негативно относится к Николаю Евдокимовичу из-за ревности, а мать не испытывает к нему неприязни, а напротив, ценит: *«Николая в институте звали Подкидышем. — А где тебе подкинули его? — Там и подкинули: в нашем строительном. <...> С тех пор отец стал называть Николая Евдокимовича только Подкидышем»* [1, с. 256]. В повести же «Мой брат играет на кларнете» прозвище Роберт-организатор не имеет в тексте прямой мотивации, через апеллятив, но по ходу действия становится ясно, что Роберт организует концерты и другие мероприятия, поэтому и получил такое прозвище [2, с. 130].

Интересная ситуация представлена в повести «Поздний ребёнок» с мотивацией своеобразно функционирующего прозвища Ленька-мерзавец. Прозвище мальчик получил от своего отца. Отец часто называл его «мерзавец», но не с отрицательной окраской, а с любовью и лаской, даже с чувством восхищения и гордости за сына: *«Ленька-мерзавец» — зовут меня во дворе. <...> Слово «мерзавец» он всегда произносит ласково, даже нежно. Но мне от этого, конечно, не легче, потому что это самое слово и стало давно моим про-*

звищем. <...> Вот ведь способный какой, мерзавец! Совсем вчера не учил уроков, у телевизора просидел, а на тройку ответил!» [2, с. 77]. В тексте мальчик несколько раз повторяет, что у него есть прозвище, но называть не хочет, что, кстати, создает интригующий эффект. Это связано с тем, что слово «мерзавец» в языке имеет отрицательную коннотацию, в тексте же (в речи отца), напротив, отражает восхищение, то есть наблюдается разрыв, расхождение внутренней и внешней производности, хотя в негативных ситуациях, например, когда мальчик подрался, в прозвище актуализируется внутренняя форма: *«Он избил его! Он избил его! <...> Хулиган! Призовите его к порядку. Или я сам... Недаром его зовут... Недаром ему дали это прозвище! — И он выкрикнул мое прозвище. — Заслужил!»* [2, с. 76]. Таким образом, номинанта имеет разную, даже противоположную коннотацию, в зависимости от прагматики текста — от характера коммуникативной ситуации и адресанта речи.

Неоднородны прозвища в анализируемых повестях и в плане образования.

Так, прозвища «безумная Евдокия» и «Екатерина Великая» образованы синтагматическим способом (или атрибуцией), по которому «создаются биноминанты — единицы в виде субстантивного словосочетания с зависимым адъективом. Суть его состоит в присоединении к существительному <...> прилагательного-конкретизатора. <...> Образованное таким образом словосочетание лексикализуется и в целом выполняет единую ономическую функцию» [5, с. 223]. Например: безумный + Евдокия = Безумная Евдокия. Второе прозвище в этом плане сложнее, здесь проявляется синкретизм: на имя учительницы Екатерина накладывается прецедентная составная номинанта *Екатерина Великая*.

Прозвища Подкидыш, Ворон, «декабристка», Могила, Горнист, Сигнальщик, мой аккомпанемент образованы путем онимизации, то есть превращения апеллятива в имя собственное. В случае с прозвищем **мой аккомпанемент** онимизации подвергается все словосочетание.

Микроантропонимы Ленька-мерзавец, Роберт-организатор, Федька-след, Васька-Паганини, дядя Леня — «ноль один» появились как результат действия морфологического способа словообразования в его разновидности соположения (или сложения целых слов) [5, с. 233].

И лишь одно прозвище «Михмат» стоит особняком как образованное морфологическим способом, слоговой аббревиацией, на базе антропонимического комплекса Михаил Матвеевич.

В целом прозвища в произведениях А.Г. Алексина представляют собой немногочленный лексический пласт, но колоритный в плане воздействия на читателя, выполняющий актуализованные характерологическую, художественную, эстетическую роли, усиленные ассоциативным планом образования и функционирования (Ворон, «декабристка»), прецедентным характером имен (Васька-Паганини, Екатерина Великая), несоответствием формы

и содержания (Ленька-мерзавец), наложением, наращиванием смысловых компонентов (в частности символического).

Показательно также, что прозвища используются в произведениях и в ситуациях личного общения, что свидетельствует об отсутствии в них резко отрицательной окраски, а это, в свою очередь, отражает доброе

отношение автора к своему читателю — ребенку, подростку.

Автор не злоупотребляет прозвищами, не перегружает ими текст, но и обойтись без них не может, поскольку в детской и подростковой среде, эта номинативная категория актуальна, востребована как сигнал неформальных отношений в социуме.

Литература:

1. Алексин, А. Г. Третий в пятом ряду. Повести и рассказы. — М.: Молодая гвардия, 1977. — 512 с.
2. Алексин, А. Г. В тылу как в тылу, «Безумная Евдокия» и другие повести. — М.: Детская литература, 1986. — 398 с.
3. А. В. Гузнова Способы прозвищной номинации в арзамасских говорах//Проблемы языковой картины мира в синхронии и диахронии: сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции молодых ученых. Вып. 12. 15–16 апреля 2014 г. — Н. Новгород: Мининский университет, 2014. — с. 50–56.
4. Климкова, Л. А. Нижегородская микропонимия в языковой картине мира: монография / Л. А. Климкова; науч. ред. И. А. Ширшов; МПГУ. — Арзамас: АГПИ, 2007. — 394 с.
5. Климкова, Л. А. Нижегородская микропонимия: разноаспектный анализ: монография / Л. А. Климкова; МПГУ. — Арзамас: АГПИ, 2008. — 261 с.
6. Климкова, Л. А. Прозвищная номинация в русской языковой картине мира: общий взгляд//Семантика и функционирование языковых единиц разных уровней: сборник научных статей по материалам VIII международной научно-практической конференции (г. Иваново, 6–8 мая 2015 г.). / сост. и науч. ред. И. А. Сотовой (отв. ред.) и др. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2015. — с. 110–119.
7. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. — 2-ое изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
8. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного. — М.: Наука, 1973. — 365 с.

Православные мотивы в сказочной повести «Удивительные истории маленького Ёжика»

Васяева Кристина Олеговна, студент;

Лихачева Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

«Детей нужно учить милосердию, состраданию»...

монах Лазарь

Детская литература является частью общей литературы, помощником, который формирует личность ребёнка и закладывает жизненные ценности. Именно детская литература, на наш взгляд, определяет будущее человека.

Уже давно решается вопрос о религиозном воспитании детей в школе, даже вводятся религиозные дисциплины, но следует отметить, что и в творчестве русских писателей очень часто можно встретить религиозные темы, мотивы. При изучении творчества русских писателей учителя не могут не затрагивать религиозные темы. Так, например, невозможно не говорить о религии, изучая Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого и других русских писателей, но дело в том, что для ребенка, в силу возрастных показателей, эти произведения будут слож-

ными и непонятными и вряд ли смогут заинтересовать. В этом случае книга должна быть простой и понятной, ее содержание должно быть увлекательным и соответствующим возрасту. Именно детская литература, в которой в интересной и доступной форме говорится о Боге, способна привлечь внимание ребенка. В нашей работе речь пойдет об одной из таких замечательных детских православных книг, а именно о книге монаха Лазаря «Удивительные истории маленького Ёжика».

Монах Лазарь (Виктор Васильевич Афанасьев) родился в 1932 году в Москве. Это русский поэт, прозаик, литературовед, церковный писатель, автор биографических книг о русских поэтах XIX века. В конце 1990-х годов В. В. Афанасьев принимает монашеский постриг под именем Лазарь в Свято-Введенской Оптиной пу-

стыни. До принятия монашества его работы были посвящены различным темам, но после принятия малой схимы основной темой творчества писателя становится религия. Создаются книги об истории русского монашества, пишутся православные детские сказки, а также стихи и воспоминания [1].

В настоящее время имя писателя монаха Лазаря (Афанасьева) уже хорошо известно. Литературную речь автора отличает ясность и простота изложения, а каждое произведение проникнуто великой любовью к Богу и людям. Как говорил сам монах Лазарь: *«Потоньше и попроще надо делать. Ребенок должен сам делать свои выводы. Морализаторство, поучения — это все бывает нудновато. Ребенка очень трудно учить, и надо осторожно это делать, исподволь»* [3].

Одним из самых известных произведений Монаха Лазаря является сказочная повесть «Удивительные истории маленького Ёжика».

Сказочное повествование, героями которого стали маленький Ёжик и его друзья — обитатели леса, уже завоевала сердца маленьких читателей и их родителей. Она отличается теплотой, лиричностью и увлекательным сюжетом. Повесть через поступки сказочных персонажей учит христианскому поведению в жизни, постоянной молитве, доброты — всему, что свойственно Православию. Всё это передано через сказочную форму, что и привлекает детей.

Как видно из названия, главным героем сказки является Ёжик. С Ёжиком мы знакомимся в тот момент, когда в лесу стоит сушь, жаркая погода будто бы высушила всё живое. Ёжик решает помочь лесному царству молитвой, каждый день он молится Богу, но дождя всё нет. Тогда мама Ёжика рассказывает сыну о великом подвижнике, который живет в лесу — это Кузнечик Богомол. Ёжик решает отправиться к Кузнечику. На его пути возникает много препятствий, но он добирается до Кузнечика, и они вместе совершают молитву. Сказочная повесть заканчивается счастливым концом: Господь послал лесному царству дождь. Таков краткий пересказ сказки, но на самом деле сказочная повесть имеет глубокий смысл и пронизана православными мотивами.

Ёжик — это духовный центр сказки. Путь Ёжика к Кузнечику Богомолу олицетворяет собой путь человека к вере, к Богу. Ёжик, как и человек, который идет к вере, встречает на своём пути всевозможные препятствия. Препятствия, возникающие на пути Ёжика, пытаются столкнуть его с этого пути. Следовательно, мы можем проследить параллель, которая соотносит «мир животных» и «мир людей».

Ради спасения всего животного царства Ёжик начинает молиться каждый день: *«Сначала ёжик решил молиться за всех. Целый день, почти без перерыва, он повторял: «Слава Богу! Слава Богу! Слава Богу!»* [2, с 7]. Уже в самом начале сказочной повести показано равнодушие Ёжика к живому, к лесному царству. Он старается хоть как-то оказать помощь, показывает свое сострадание.

Так и в мире людей, каждый православный христианин в утренней молитве молится за весь мир, чтобы Господь спас нашу землю от войн и бед.

Мама Ёжика — мудрая Ежиха, объясняет сыну, почему в лесу наступила засуха: *«Потому, — отвечала мудрая Ежиха, — что все мы обижаем друг друга вместо того, чтобы славить Бога, создавшего всех нас и всё вокруг. <...> Вот и послал Господь засуху, чтобы образумить всё наше царство»*. [3, с 7]. Так и в «мире людей»: все беды от нашего безверия и греха, но в трудных обстоятельствах мы обращаемся к Богу, именно поэтому Господь и посылает нам различные испытания, чтобы мы не забывали Его. Как Ёжик не старался, но его молитвы было недостаточно. Мама Ежиха подсказала сыну, что в этом случае люди идут к святым местам, где находятся великие молитвенники: *«Вместе с ними паломники и славят Бога, просят Его обо всём, как дети Отца»*. [2, с 7]. Именно в этот момент Ёжик и узнает от своей мамы о Кузнечике Богомол: *«А есть у нас такие молитвенники? — Есть один... Но о нём, кажется, все забыли и не ходят к нему. Это Кузнечик Богомол. Он пришёл к нам со Святой горы Афон и живёт в своем теремке в роще, за ручьем.»*.. [2, с 7].

Кузнечик Богомол олицетворяет собой монаха-отшельника. О нём, как о великом молитвеннике, знает всё царство и почитает его. Так и в мире людей есть свои подвижники, молитвенники, которые всю жизнь молятся за народ. Такие известные святые как Серафим Саровский, Сергей Радонежский и другие. Кроме того, следует заметить, что Кузнечик пришёл со Святой горы Афон. Гора Афон — земной удел Пресвятой Богородицы, православная монашеская республика, где пребывать могут только мужчины. На Святой горе Афон расположено 20 монастырей. Устав монахов отличается особой строгостью: в молитве они проводят практически весь день и всю ночь. Молитву монахи выполняют либо в одиночку, либо все вместе совершают соборную молитву [4]. Именно за соборной молитвой и отправляется Ёжик к кузнечику. Соборная молитва — это молитва, которая совершается в присутствии множества людей. Соборная молитва в «мире людей» — это молитва людей в церкви, она обладает огромной силой.

Ёжик собирается в путь. Мать Ежиха предупреждает его, что путь опасный, но она отпускает сына и дает на дорожку яблоко: *«Вот тебе последнее наше яблоко, не забывай поделиться им с голодными»*. [2, с. 8].

Добраться до Богомола Ёжику было не так-то и легко. Первым препятствием была Ворона. Неслучайно автор включил в своё произведение именно эту птицу. Ворона олицетворяет собой силы зла, силы тьмы. *«Шёл-шёл Ёжик и вдруг увидел, что Ворона тащит из земли червяка, а тот вырывается, кричит, зовет на помощь»... Помогу-ка я ближнему, попавшему в беду!», — сказал себе Ёжик, свернулся колючим клубочком и храбро наскочил на Ворону»* [2, с. 9]. Несмотря на то, что Ёжик совсем маленький, хотя и имеет колючки, он с огромной решительностью бро-

сил на помощь беззащитному существу — червяку. Ворона злобно каркает, называет Ежа разбойником, Ёжик же пытается наставить Ворону, говоря: *«Нельзя есть живое, — строго сказал ей Ёжик, — лучше говори «Слава Богу!», и Он пошлет тебе в пищу зёрна, семена, ягода, шишки и еще много чего другого!»* [2, с. 9]. Эта фраза Ёжика находит применение и в «мире людей», причем понять эту фразу можно как в прямом, так и в переносном смыслах. В прямом смысле «не есть живое», значит питаться пищей растительного происхождения, что и делают монахи. А в переносном смысле, эта фраза говорит о том, что в «мире людей» мы даже не замечаем, как «поедаем» друг друга словом, поступком, то есть, съедаем ближнего в моральном плане. И всё же Ёжик спасает червяка и прогоняет Ворону.

На своём пути Ёжик часто встречает букашек и жучков, которые выбились из сил от жажды, поэтому Ёжик часто останавливался, чтобы угостить страждущих своим яблоком. Яблоко выступает в роли неиссякаемого источника, который придает силы. Хотя Ёжик знает, что яблоко одно, что больше ему нечем будет питаться, но он не думает о себе, он выручает товарищей из беды, спасает от смерти, а яблоко странным образом и не уменьшается.

Многие из насекомых пошли за Ёжиком: *«Даже улитки поползли, а за ними двинулся и рак-отшельник»* [2, с. 11]. Всё свое «войско» Ёжик ведет к Кузнечнику Богомолу. В данном случае Ёжик олицетворяет собой человека, который способен повести людей, это зависит, в первую очередь, от его качеств. На это способен только человек милосердный, заботливый, тот, кто не сможет бросить в беде, кому можно доверить свою жизнь, что и сделали насекомые.

На их пути возникает новое препятствие: *«Возле следующего овражка Ёжик встретил Змею и Ворону»*. [2, с. 12]. Ёжик благодарит Бога за новое испытание: *«Слава Богу за новое испытание!»* [2, с. 12]. В этой беде Ёжику помогло целое войско жуков, кузнечиков, пауков и других насекомых. Они угрожали Ёжику и его братьям, но общей силой «войско» Ёжика одолело врага. Так и у людей: благодаря взаимопомощи, взаимовыручке возможно преодолеть все препятствия, а цель обязательно будет достигнута.

Странники снова двинулись в путь, и «надежда стала оживлять их». Так и надежда верующего человека всегда придает сил, даже когда ситуация кажется совсем безысходной.

На этом испытания ещё не закончились. Ночью прилетел разбойник Филин, но его прогнали осы, которых Ёжик угостил своим яблоком и спас от смерти. Следует отметить, что Ёжик делает доброе дела, спасает из беды, подкармливает яблоком, но не ждет добра в ответ. Во всем он полагается на Господа и не перестает твердить заветные слова: «Слава Богу за всё!».

Уже утром Ёжик и его новые товарищи пришли к Кузнечнику Богомолу. *«На небольшой полянке лежит опутанная травой и цветами корзинка, — это теремок Кузнечника Богомола. <...> Он укрыл свой домик кле-*

новыми листьями, сделал маленькую дверку и окошечко, выходящее на восток» [2, с. 15]. Очень важным является то, что около домика Богомола не было засухи, роса покрывала цветы, но Кузнечнику Богомолу, совсем не было спокойно от этого, потому что он знал, что другие страдают, он радел за весь мир.

Кузнечник Богомол давно мечтал о соборной молитве: *«Вот если бы со мной еще кто-нибудь молился! <...> Соборная-то молитва куда как сильнее!»* [2, с. 16]. Наконец Господь услышал просьбы Богомола и привел целое «войско» на молитву. Кузнечник Богомол, Ёжик и остальные насекомые совершили соборную молитву. Уже на следующий день Господь послал дождь лесному царству, весь лес просыпался от зноя свежим дождем.

С этой истории Кузнечник Богомол становится наставником Ёжика. Он учит его основам православной веры, отвечает на его вопросы. Так и у православного христианина есть свой духовный наставник, который открывает дорогу в веру.

Эта история заканчивается словами *«Словно пришёл сюда невидимый ангел с невидимым кадилом»...* [2, с. 17]. Лес расцветает, каждый листочек славит Бога «Слава Богу за всё!».

Очень интересным является то, что по своей природе ёж — это хищник, но в отличие от своих природных задатков, он творит добродетель да еще и других наставляет: таких умных и хитрых животных как филин, мышь. Ёж символизирует собой простоту, дружелюбие. Издревле славяне боролись с нечистой силой оберегами из ежа, с помощью этих маленьких созданий лечили серьезные болезни.

Неслучайно присутствует в сказочной повести и Кузнечник Богомол. Богомол — тот, кто «молит Бога», что и соответствует характеристике Кузнечника.

Всю сказку пронизывают мотивы дружбы, милосердия, терпения, любви к ближнему и любви к Богу. Повесть опирается на догматы Русской Православной Церкви. На протяжении всей повести Ёжик выступает в роли молитвенника за всё живое. Через поступки маленьких животных книга учит детей неизменному, христианскому поведению в жизни, повествует о промысле Божиим и учит за всё Его благодарить! Всё это закрепляется примерами милосердия, помощи слабым и больным.

Совсем ненавязчиво дети узнают, что нужно заботиться и братьях меньших, узнают о реальных святых местах, о том, что нужно молиться пред вкушением пищи и после, узнают что такое соборная молитва, искушение, кто такой отшельник.

Таким образом, в книге Монаха Лазаря показан истинный путь православного христианина к вере, его искушения и препятствия. Всё это передано через сказочную форму. Ребенок может соотнести себя с маленьким Ёжиком, он понимает, что и такое маленькое существо, как Ёжик, способно помогать и выручать из беды. Конечно же, эта сказка является поучительной и для взрослых. А фраза Ёжика «Нельзя есть живое!» и в современном мире является актуальной.

Я считаю, что Монах Лазарь своей книгой сможет пробудить в ребёнке любовь к ближнему и любовь к Богу. *«Главное — пробудить любовь к Богу, любовь к мо-*

литве. Ребенок должен понять, что его душа любит Господа. Тогда все будет в порядке» [3].

Литература:

1. Афанасьев Лазарь, монах [Электронный ресурс] URL: <http://azbyka.ru/fiction/1/afanasev-lazar-monah/> (дата обращения 20.09.15)
2. Монах Лазарь (Афанасьев) Удивительные истории маленького Ёжика. Сказочная повесть. — М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2008. — 112?. Иллюстративное издание.
3. О проблемах современной православной детской литературы [Электронный ресурс] URL: <http://www.tserkov.info/numbers/reading/?id=1685> (дата обращения 20.09.15)
4. Святая Гора Афон [Электронный ресурс] URL: <http://www.alavastr.ru/afon/afon.html> (дата обращения: 20.09.15)

Онимическое пространство в художественной картине мира А. П. Гайдара

Григина Олеся Алексеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В языковой картине мира, как общеэтнической, так и индивидуальной, в том числе художественной, не-пременным компонентом является система собственных имен, онимов, составляющих онимическое пространство. Онимы представляют собой один из видов регионализмов (наряду с диалектными словами, выступающими в художественном произведении в статусе диалектизмов) — единиц, ограниченных в функционировании определенной территорией [3, с.39–40]. Дефиниция этого термина у некоторых исследователей включает в себя и соотношение с региолектом как компонентом русского национального языка: «местные слова или выражения, бытующие на определенной территории, употребляемые носителями региолекта» [2, с.300].

Русское онимическое пространство является очень объемным, включает в себя ряд секторов, соответствующих компонентам разветвлённой, многомерной типологии имен собственных [см. ее в: 9, с.241; 8, с.14–16].

Все онимы делятся на топонимы (географические названия), антропонимы (имена людей), зоонимы (клички животных), фитонимы (названия объектов растительного мира), космонимы (названия зон космического пространства), астронимы (названия небесных тел), хоронимы (собственные имена любых территорий, областей, районов, как природных, так и административных), мифонимы (имена никогда не существовавших объектов), хрематонимы (названия вещей), хрононимы (названия отрезков времени), фалеронимы (название орденов, медалей) и другие их виды. Соответственно этому в онимическом пространстве существует топонимический, антропонимический, зоонимический и другие секторы.

В свою очередь, топонимы делятся на макротопонимы (названия крупных физико-географических объектов),

микротопонимы (названия мелких объектов), мезотопонимы (термин, используемый для топонимов, промежуточных между макро- и микротопонимами),

В художественном произведении онимы реализуют свою узусальную семантику и в соответствии с ней выполняют основную триединую номинативно-выделительную-дифференцирующую функцию и ряд дополнительных к ней [см. об этом: 6, с.16]. Кроме того, в художественной картине мира функциональный аспект онимов обогащается за счет актуализации той или иной узусальной функции, а также за счет дополнительных, специфических ролей, причем все они подчиняются эстетической функции. Происходит это и в онимическом пространстве художественной картины мира А.П. Гайдара. Так, например, топонимы в его произведениях актуализируют пространственную, локальную маркированность объектов и связанных с ними событий.

Макротопонимы очерчивают исторический, историко-политический, временной и пространственный фон, на котором разворачиваются события. При этом в одних случаях они используются автором для отражения масштаба описываемых событий, значимых для всего мирового сообщества (такова борьба Красной Армии с разбойничьими бандами на Украине): Украина, Советы, Западная Украина, Советская Украина, Советская Россия, Франция, Англия («В дни поражений и побед»), в других — единицы упоминаются в связи с названными в произведении событиями: Бессарабия, Австрия, Польша, Восточная Пруссия, Украина, Румыния, Средняя Азия, Лапландия, Советская страна, Таджикистан, Молдавия, Болгария, Чехословакия, Таврия («Военная тайна»). Хоронимы и ойконимы (названия поселений) помогают локализовать события в масштабе страны,

точно определить место (вплоть до конкретной географической точки), где происходит то или иное действие: Кавказ, Крым («Военная тайна»), Москва, Харьков, Мариуполь, Конотоп, Киев, Фастов, Курск, Полтава, Житомир, Жмеринка, Гомель, Новороссийск («В дни поражений и побед»), Дальний Север, Камчатка, Кавказ, Крым («Судьба барабанщика»), Москва, Тамбов, Ялта, Севастополь, Симферополь, Брест-Литовск, Мурманск, Архангельск («Военная тайна»), Тула, Моршанск, Куракино, Каштымово, Малаховка («Синие звезды»), Россошанск, Казань, Мантурово, Кожухово («Талисман») и др.

Такова же роль и немногочисленных в гайдаровских произведениях гидронимов: Верхнее озеро, Сиваш («Военная тайна»), Черное море («Судьба барабанщика»), Белое море, Гнилое море, Сиваш озеро («Р.В.С.»).

Мельчайшие географические точки обозначаются урбанонимами и микротопонимами. Урбаноним — это собственное имя любого внутригородского топографического объекта [8, с.139]. В целом это названия площадей, улиц, церквей, монастырей, районов города, кварталов, парков, зданий и т.д. Например: Земляной вал, улица Мясницкая («Военная тайна»), улицы Новоplotинная, Арбат, Вариха («Школа»), улица Пятницкая, Николаевский вокзал, Земляной вал, Красные ворота, Крещатик («В дни поражений и побед») и др.

Микротопонимы — это названия объектов сельской местности, внутри населенного пункта и вне его [5, с.4]. Например: Козий заброд, «Графское» («На графских развалинах»), Козий остров, Хамурская дорога, Кустаревская усадьба, Забелин луг («Школа»), Куракинская роща, Чарабаевская роща, Балаиха, Чарабаевский лес («Синие звезды»), Гнилой ручей, Якова мельница, Кривой Лог, Алешкин разъезд, Косая гора («В дни поражений и побед») и др. Единицы топонимического пространства в целом служат для изображения реальной исторической и политической обстановки и создания колорита местности.

В тексте функционируют и зоонимы: Пегашка (конь), Верный, Кудлаха, Брутик, Ветер, Лютта, Волк, Жарька (собаки), Манька (коза), Иван Иванович (кот) и др.

Объемным в произведениях Гайдара является и антропонимический сектор онимического пространства, представленный личными именами (персонимами) — в полном виде и трансформированном (Сергей, Николай, Эмма, Женя, Маруся, Володька, Степка, Акимка, Кириушка и др.), фамилиями, персонимами и фамилиями (Васька Жеребцов, Фомичев, Сорокин, Матрин, Горинов, Сорокин, Федорчук, Васька Быков и др.), сочетанием личных имен, отчеств, фамилий или имен и отчеств (Мария Сергеевна Агорская, Вячеслав Борисович и др.), прозвищами (Галка, Топ, Дергач, Хрящ и др.).

Определенный пласт антропонимов, как и топонимов, связан с характеристикой историко-политической обстановки в том или ином регионе, например, на Украине: Деникин, Петлюра, атаманы Шакара, Битюг, Могиляк, Карась и др. («В дни поражений и побед»).

Показательны прагматическая, характерологическая функции антропонимов как средства отражения взаимоотношений персонажей, отношение автора к своим героям, прежде всего к детям. Колоритны в этом плане имена на —К (а): Яшка, Нюрка, Степка и др. Например: «—Чего вы лезете? Мы к вам не лезем, — плаксиво сказала *Нюрка*, Яшкина сестра». («На графских развалинах») [1, IV, с. 227]. Дети, обращаясь к себе подобным, активно употребляют личные имена на —К (а). Например: «*Валька... Валька...* да заползай же ты, идол, справа. — Заползал бы сам, *Яшка*» («На графских развалинах») [1, IV, с. 229]. См. также: Симка Пастухов, Тимка Штукин, Митька, Семка Старостин, Хрестька Горопыгин, Борька, Нюрка и многие другие. В речи детей такие формы следуют расценивать как фамильярные. Такого же характера имена с суффиксами —УШК (а), — АШК (а), возникшими на базе суффикса —К (а): Кириушка, Павлушка, Степашка и др. См. в тексте: «—Дай ему за меня, *Степашка*» («Синие звезды») [1, IV, с.305]. Обычны имена на —К (а) и в речи взрослых, обращенной к детям. Например: «*Уйди, Кириушка...* зашибу...» («Синие звезды») [1, I, с.68]; «*Яшка!* Ты паршивец этакий, должно быть, извел свечи?», «*Анка!* Ты поросюку не выливали?» («На графских развалинах») [1, IV, с.239] и другие случаи. В иной речевой ситуации, вне общения с себе подобными или вне обращения к детям в обыденной обстановке со стороны взрослых, вместо имен на —К (а) выступают полные имена. Они употребляются в официальной обстановке или при подчеркивании отношения отчужденности. «Свидетель *Яков Бабушкин* <...> ответьте мне на вопрос...» («На графских развалинах») [1, IV, с. 251] (вместо Яшка в обычной обстановке). Иногда полная форма имени подчеркивает серьезность момента, ситуации говорения или неудовольствие по определенному поводу. Например: «Вот, брат *Кирил!* Доктор сказал, чтобы в поле... где покой. А сдается мне, что не туда мы с тобой заехали» («Синие звезды») [1, IV, с.319] и другие.

Колоритны антропонимы на —ИХ (а). Большую роль в использовании производных имен на —ИХ (а) типа Онуфриха, Сычихав художественной речи Гайдара играет традиция. «Отраженная информация, внеязыковые связи большинства таких имен в художественной речи Гайдара бедны, минимальны» [4, с. 160]. Информативность имен на —ИХ (а) обуславливается в большей степени языковыми связями, однако и они несколько ущербны, т.к. не всегда используется слово, от основы которого образован антропоним на —ИХ (а). Ясно, что именами на —ИХ (а) называют женщину по отношению к мужчине, но как называется это лицо — именем, фамилией или прозвищем, — непонятно. Например: «Скажем, наш судья, Иван Федорович, воров судит: вот у *Плющихи* [от Плющ? Плющов? — О.Г.] забор сломали — он судил» («Школа») [1, I, с. 123]. Некоторые же имена на —ИХ (а) «имеют достаточную информативность, как отраженную, так и собственную, языковую» [4, с. 160], т.к. в произведении имеются сведения и о называемой женщине,

и о соответствующем лице мужского пола. Например: «Толстая *Калюкиха* вскоре погасила лампу» («Синие звезды») [1, IV, с.334] — жена Семена *Калюкина*; «Соломон, где ты провалился? — закричала старая бабка *Самойлиха*» («Пусть светит») [1, II, с. 109] — мать Соломона *Самойлова*; а также другие случаи. Антропонимы на —ИХ (а) у Гайдара не имеют той отрицательной коннотации, которая обычно отличает такие имена в определенных сферах русского языка (диалектах, просторечии, разговорно-обиходной речи). Однако имена на —ИХ (а) создают в художественной речи Гайдара отношение фамильярности, непринужденности, являются выразительными как имена второстепенные, иногда как прозвища.

Прозвища в языке произведений А.П. Гайдара многочисленны, в большинстве своем «прозрачные по своему характеру, «говорящие», имеющие большую информативность <...>, почти всегда указываются мотивы появления их» [4, с.59]. Например: Галка — «... Сам он был черный, худой и ходил немного *подпрыгивая, как птица*, за что и прозвали его *Галкой*» («Школа») [1, I, с. 102]; Головень — «*Головень* покраснел еще больше, взмахнул своей *круглой головой с оттопыренными ушами* (за нее-то он и получил кличку) и ответил грубо...»; Топ — «Головень злой, дерется. Из-за меня мамку и *Тона* гонит. — Какого *Тона*? — Братишку маленького. *Тонает* он чудно, когда ходит, ну вот и прозвали» («Р.В.С.») [1, I, с. 45]; Фигуран — «Ишь ты *Фигуранфигуряет*, — услышал Кирушка снисходительно-насмешливый голос» («Синие звезды») [1, I, с. 53]. Ср., однако, немотивированные Дергач, Хрящ («На графских развалинах»).

Фамилию при назывании друг друга и себе подобных дети употребляют редко, иногда только для уточнения

того, о ком идет речь, для различения сверстников, носящих одно имя. Например: Сережка Кучников — Сережка Смирнов («На графских развалинах»).

Таким образом, употребление онимов, сам характер их и подбор определяют во многом индивидуальную творческую манеру писателя, связано с выполнением в том числе характерологической функции (характеризует пространство, время, личность), с целями художественного повествования, с идейным содержанием произведения.

Говоря о значимости онимов в творчестве А.П. Гайдара, мы актуализируем вывод, сделанный одним из исследователей творчества писателя том, что они «помогают автору выразить мысль о бесконечном многообразии жизни, о том, что крупные города и небольшие селения, обширные пространства и отдельные географические точки вместе составляют огромную Советскую страну, в которой — и в большой Москве, и в маленьком Алешине, у Никольского леса, и у надеждинских полей — все люди втянуты в процесс преобразования мира, все честные люди живут одними помыслами и порывами, все вместе составляют советский народ и все достойны счастья» [7, с.91].

В этом признании подчеркнута роль собственных имен у Гайдара в отражении пространственно-временного единства (хронотопа): огромное пространство Советской страны в 20–30-е годы XX века. Ретроспективный взгляд современного читателя на эту сторону творчества А.П. Гайдара проявляет динамику хронотопа: *было — стало*.

Процитированный вывод подчеркивает историческое, познавательное, а тем самым и большое воспитательное значение произведений А.П. Гайдара.

Литература:

1. Гайдар, А. П. Собрание сочинений в 4-х томах. — М.: Детская литература, 1979–1982.
2. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов. — Изд. 5-е, испр. и доп. — Назрань: Пилигрим, 2010. — 486 с.
3. Климкова, Л. А. К вопросу о содержании термина «регионализм» // Лингвистическая терминология в советском языкознании: тезисы докладов республиканской научной конференции, посвященной памяти проф. Б. Н. Головина. — Н. Новгород: НГУ им. Н. И. Лобачевского, 1991. — с. 39–40.
4. Климкова, Л. А. Собственные имена и их функции в языке произведений А. П. Гайдара // Творчество А. П. Гайдара / Ред.: Л. А. Климкова (и др.) — Горький, 1975. — с. 152–164.
5. Климкова, Л. А. Об одном виде регионализмов в прозе А. П. Гайдара // Язык художественных произведений А. П. Гайдара: материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А. П. Гайдара / Отв. ред. В. В. Востоков. — Арзамас: АГПИ, 1997. — с. 23–31.
6. Климкова Л. А. Нижегородская микропонимия в языковой картине мира: автореферат дис. ... доктора филол. наук: 10.02.01. — Москва, 2008. — 65 с.
7. Климкова, Л. А. Собственные имена и связанные с ними номинации в произведениях А. П. Гайдара // Язык и стиль Аркадия Гайдара: коллективная монография, подготовленная на основе материалов Гайдаровских конференций, проводимых в АГПИ им. А. П. Гайдара с 1961 г. / Авт. идеи и сост. В. Востоков. — Арзамас: АГПИ. 2009. — с. 75–91.
8. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Изд. 2-е, перераб и доп. / Отв. Ред. А. В. Суперанская. — М: Наука, 1988–1992.
9. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного. — М.: Наука, 1973. — 366 с.

Фразеологизмы как средства создания образа героев (на примере сказок братьев Гримм)

Коратаева Оксана Евгеньевна, студент;

Широкова Мария Александровна, студент;

Крупнова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Одними из величайших филологов и германистов XIX века были братья Якоб и Вильгельм Гримм, которые работали вместе на протяжении всей жизни, так как и идеи и занятия у них были общие. Они дали начало жанру «Литературная сказка». Братья Гримм издали свой сборник сказок в период с 1812 по 1822. Вильгельм и Якоб собирали сказки путем беседы с простым народом и сказительницами [4].

Гримм причисляли себя к писателям-романтикам. Так же они считали, что сказки отражают духовную жизнь народа, показывают, какой тогда была поэзия. Особенно интересно, что в сказках братьев есть много материала для прагерманской и германской мифологии. Гримм, как и многие романтики, верили в живую и непрерывно изменяющуюся природу, в огромные возможности человека. Часто, в этих сказках прослеживаются мотивы неосуществимости идеала, уход от реальности и настоящего в мечты и фантазии, туда, где мир выглядит совершенно иначе. Но, как правило, в сказках действующими лицами являются люди. Особенно важным, на наш взгляд, является то, что в сказках прослеживается юмор над героями, который подчеркивает недостатки героев сказки [4].

Братья Гримм пытались сохранить и записать наиболее древние варианты сказок и оставить традиционную форму выражения, то есть сохранить не только сказочные сюжеты, но и сюжетный строй, композицию, характеры, особенности речи. В сказках очень разнообразен язык: он насыщен разнообразными пословицами, поговорками, языковыми сравнениями. Так же в них остались собственные народной речи выражения, образные характеристики, игра слов, повторения, звукоподражания. Сказки братьев Гримм редко начинаются традиционным вступлением, так же не часто они обращаются к читателям [4].

Как известно, под фразеологизмами понимается устойчивое словосочетание, значение которого не выводимо из значений составляющих его компонентов [8].

Мы проанализировали фразеологизмы на лексическом уровне, на синтаксическом уровне, на переводном уровне и по классификации Виноградова.

В качестве анализа фразеологизмов нами были выбраны сказки «Храбрый портняжка», «Кот в сапогах», «Бременские музыканты», потому что считаем, что данные сказки отличаются многообразием фразеологических оборотов, непохожих по своей структуре, семантике и другим признакам.

«Храбрый портняжка» (нем. *Das tapfere Schneiderlein*) — сказка братьев Гримм, повествующая о порт-

няжке, который возомнил себя героем, убив семерых мух одним ударом. Сообразительность помогает найти выход из любых опасностей и женится на королевской дочери, получая полцарства в придачу [9].

«Кот в сапогах» (*Der gestiefelte Kater*) — сказка, пользовавшаяся популярностью среди младшего поколения и входившая в цикл детских сказок братьев Гримм 1812 года [11].

«Бременские музыканты» (нем. *Die Bremer Stadtmusikanten*) — сказка братьев Гримм о бродячих музыкантах, главными персонажами которой являются осел, собака и петух. Герои отправляются в город Бремен, чтобы стать городскими музыкантами [2].

В сказках братьев Гримм прослеживается целый ряд различных фразеологизмов. При их переводе наблюдаются такие закономерности: [7].

1. Фразеологизмы, которые имеют эквиваленты в русском языке, например: Hals über Kopf значит с бухты-барахты, второпях, как попало, опрометью, сломя голову, es ist nur ein Katzensprung имеет русский эквивалент рукой подать.

2. Фразеологизмы, которые легко заменяются одним словом

Hals über Kopf — schnell значит с бухты-барахты, второпях, как попало, опрометью, сломя голову [5];

3. Фразеологизмы, которые не имеют аналогов перевода фразеологического характера в русском языке, например: wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen — мы не должны были позволять загнать себя в козлиный рог.

Согласно классификации В.В. Виноградова, мы выделили:

1. 7 фразеологических сращений (идиом). К фразеологическим сращениям мы отнесли *lieblich in die Ohren* — по нутру пришелся, *siebene auf einen Streich!* — семерых одним ударом (на одном дыхании), *in die Welt hinaus* — по белу свету, *wie er sich den Helden vom Halse Schaffen könnte* — как бы ему сбыть этого удалыца с рук, *das ist für mich eine Kleinigkeit* — для меня это сущий пустяк, *du schreist einem durch Mark und Bein*-ты кричишь так, что до костей пробирает, *wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen* — мы не должны были позволять загнать себя в козлиный рог.

2. 11 фразеологических единств. К таким единствам мы отнесли: *stieg der Geruch* — поднялся запах, *streckten die Beine* — протягивает ноги, *Weg tapfer zwischen die Beine* — легок на ногу, *Ich bin eben auf dem Wege dahin und will mich versuchen!* — счастье попытаться, *Seine Glieder strecken* — протянуть конечности, *Tot auf die*

Erde fielen — замертво упали, *Kein Haar haben sie mir gekrümmt* — и волоска не помяли, *sein Herr etwas Böses im Sinn hatte* — имел на уме что-то плохое, *Da hab ich Reißaus genommen* — тогда я дал тягу (и тогда я убежал), *die machte ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter* — которая сделала хмурое лицо как трехдневный дождь, *dass die Scheiben klirrten* — что стекла задребезжали.

3. 4 фразеологических сочетаний. К таким сочетаниям мы отнесли: *die Geduld verlieren* — выйти из терпения, потерять терпение, *die Fassung verlieren, außer sich geraten* — выйти из себя [6].

Dann ist's vorbei — тогда хоть в петлю лезь

Ich wünsche, der König mit der Prinzessin wäre beim Henker! — я желаю чтобы король с принцессой к чертям провалились [1].

Выделенные фразеологизмы можно разделить условно на следующие лексические группы (по значению):

1. «Смерть»: *siebene auf einen Streich!* — семерых одним ударом (на одном дыхании), *dann ist's vorbei* — тогда хоть в петлю лезь, *streckten die Beine* — протягивает ноги, *Seine Glieder strecken* — протянуть конечности, *Tot auf die Erde fielen* — замертво упали, *Ich wünsche, der König mit der Prinzessin wäre beim Henker!* — я желаю чтобы король с принцессой к чертям провалились.

2. «Храбрость и трусость»: *siebene auf einen Streich!* — семерых одним ударом (на одном дыхании), *Da hab ich Reißaus genommen* — тогда я дал тягу (и тогда я убежал).

3. «Сила»: *siebene auf einen Streich!* — семерых одним ударом (на одном дыхании), *das ist für mich eine Kleinigkeit* — для меня это сущий пустяк, *du schreist einem durch Mark und Bein*-ты кричишь так, что до костей пробирает, *Tot auf die Erde fielen* — замертво упали, *dass die Scheiben klirrten* — что стекла задребезжали [3].

4. «Психологическое состояние»: *lieblich in die Ohren* — по нутру пришелся, *das ist für mich eine Kleinigkeit* — для меня это сущий пустяк, *du schreist einem durch Mark und Bein*-ты кричишь так, что до костей пробирает, *wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen* — мы не должны были позволять загнать себя в козлиный рог, *Weg tapfer zwischen die Beine* — легок на ногу, *sein Herr etwas Böses im Sinn hatte* — имел на уме что-то плохое, *die Geduld verlieren* — выйти из терпения, потерять терпение, *die Fassung verlieren, außer sich geraten* — выйти из себя [3].

5. «Внешний вид»: *die machte ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter* — которая сделала хмурое лицо как трехдневный дождь, *Kein Haar haben sie mir gekrümmt* — и волоска не помяли [10].

Проанализировав внешнюю структуру фразеологизмов мы выделили:

1. 13 словосочетаний: из них одно словосочетание, где главное слово — наречие: *lieblich in die Ohren* —

по нутру пришелся, 1 с главным словом, выраженным кратким прилагательным: *Weg tapfer zwischen die Beine* — легок на ногу, 5 с главным словом, выраженным существительным: *siebene auf einen Streich!* — семерых одним ударом (на одном дыхании), *in die Welt hinaus* — по белу свету, *das ist für mich eine Kleinigkeit* — для меня это сущий пустяк, *stieg der Geruch* — поднялся запах, *dass die Scheiben klirrten* — что стекла задребезжали, 6 словосочетаний, в которых главное слово выражено глаголом: *Seine Glieder strecken* — протянуть конечности, *Tot auf die Erde fielen* — замертво упали, *die Geduld verlieren* — выйти из терпения, потерять терпение, *die Fassung verlieren, außer sich geraten* — выйти из себя, *streckten die Beine* — протягивает ноги, *Kein Haar haben sie mir gekrümmt* — и волоска не помяли.

2. 9 предложений, из которых 2 сложных: *Ich wünsche, der König mit der Prinzessin wäre beim Henker!* — я желаю чтобы король с принцессой к чертям провалились, *wir hätten uns doch nicht sollen ins Bockshorn jagen lassen* — мы не должны были позволять загнать себя в козлиный рог, остальные 7 предложений являются простыми: *wie er sich den Helden vom Halse Schaffen könnte* — как бы ему сбыть этого удалыца с рук, *du schreist einem durch Mark und Bein*-ты кричишь так, что до костей пробирает, *Ich bin eben auf dem Wege dahin und will mich versuchen!* — счастье попытать, *sein Herr etwas Böses im Sinn hatte* — имел на уме что-то плохое, *Da hab ich Reißaus genommen* — тогда я дал тягу (и тогда я убежал), *die machte ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter* — которая сделала хмурое лицо как трехдневный дождь, *Dann ist's vorbei* — тогда хоть в петлю лезь.

Таким образом, в результате подробного лексико-грамматического анализа трех сказок братьев Гримм методом подсчета нами были обнаружены 22 фразеологизма. Нами было установлено, что преобладающее большинство имеют фразеологические единства (11), затем идут фразеологические сращения (7) и на последнем месте — фразеологические сочетания — 4 фразеологизма. Также мы выделили 5 лексических групп, из которых наиболее многочисленная — «психологическое состояние» (8 фразеологизмов), затем «смерть» — 6 фразеологизмов, «сила» — 5 фразеологизмов, «храбрость и трусость» — 2 фразеологизма, и «внешний вид» — 2 фразеологизма. В ходе синтаксического анализа было выделено 13 словосочетаний, в которых есть главные слова: краткое прилагательное (1), наречие (1), существительное (5), глагол (6); 9 предложений, среди которых 2 сложных и 7 простых. Таким образом, в сказках братьев Гримм прослеживается множество фразеологических оборотов, которые показывают психологическое состояние героев сказок и их поступки. Читая их, дети более точно понимают характер и действия персонажей.

Литература:

1. Братья Гримм «Кот в сапогах». Режим доступа: <http://www.de-online.ru/>

2. Бременские музыканты. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>
3. Зверинская Ирина, Франк Илья. Немецкий язык с братьями Гримм. Режим доступа: <http://www.franklang.ru/>
4. Мурашкина, В. Употребление стилистических средств в немецких сказках. Режим доступа: <http://www.shod30.ru/>
5. Фразеологизмы. Режим доступа: <http://www.razumniki.ru/>
6. Фразеологизмы. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/>
7. Фразеологизмы. Режим доступа: <https://de.wikipedia.org/>
8. Фразеологизм. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/>
9. Храбрый портняжка. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/>
10. Храбрый портняжка (братья Гримм). Режим доступа: <http://4library.ru/>
11. Der gestiefelte Kater. Режим доступа: <https://de.wikipedia.org/>

Языковые средства создания образа ребенка в повести В. Г. Короленко «Дети подземелья»

Коротина Любовь Дмитриевна, студент;

Никифорова Ольга Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Художественный образ — это результат творчества писателя, отбирающего языковые средства и организуящего их в тексте для выражения авторской мысли. Поэт или писатель словами изображают картину жизни, как художник рисует красками на полотне. Поэтому слова в художественном произведении приобретают глубокий смысл. Изображаемые картины жизни несут в себе мысли и чувства автора, которые эстетически значимы, обращены к чувствам читателей. Знание свойства художественного образа позволяет направить внимание на способы реализации изобразительно-выразительных средств. Так читатели могут увидеть образ и понять мысль автора. Изобразительно-выразительные средства — тропы и стилистические фигуры — придают литературным произведениям лексическую и эмоциональную выразительность, своеобразие, уникальность и неповторимость. Средства художественной выразительности помогают писателю создать образ, а читателю окунуться в мир произведения, раскрыть авторский замысел.

По мнению В.В. Виноградова, «творчество писателя, его авторская личность, герои, темы, идеи и образы воплощены в его языке и только в нем и через него могут быть постигнуты», и поэтому «исследования стиля, поэтики писателя, его мировоззрения, невозможны без основательного тонкого знания его языка». [1, с.6]

Владимир Галактионович Короленко, русский писатель и публицист, прожил суровую, но удивительно яркую жизнь. Он принадлежит к числу тех немногих людей, которые ни при каких обстоятельствах не изменяют своим идеалам, не предают своих нравственных принципов, какие бы горькие и страшные стороны жизни ни пришлось им узнать. Погружаясь в мир прозы Короленко, читатель чувствует особый, романтически приподнятый тон его произведений. Часто писатель, по мнению исследователей его творчества, изображает человека в ис-

ключительные моменты жизни, когда герой испытывает нравственное потрясение, обретает новые идеалы, переживает духовное прозрение. [5, с. 69]

Владимиру Галактионовичу Короленко всегда были интересны дети. В своём дневнике он вел раздел «Мои дети». Писатель отличался особыми, трепетными и дружескими отношениями с детьми. К. Чуковский, наблюдая за такими отношениями, свой рассказ «Короленко в кругу друзей» начинает фразой: «Дом, в котором поселился Короленко, был переполнен детьми». Звали они его «дядя Володя». «Многое в нём казалось им необычным, чарующим. Как-то во время дождя дети выбежали в сад и стали со смехом показывать пальцами на окошко во втором этаже, откуда высунулась его голова, кудлатая, густо намыленная: «дядя Володя» мыл голову прямо под летним дождём без помощи умывального таза, и вместе с дождевыми струями на землю стекала белая мыльная пена». [3]

Короленко В.Г. хорошо понимал детей и их особый мир. Эмоциональная связь с ними и интерес к ним способствуют точности создания образов детей в литературных произведениях автора. Повесть «Дети подземелья» была написана в 1881 году, когда автор находился в якутской ссылке. Светлые воспоминания о детстве украшали серые и безрадостные дни ссылки. Действие произведения происходит в XIX веке в небольшом польском городке. Главный герой — мальчик Вася. Он живёт спокойной жизнью, не зная никаких забот и хлопот. Единственной его грустью являются отношения с отцом, который охладил к сыну после смерти матери и уделяет своё внимание только дочери Сонечке. Василий живёт жизнью одинокого ребенка, но всё меняется, когда он встречает бродяжек — Марусю и Валека. Его новые друзья вынуждены просить милостыню на улицах города, чтобы хоть как то выжить. Нищета не только материальная, но и духовная — основная тематика повести.

Рассмотрим роль языковых средств, использованных для создания образов детей — Валека и Маруси. Автор заставляет задуматься нас о судьбе Валека, преднамеренно сравнивая с ним Васю — мальчика совершенного иного происхождения и воспитания. В повести Короленко В.Г. противопоставляет резвость, беззаботность и оживленность Василия с задумчивостью и грустью в глазах Валека. Эта задумчивость усиливается во взгляде нового друга Васи сразу, какой бы задорный вид ни принимало выражение лица Валека. Автор использует приём контраста: «Валек усмехнулся с обычным грустным видом и ничего не ответил». [2, с.21] Вася искренне выражает своё недоумение, ведь перед ним открывается изнанка чужой жизни. В то же время на грустном лице Валека проявляется лишь молчаливая усмешка.

Валек ведет себя совсем не как ребенок (что нельзя сказать о Васе). Он серьёзный и довольно солидный человек, который с трепетом и заботой относится к своей младшей сестре. Вася, конечно, тоже любил свою сестру Соню, но в его голове никогда не возникала мысль о том, чтобы накормить, обогреть или развеселить её. Ведь Соня была кругла, как пышка, и всегда звонко смеялась.

В описании Валека Короленко В.Г. использует эпитеты: «худощавый», «тонкий», «высокий», «черно-волосый», которые усиливают выразительность и образность языка произведения, придают художественную, поэтическую яркость. Благодаря эпитетам у читателя складывается представление о внешности Валека: «Одет он был в грязной рубашонке, руки держались в карманах узких и коротких штанишек. Темные курчавые волосы лохматились над черными задумчивыми глазами». С помощью эпитетов подчеркиваются индивидуальные особенности героя, выделяются характерные черты его внешности.

В предложении «Это был мальчик лет девяти, больше меня, худощавый, как тростинка» использовано сравнение, которое помогает более точно представить образ Валека, придаёт описанию особую наглядность.

Для создания образа младшей сестры Валека — Маруси — применяет принцип концентричности, который позволяет удерживать героя в поле зрения. В тексте писатель использует эпитеты, сравнения, метафорические образы. Метафорический образ «серый камень» — первый раз встречается в главе «Знакомство продолжается».

« — Отчего она такая? — спросил я наконец, указывая глазами на Марусю.

— Невеселая? — переспросил Валек и затем сказал тоном совершенно

убежденного человека. — А это, видишь ли, от серого камня.

— Да-а, — повторила девочка, точно слабое эхо, — это от серого камня.

— От какого серого камня? — переспросил я, не понимая.

— Серый камень высосал из нее жизнь, — пояснил опять Валек, по-прежнему смотря на небо» [2, с. 24]

Метафорический образ — это категория художественного творчества; присущая искусству форма воспроизведения, толкования и освоения жизни путем создания творчески воздействующих объектов, под которым понимается элемент или часть художественного целого, обычно — такой фрагмент, который обладает самостоятельной жизнью и содержанием. Метафорический образ «серый камень» связан в тексте со словами «холодный», «жестокость», «темное», «высасывая жизнь». Тесная контекстуальная связь этих элементов заранее предупреждает нас о смерти маленькой девочки. Сочетание «серый камень» повторяется в тексте четыре раза. В последнем случае «серый камень высосал из неё жизнь» представляет собой развернутую метафору.

Также о неизбежности гибели Маруси свидетельствует повторение некоторых деталей: «грустная фигурка», «маленькое туманное пятнышко». Бледность ребенка, грустная улыбка, крохотность, даже волосы светлого цвета можно считать сигналами печального исхода жизни младшей сестры Валека.

В предложении «Маруся, которая увядала, как цветок осенью, казалось, вдруг опять ожила» Короленко В.Г. использует сравнение «как цветок осенью», которое помогает нам более наглядно представить болезнь маленькой девочки. Сравнение — слово или выражение, содержащее уподобление одного предмета другому, одной ситуации — другой. Сравнения в художественной речи имеют большое значение. Они выделяют, подчеркивают предмет или явление, обращают на него особое внимание. Сравнение использовано в предложении «А моя маленькая приятельница почти никогда не бегала и смеялась очень редко, когда же смеялась, то смех её звучал как самый маленький серебряный колокольчик, которого на десять шагов не слышно» Писатель сравнивает смех Маруси со звуком маленького серебряного колокольчика. Вася сравнивает Марусю со своей сестрой Соней «Платье её было грязно и старо, в косе не было лент, но волосы у неё были гораздо больше и роскошнее, чем у Сони»... [2, с. 23]

Эпитеты в описании Маруси встречаются в тексте часто: «белокурые волосы», «бледное, крошечное создание», «кривые ножки», «на тонкой шее», «на бледном лице», «длинные ресницы», «солидный», «черными задумчивыми глазами», «темные курчавые волосы», «беспечно-задорным видом», «грязное личико», «детски-любопытными глазами». Они помогают автору более точно и ярко описать образ ребёнка, придают речи красоту и выразительность, создают живое представление о детях.

Через метафору «глаза её загорелись огоньком восторга» писатель усиливает зримость и наглядность изображаемого, неповторимость, индивидуальность, проявляя при этом глубину и характер собственного ас-

социативно-образного мышления, видения мира, меру таланта.

При описании состояния Маруси во время болезни автором использована градация: «*Она ни на что не жаловалась, только всё худела; лицо её всё бледнело, глаза её потемнели, стали больше, веки приподнимались с трудом*» [2, с. 36] Градация выполняет функцию эмоциональной выразительности и используется в тексте для усиления образности.

Литература:

1. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 656 с.
2. Короленко, В.Г. Дети подземелья; Слепой музыкант. — Л.: Лениздат, 1982. — 160с., ил. — (Школьная б-ка). — С.5—44.
3. Короленко, В.Г. Избранное: — М: Издательство «Просвещение», 1987 [Электронный ресурс] URL: http://lib.ru/RUSSLIT/KOROLENKO/chukovs.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 31.10.2015)
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. чл. — корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. — 18-е изд., стереотип. — М.: Русский язык, 1986. — 797 с.
5. Шумских, Е.А. О языке повести В.Г. Короленко «Слепой музыкант» // Русский язык в школе. — 2006. — № 3. — С.69—74.

Таким образом, роль языковых средств в художественном тексте велика. Эпитеты, метафоры, сравнения, градация придают художественному произведению особую яркость, оригинальность, помогают читателю более точно создать неповторимые образы детей. Разнообразие тропов и других изобразительно-выразительных средств помогает увидеть отношение автора к происходящему и создает неповторимую картину художественного пространства.

Библионимы в творчестве В. П. Крапивина: семантика, типология

Костина Ксения Владимировна, студент;

Климкова Людмила Алексеевна, доктор филологических наук, профессор
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Художественный текст как речевой, дискурсивный феномен, как единое целое обладает рядом дифференциальных признаков, категорий — специфических или общетекстовых (интегральных), но имеющих специфическое проявление. В целом к числу категорий художественного текста относятся: связность, целостность, завершенность, членимость, концептуальность, абсолютная антропоцентричность, информативность, модальность, прагматическая направленность, хронотоп (локально-темпоральная отнесенность), проспекция и ретроспекция, системность и некоторые другие.

Отдельные элементы текста как системного образования призваны особо актуализировать важнейшие смыслы, доминанту произведения. Они составляют так называемые сильные позиции текста. Это: заглавие, эпиграф, посвящение, начальные и конечные фрагменты текста, к ним же причисляют лирические отступления, кульминацию, пролог, эпилог. При этом обязательными сильными позициями принято считать заглавие, начало и конец произведения, остальные факультативны.

Заглавие, являясь первым знаком произведения, представляет собой совершенно своеобразный компонент текста, причем в разных аспектах — семантическом, семантико-композиционном, стилистическом, структурном, функциональном, прагматическом. Не случайно оно при-

влекало и привлекает исследователей. Сейчас уже о заголовках художественных текстов разных авторов существует обширная научная отечественная литература. О них в том или ином плане писали С.С. Аверинцев, А.С. Алисултанов, И.В. Арнольд, В.М. Безруков, Т.В. Васильева, А.В. Вербин, Н.А. Веселова, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, И.В. Гальперин, Л.И. Гетман, Ф.М. Горленко, В.П. Григорьев, Е.В. Джанджакова, Н.А. Кожина, С.Д. Крижановский, В.А. Кухаренко, К.В. Лазарева, А.В. Ламзина, Ю.М. Лотман, В.А. Лукин, Б.И. Матвеев, Д.Н. Медриш, Г.А. Основина, А.М. Пешковский, В.Б. Прозоров, С.М. Пронченко, И.А. Пушкарева, З.Я. Тураева, Н.А. Фатеева, О.Е. Фролова, Г.Г. Хазагеров, Н.П. Харченко и многие другие. Тем не менее, исследование заглавий по-прежнему актуально. И здесь совершенно права В.А. Кухаренко, признав: «Сколько бы ни было сказано и написано о заголовке, исчерпать эту тему полностью, наверное, невозможно — столь велика его роль в тексте. Множество его функций объясняется тем, что он выступает актуализатором практически всех текстовых категорий» [5, с. 90].

Наша задача в данной статье состоит в том, чтобы акцентировать внимание на некоторых положениях теории заглавий, опираясь при этом на конкретную эмпирическую базу — на систему заглавий произведений В.П. Крапивина.

Владислав Петрович Крапивин (род. 14 октября 1938) — советский и российский детский писатель, более пятидесяти лет профессионально занимающийся литературным творчеством. В 1998–2000 гг. издательством «Центрполиграф» опубликовано 29-томное собрание сочинений Крапивина.

Заглавия произведений В. П. Крапивина очень разнообразны. Следует отметить попытку некоторых исследователей разграничить номинации *заглавие* и *заголовок*: первую оставляют для названия любых художественных произведений, вторую относят к публицистическим текстам. Мы же считаем, что рассматривая природу, сущность названия художественного произведения, его позицию ввода (предварения) самого текста произведения, нужно исходить, прежде всего, из того, что это наименование; заглавие — имя собственное, оним, поэтому подходить к нему нужно (целесообразнее) с позиций ономастики, ономастической терминологии. Имя собственное (оним) — «слово (эквивалент слова), которое называет объект (реалию), выделяя его из ряда ему подобных, индивидуализируя и идентифицируя его и тем самым отграничивая его от других объектов того же ряда, иначе говоря, — это индивидуальное наименование элемента действительности» [3, с.59; ср.: 8, с.91]. Все дифференциальные признаки онима, перечисленные в данной дефиниции, отличают и заглавие художественного текста — *библионим*. В терминологии ономастики, как онимический разряд, *библионим* — это разновидность идеонима — имени собственного объекта, относящегося к умственной сфере деятельности человека (наряду с артионимами — наименованиями произведений изобразительного и музыкального искусства, фильмонимами — названиями фильмов, гемеронимами — названиями в средствах массовой коммуникации).

Номинанта *библионим* более терминологична, чем заглавие, заголовок, и потому предпочтительнее в научной статье, что, однако, не исключает во избежание тавтологии использование и названных обозначений.

Библионим — первое слово автора, направленное к читателю, вбирающее в себя тему, проблему, образы, сюжетную перспективу произведения, отражающее отношение автора к тексту, это «компрессированное, нераскрытое содержание текста. Название своеобразно сочетает в себе две функции — функцию номинации и функцию предикации. Название можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [1, с. 133]. Текст и заглавие (как его компонент) взаимосвязаны: заглавие предваряет содержание произведения и одновременно само определяется текстом и наполняется смыслом по мере прочтения текста.

Обратимся, например, к заглавию одного из рассказов В. П. Крапивина «Риск» (1962). В нем повествуется о мальчишках, оценивающих два буксировщика-близнеца только по названиям, восхищаясь «Риском» и его экипажем, при этом высмеивая «Иртышлес-3», который на-

зывали «калошей». После пожара на барже, груженной бочками с горючим, мальчики убедились в ошибочности своих суждений и повзрослели на глазах. Оказалось, что рисковала на пожаре команда не «Риска», а случайно оказавшийся на месте событий экипаж «Иртышлеса», проявивший героизм и мужество. По пути в больницу к пострадавшему матросу Ивану, который рисковал своей жизнью, герой подводит итог: *«Внизу у плотов по-прежнему стоял «Риск». Мы только мельком взглянули на него. Нет, мы не меняли своих мнений с быстротой и легкостью. «Риск», конечно, был неплохим буксировщиком. И, может быть, капитан его действительно когда-то командовал торпедным катером. Но нам некогда было обсуждать достоинства «Риска». Мы торопились»*. Произведение, таким образом, характеризуется своеобразной кольцевой композицией: заглавие как смысловая доминанта рассказа соотносится с его финалом.

Заглавие в итоге приобретает характер ремы и по отношению к тексту выполняет функцию предикации: признак, им выделяемый, распространяется на всё изображаемое. Описанные в рассказе события и персонажи соотносятся с опасностью, риском. В заголовке текста, таким образом, выражается авторская оценка изображаемого и скапливается, сгущается содержание произведения. Его предваряющий характер оказывает влияние и на семантику других элементов: лишь с учетом символического значения заголовка в контексте целого произведения определяется значение названия катера. В целом «название является темой художественного сообщения. <...> Текст же по отношению к названию всегда находится на втором месте и чаще всего является ремой. По мере чтения художественного текста заглавная конструкция вбирает в себя содержание всего художественного произведения. <...> Заглавие, пройдя через текст, становится ремой целого художественного произведения. <...> Функция номинации (присвоения имени) текста постепенно трансформируется в функцию предикации (присвоения признака) текста» [4, с. 5].

Библионим тесно связан с текстовыми категориями проспекции и ретроспекции. Оно направляет внимание читателя, «предугадывает» потенциальное развитие темы. Например, для читателя, знакомого со значением крылатой фразы «перейти Рубикон» — «сделать решительный шаг, определяющий дальнейшие события, совершить решительный поступок, имеющий поворотное значение в жизни» [9, с. 315], — заглавие рассказа «Рубикон», представляющее собой часть фразеологизма, — имя собственное, уже содержит смыслы 'бесповоротность', 'решительность', 'преодоление', т.е. обогащается символическим смыслом. Одни из важнейших свойств заголовка — ограничение и наделение текста завершенностью, при направлении хода мысли читателя библионим заключает размышления в рамки. «Заглавие, с которого чтение начинается, оказывается рамочным знаком, требующим возвращения к себе. Этим оно еще раз свя-

зывает конец и начало, т.е. непосредственно участвует в актуализации не только категории связности, но и категории ретроспекции» [5, с. 92]. Связь библионима с категорией ретроспекции ярко выражена после прочтения текста и возвращения к заглавию. «Обогащенное новыми смыслами, заглавие в аспекте ретроспекции воспринимается как обобщающий знак-«рема», первичная интерпретация текста взаимодействует уже с читательской интерпретацией целостного произведения с учетом всех его связей» [7, с. 172]. Так, в контексте произведения заголовков «Рубикон» символизирует не только готовность к решительным действиям, бесповоротному поступку, но и взросление героя, преодоление его страха, становление личности.

Внутритекстовая функция реализуется при восприятии заголовка по мере прочтения текста. Читатель понимает, что Рубикон — река, которую перешел Юлий Цезарь со своим войском, знает значение фразеологизма «перейти Рубикон», но вместе с тем «Рубикон» — название текста. После прочтения рассказа «Рубикон» — это знак, слово уже с гораздо более широкой семантикой, чем при первоначальном восприятии заголовка. Знак считается мотивированным самим текстом. Если до прочтения текста он «не столько сообщал информацию об этом тексте, сколько указывал на него (катафорически), то теперь, наоборот, заголовок не столько указывает на текст (анафорически), сколько в концентрированном виде сообщает информацию о содержании текста, как бы находясь уже после и под ним» [6, с. 94].

В научной литературе существуют различные типологии библионимов, исходящие из разных классификационных признаков. Одна из них семантико-стилистическая, учитывающая характер, объем, степень информативности, характер выражаемых чувств и мыслей [ср., напр.: 2, с. 36–44]. Здесь выделяются:

- тематические заголовки;
- заголовки, указывающие на жанр литературного произведения;
- персонифицированные заглавия;
- заглавия хронологического типа;
- заголовки-посвящения;
- цитаты в роли библионимов;
- заглавия-символы.

Среди тематических заголовков можно выделить следующие разновидности:

- заголовки, включающие обозначение лица. Заглавие может представлять собой только имя собственное: «Галинка», «Лерка», «Алька», «Толька» и др. или оным в сочетании с апеллятивом: «Оруженосец Кашка», «Генка и первый «А»», «Штурман Коноплев», «Мой друг Форик» и др.;
- заголовки, содержащие абстрактные понятия: «Риск», «Настоящее», «Обида» и др.;
- заглавия, обозначающие действия, процессы: «Однажды играли...», «Экспедиция движется дальше», «Здесь сражались красногвардейцы», «Айсберги проплывают

рядом», «Я иду встречать брата», «Звезды пахнут пылью», «Алька ищет друга», «Капли скачут по асфальту», «Помоги мне в пути», «Капитаны не смотрят назад», «Львы приходят на дорогу», «Мальчик девочку искал...», «Белый Щенок ищет хозяина», «Лето кончится не скоро» и др.;

— заглавия, содержащие названия животных, природных явлений: «Бабочка», «Тополята», «Журавленок и молнии», «Мальчик и ящерка», «Звезды под дождем», «Далеко-далеко от моря», «Мокрые цветы», «Крик пелуха», «Дырчатая луна», «Мраморный кролик» и др.;

— заглавия — риторические вопросы, например «Почему такое имя?»;

— заглавия, в которых обозначены реалии-предметы, вокруг которых развиваются события: «Болтик», «Коввер-самолет», «Зеленая монета», «Мокрые цветы», «Старый дом», «Планшет», «Костер» и др. Так, в повести «Болтик» именно болтик является ключевым образом, организующим текст: найденный болтик служит Максиму Рыбкину талисманом, сопровождающим мальчика в ключевые моменты его жизни. Позже, отданный ребятам-экспериментаторам, болтик служит деталью, необходимой для скрепления кустарной конструкции. В награду Максим совершает с новыми друзьями свой первый полет.

Библионим может называть жанр литературного произведения: «Фрегат «Звонящий». Рассказ об устройстве парусного корабля и плаваниях под парусами», «Сказки Севки Глушенко», «Сказки ковра-самолета», «Сказки капитанов», «Сказки поющего кота», «Сказки безлюдных пространств».

В творчестве В.П. Крапивина выделяются персонифицированные заглавия: «Галинка», «Лерка», «Алька», «Толька» и др.

Библионимы хронологического типа содержат номинанты со значением места и времени событий. Место действия может быть обозначено в заглавии с разной степенью конкретности: реальным топонимом («Синий город на Садовой», «Табакерка из бухты Порт-Джексон», «Босиком по Африке», «Трое с площади Карронад», «Шестая Бастионная», «Клад на Смоленской улице» и др.) или вымышленным («Страна Синей Чайки», «Стража Лопухастых островов», «Гваделорка», «Застава на Якорном Поле» и др.), а также может определяться в самом общем виде («Далеко-далеко от моря»). Выбор топонима автором обычно обусловлен общим замыслом произведения. Разнообразны и заголовки, содержащие значение времени. При этом, кроме наименований времени суток («Светлый день», «Вечерние игры», «Ночные поезда», «Воробьиная ночь» и др.), месяцев («Сентябрьское утро», «Август — месяц ветров» и др.), время действия может быть соотнесено с историческим событием, например, «Давно закончилась осада».

Заглавия-посвящения в произведениях В.П. Крапивина не встречаются.

Роль библионима может выполнять цитата, потешка: «Тридцать три — нос утри...», «Пошел, все наверх!»..., «Гуси-гуси, га-га-га» и др.

Заглавие может быть символом, ключевым образом: «Подкова», «Болтик», «Крылья» и др. Так, в повести «Подкова» найденная героем подкова служит символом удачи. Тоник Калинов потерял табличку с номером, которая была прикреплена на его самокате, и в этот же день на улице нашел подкову. Вместо найденного номера он прибил на это место подкову, на счастье. И удача улыбнулась ему: в него влюбилась красивая девочка Лиля. Когда Тоник отдал подкову Лиле, девочка уехала. Как только он снова нашел ту самую подкову, нашлась и табличка для самоката.

Библионимам свойствен функциональный синкретизм: будучи видом собственных имен, они выполняют в комплексе прежде всего номинативную, индивидуализирующую, идентифицирующую и дифференцирующую функции, иначе говоря, каждый из них называет конкретное, единственное в своем роде произведение, соотносясь каждый раз только с ним и его автором, отличая его от всех других произведений, тем самым они выполняют и функцию ориентира в творчестве писателя и за его пределами.

Кроме того, библионимы выполняют и ряд других функций — контактоустанавливающую (направлены на установление контакта с читателем, а внутри произведения — персонажей друг с другом), своеобразную апеллятивную (призваны обратить внимание читателя на текст, прочесть его, вернуться к заголовку после прочтения текста, сопоставить, оценить адекватность-неадекватность соотношения, актуализировать его фоновые знания), рекламную (обозначить интригу), интертекстуальную, вписывающуюся в ассоциативность. Кстати, библионимы могут включать формы прямой апелляции к читателю (в том числе и через персонажей), например: «Вспомните «Эдельвейс»», «Барабанщики, вперед!», «Здравствуй, отряд!».

Заглавия строятся по определенным моделям, вытекающим из общих закономерностей синтаксиса. С учетом современной классификации синтаксических единиц русского языка, заглавия могут быть разделены на:

1. заглавия-словоформы, выраженные именем существительным в именительном падеже: «Бабочка», «Галлинка», «Риск», «Непроливашка», «Ковер-самолет», «Костер», «Рубикон», «Обида», «Подкова», «Победитель», «Лоцман», «Рукавицы», «Крылья», «Соринка», «Ковер-самолет», «Подарок», «Гвозди», «Гваделорка», «Тополята», а также именем как результатом субстантивации: «Настоящее», «Самый младший»;

2. заглавия-сочинительные сочетания слов: «Генка и первый «А»», «Журавленок и молнии», «Острова и капитаны», «Бастионы и форты», «Мушкетер и фея», «Мальчик и ящерка»;

3. заглавия-подчинительные словосочетания с согласованием и управлением. Первые выражают чисто атрибутивные отношения: «Восьмая звезда», «Зеленая монета», «Светлый день», «Медленный вальс», «Снежная обсерватория», «Минное заграждение», «Ночные

поезда», «Короткое счастье», «Плюшевый заяц», «Красный кливер», «Воробьиная ночь», «Первый шаг», «Бронзовый мальчик», «Сентябрьское утро», «Вечерние игры», «Мокрые цветы», «Далекое горнисты», «Вечный жемчуг», «Синий треугольник», «Тополиная рубашка», «Старый дом», «Дырчатая луна», «Стальной волосок», «Мраморный кролик», «Нарисованные герои» и др. Словосочетания с управлением выражают отношения атрибутивные с оттенками обстоятельственных значений (пространственных: «Крепость в переулке», «По колено в траве», «Далеко-далеко от моря» и др.; временных: «Минута солнца»); объектных и обстоятельственных: «Звезды под дождем», «Выстрел с монитора», «Бабочка на штанге» и др.; объектных: «Похлебка с укропом», «Имени погибших», «Под Созвездием Ориона», «Остров Привидения», «Мальчик со шпагой», «Колыбельная для брата», «Трое с барабаном» и др.; субъектных: «Крик пещеры», «Сигнал горниста» и др.;

4. заглавия-предложения: «Экспедиция движется дальше», «Здесь сражались красногвардейцы», «Айсберги проплывают рядом», «Я иду встречать брата», «Почему такое имя?», «Звезды пахнут полыньей», «Алька ищет друга», «Капли скачут по асфальту», «Помоги мне в пути», «Капитаны не смотрят назад», «Львы приходят на дорогу», «Мальчик девочку искал...», «Такая была планета», «Белый Щенок ищет хозяина», «Лето кончится не скоро» и др.

Меньше представлены библионимы других структурных моделей: с пояснительной конструкцией (например: «Сандалик, или Путь к Девятому бастиону», ««Я больше не буду», или Пистолет капитана Сундуккера», ««Чоки-чок», или Рыцарь Прозрачного Кота»), с придаточной частью («Та сторона, где ветер», «Лужайки, где пляшут скворечники»), единицы-неполные предложения («Босиком по Африке») и другие.

Анализ материала показывает, что заглавия разных структурных типов в количественном отношении представлены непропорционально и распределены неравномерно. Самую обширную группу в рассмотренном нами материале составляют заглавия-подчинительные словосочетания с согласованием.

Таким образом, библионимы В.П. Крапивина — важная часть текста, которая может указывать на тему произведения, его жанр, хронотоп, действующих лиц, ключевые образы. Заглавие выполняет одновременно номинативную и предикативную функции, оно выделяет текст из ряда других и одновременно направляет поток мыслей читателя в нужное русло при ознакомлении с текстом (так как читатель видит в заглавии намек на содержание), само при этом наполняясь значением. Кроме того, библионимы выполняют и ряд других функций, в том числе контактоустанавливающую, своеобразную апеллятивную, рекламную, интертекстуальную, вписывающуюся в ассоциативность. Заглавия строятся по определенным моделям, вытекающим из общих закономерностей синтаксиса.

Литература:

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981. — 140 с.
2. Гетман, Л. И. Художественный текст как объект лингвостилистического исследования: материалы к специальному и факультативному курсам. — Нежин: НГПИ, 1993. — 104 с.
3. Климкова, Л. А. Нижегородская микротопонимия в языковой картине мира: монография. — Арзамас: АГПИ, 2007. — 394 с.
4. Кожина, Н. А. Заглавие художественного произведения: Структура, функции, типология (на материале русской прозы XIX–XX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1986.
5. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста: учеб. пособие. — 2-ое изд., перераб. — М.: Просвещение, 1988. — 192 с.
6. Лукин, В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Ось-89», 2009. — 560 с.
7. Николина, Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
8. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. — 2-ое изд., перераб. и доп. — М.: Наука, 1988. — 192 с.
9. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; Под ред. А. И. Молоткова. — 4-е изд., стереотип. — М.: Русский язык, 1986. — 543 с.

Средства синтаксической экспрессивности в эпической поэзии А. С. Пушкина

Кузьмина Дарья Львовна, студент;

Демиденко Эльвира Альбертовна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Развитие национальной культуры и языка имеет ярко выраженную эстетическую основу. Живое приобщение к духовно-нравственным ценностям своего народа невозможно без обращения к лучшим образцам художественного наследия, к которым относятся сказки А. С. Пушкина.

С. Михалков, размышляя на тему «Пушкин в моей жизни», заметил: «Пушкина дети должны читать с самых ранних лет. Его поэзия и проза воспитывают не только вкус, но и отношение к жизни, во многом формируют мировоззрение человека. И в XXI веке Пушкин будет олицетворять воплощение русского национального самосознания» [3, с.3]. Этот аспект осмысления творчества А. С. Пушкина находит отражение в работах известных пушкинovedов, например, в книге В. С. Непомящего «Пушкин. Русская картина мира». В этом издании главы, посвященные сказкам, называются «Добрый молодцам урок» [4]. Уже в самом названии раскрывается народно-поэтическая и философско-нравоучительная основа сказок Пушкина.

Как известно, в литературной сказке сочетаются два начала — эпическое, обусловленное жанром произведения, и лирическое, идущее от автора [4, с. 247]. Лирическое начало воплощается в различных формах выражения в художественном тексте авторской модальности, то есть авторской позиции, авторского отношения к героям [8]. Это соотносится с функциональной концепцией изучения явлений языка и художественной речи. В этом

аспекте рассматриваются риторические вопросы, восклицания, функционирующие в речи персонажей «Сказки о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», написанной в 1831 году.

По оценкам пушкинovedов, в 30-х годах XIX в. Пушкина занимала тема Дома: вопросы общества, истории освещались им с позиций «домашнего» человека. Поэт использовал особую жанровую форму стихотворной «простонародной» сказки, чтобы включить и народную точку зрения на эти вопросы [1, с. 131–132].

«Сказка о царе Салтане»... по своему сюжету, концовке может быть названа сказкой исполненных желаний. Уже в начальном эпизоде три девицы загадывают заветные желания, которые без промедления исполняются. Примечательно, что «три девицы» приходится друг другу сестрами. Осуществление мечты молодой царицы порождает недобрые чувства у ее сестер, например: «В кухне злится повариха, / Плачет у станка ткачиха — И завидуют оне / Государевой жене» [5, с. 607]. Чувство зависти вызывает у сестер желание погубить царицу и ее сына: «А ткачиха с поварихой ... / Извести ее хотят...» [5, с.608]. Это желание становится основой развития сюжета о разлучении и воссоединении семьи царя Салтана.

В тексте сказки лирическое начало раскрывается в разнообразном обозначении эмоций персонажей. Синтаксическим средством выражения категории эмоциональности (эмотивности) выступают восклицательные

предложения разных функциональных типов [2; 6; 9]. В повествовательных предложениях-восклицаниях выражается эмоциональная реакция персонажа на то или иное событие, в частности, удивление и восхищение царицы при виде большого города, возникшего на острове за одну ночь, например: «Он скорей царицу будит; / **Та как ахнет!**».. [5, с. 611]. Важным структурно-семантическим компонентом подобных предложений выступают «восклицательные слова» как, так, которые, по мнению П.А. Леканта, относятся к «сфере интенсификаторов», являющихся показателями субъективности и оценочности высказывания [2, с. 75].

В композиционном плане сцены встреч корабельщиков, Гвидона и Салтана выстраиваются на основе использования риторического приема антитезы, связанной с выражением семантики противоположности в эмоциях и оценках персонажей [11]. Сначала сестры царицы и бабушка князя Гвидона рассказывают о белке, богатырях как о чуде, а затем они со злой иронией отрицают чудесный характер увиденного корабельщиками на острове.

Экспрессивным синтаксическим средством выражения эмоционально-оценочных значений выступают риторические вопросы, с которых начинаются монологи поварихи, ткачихи и сватья Бабарихи, например: «Бабариха, / Усмехнувшись, говорит: / **«Кто нас эти удивит?»** / Люди из моря выходят / И себе дозором бродят!» [5, с. 622]. Утвердительному по форме вопросу синонимично повествовательно-отрицательное восклицательное предложение с модальной семантикой невозможности, например: Никто нас этим не удивит! = Никто нас этим не может (сможет) удивить. С помощью вопроса во вторичной, невопросительной функции передается уверенность говорящего в противоположном, которая выявляется в синонимической трансформации исходной конструкции [7].

В тексте риторическое восклицание Бабарихи, подчеркнуто пренебрежительное, создает резкий контраст описанию поразившего купцов «дива», о котором они впервые услышали от ткачихи, а увидели на острове князя Гвидона: «**Каждый день идет там диво: / Море вздуется бурливо...**» [5, с. 621].

В составе риторических вопросов и восклицаний часто используются эмоциональные обращения в преобразованных, осложненных функциях. В их употреблении тоже прослеживается противопоставление эмоций, оценок, характеров, желаний разных героев сказки [11].

Эмоционально-оценочным рефреном звучит обращение царевны Лебеди к Гвидону, имеющее народно-поэтический характер: «**Здравствуй, князь ты мой прекрасный!** Что ты тих, как день ненастный?»... Троекратное повторение этой конструкции в тексте обусловлено не только влиянием композиции традиционной народной сказки на литературное произведение [10], но и воздействием одной из смысловых доминант текста, связанной с функционально-семантической категорией желательности. Пушкин среди множества желаний персонажей выделяет важнейшее, высказанное Гвидоном, —

«**видеть я б хотел отца**» [5, с. 612]. Главный лирический мотив сказки связан с «грустью-тоскою» разлученных сына и отца. Это чувство тем более заметно на фоне внешнего благополучия, в котором оба пребывают. Ни «княжья шапка» или царский венец, ни богатства, ни свобода не дают полного счастья. Из желания видеть отца рождаются и волшебные превращения князя Гвидона, который не остается равнодушным свидетелем того, как его близкие родственники (родные тетки и бабушка) не хотят пустить царя Салтана навестить «чудный остров». Это показано в скоморошно-комедийных сценах укусов комара, мухи, шмеля, сопровождающихся возмущенными восклицаниями «пострадавших», например: И впился комар как раз / Тетке прямо в правый глаз. ... Слуги, сватья и сестра / С криком ловят комара. / **«Распроклятая ты мошка! / Мы тебя!»**.. [5, с. 614].

Комплекс риторических вопросов и восклицания Салтана о решении ехать к князю Гвидону является ключевым в эмоционально-юмористической сцене, когда царь впервые проявляет настойчивость, например: «**Что я? царь или дитя?.. Нынче ж еду!**» — Тут он топнул, // Вышел вон и дверью хлопнул» [5, с. 627]. Примечательно, что это происходило без участия Гвидона: он остался дома, с женой.

Сцена знакомства царицы с невестой сына показана в традициях национальной русской культуры [10], например: «И ведет ее скорей / К милой матушке своей. Князь ей в ноги, умолая: / **«Государыня — родная!** / Выбрал я жену себе, / Дочь послушную тебе. / Просим оба разрешения, / Твоего благословенья...» [5, с. 624]. В эмоциональном обращении предстает не властительный удельный князь, а любящий и уважающий свою мать и царицу сын.

Присутствие автора, реализующееся в текстовой категории авторской модальности [8], проявляется в усилении эмоционального и нравственного накала развития событий. Развязка сказки, когда царь Салтан чудесным образом обретает и жену, и сына, и невестку-диво, является кульминацией развития лирического сюжета произведения.

В сцене встречи категория эмотивности передается в речи автора и персонажа в серии риторических вопросов и восклицаний, например: «Царь глядит — и узнаёт... / **В нем выиграло ретивое!** / **«Что я вижу? что такое? / Как!»** — и дух в нём занялся... / Царь слезами залился»... [5, с. 628]. Восклицание «Как!» обладает особой интонацией, передающей эмоциональное состояние героя: узнавание, невозможность поверить своим глазам, вымолвить хоть что-нибудь. Важно отметить, что прибытие Салтана на остров описано в эмоционально нейтральной авторской речи. Это указывает на то, что те волшебные чудеса, что видел царь по дороге: остров Буян, белка в хрустальном доме, тридцать три богатыря во главе с дядькой Черномором, — были только «присказками» к настоящей сказке счастливой семьи [1; 4].

Итак, наблюдения над функционированием риторических вопросов и восклицаний в тексте «Сказки о царе Салтане...» позволяют сделать вывод о том, что они, являясь

показателями функционально-семантических категорий эмотивности, экспрессивности, авторской модальности, выступают синтаксическими средствами воплощения ли-

рической экспрессии в сказке, психологической и речевой характеристики персонажей, раскрывают эмоциональность самого автора и его отношения к своим героям.

Литература:

1. Арзамасцева, И. Н., Николаева, С. А. Детская Литература: Учебник. — 5-е изд., испр. — М.: Изд. центр «Академия», 2008. — 576 с.
2. Лекант, П. А. Субъективная аналитическая категория интенсива в русском языке // Русский язык в школе. — 2011. — № 7. — с. 74–80.
3. Михалков, С. Пушкин в моей жизни. Отвечают поэты и писатели // Начальная школа, 1999. — № 6. — с. 3.
4. Непомнящий, В. С. Пушкин. Русская картина мира. Добрым молодцам урок // Пушкин. Избранные работы 1960-х — 1990-х гг. Т. 1. Поэзия и судьба. — М.: «Жизнь и мысль», 2001. — 496 с.
5. Пушкин, А. С. Сочинения. В 3-х т. Т. 1. Стихотворения; Сказки; Руслан и Людмила. — М.: Художественная литература, 1985. — 735 с.
6. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин. — М.: Советская энциклопедия, 1979. — 432 с.
7. Чумакова, Т. В. Парадигматика однокомпонентных инфинитивных предложений с семантикой возможности/невозможности // Приволжский научный вестник. — 2013. — № 8–2 (24). — с. 74–78.
8. Чумакова, Т. В. Синтаксические средства выражения авторской модальности в романе И. А. Бунина «Жизнь Арсеньева» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота. — 2014. — № 12 (42): в 3-х ч. Ч. 1. — с. 199–201.
9. Чумакова, Т. В. Восклицательное предложение как средство выражения семантики эмоциональности в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Вестник Южно-Уральского профессионального института. — 2014. — № 3 (15). — с. 99–106.
10. Чумакова, Т. В., Малышева О. К. Национально-культурная основа языка в эпической поэзии А. С. Пушкина // Вестник Южно-Уральского профессионального института. — 2015. — № 1 (16). — с. 64–71.
11. Чумакова, Т. В., Тарасова А. И. Парадигматический аспект изучения семантики противоположности в начальной школе // Молодой ученый. — 2014. — № 21–1 (80). — с. 31–34.

Реальность сквозь призму фантастического как особенность рецепции детского сознания в книге А. Андерсона «Элизиум Аликс и монеты»

Курмаева Гульнара Фатеховна, студент;

Титкова Наталья Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Мир фантазии, чудес, волшебства всегда занимал особое место в русской литературе. За долгие годы своего становления и развития элемент чудесного в художественном произведении способствовал раскрытию явлений окружающей жизни и природы, объяснимых и необъяснимых. Писатели, увлеченные темой волшебства, обращались своими книгами, удивительными историями в первую очередь к детям. Нам знакомы произведения В. Ф. Одоевского, А. Грина, В. Крапивина, А. Погорельского — это те авторы, кто наполнил страницы своих произведений русской литературы необычайными чудесами, волшебными странами и даже параллельными мирами. Мир волшебства, необъяснимых явлений привлекает внимание юных читателей тем, что иллюстрирует их мечты; то, что в реальности кажется невозможным, оживает на страницах книг. Литература такого плана направляет мышление детей в новую творческую стезю,

помогает в развитии воображения или же, наоборот, в преодолении страхов. В этом и заключается особенность «волшебной» литературы — в тонкой грани между добром и злом, ужасным и прекрасным. Дидактическая задача таких произведений представлена, на наш взгляд, в строчках В. Крапивина: «... Детям сказка нужна, / Чтобы стали бесстрашными, / Взрослым тоже нужна просто так, / Просто так...» [2]. Под сказкой мы понимаем не только традиционную народную сказку, но и литературную. Также в этих строчках раскрыта одна из самых важных особенностей детской литературы в целом — двунаправленность, то есть адресованность не только юному читателю, но и взрослому.

Современная детская литература охватывает пестрое многообразие направлений и жанров. Прежде всего, следует отметить в ней такое явление, как синтез жанров (роман-сказка, роман-путешествие, переплетение лите-

ратурной сказки с многообразием народных сказок), и на правлений (соединение русского фольклора, народных традиций и фэнтези), а также интертекстуальность — огромное количество аллюзий, реминисценций.

Одним из таких сложных, синтетичных явлений в современной литературной действительности стала книга молодого автора Александра Андерсона — «Элизиум. Аликс и монеты». В 2013 году роман победил в номинации «Новая детская книга», получил Книжную премию Рунета-2014 года в номинации «Детская литература» и вошёл в финал в «Выборе читателей LiveLib.ru 2014 года». Издательство Росмэн охарактеризовало это произведение так: «самая загадочная книга года». В книге присутствуют многочисленные отсылки к текстам волшебного приключенческого характера, как классической литературы, так и современной. Роман насыщен разного рода символами, мифами, снами — всё это в меньшей степени понятно юному читателю, но зато в полной мере интертекстуальный подтекст раскрывается взрослым читателям. Возможно, в этом заключается секрет притягательной силы произведения для всех возрастов, ведь повзрослев, ребёнок, вернувшись к этой истории, поймёт что-то новое, что в силу возраста, отсутствия жизненного опыта было сначала недоступно его пониманию.

В романе переплетается множество сюжетных линий: сколько персонажей — столько и историй, и все они важны для понимания идеи романа в целом. С первых же строк атмосферу таинственного и загадочного создает образ таинственного леса со старым замком. В этом заброшенном месте живёт главная героиня романа — девочка с необычным именем Аликс. Жизнь ее течет спокойно и ровно, однако в этом монотонном течении есть нечто странное: в нем нет полноценного общения, потому нет других людей. Героиня окружена необычными предметами: в замке все материальное становится нематериальным, это мир, населенный призраками: «В замке частыми гостями были сквозняки, туман, шёпот, дым и воспоминания. [1, с. 5], «на кухне приведение Поварихи с тремя призраками поворят <...> прислуга девочки, помогающая по хозяйству, — это Тень мрачной гувернантки и милое Видение горничной. Библиотекарь — Мистер Пыль, а дворецкий — несчастный Упырь...» [2, с. 6]. В день рождения Аликс на пороге возникает незнакомец, который представляется Шутом. Он знает о жизни девочки даже больше чем она сама, знает про волшебные монеты, которые зубная фея приносила в подарок за молочные зубки, ему открыта главная тайна — где родители Аликс. Он вызывается сопровождать её, но дает понять, что за волшебные услуги придется заплатить. Цена — монетки Аликс. Когда они закончатся, оборвётся и ее жизнь. Именно с этого момента начинается опасное путешествие в загадочный мир — Элизиум.

А. Андерсон в своём интервью объяснил некоторые нюансы текста, которые помогают понять ключевые образы и мотивы. Ещё в названии произведения нам встречается необычное имя девочки: «С именами в романе вообще много странного: герои их прячут, называются вторыми

именами или именуют себя по профессии, и на то есть причины» [6]. Имя человека несет в себе тайну уникальности личности; автор учит читателей тому, что следует беречь всё, что подарено судьбой, и необходимо искать то, что потеряно, то, что когда-то это было частью жизни. Аликс решается на опасное путешествие, понимая, что долг каждого ребёнка — стремиться к своим родителям, вообще к истокам и корням своего бытия. Наличие волшебного предмета — одно из главных условий волшебной сказки. В романе эту функцию выполняют монеты Аликс: «Волшебное средство является сюжетообразующей и символической деталью» [4, с. 76]. Если обратиться к мифологии, то можно обнаружить, что с монетами связан такой ритуал, как погребение, сопровождение умерших в царство мёртвых. Монета выступала платой проводнику за безопасное пересечение реки смерти. В контексте романа монеты в прямом смысле означают частичку жизни: Аликс получала монетки за молочные зубки. Она клала его под подушку и ждала прихода зубной феи, которая меняла зуб на монетку из чистого золота. Подходил не каждый зуб, поэтому монет было совсем немного... Но зато каких!» [1, с. 16].

Особую символическую глубину имеет заглавный образ произведения — Элизиум. В Малом академическом словаре русского языка даются следующие определения: **«ЭЛИЗИУМ, — а, м. (с прописной буквы). 1.** В античной мифологии: благодатная местность, где продолжалась жизнь людей, связанных родством с Зевсом, позднее (у латинских поэтов) — обитель блаженных в царстве мертвых; **2.** Трад. — поэт. Место блаженства, рай. Не се ль Элизиум полнощный, Прекрасный царскосельский сад. Пушкин, Воспоминания в Царском Селе». [5]. В романе одновременно обыгрываются оба значения слова: в сознании юной героини истории, которой всего 12 лет, это «светлое место покоя душ героев» [1, с. 34]. Однако Шут, проводник в мир Элизиума, объяснил ей подлинный смысл этого названия: «Это красивое слово и только, век благополучия огромного мира. Людям хочется верить, что всё хорошо, и они придумывают утешающие названия. <...> Те же, кто умеет смотреть правде в глаза, кто не боится её, зовут этот мир истинным именем — Междустень» [1, с. 34]. Шут раскрывает Аликс тайны Междустенья, но параллельно на уровне подтекста раскрывает строение реального мира. Всё, что говорит Шут, Аликс обдумывает и пытается объяснить сама, путём сравнений, опираясь на свой багаж знаний, полученный в библиотеке Мистера Пыли. В её внутренних монологах проявляются особенности рецепции детского сознания — трансформация окружающей действительности, страхов и явлений в фантастические реалии. Примечателен момент в самом начале произведения, когда девочка рисует образ библиотекаря Мистера Пыли: «Он может быть призраком мертвых книг», далее идёт сопоставление: «Если есть мертвые языки — те, на которых уже не разговаривают, тогда есть и мертвые книги», и вывод: «Может, он их призрак, чтобы напоминать о самом существовании себя» [1, с. 7]. Другой герой Шут, вошедший в замок из другого

мира, также является носителем этой идеи, только в иной плоскости: он объясняет причины трансформации реального мира в фантастический. Библиотека Аликс с появлением гостя из Элизиума вдруг стала морем из-за содержания книг: «Я, конечно, слышал о невоспитанных книгах, но никак не думал, что они могут найти пристанище в вашей библиотеке. Я читал разные книги — интересные, наглые, умные, глупые, но, поверьте, хуже всех — невоспитанные книги с морем воды» [1, с. 26].

Таким образом, двухчастное название романа «Элизиум. Аликс и монеты», дает ключ к его главной идее: «с одной стороны указывает на романтическое двоемирие, столь важное для понимания смысла происходящего в произведении, но с другой стороны, таким образом обозначен и жанр произведения» [4, с. 76]: Аликс и монеты — реальное, психологическое, а Элизиум — мистическое, волшебное, фантастическое. Наличие такового жанрового синкретизма является обязательной составляющей успеха произведения у детей [4, с. 76].

А. Андерсон определил идею романа так: «Главная идея первой книги — вы вправе управлять своей жизнью, не обманывая себя ложными целями, идти до конца как подсказывает вам сердце, а не незнакомец скрывающий лицо за фарфоровой маской» [6]. Автор отметил, что с каждой книгой история и атмосфера будут взрослеть <...> Так как он для героев загадка и некая изнанка нашего реального мира, взрослые читатели смогут провести свои параллели, а дети и подростки свои» [6]. Соотношение реального и фантастического в романе представлено на уровне образной системы в оппозиции: Аликс — обитатели Элизиума. Аликс, как представитель реального мира, осмысливает всё увиденное путём его сопоставления с прочитанными книгами, на уровне ассоциаций. Именно поэтому юный читателю понятны мысли и переживания героини: оказавшись на ее месте, он думал и чувствовал бы так же. Например, в эпизоде, где Аликс оказывается в картотеке сновидений, сны представляются паутинами, записываются пауками, выясняется, что сны — это единственно возможная форма жизни человека в Элизиуме. Размышления Аликс передаются через внутренние монологи, стиль которых отсылает нас к монологам другой юной путешественницы — Алисы Льюиса Кэрролла: «её всегда интересовало, что есть на самом деле, а что — плод её воображения» [1, с. 23]. В книге Андерсона много элементов, которые ассоциируются с художественным миром Кэрролла: говорящие растения, коты с трансформирующимися частями тела, фантастические существа, лабиринты, король и королева, загадки и шарады. Каждый

образ несёт в себе философскую идею: в частности, Шут, он же незнакомец в маске, олицетворяет идею многоликости человеческой натуры. Аликс понимает, что Шут — это воплощение того, чему нельзя доверять: «Какая польза в улыбке, когда я знаю, что она фарфоровая» [1, с. 65]. В этих словах обозначена серьезная проблема: соотношение истины и лжи, искусственного и настоящего не только в человеке, но и жизни вообще. Автор задаёт вопрос: «кому и чему можно доверять?» и ответ прост — полностью доверять можно только самому себе. Аликс, храня верность себе, своим чувствам, пройдя через ряд смертельных испытаний, смогла остаться в живых.

Образы злодеев представлены в романе недостаточно чётко, однако все же можно условно разделить героев на отрицательных и положительных. Представители реального мира, обычные люди, чаще всего не обладающие магическими силами, оказываются на стороне добра (трубочист, Тень гувернантки); сторона зла представлена несколько сложнее, как правило, «недобрыми» героями являются коренные жители Элизиума (Мастер, Повелитель кукол, Циклоп), при этом необходимо обратить внимание на семантику имён персонажей, на род их деятельности. Такое нечёткое разграничение полюсов тёмного и светлого указывает на то, что существует взаимовлияние магического мира и ребёнка, но оно непредсказуемо: «Ее сандалики приятно цокали при спуске, и стоило ей оказаться внизу лестницы, перед широким выступом, как она обернулась, чтобы ахнуть — из пещеры летели сотни колибри, а Шут стоял чуть выше...» [1, с. 44]. Однако Аликс не первая, кто пришёл в этот мир, вспомним сцену в лабиринтах, где мы встречаемся со слепыми детьми, попавшими в Элизиум. Их «охраняет» Циклоп, пасущий туманных барашков. Эта сцена отсылает нас к «Одиссее» Гомера: Циклоп защищает детей от ужасного мира, он «кормит» их сказками «о красивых мирах, о замках и дворцах, о жизни лучшей, чем есть у них». [1, с. 126]. С одной стороны мир волшебства дарит возможность исполнения сокровенных желаний, но в то же время просит оплату, в данном случае — жизнь.

Изображая два мира — реальность и фантастический мир абсурда, автор ставит вопросы: «Насколько похожи эти миры? Какой мир на самом деле абсурден?». Ответы мы находим с помощью Аликс. Детское восприятие мира отличается от взрослого отсутствием предрассудков, дети видят мир со всем, что в нём есть, замечая мельчайшие детали. То, что ребёнку не понятно, он пытается объяснить волшебством или же сам трансформирует реальность, чтобы быть ближе к истине. Именно это А. Андерсон и попытался раскрыть в своей книге.

Литература:

1. Андерсон, А. Аликс и монеты: роман / Александр Андерсон. — М.: РОСМЭН, 2014. — 384 с.
2. Крапивин, В. П. Оранжевый портрет с крапинками. Режим доступа: http://www.e-reading.club/bookreader.php/30128/Krapivin_1_Oranzhevyy_portret_s_krapinkami.html (Дата обращения 29.09.15).
3. Кэрролл, Л., Демурова Н., Гарднер М. Алиса в Стране чудес и в Зазеркалье. Пища для ума — М.: Эксмо, 2011. — 608 с.

4. Минералова, И. Г. Детская Литература:
5. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 176 с.
6. Словарь русского языка в 4-х томах М., Русский язык, 1999. Т. 1—4. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm> (Дата обращения 30.09.15)
7. Скорондаева Анастасия Не Ганс-Христиан, но Андерсон — Российская газета. Опубликовано в РГ (Федеральный выпуск) N6299 от 7 февраля 2014 г. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/02/07/kniga.html> (Дата обращения 30.09.15).

Становление английской литературной сказки

Лаврентьева Александра Петровна, студент;

Аксюченко Маргарита Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и культур
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В центре Лондона в парке Кенсингтон Гарденс и у берегов Ирландского моря в небольшом Уэльском городке Ландудно возвышаются скульптуры героев сказок «Питер Пэн» Дж. М. Барри и «Приключения Алисы в Стране Чудес» Л. Кэрролла. Это — символ искреннего признания литературной сказки миллионами читателей всех возрастов.

Литературная сказка в Англии — жанр относительно поздний. Однако интерес к фольклору прослеживается еще в довольно ранних, созданных еще в период Средневековья произведениях английских авторов. В эпоху Ренессанса английская литература уже была крепко связана с богатым наследием народной словесности. Вильям Шекспир пишет пьесы со значительным элементом сказочной фантастики (Зимняя сказка, 1610, Буря, 1612) и фольклора (Сон в летнюю ночь, 1595). Так, преодолев долгий путь, на подмостках профессионального театра появились король фей Оберон и многоликий Робин Пак. Сказка как явление сценическое заняла и укрепила свои позиции.

Народные баллады вдохновляли писателей, драматургов и поэтов и после В. Шекспира. Робин Гуд и весь круг героев, с ним связанных, встречаются во многих произведениях XVI—XVII вв. от Б. Джонсона до Дж. Драйдена.

В начале XVIII в. в эпоху Просвещения картина меняется: внимание к сказке ослабевает, в литературе, наряду с семейно-бытовым романом, появляется нравоучительный рассказ, в котором воспитательный момент играет ведущую роль. Авторы таких назиданий без всякой занимательности или художественности показывали на конкретных примерах, как должен рассуждать и поступать «благоразумный» человек. Во второй половине XVIII в. как реакция против просветительского рационализма в Англии утверждается готический роман, т. е. роман ужасов. Тяга ко всему необычайному, окруженному ореолом таинственности, сказывается в произведениях, изобилующих вымыслом, сверхъестественными явлениями и мистикой. Разочаровались в «чистом разуме» и авторы нравоучительных рассказов. В итоге поздних моралистов тоже стала манить занимательность и, пересмо-

трив литературное, воспитательное и образовательное значение фольклора, они стали вводить элементы вымысла в свои пространственные наставления, сочетая, таким образом, сказку и нравоучительный рассказ.

В конце XVIII — начале XIX вв. вступает в свои права романтизм, а с ним приходит могучий расцвет фантазии и интерес к народному творчеству. Вот тогда-то, в первые годы XIX в., в Англии формируется собственно литературная сказка, впитавшая в себя отдельные черты предшествующих традиций.

Литературная сказка на британской почве оформляется в самостоятельный, быстро развивающийся жанр, привлекающий, как и прежде, не только тех, кто посвящает ему свое перо, но и крупнейших английских писателей и поэтов, которые, казалось бы, не занимаются им специально. Колорит сказочности окрашивает некоторые произведения Дж. Г. Байрона, С. Кольриджа, Т. Мура. Обработывает народную сказку о трех медведях Р. Саути, Дж. Рескин создает «Короля золотой реки».

В первой половине XIX века происходит дальнейшее развитие сюжетики и композиции сказки.

Английская сказка берет свое начало в кельтской мифологии, но также она крепко связана и с европейским фольклором, в частности со скандинавскими и германскими его разделами. Английская сказочная традиция несет в себе богатое наследие фольклорных образов, народного юмора, необыкновенных приключений и волшебных событий. За время самостоятельного существования английские сказки стали носителями национального самосознания, обобщающими английский дух и образ мысли [5].

Детская литература Великобритании никогда не была собственно детской и использовала весь круг образов, метафор и выразительных средств, присущих литературе для взрослых. Английская литературная сказка является уникальным явлением, так как ни в одной другой стране не было создано ничего подобного. Хронологические рамки английской литературной сказки определяются ее зарождением в середине XIX в. в творчестве Л. Кэрролла, Ч. Кингсли и У. Теккерея и расцветом в середине XX в.

(Дж.Р.Р. Толкиен, К. С. Льюис), хотя ее следы можно проследить и во второй половине XX в. на примере детских произведений Э. Хоггарт и Д. Биссета и сказки Дж. Даррела «Говорящий сверток» (1974). Среди других авторов широко известные в нашей стране писатели, как Р. Киплинг, Дж. М. Барри, А. — А. Милн, П. Трэверс, а также менее известные Э. Боуен, К. Грэм, Х. Лофтинг, Э. Лэнг, Дж. Макдональд, Э. Несбит, М. Нортон, Э. Фарджон, которых объединяло стремление поднимать в детской литературе отнюдь не детские вопросы, один и тот же тип героя и единство стилистических приемов. [4]

Поразительным является единство стиля, которое сохраняет английская литературная сказка на протяжении своего столетнего развития. Возможно, эти произведения объединяет то, что они были не написаны, а, прежде всего, рассказаны как волшебные истории. Слушателями их, как правило, оказывались дети. Например, Л. Кэрролл рассказал историю об Алисе Линделл, Х. Лофтинг пересказывал историю доктора Дулитла в письмах своим детям, первыми слушателями сказок К. Грэма и А. — А. Милна стали их сыновья, а Дж. М. Барри сочинил Питера Пэна для юных Дэвисов. Дж.Р.Р. Толкиен также рассказывал некоторые сюжеты из своих книг своим детям, а первым критиком «Хоббита» был сын редактора издательства «Аллен и Анвин». Именно его восторженные отзывы и побудили редактора издать столь необычное произведение. [4]

Как уже говорилось ранее, английская сказка близко связана с фольклором. Однако она практически не обращается к традиционным сказочным сюжетам. Единственный фольклорный источник, из которого черпает английская литературная сказка, — это «Сказки матушки Гусыни». Излюбленные глупцы и чудачки английского фольклора населяют мир П. Трэверс, Д. Биссета и Л. Кэрролла. Здесь мы встречаем Шалтая-Болтая, короля Коля и корову, которая подпрыгнула выше Луны. В остальном же английская литературная сказка обращается к основе фольклорной сказки — к мифологии. [4]

Сказка всегда связана с мифом, точнее сказка и есть упрощенный миф, забывший о своих корнях. Казалось бы, литературная сказка, которая происходит от народной сказки, должна еще дальше отходить от мифа. Мы можем обнаружить пример этого, если обратимся к сказкам Вольтера, Андемена и Перро, которые пытались «олитературить» народные сказки в соответствии с литературными традициями своего времени. Английская сказка, наоборот, возвращается к своим истокам, к мифам. Например, многие критики восхищались всеобъемлемостью и жизненной силой мифа Толкиена, утверждая, что до этого в мировой литературе не было ничего подобного. Полное описание приключений Мэри Поппинс — это обширная экскурсия по европейским мифам, которую совершают юные Бэнксы вместе со своей наставницей. [2]

Древние боги и герои населяют страницы книг и других писателей. При этом самым излюбленным персонажем становится бог, олицетворяющий животворящую силу природы, либо выступающий в качестве Пана, либо как

непосредственно Дионис, Вакх или Бахус. Часто он выступает в лице веселого, но печального духа, живущего в Англии со дня ее основания, древнего, но в то же время юного, озорного и задумчивого, насмешливого и сочувственного, и ведущего героев по чудесному миру сказки. У Дж. М. Барри это Питер Пэн, у Р. Киплинга — Пак, у К. Грэма — Тот, кто играл на свирели, у Толкиена — Гендальф. И примеры эти можно продолжать. [1]

Другой источник, к которому обращается английская литературная сказка, — это эпос. Например, «Книга Джунглей» Р. Киплинга — это, несомненно, эпос. Постоянные эпитеты, герои, которые следуют своему амплу на всем протяжении книги (Волчица — заботливая мать, Балу — учитель, Шер-Хан — убийца), а также строгие правила, запечатленные в Законах Джунглей и определяющие всю жизнь их обитателей, все это черты, присущие эпосу. Недаром книга наполовину написана в стихах, так как трепетная ткань мифа не может долго выдерживать прозаический язык. [4]

Главным героем английской литературной сказки всегда становится ребенок. Даже если кто-то из героев и удостоивается звания рыцаря или могучего короля, то свой подвиг он все равно совершает в облике маленького мальчика или девочки. Например, Питер Пэн хоть и является олицетворением бога, но против Капитана Крюка он выступает как маленький мальчик с белоснежными молочными зубами. Когда дети из семьи Пэвензи возвращаются в Нарнию, их появление воспринимается сродни появлению легендарного короля Артура и его рыцарей, но Питер идет на смертный бой, оставаясь всего лишь английским школьником. Герой у Дж.Р.Р.Толкиена также вполне типичен для английской литературной сказки — это ребенок, который оказывается в достаточно жестоком мире взрослых испытаний. Он помогает обитателям этого мира решать их проблемы, а иногда и делает это за них. [4]

В литературе в целом, и, в частности, в произведениях для детей, противопоставление детского и взрослого встречается довольно часто, однако в английской литературной сказке это противопоставление оказывается более драматичным, а иногда и трагическим. Взрослые не только не понимают детей, а часто вполне осознанно противостоят детям, и, следовательно, оказываются для них на стороне зла. Такими, например, являются все взрослые в тетралогии о добывайках М. Нортон, таков дядюшка Эндрю в «Племяннике Чародея» К.С. Льюиса. Совершенно очевидно, что мир взрослых и мир детей являются совершенно разными мирами, и дело не в том, что один из них является добрым, а другой — злым, ведь у каждого из них своя правда, свои нормы поведения, свои традиции и обычаи. Для того, чтобы объединить их и объяснить их различия и сходство, требуется, как минимум, фигура мага или волшебника. Такими персонажами становятся Мэри Поппинс у П. Трэверс, Питер Пэн у Дж. М. Барри, Аслан у К. С. Льюиса и Гендальф у Дж.Р.Р.Толкиена. [6]

Как уже говорилось ранее, английская литературная сказка содержит как минимум два слоя — «детский» и «взрослый».

Если же вчитываться в текст глубже, можно обнаружить и иные смыслы и толкования. Например, в произведениях Л. Кэрролла можно найти цитаты на все случаи жизни. Также можно читать и П. Трэверс, и Дж. М. Барри, и Р. Киплинга, и других авторов английской литературной сказки.

Все это доказывает, что английская литературная сказка является единым литературным явлением и развивается по определенным законам. Ее характерными чертами являются многоплановость, обращенность одновременно и к детям, и к взрослым. При этом первым она не кажется заумно-непонятной, а вторым — примитивно-скупой. Эту многослойность можно обнаружить практически во всех английских литературных сказках, например, произведения Дж. М. Барри и П. Трэверс, которые могут читать не только дети, но и, в первую очередь, их родители, которым ознакомление с данными произведениями поможет лучше понять своих детей. В трилогии Дж. Р. Р. Толкиена можно увидеть и философскую притчу, и нравственную аллгорию, и замаскированную историю второй мировой войны, и современный рыцарский роман. «Билли-король» Э. Несбит и «Когда-то тому назад...» А. — А. Милна помимо пласта, обращенного непосредственно к детям, дают образцы потрясающей политической сатиры. [4]

Английские сказочники обладали поразительным чувством слова, благодаря чему их произведения стали неиссякаемыми источниками цитат. Несчетное количество нонсенов, идиоматических выражений, фразеологизмов и парадоксов составляют саму основу сказки. Например, Винни-Пух, застревая в норе Кролика, попадает в безвыходное положение. Мистер Паррик из произведений П. Трэверс находится в таком приподнятом состоянии, что буквально взлетает. Неожиданны и парадоксальны выходы из трудных ситуаций, в которые попадают герои. Например, для того, чтобы вымыть пингвиненка, нужно намазать его медом и позвать белого медведя. В то же время, действие по правилам может привести к неожиданным ситуациям. Например, Кролик отправляется вместе с Тигрой в лес, чтобы там потерять его, но вместо этого теряется сам. Сам язык английской литературной сказки обладает этой магией. Размеренный напев Законов Джунглей, Песня Угрозы Сельчанам, за напевами которой можно услышать шуршание стеблей, оплетающих обреченную деревню, строки эльфийских песен, оживляющих свет звезд и шорох серебряных листьев в ветвях величественных меллорнов. Медведь у Р. Киплинга говорит именно так, как мог бы говорить только медведь, волк говорит как волк, а удав — как удав. Дж. Р. Р. Толкиен даже сумел создать целый ряд «мертвых» языков, таких как языки гномов и эльфов. Р. Киплинг в своей «Книге Джунглей» предлагает нам наречия народов джунглей во всем своем разнообразии. Герои сказки и ее авторы

часто высказывают замечания, которые вполне могли бы существовать и вне текста, настолько они неожиданны, и в тоже время глубоки: «Шарик шарику рознь» [П. Трэверс, Мэри Поппинс], «Страшны те битвы, в которых принимают участие женщины» [К. С. Льюис, Лев, колдунья и платяной шкаф], «Стена по кускам не продается» [Р. Киплинг, Пак с холма Пука]. Язык оказывается ни просто строительным материалом сказки, ни своего рода антуражем — но самой материей мира, вне которой невозможно представить ни героев, ни события. [4]. [2]

В ходе проведенного исследования мы выявили, что английская литературная сказка представляет собой многоплановое явление, имеющее ряд черт, характерных для него, как то:

- единство стиля;
- опора в первую очередь на эпос и мифы, а не на фольклорную сказку;
- обращение и к детям, и к взрослым;
- главный герой сказки — это всегда ребенок, который зачастую примеряет на себя роль взрослого;
- герой-помощник, который совмещает в себе черты и ребенка, и взрослого, и помогает главному герою исследовать новый «взрослый» мир;
- противопоставление «детского» и «взрослого» миров;
- чувство слова и виртуозное владение языком;
- многослойность.

Английская литературная сказка стремится к трансформации сказочных функций и мотивов фольклорной сказки, создавая более сложные композиционные произведения, главной особенностью которых является ироническая окраска и нравственная сторона произведения.

Система персонажей литературной сказки более сложная и разветвленная, чем у сказки фольклорной. Традиционные персонажи видоизменяются и приобретают атрибуты современности, а также появляются новые образы, олицетворяющие социальные статусы или античные образы. [8]

Более глубокое знакомство с жанром английской литературной сказки позволило нам лучше понять литературную основу признанных шедевров этого жанра, проявившихся в творчестве таких мастеров как Л. Кэрролл, Р. Киплинг, Дж. Р. Р. Толкиен, К. С. Льюис, Дж. М. Барри и А. — А. Милн.

Исходя из выше сказанного, мы можем сделать вывод, что традиция английской литературной сказки XIX в. представляет собой динамично развивающийся жанр, со сложившейся национальной спецификой, с яркими образцами народного и авторского творчества, в котором отражаются как архаичное кельтское наследие и многовековой народный опыт, так и личность писателей, обратившихся в своем творчестве к этому многоплановому жанру.

Литература:

1. Волшебная сказка «золотого века» английской детской литературы: генезис и жанрово-стилистические вариации: дис. ... канд. фил. наук / Дунаевская Е. С. — Санкт-Петербург, 2013. — 204 с.

2. Историческая поэтика британской сказки и литературные сказки О. Уайльда: дис. ... канд. фид. наук / Мауткина И. Ю. — Великий Новгород, 2006. — 215 с.
3. Поэтика литературной сказки / Липовецкий М. Н. — Свердловск, 1992. — с. 3–569.
4. Светлее алмазов горят в небе звезды (о жанровой специфике английской литературной сказки): статья / Мамаева Н. Н. [Электронный ресурс] — Известия Уральского государственного университета. Вып. 15. Екатеринбург, 1999. — с. 96–106.
5. Систематика образов британской волшебной сказки в контексте исторического развития этого жанра. / Мауткина И. Ю. [Электронный ресурс] — Литературные связи и литературный процесс. Выпуск 9. (Единство и национальное своеобразие в мировом литературном процессе. Материалы межвузовской конференции). С. — Петербург, 2005. — С.55–56.
6. Способы организации художественного пространства в английской литературной сказке 40–80 годов XIX века: статья / К. А. Мнацаканян [Электронный ресурс] — Вестник ПСТБИ / Выпуск 2. М.: Изд. ПСТБИ, 2004. С.37–48.
7. Фольклорные истоки композиции современной литературной сказки / Абрамюк С. Ф. — Проблемы детской литературы. — Петрозаводск, 1971. — с. 3–220.
8. Это не фэнтези! (к вопросу о жанре произведений Дж. Р. Р. Толкиена): статья / Мамаева Н. Н. [Электронный ресурс] — Известия Уральского государственного университета. Вып. 21. Екатеринбург, 2001. — с. 33–47.

Развитие темы волшебства в современной литературе для детей и подростков

Лобова Ольга Леонидовна, студент;

Титкова Наталья Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В круг детского чтения книги о волшебстве и магии вошли сравнительно недавно. Тенденция писать о магии для юношеской аудитории стала популярной в 1950-е годы и связана с именами зарубежных литераторов, например, Клайва Льюиса (1898–1963), Урсулы Ле Гуин (1929), Дианы Уинн Джонс (1934–2011), Роберта Асприна (1946–2008). Современным авторам удалось затмить славу своих предшественников, во многом благодаря новому взгляду на тему и поддержке кинематографической индустрии. На сегодняшний день география «волшебных» романов вышла далеко за пределы «родных» Великобритании и США, добравшись, в частности, до России. В нашей стране тема магии в детской литературе долгое время была неактуальной, уступая место популярным сказочным мотивам и персонажам.

«Магия — одна из форм первобытной религии, основанная на том, что многие непонятные явления приписываются действию таинственных сил и выражаются в совокупности обрядов, имеющих целью воздействовать на людей, животных, воображаемых духов и т.д.». [8, с. 261].

Магию часто разделяют на белую и черную. Человек, желающий заниматься магией, подсознательно жаждет внимания окружающих, только белая, «добрая», магия помогает добиться признания благодаря совершению хороших поступков, а черная магия, «злая», дает признание через страх и унижение. Случается, что интерес и занятия магией вызваны нежеланием или неумением решить собственные проблемы обычными средствами. Ребенок, сталкиваясь с жизненными трудностями, видит в волшебной палочке панацею от всех неприятностей, вот по-

чему образ мага так привлекателен в глазах детской аудитории.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечает положительную сторону в использовании магической составляющей в воспитании ребенка. Доктор психологии говорит о том, что названный «волшебным» предмет приобретает для человеческого восприятия особое значение и вызывает восторг или уважение. По ее мнению, семантика слов «магический», «волшебный» имеет положительно мотивирующую направленность [2, с. 13].

Если для первых образцов детской литературы о волшебниках были характерны сюжеты об опытных магах и их приключениях, то в конце 1990-х годов XX века — начале XXI века получила активное развитие идея о том, «как стать волшебником». Писатели выбирали героя — обычного ребенка — и «обучали» его в специальных школах магии. Так появилась гепталога британской писательницы Дж. Роулинг о Гарри Поттере, 16-ти томная история о Тане Гроттер российского писателя Д. Емца, считающаяся пародией на книги Роулинг, трилогия «Наука побеждать» греческого писателя Н. Зерваса.

В качестве основной проблемы, вызывающей беспокойство противников литературы в жанре фэнтези, называют ее растущую популярность среди юных читателей. Родители и педагоги опасаются, что высокая читаемость подобных книг уводит подрастающее поколение от реальной жизни, подменяя подлинные ценности, в том числе и религиозные. Назревает вопрос о том, какие ценности и установки можно считать истинными в современном мире [4, с. 3].

Джоан Роулинг и Никос Зервас представляют принципиально разные взгляды на волшебную тематику в своих книгах.

В обеих историях главными героями являются современные дети, от которых зависит спасение мира. И Роулинг, и Зервас проводят своих героев через обряд инициации (типичный сказочный элемент) при поступлении в магические учебные заведения посредством Распределительной Шляпы или госпожи Колпак, что направлено на перемену психологического состояния и статуса. «Поскольку через инициации и другие «переходные» ритуалы в архаических обществах проходит каждый индивид, то сказка с ее интересом к судьбе личности широко использует мифологические мотивы, сопряженные с ритуалами посвяжительного типа» [3, с. 263].

Дж. Роулинг создает Школу чародейства и волшебства «Хогвартс», намеренно выбирая лексические единицы с положительной коннотацией: существительное «волшебник» подсознательно соотносится с прилагательным «добрый», реже используются синонимы с нейтральной семантикой — «маг», «чародей». В «Хогвартсе» обучаются дети с генетически заложенными магическими способностями. Замок становится для детей не просто школой, а вторым домом, настолько теплая и уютная атмосфера царит в нем. Для не-магов, или маглов, вход в волшебный мир закрыт. Волшебники скрывают свои силы, так как маглы видят в магии легкое решение своих проблем и удовлетворение потребностей («Все ж сразу захотят волшебством свои проблемы решить, это точно! Не, лучше, чтоб о нас не знали» [7, с. 81]). По версии Роулинг, даже волшебнику нужно потрудиться — научиться правильно работать с заклинанием, сварить необходимое зелье — для того, чтобы добиться желаемого («Глупое махание волшебной палочкой к этой науке (зельеварению) не имеет никакого отношения, и потому многие из вас с трудом поверят, что мой предмет является важной составляющей магической науки» [7, с. 173]). Наличие магических способностей не освобождает волшебника от каждодневной работы. Джоан Роулинг выводит две главные функции магии — бытовую и защитную. В романах писательницы волшебство выступает как нейтральная сила, которая используется во благо или во зло в силу преобладающих черт характера. Роулинг не ограничивает свободу персонажа в связи с его родовой принадлежностью. Так, великан-полукровка Хагрид и паук-акромантул Арагог служат добру, а чистокровная волшебница Беллатриса Лэстрейндж находится в свите жестокого Темного Лорда. В книгах Роулинг есть только одна группа представителей однозначно отрицательной силы — дементоры, но они изначально являются живыми трупами, существами, созданными из тьмы и отрицания положительного в человеке. Отметим, что писательница не лишает представителей волшебного мира религиозной составляющей жизни обычного человека, хотя внимание на этом факте не акцентируется. Основной религией является христиан-

ство, поэтому в замке активно празднуется католическое Рождество («Большой зал выглядел изумительно. Там было не только множество покрытых инеем рождественских елей и пышных гирлянд из омелы и остролиста, но и чудесный волшебный снег — сухой и теплый, — падающий с потолка. Под руководством Дамблдора собравшиеся исполнили его любимые рождественские гимны...» [6, с. 291]) и Пасха. Ценностная ориентация в волшебном мире Роулинг также имеет выраженную нравственную, моральную направленность. Христианские ценности, такие, как милосердие и любовь к ближнему, являются доминантными в истории про Гарри Поттера. Особую важность имеет тема самопожертвования — ее Роулинг проводит через все семь книг серии. Изначально эта тема связана с матерью Гарри, Лили Поттер, которая закрыла собой сына от Волан-де-Морта: «Твоя мать умерла, пытаясь спасти тебя, Если тебя так крепко любят, то даже когда любящий тебя человек умирает, ты все равно остаешься под его защитой. Прикосновение к человеку, отмеченному таким сильным и добрым чувством, как любовь, вызывало у него (Волан-де-Морта) нестерпимую боль» [7, с. 384–385]. В каждой части гепталогии писательница предоставляет Гарри возможность сделать самостоятельный выбор, и он каждый раз поступает по совести, жертвуя собственной жизнью ради спасения других («Его задачей было спокойно идти в широко раскрытые объятия смерти. Воля к жизни была в нём всегда намного сильнее страха смерти. Однако ему и в голову не приходило уклониться, сбежать от Волан-де-Морта» [5, с. 583]).

Так, ареол волшебства используется Дж. Роулинг как инструмент для привлечения внимания юной читательской аудитории к самым важным вопросам морали.

В трилогии, а именно в первой книге «Дети против волшебников», греческого писателя Никоса Зерваса раскрывается иная сущность магических сил, которая не сразу видна для неопытного взгляда ребенка. Зервас идет по пути интеграции культуры и религии, отсюда возникает новая точка зрения, характерная для любого религиозного учения: все чародейство исходит от дьявола, а значит, противно Божественной силе. Об истинном начале всего колдовского ребенок узнает из уст отца Иринейя, когда тот зачитывает вслух отрывки из «новенькой светлой книжечки», которую принес настоятель Геронда. Писатель также создает учебное заведение — Международную академию искусств Нового века имени Мерлина, во главе которого стоит Гендальфус Тампльдор. Зервас играет именами уже известных ребенку великих чародеев, Гендальфа Серого (в последствии — Белого) из «Властелина Колец» Дж. Р.Р. Толкиена и Альбуса Дамблдора из романов Дж. Роулинг, но этот персонаж даже внешне совсем не похож на доброго волшебника: «показалось, что это дряхлый старик, едва передвигающий ноги», «его выдавали губы — молодые, презрительно тонко прорезанные, с надменным философическим изгибом», «жидкие сколь-

зкие волосы не могли скрыть обнажившейся пергаментной кожи на темени и бугристом затылке, нависающем позади воротника, — лишь тонкие прядки струились по вискам» [1, с. 230–231]. Интересно, что Зервас называет обитателей академии ведьмами и колдунами, то есть синонимами слов «волшебник» и «маг», но имеющими отрицательные коннотации (существительные «колдун», «ведьма» чаще сочетаются с прилагательным «злой»). Писатель дает тщательно прорисованный портрет каждого преподавателя, и ни один из них не производит впечатления приятного, доброго человека: например, профессор Мак-Нагайна, у которой на «морщинистой шее, похожей на бледное брюшко змеи, заиграли надувшиеся жилы» [1, с. 228], или безобразно сутулый профессор Кош, чья голова «была безволоса и желта, словно колено мумии» [1, с. 254], или «роскошная, заплывшая жиром» Рамона аль-Рахамма с «дряблыми складками» [1, с. 271], сидящая на кушетке. Отталкивающая внешность профессорского состава напрямую показывает их истинную сущность, которая чаще всего сосредоточивается вокруг одного из смертных грехов — алчности, гордыни, похоти.

Любой ребенок имеет возможность попасть в академию, так как колдовать может каждый, кто раскрыл свою душу навстречу порокам. На занятиях магии отводится последнее место, так как для преподавателей-колдунов приоритетнее отлучить юных студентов от моральных основ и нравственных ценностей. На уроке боевой магии их учат разделыванию кошачьих тушек (*«Теперь мы аккуратно втыка-а-а-аем эти ножницы кошке в живое-от. И начина-а-аем потихоньку разрезать ей шку-у-рку, — с бледной полуулыбкой пояснил аспирант Гаафс. — Нужно, чтобы вы-ы-ыпали кишочки. Кто-нибудь хочет попробовать?»* [1, с. 266]), урок очарования на самом деле учит оболваниванию, где девочкам советуют выбрать для себя женский идеал и копировать его во всем (*«Это должен быть не просто образ, а женский кумир, способный вызвать обожание глупых мужчин. ... Таким образом, кумир поможет вам завоёвывать мужские сердца»* [1,

с. 276]), а урок полетов вовсе призывает учеников отречься от всего самого дорогого (*«Начинайте освобождаться от привязанностей... Расскажите детям, какими гадкими и бессовестными были ваши предки. Как вы ненавидите вашу мать. Рассказывайте, иначе вы не сможете летать на метле!»* [1, с. 362]). Преподаватели академии всеми силами стараются увести своих подопечных от добра и правды, источником которых является Бог, склонить их на сторону зла, то есть подвести их к добровольному служению дьяволу, носящему в книге завуалированное имя Принципал. Главным героем книги Зервас делает русского кадета Ивана Царицына, который вместе с другом Петром Тихогромовым и генеральской внучкой Надинькой Еропкиной едет в академию на разведку, а в итоге спасает маленьких студентов от губительной силы колдовства. Русские дети наиболее трудно подвергаются обучению, потому что на них лежит «византийская (русская) защита», то есть они растут в атмосфере религиозности, что дает им неуязвимость для колдовских чар, при этом и само колдовство для них недоступно, правда, до тех пор, пока они не ступят на дорогу порока и греха. В борьбе со злыми чарами ребятам помогают молящиеся за них родственники, греческие священники и случайные люди, которым успели помочь герои, например, старая сербка Милица, спасенная от нападения косовских захватчиков.

Итак, в книге «Дети против волшебников» Никос Зервас показывает, что колдовство и магия не могут служить доброму началу, так как они имеют дьявольскую природу, а значит, им не место в детской литературе.

Роулинг и Зервас имеют различные представления о религии, и их собственное мировоззрение выражено в произведениях напрямую. Однако, этот жанр фэнтезийного романа дает возможность авторам преподнести серьезные идеи доступным и увлекательным способом, поднимать проблемы и темы, так или иначе пересекающиеся с религиозным дискурсом, и в обоих произведениях на первое место выдвигается нарративный, а не религиозный элемент.

Литература:

1. Зервас, Н. Дети против волшебников. Пер. с греч. — М.: Лубянская площадь, 2005. — 560 с.
2. Зинкевич-Евстегнеева, Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика к сказкотерапии. — СПб: «Златоуст», 1998. — 352 с.
3. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. — М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. — 399 с.
4. Павлухина, О.В. Мифическое и магическое в современной британской детской литературе: дисс. канд. фило-софск. наук: 09.00.14 / Павлухина Ольга Владимировна; СПбГУ. — СПб, 2014. — 195 с.
5. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Дары Смерти. Пер. с англ. С. Ильина, М. Лахути, М. Сокольской. — М.: ЗАО «Росмэн-Пресс», 2007. — 640 с.
6. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Тайная комната. Пер. с англ. М.Д. Литвиновой. — М.: ООО «Издательство «Росмэн-Пресс», 2002. — 473 с.
7. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и философский камень. Пер. с англ. И.В. Оранского. — М.: ООО «Издательство «Росмэн-Пресс», 2002. — 399 с.
8. Философский словарь. 6-е изд., переработ. и дополн. — М.: ПОЛИТИЗДАТ, 1991. 560 с.

Семантика эмоциональности в художественном пространстве рассказа А. П. Гайдара «Голубая чашка»

Малышева Ольга Константиновна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В рассказе «Голубая чашка», написанном А. П. Гайдаром в 1936 году, исследователями отмечается (при всех различиях оценок и интерпретаций) одно общее свойство — лиризм, то есть «эмоциональная окрашенность, поэтическая взволнованность, задушевность» [9, т. II, с. 186]. Для этого этапа творчества писателя характерен иной тип конфликта, по сравнению с ранним периодом, произведения которого объединяет «стремление к созданию внешне занимательной интриги, к изображению остро событийных конфликтных ситуаций» [4, с. 17]. В. Б. Шкловский писал: «Начиная с «Голубой чашки», у Гайдара появился новый голос и новое литературное умение. Он как-то более лирически понял жизнь» [цит. по: 2, с. 359]. Такая оценка свидетельствует о расширении авторской картины мира: эпические, героико-романтические мотивы, рожденные трагической эпохой революции, гражданской войны в стране, судьбу которой разделил Гайдар в юности, дополнились лирическими, семейными, общечеловеческими мотивами. Это влияет на усложнение жанра произведения, который называют «поэтическим рассказом» [3, с. 14]. Именно поэтому в организации художественного пространства рассказа важнейшую роль играют средства выражения семантики эмоциональности [14; 15].

Лирическая структура произведения выдвигает на первый план точку зрения говорящего (автора или персонажа). Такое понимание организации художественного текста соотносится с актуальным в современной лингвистике антропологическим направлением [10]. Антропоцентрический фактор является своеобразным фокусом, в котором преломляются и находят то или иное выражение такие функционально-семантические категории, как экспрессивность, эмоциональность и оценка [14, с. 73].

Экспрессивность рассматривается как функционально — семантическая категория, характеризующаяся различными формами проявления экспрессивной функции языка, его способностью выражать в содержании языковых единиц многообразие эмоциональных и оценочных отношений субъекта речи к тому, что происходит во внешнем или внутреннем мире человека. Важнейшая составляющая экспрессивности — эмоциональность (эмотивность), содержанием которой является чувство (эмоция) говорящего. В лингвистике утвердилось мнение о том, что экспрессия оказывается следствием выражения эмоционального в речи [11]. Субъективная природа объединяет с вышеназванными еще одну категорию — категорию оценки: для того, чтобы оценить ситуацию, автор высказывания должен ее прочувствовать. В художественной речи различные средства выражения семантики эмоциональности оформляют авторскую мо-

дальность, отражающую позицию говорящего (автора или персонажа) [13, с. 199].

В предложении русского языка выделяют несколько способов представления эмоциональной семантики: а) эмоциональная окраска, б) эмоциональное отношение, в) эмоциональная оценка, г) эмоциональное состояние [6, с. 75]. Использование одного из данных способов или их комбинация обусловлено развитием внутреннего, лирического сюжета произведения. Начало рассказа представляет собой авторскую речь, в которой обозначено противоречие интересов членов семьи: во время отпуска, на даче, рассказчик и его шестилетняя дочь Светлана «думали ловить рыбу, купаться, собирать в лесу грибы и орехи. А пришлось сразу подметать двор, подправлять ветхие заборы...» [1, с. 273]. Это стало причиной взаимного недовольства Маруси, с одной стороны, и отца с дочерью — с другой. В данном случае эмоциональная семантика передается через эмоциональное состояние героев. Эмоциональное состояние — это фрагмент функционально-семантического поля состояния [6, с. 77]. В предложении предикат с этим значением может иметь несколько форм выражения. Наиболее частотным в тексте рассказа оказывается употребление глаголов, обозначающих состояние, в функции предиката односоставного или двусоставного предложения: «Нам все это очень скоро **надоело**, а Маруся одно за другим все новые дела и себе и нам придумывает» [1, с. 273–274]. Глагол *надоест* имеет значение «стать неприятным, скучным от однообразия, повторения и т.п., перестать интересоваться» [9, т. II, с. 346]. После того как отец с дочерью, смастерив деревянную вертушку, забрались на крышу дома и оттуда увидели в соседнем дворе веселую компанию ребятишек около старика с балалайкой, их настроение заметно улучшилось: «**Посмеялись** мы и думаем: вот подует ветер, закружится, зажужжит наша быстрая вертушка. Ото всех дворов сбегутся к нашему дому ребятишки» [1, с. 274].

Планы, которые строили рассказчик и Светлана (пещера для лягушки, бумажный змей, катание на лодке всей семьей), звучат диссонансом эмоционального состояния Маруси, негативно оценившей совместную работу мужа и дочери: «Ты погоди немного, нам всего три гвоздя доколотить осталось. — Завтра доколоти! — **приказала** Маруся. — А сейчас слезайте, или я совсем **рассержусь**» [1, с. 275]. Рассердиться — «почувствовать раздражение, большое неудовольствие, негодование» [9, т. III, с. 662]. Ответной реакцией на недовольство Маруси явилось чувство обиды: «Переглянулись мы со Светланой. Видим, плохо наше дело. Взяли и слезли. Но на Марусю **обиделись**» [1, с. 276]. В тексте рассказа гла-

гольные предикаты отражают изменение эмоционального состояния героев — путешественников с негативного (чувства обиды, беспокойства, тревоги) на позитивное (чувства радости, любви): «Вода оказалась не близко, и, возвращаясь, я уже *беспокоился* о Светлане. Но она *не испугалась* и *не плакала*, а пела» [1, с. 290]; «Вдруг раскрылась дверь, и быстро, бесшумно вошла на носках Маруся! И так я тогда *обрадовался*...»; «Это ведь мы не по правде ушли из дома? Ведь она нас *любит*» [1, с. 299].

Другим способом выражения семантики эмоционального состояния героев является предикатив — личный (краткое прилагательное) и безличный (категория состояния) [6]: «Видно было, что ждала она нас долго, наконец-то дождалась и теперь крепко *рада*» [1, с. 304]. В рассказе по частоте употребления преобладают предложения с безличными предикативами: «Но мне без Маруси *стало скучно*»; «... Разбили и не сознается. *Стыдно*, товарищи!»; «И солнце к нам в окна заглядывает. ... А нам совсем *не весело*» [1, с. 276]; «Я босая, а там лягушки — и мне *страшно*. И очень *жалко* стало мне тогда попавшую из-за меня в беду Светланку» [1, с. 293].

Косвенными показателями эмоционального состояния героев выступают второстепенные члены предложения, выраженные разнообразными грамматическими формами имени существительного (*с досады*), прилагательного (*печальным*), наречиями (*ласково*, *радостно*) и др.

В речевых структурах автора и персонажей рассказа (прямой речи, внутренней речи) присутствует и такой способ оформления семантики эмоциональности, как эмоциональная окраска, свойственная восклицательному предложению [6; 14]. Этот тип предложения занимает «определенное, установленное место в функциональной типологии — в статусе эмоционально отмеченного варианта повествовательных, побудительных или вопросительных предложений» [6, с. 75–76]. Универсальным средством выражения эмоциональной окраски высказывания является восклицательная интонация, которая может быть усилена эмоциональными частицами, междометиями: «После завтрака Маруся вдруг собралась и отправилась в город, а мы сели и задумались. *Вот тебе и на лодке поехали!*» [1, с. 276];

С точки зрения структурно-семантических свойств восклицательные предложения часто имеют побудительный

характер: «И когда она увидела песчаный берег, зеленые острова, то позабыла все на свете и, радостно захлопав в ладоши, закричала: — *Купаться!*...» [1, с. 292]. В форме инфинитивной конструкции — восклицании реализуется не категоричное побуждение, типичное для таких предложений, а эмоциональный, радостный призыв к совместному действию. Эта семантика может быть выявлена в «синонимической парадигме» [12, с. 75], включающей соответствующие конструкции; ср.: Давай купаться! = Давай искупаемся!

Среди повествовательных восклицательных конструкций своей экспрессивностью выделяются предложения с ярко выраженной оценочной функцией, например: «Как будто бы сияние озарило голубые Светланкины глаза, вздрогнули опустившиеся ресницы, и милый задумчивый Марусин взгляд упал мне на лицо. — *Разбойница!* — подхватывая Светлану, крикнул я» [1, с. 300]. Подобные конструкции квалифицируются как разновидность неполных предложений — ситуативные реплики повествовательно-предикативного характера, дающие название, определение или экспрессивную характеристику субъекта, известного собеседникам из обстановки речи [5, с. 154]. Предикат обычно выражен существительным. Для этого восклицательного предложения свойственна прежде всего экспрессивная функция, отражающая особенности психологии персонажа: искренность, эмоциональность, открытость.

Семантика восклицательных предложений в авторской речи синкретична: в ней переплетаются собственно эмоциональное и оценочное значения. Если в начале рассказа чувства обиды, ревности, разочарования рассказчика по отношению к жене приводят к обобщенно-негативной оценке происходящего, то во время путешествия «куда глаза глядят» вместе с дочерью тревожные мысли рассеиваются, тают под летним солнышком, возвращается ощущение счастья, выраженное в знаменитой афористичной концовке: «*А жизнь, товарищи... была совсем хорошая!*» [1, с. 304]. Светлая, эмоциональная, хрустальной, как родник, чистоты поэтика произведения [7] глубоко впечатляла современников писателя («Гайдар писал тогда самый изумительный свой рассказ — «Голубую чашку» [8, с. 22]) и по сей день продолжает привлекать читателей разного возраста.

Литература:

1. Гайдар, А. П. Голубая чашка // Собрание сочинений в 4-х т. Т. 2. / А. П. Гайдар. — М.: Детская литература, 1964. — с. 273–304.
2. Гайдар, Т. А. Примечания // Гайдар Аркадий. Собрание сочинений в трех томах / Сост. и общ. ред. Т. А. Гайдара. — М.: «Правда», 1986. — Т. II. — с. 359–361.
3. Кассиль, Л. Гайдар // Гайдар А. П. Собрание сочинений в 4-х т. Т. 1. — М.: Детская литература, 1964. — с. 5–35.
4. Кондратьев, Б. С. Типология конфликтов в повестях А. П. Гайдара // Аркадий Гайдар и круг детского и юношеского чтения: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 110-летию со дня рождения А. П. Гайдара. Арзамас, 22–24 октября 2014 г. / Отв. ред. Б. С. Кондратьев; Арзамасский филиал ННГУ. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. — с. 16–21.

5. Лекант, П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. — М.: Высшая школа, 1986. — 176 с.
6. Лекант, П. А. Рациональный и эмоциональный аспекты русского предложения // Русский язык в школе. — 2004. — № 4. — с. 75–78.
7. Основина, Г. А. «Обращение к Гайдари всегда как глоток из чистого родника» (о рассказе А. П. Гайдара «Голубая чашка» // Творчество Аркадия Гайдара. Герой. Жанр. Слог. Монография / И. Г. Минералова, Г. А. Основина, Н. И. Рыбаков и др. — М.: Литера, 2006. — с. 77–86.
8. Паустовский, К. Г. Золотая роза // Избранные произведения в 2-х томах. Т. 2. — М.: Художественная литература, 1977. — 434 с.
9. Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Русский язык, 1981–1984.
10. Татаринцева, Е. Н. О некоторых теоретико-методологических вопросах современной антропоцентрической лингвистики // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2011. — Т. 1. — с. 45–49.
11. Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. — М.: Наука, 1991. — 214 с.
12. Чумакова, Т. В. Парадигматика однокомпонентных инфинитивных предложений с семантикой возможности/невозможности // Приволжский научный вестник. — 2013. — № 8–2 (24). — с. 74–78.
13. Чумакова, Т. В. Синтаксические средства выражения авторской модальности в романе И. А. Бунина «Жизнь Арсеньева» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота. — 2014. — № 12 (42): в 3-х ч. Ч 1. — с. 199–201.
14. Чумакова, Т. В. Восклицательное предложение как средство выражения семантики эмоциональности в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Вестник Южно-Уральского профессионального института. — 2014. — № 3 (15). — с. 99–106.
15. Чумакова, Т. В., Кузьмина Д. Л. Синтаксические средства выражения семантики эмоциональности в эпической поэзии А. С. Пушкина // Вестник Южно-Уральского профессионального института. — 2015. — № 2 (17). — с. 72–79.

Нарицательные регионализмы в произведениях А. П. Гайдара

Перцева Полина Сергеевна, студент

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В последнее десятилетие XX века в структуре русского национального языка исследователи стали выделять такой компонент, как региолекты (интердиалекты): «Региолекты охватывают ареал ряда смежных диалектов, включая города и посёлки городского типа и, тем самым, весьма значительные группы того или иного этноса. Носителями региолектов нередко являются местные по происхождению сельские учителя, врачи, агрономы, работники клубов. Региолекты — особая форма устной речи, в которой уже утрачены многие архаические черты диалекта, развились новые особенности; это форма, с одной стороны, не достигшая еще статуса стандартного литературного языка, а с другой, в силу наличия многих ареально варьирующихся черт, не совпадающая с городским просторечием. <...> выделение региолекта постулирует факт наличия особого языкового состояния, которое оказывается едва ли не основной формой устно-речевого общения больших групп этноса на определённой территории» [3, с. 13; ср.: 2, с. 76; 9, с. 157].

В таком случае единицей региолекта следует считать *регионализм*. Соответствующий термин является ин-тердисциплинарным, свойственным ряду наук, в целом многозначный, с объемной эпидигмой, в которую входит

и специальное, лингвистическое значение: «языковая единица определенного региона (ареала), территориально ограниченная в функционировании» [см.: 4, с. 39–40].

Система регионализмов включает в себя диалектные апеллятивы; слова, уже утратившие диалектную изоглоссу, но сохранившие предпочтительность употребления в определенном, более или менее широком регионе (например, в произведениях А. П. Гайдара: *хата*, *хутор*, *батъко*, *хлопец*, *москаль*, *гайдамаки* и др., обозначающие явления, характерные для Украины и юга России); онимы, прежде всего топонимы и микро-топонимы, система которых своеобразна для каждого отдельного региона [см.: 5, с. 69].

В художественном произведении эти единицы, помимо узусальных номинативной и понятийной функций, выполняют и текстовые, стилистические функции, а также другие, подчиняющиеся эстетической функции [см. 6, с. 65–68]. Это можно проследить на произведениях А. П. Гайдара. При этом, если учесть время создания произведений и отражаемых в них событий, 20–30-е годы XX века, когда диалекты еще сохраняли многие свои дифференциальные черты, то по отношению к апеллятивам, используемым писателем, вполне можно употре-

блять понятие и термин *диалектизм* (*ы*) — «диалектное слово (слова), извлечённое из исконной среды бытования (диалекта) и помещённое с определёнными стилистическими задачами в иную речевую среду, в нашем случае — в текст художественного произведения» [6, с. 65].

Диалектизмы призваны прежде всего отразить своеобразие природных условий изображаемой местности, особенности хозяйственной деятельности, быта населения, иначе говоря, они выполняют общую функцию создания колорита местности и жизни социума [ср.: 6, с. 65–68]. Данной цели, функции соответствует направленность используемой диалектной лексики. Это лексика флоры, фауны, быта, посуды, частей жилища, построек, одежды, приспособлений для различного рода занятий (*ажина, лягва, поросюк, дрючок, клуня, церква, западка, нырётка, кошка* «род якоря» и др.). Кроме того, писателем используются диалектизмы с обстоятельственным значением, в том числе временным (*докуда, дюже, загодя, вечер, допрежь, зараз, колии* др.); со значением действия (*гикать, жажнуть, жикать, катать* «шибко ехать» и др.); со значением признака (*важный* «хороший, отличный», *дошлый, натурный* и др.). Представлены диалектная экспрессивная лексика (*байбак* «ленивый и глуповатый», *дошлый, обрыдло, брехало, выжига, скаженный* и др.).

По соотношению с единицами литературного языка диалектизмы в произведениях А.П. Гайдара делятся на: собственно лексические (*клуня, дрючок, дюже, обрыдло, валандать, смалец, бурак, куток, измуслякал, поскотина, налобок, сполохи* др.); лексико-семантические (*баба* «жена», *до* «к», *круто* «очень, весьма; в высшей степени, в большой мере», *шнырять* «толкать» и др.); структурно-словообразовательные (*сплутать, допрежь, снутри, далеке, коняка, кузня, подглядывать, пошто, поросюк, кто ни то, ящер* «ящерица», *дожидать, всамделе, почнет, надоть* др.); лексико-фонематические (*босый, али, нонче, рази* «разве», *дак, хуть* и др.); морфологические (*погодь, лезай, дён, снести, железу, плесть, уей, выдь, беречи, милай, иттить, в дырках, по норьям* и др.); совмещающие в себе несколько признаков (номинанта *метрики* «документы» отличается от литературного слова *метрика* «свидетельство о рождении» значением и грамматической формой). [См.: 5, с. 69].

В прозе А.П. Гайдара преобладают собственно лексические и лексико-словообразовательные диалектизмы. Кроме того, писатель употребляет слова, которые по-разному квалифицируются словарями — диалектными и общелитературными (*жбан, жучить, пулять, опосля, турнуть* и др.). Так, ряд слов, зафиксированных в сводном «Словаре русских народных говоров» с территориальными пометами, включен в словари современного русского языка как просторечные, разговорные или общеупотребительные: *сени* «наружная холодная пристройка без пола к крестьянской избе сбоку, по улице». Ряз.; «пристройка к дому». Вост. — Казах.; «крыльцо,

обшитое досками». Перм., Вят. [7, вып. 37, с. 164] — *сени* «помещение между жилой частью дома и крыльцом в деревенских избах и в старинных городских домах» [8, IV, с. 77]; *дерюга* «толстый грубый холст из сученых охлопков или тряпок, используемый для различных целей». Ряз., Тамб., Ворон., Курск., Тул., Самар., Пенз., Костром.; «одеяло, вытканное из тряпок. Для приготовления такой ткани в основу ставятся нитки, а на уток нарваны тонкие полоски тряпок; лучше и красивее, если тряпки баские, то есть из старой хлопчатобумажной одежды и белья». Новг., Смол.; «двойное одеяло из толстого холста, употребляемое крестьянами на постели, а также взамен мешка для перевозки хлеба». Смол., Орл., Курск. [7, вып. 8, с. 27] — *дерюга* «вид грубой ткани из низкосортной пряжи»; «половик, подстилка и т.п. из грубой ткани, из толстых сученых охлопков»; Разг. «о всякой грубой ткани, а также об одежде из грубой ткани» [8, I, с. 391]; *дратва* «проволока». Прибалт. [7, вып. 8, с. 175] — *дратва* «прочная, просмоленная или навощенная нитка для шитья обуви, кожаных изделий» [8, I, с. 444]; *овин* «большая постройка, в которую входят овин для сушки снопов и помещение для молотбы (гумно)». Калинин.; «навес на столбах, где сушат хлеб в снопах». Калуж. [7, вып. 22, с. 297] — *овин* «строение для сушки снопов перед молотбой» [8, II, с. 583]; *мазанка* «род амбара, клетки, хлева, обмазанного снаружи и внутри глиной — от пожара и для утепления (для хранения домашней утвари, зерна и т.п.)». Ворон., Саратов., Тамб., Пенз., Морд. АССР, Горьк., Ряз., Моск. [7, вып. 17, с. 293] — *мазанка* «хата из глины, сырцового кирпича или дерева, обмазанного глиной» [8, II, с. 215]; *поддёвка* «пиджак, жакет, куртка». Моск., Сталингр. [7, вып. 27, с. 385–386] — *поддёвка* «верхняя мужская одежда, род пальто в талию, с мелкими сборками» [8, III, с. 184]; *бухать* «ударять, бить с силой кого-либо». Пск., Твер., Дон., Яросл., Влад., Костром.; «с силой бросать». Пск., Влад., Нижегород., Вят.; «стремительно и шумно бросать». Пск., Влад. [7, вып. 3, с. 320] — *бухать*. Несов. к *бухнуть* «с глухим шумом и силой бросить, уронить что-л. или ударить и т.п.». [8, I, с. 128] и др. Однако такие слова сохраняют статус регионализмов, характеризуя материальную культуру русского народа на огромных пространствах его проживания. Названный факт лексикографического различия свидетельствует о динамике лексической системы территориальных диалектов и тем самым русского национального языка в целом. Некоторых слов не оказалось в словарях, однако они актуальны в современных арзамасских говорах, что и позволило включить их в число диалектных (*шарлыган, шеланутник, шматки, опрудить* и др.) [См.: 5, с. 69].

Регионализмы находятся в разнообразных отношениях со словами текста и отличаются многофункциональностью [см.: 5, с. 69–70; 6, с. 65–68]. В числе функций диалектизмов, в произведениях А.П. Гайдара, помимо названных выше, такие как: придание повествованию региональной окраски; создание речевого портрета (или

«речевой маски») персонажа; соответствующей эмоционально-экспрессивной тональности; сообщение поведению характера непринуждённости, простоты; иногда они являются средством создания или подчеркивания комического. Кроме того, показательны социологическая функция (изображение жизни в основном сельского населения или выходцев из села) и эстетическая, которая присуща всем художественным произведениям, и которой подчиняются все другие функции в статусе частных.

Диалектизмы, употреблённые А. П. Гайдаром, отличаются широкой локализацией. В тексте его произведений используются южнорусские или преимущественно южнорусские диалектизмы (*бrehать, бурак, большак, балабон, дрючок, дюже, клуня, коняка, обрыднуть, сплутать, хай* и др.), севернорусские или преимущественно таковые (*лезать, жиган, загода, придружить, распута, взъём, круто «очень»* и др.), между-

алектные (*мотреть, лог, далеке, до «к», дожидать, ажно, валандать, допрежь, лягва, нехай* и др.). Аналогичную локальную маркированность имеют грамматические и фонетические диалектизмы. Мы согласны с мнением — выводом: «Не исключено, что столкновением разнотерриториальных и междиалектных элементов, вкладываемых в уста разных персонажей, А. П. Гайдар хотел выразить идею масштабности, размаха революционных событий, вовлечения в них людей из разных уголков страны, разных по социальному положению, кругозору, идею всенародного характера революционных преобразований в стране» [5, с. 71]. Эта идея была актуальной во время написания произведений и изображённых в ней событий. Ею жила страна. Ей преданно служил и сам писатель — всей своей жизнью и творчеством. Таким образом, систему рассмотренных единиц в произведениях А. П. Гайдара можно квалифицировать как средство выражения хронотопа.

Литература:

1. Гайдар, А. П. Собрание сочинений в 4-х томах. — М.: Детская литература, 1964.
2. Ганцовская, Н. С. Русский литературный язык в его соотношении с внелитературными образованиями: костромской региолект // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н. А. Некрасова. Вып. 1 (5), 1996. — с. 72–76.
3. Герд, А. С. Введение в этнолингвистику: учебное пособие. — СПб.: С. — Петерб. ун-т, 1995. — 92?.
4. Климкова, Л. А. К вопросу о содержании термина «регионализм» // Лингвистическая терминология в советском языкознании: тезисы докладов республиканской научной конференции, посвящённой памяти проф. Б. Н. Головина. — Н. Новгород: НГУ им. Н. И. Лобачевского, 1991. — с. 39–40.
5. Климкова, Л. А. Диалектизмы в прозе А. П. Гайдара // Филологические науки. — № 5. — 1986. — с. 69–72.
6. Климкова, Л. А. Инокомпонентное слово в художественном тексте // Проблемы анализа художественного текста: к 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова: материалы междунар. науч. конф. (3–5 июня 2014?., г. Петрозаводск) / отв. ред. Л. Л. Шестакова, Н. В. Патроева. — М.: Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. — с. 65–68.
7. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–23 / Гл. ред. Ф. П. Филин. Ред. Ф. П. Сороколетов. — М. — Л., Л.: Наука, 1965–1987; Вып. 24–46 / Гл. ред. Ф. П. Сороколетов. — Л., СПб.: Наука, 1994–2013.
8. Словарь русского языка / Под ред. А. П. Евгеньевой. В 4-х т. — М.: Русский язык, 1981–1984.
9. Трубинский, В. И. Современные русские региолекты: примеры становления // Псковские говоры и их окружение: межвузовский сб. научных трудов. — Псков: Псковский государственный педагогический институт им. С. М. Кирова, 1991. — с. 156–162.

Семантика чуждости в художественном тексте (на примере повести А. Н. Анненской «В чужой семье»)

Сидорова Ольга Борисовна, студент;

Никифорова Ольга Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Одним из аспектов художественного текста является коммуникативный урок, который автор преподносит своему читателю. При этом необходимо учитывать, что коммуникативный замысел «упаковывается» отправителем всегда разнообразно, а задача адресата не-

изменна и заключается в правильном и бережном «распаковывании» глобальной авторской идеи [6]. Заметим, что такая логика рассуждения особенно необходима для анализа произведений детской литературы, цель которой состоит в воспитании морально-нравственных качеств

ребенка. Именно поучительный рассказ или повесть способны зародить в душе юного читателя зерно истины, научить его верно трактовать информацию, заложенную в тексте, безошибочно определять содержащиеся в произведении смыслы.

Понимание смысловых черт обеспечивает семантическое пространство художественного текста — ментальное образование, в организации которого задействовано непосредственно само литературное произведение, включающее обусловленный намерением автора набор языковых знаков — слов, предложений, сложных синтаксических конструкций (что составляет виртуальное пространство). Значимая роль отведена интерпретации предложенного текста читателем, мнение которого основывается на его субъективном восприятии (что составляет актуальное семантическое пространство) [2, с. 51—52]. Следовательно, синтез виртуального и актуального семантических пространств художественного текста в целом строится на анализе отношений между языковыми выражениями и воображаемым миром писателя, то есть на семантике определенного слова или ряда слов. Верно определив средство организации семантического и структурного пространства данного литературного произведения, можно вскрыть специфику авторской картины мира и репрезентировать способы ее отражения в языке автора.

На наш взгляд, интерес в семантическом отношении среди произведений детской литературы представляет повесть А.Н. Анненской «В чужой семье». Заметим, что имя этого автора нечасто упоминается в современных школьных учебниках по литературе, творчеству детской писательницы и педагога середины XIX — начала XX века уделяют мало внимания. Александра Никитична Анненская родилась в 1840 году. В 1860-х годах вела уроки в воскресных школах и содержала частную школу. Принимала участие в переводе многих научных сочинений и активно сотрудничала с Санкт-Петербургским журналом «Семье и Школе». Литературный вклад Анненской А.Н. характеризуют следующим образом: «До революции книги А. входили в основное ядро каждой детской библиотеки. Ее биографии, путешествия и переделки из иностранной литературы не устарели до сих пор» [3, с. 164]. В произведениях Александры Никитичны поднимаются актуальные и для нашего времени проблемы личности ребёнка и среды, которая его окружает. Тема героя, упорно пробивающего себе дорогу в жизни и стремящегося к общему благу, обозначена как в сюжетах ее оригинальных произведений («Зимние вечера» [1877], «Брат и сестра» [1880], «Анна» [1881], «Мои две племянницы» [1882], «Своим путем» [1889], «Свет и тени» [1903]), так и в подборе иностранного переводного материала (наиболее известные: «Робинзон Крузо» Даниэля Дэфо, «Человек, который мог творить чудеса» Герберта Уэллса, «Маленький оборвыш» Джеймса Гринвуда). Поразительно, что в творчестве А.Н. Анненской «черты идеализации, морализирования и сентимен-

тализма умеряются большой искренностью тона и серьезностью трактовки жизненных положений» [3]. В этом тезисе, по большому счету, отражается педагогическая специфика авторского мироощущения, которая проявляется себя и в языковой картине произведения «В чужой семье».

Предмет лексического исследования определяет непосредственно само заглавие повести, значение которого включает в свою структуру семантический компонент «чуждость» (дефиниция самого слова дана в виде ряда синонимов: инородность, нездешность, несвойственность [9]). Вне контекста значение словосочетания «*в чужой семье*» является вполне понятным и закономерным. В данном случае полисемант «*чужой*» реализует один из трёх лексико-семантических вариантов — ‘не родной, не из своей семьи’ [7], а слово «*семья*» понимается как ‘группа близких родственников (муж, жена, родители, дети и т.п.), живущих вместе’ [2]. Таким образом, это словосочетание на лексическом уровне дает информацию о том, что новый человек (скорее всего, ребёнок) пребывает в кругу посторонних *ему* людей, с которыми *его* мало что связывает, либо эти связи *для него* не так значительны. Частично эта языковая логика оправдана ходом сюжетом: девочка Соня из своей семьи по воле сложившихся обстоятельств попадает в неизвестный, забытый ею дом родственников, в котором чувствует себя скованно, отчужденно, как и любой подросток, оказавшийся в подобном положении. Однако с каждой главой читатель понимает, что словосочетание «*в чужой семье*» несёт в себе совершенно иной смысл: ребёнок пребывает, скорее, не в кругу посторонних *ему*, а среди чужих *между собой* людей. Следовательно, заглавие, построенное на основе оксюморона, позволяет автору высказать мысль о том, что такая форма семейных отношений не является верной, такие родственные связи никогда не будут прочными.

А.Н. Анненская сочетает совершенно не сочетаемые понятия: «*чужой*» (‘далёкий по духу, по взглядам’ [7]) и «*семья*» (‘объединение людей, сплоченных *общими* интересами’ [7]). Семь ‘далёкий’ (в значении ‘чуждый, имеющий мало общего с кем-нибудь’ [7]) и ‘общий’, на языковом уровне вступающие между собой в антонимические отношения, в художественном тексте согласуются друг с другом. Причина в том, что только поставив эти слова рядом, автор дает возможность понять юному читателю парадоксальность их синтеза, алогичность представленных в совокупности смыслов, скрытых внутри этих сем. Ср. словосочетание «*равнодушие родных*». Одна номинативная синтаксическая единица языка содержит в своей смысловой структуре и переносное лексическое значение субстантивированного прилагательного «родной» (‘*свой*, близкий *по духу* и привычкам’ [2]), и лексико-семантический вариант абстрактного существительного «равнодушие» (‘лишенное интереса, *безучастное* отношение к кому-л., чему-л.’ [2]). Использование оксюморона позволяет воссоздать атмос-

феру безразличия, холодности, отрешенности, которая царит в доме родственников Сони. В свою очередь семантика отвлечённости, присущая слову «равнодушные», накладывает характерный отпечаток индифферентности.

Становится очевидным, что сема *‘отчужденность’* в повести А. Н. Анненской относится к слову *«семья»*. Эта лексема не является в тексте регулярной, находит выражение всего в 7 случаях употребления. Однако даже этот факт несёт в себе авторский замысел: редкое употребление слова означает, что семейные традиции оказываются на обочине человеческих ценностей, занимают второстепенные позиции. Следовательно, в доме Анны Захаровны не существует *‘объединения людей, сплоченных общими интересами’* [7], об этом говорится вскользь, а семьей этот разрозненный коллектив зовется по привычке, по традиции. Картина отношений в этом случае описана статично, шаблонно и трафаретно. Дети на протяжении большей части сюжета не испытывали элементарного чувства уважения друг к другу, так как «младшие девочки *по-прежнему* шумели около дверей» комнаты старшей сестры, которой необходимо было готовиться к учебным занятиям, а брат «Митя *по-прежнему* небрежно относился к ее мнениям и замечаниям». Что касается маленькой Ады, то даже смертельная болезнь сестры Мимы не может помешать ей «*по обыкновению* бурно выразить свою радость», которая в данный момент весьма неуместна. Наречия *«по-прежнему»*, *«по обыкновению»* в этом случае подчеркивают, насколько эти безразлично-чуждые внутрисемейные отношения стали привычными узкому кругу обитателей дома, насколько обыденной стала разрозненность и обособленность близких по крови людей. Кроме того, можно отметить частотное употребление в тексте обстоятельственного наречия *вместе*, которое входит в состав разряда наречий совместности [8]. Отражая семантику совокупности, это слово является элементом оценки семейных отношений, своеобразным показателем правильности или ошибочности внутрисемейного поведения членов семьи. Следовательно, полярность *плюс — минус* в данном случае олицетворяют лексемы *вместе — не вместе*. Ср.: «Как они странно живут, точно *не вместе!*»; «жили *не все вместе*, а каждый порознь» — эти цитаты характеризуют членов семьи с негативной стороны. Частица *не* способствует отрицанию того, что заключено в лексическом значении слова *вместе*, семы *‘совместно’*, *‘сообща’* становятся неактивны в понимании характеристики семьи Воеводских. Однако во фразе «решить *вместе* с ним какую-нибудь сложную арифметическую задачу» в семантике наречия значение общности сохраняется, появляется также дополнительная сема *‘доверительно’*.

Несмотря на то, что в языковом отношении концепт «семья» преимущественно имеет положительную эмоционально-оценочную коннотацию [5], А. Н. Анненская, соотнеся его с семантическим компонентом «чуждость», сумела показать совершенно другую (отрицательную, не-

гативную) сторону этого концепта, построенную на семантике критической разобщенности людей, интересов, душ. Посредством различных лексических средств писательница сумела создать семью, которая расколота на *отдельных* людей, не связанные между собой судьбы. Обособленность в произведении подчеркивает навязчивый, мерный повтор определенных лексем: слова *«отдельный»*, *«собственный»*, *«другой»*, *«свой»* создают атмосферу раскола и отгороженности в этом «чужом» доме. «И действительно, в просторной квартире Воеводских у всех членов семьи были *свои отдельные* комнаты и *своя отдельная* жизнь». «Дети жили *своею собственною* жизнью, и притом жили не все вместе, а каждый порознь». «У всех них были *свои собственные* знакомые, до которых другим не было дела». «У всех в доме были *свои* дела, *свои* заботы...». Старшая Нина, позабывшая о сострадании близким, совсем не видела проблем семьи, «не замечала... забывала... она была занята *своим* делом...», её «голова была полна совсем *другими* мыслями», «посторонними» и «чужими». Заметим, что прилагательные «отдельный» (*‘не являющийся частью чего-л. целого, единого; обособленный, самостоятельный. // Отделенный от окружающего; изолированный’* [4]) и «собственный» (*‘являющийся чьей-л. собственностью, находящийся в индивидуальном пользовании у кого-л., в личном ведении, распоряжении кого-л.’* [4]) соотносятся семантически друг с другом непосредственно на языковом уровне (даже могут выступать в качестве синонимов: он живет в отдельном доме — в собственном доме).

Обратим внимание на специфичное использование в тексте притяжательного местоимения *«свой»*, которое в данном случае не вступает в традиционные антонимические отношения со словом «чужой». Эта лексическая единица реализует в контекстуальных условиях совершенно другой лексико-семантический вариант: *‘собственный, составляющий чье-л. личное достояние’* [4]. Лишь только в заключении во фразе «напиши поскорей, как найдешь всех *своих*» местоимение обретает традиционное значение *‘родной или связанный близкими отношениями, совместной деятельностью’* [7]. Можно сказать, что финальная семантическая реорганизация из *‘собственного’*, *‘личного’* в *‘родной’*, *‘совместный’* отражает положительную динамику развития характеров героев произведения. Неполноту и разъединенность, которые выступают одним из способов выражения чуждости в рамках контекста, постепенно начинают заменять общность и семейное единство.

Таким образом, семантический компонент *«чуждость»* целно реализует себя в условиях художественного текста, позволяя читателю усвоить коммуникативный урок автора: А. Н. Анненская доказала, что даже «чужая семья» может когда-нибудь стать «своей», если построит взаимоотношения на понимании, доверии, сострадании и моральной поддержке.

Литература:

1. Анненская, А. Н. В чужой семье (повесть) [Электронный ресурс] URL: http://www.e-reading.by/bookreader.php/138649/Annenskaya_-_V_chuzhoi_seme.html (дата обращения 15.09.15).
2. Бабенко, Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. — 3-е изд., испр. — М.: Флинта: Наука, 2005. — 496 с.
3. Бельчиков, Н. Б. Анненская // Литературная энциклопедия: В 11 т. — М.: Изд-во Ком. Акад., 1929—1939; Т. 1. / Ком. Акад.; Секция лит., искусства и яз.; Ред. коллегия: Лебедев-Полянский П. И., Луначарский А. В., Нусинов И. М., Переверзев В. Ф., Скрипник И. А.; Отв. ред. Фриче В. М.; Отв. секретарь Бескин О. М. — М.: Изд-во Ком. Акад., 1930. — 768 с.
4. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. — М.: Дрофа, Русский язык, 2000. — 1233 с.
5. Занежина, Н. Н. Концепт «семья» в русском литературном языке и принципы его описания (автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата наук) [Электронный ресурс] URL: <http://cheloveknauka.com/kontsept-semya-v-russkom-literaturnom-yazyke-i-printsipy-ego-opisaniya> (дата обращения 15.09.15).
6. Новикова, Т. Л. Смыслообразующие компоненты в семантической организации художественного текста [Текст] / Т. Л. Новикова // Вестник ВГУ, 2006, № 1 — с. 33—39.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. чл. — корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. — 18-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1986. — 797 с.
8. Плотникова, В. А. Части речи. Русский язык: Энциклопедия. — М., 1998.
9. Словарь русских синонимов [Электронный ресурс] URL: <http://enc-dic.com/synonym/Chuzhdost-217730.html> (дата обращения 15.09.15).

Повесть В. Железникова «Чучело» на уроках русского языка и литературы

Чимбур Лариса Сергеевна, магистрант

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Литературные тексты в 5—11 классах посвящены воспитанию в детях доброты, отзывчивости, взаимопомощи и справедливости. Произведения подобраны таким образом, чтобы ученики могли уяснить и понять, почему люди должны быть внимательны друг к другу, близким, товарищам, с уважением и доброжелательностью относиться к окружающим, почему надо прийти на помощь человеку, когда он в ней нуждается. Важно, чтобы дети поняли, что добрые дела надо делать, не ожидая похвалы.

Воспитывая в школьниках добрые чувства, необходимо одновременно вызывать у них нетерпимое отношение к полярным качествам: грубости, жестокости, жадности, вызывать эмоции осуждения, негодования. Книги сильно влияют на становление ребенка как личности. Печатное слово предоставляет учителю и ученикам колоссальный опыт предыдущих поколений, служит окном в другие эпохи и рассказывает о быте иных народов, оно раскрывает перед читателями души других людей.

Произведения литературы способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка, предлагают готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. В рассказах дети познают лаконизм и точность языка; в стихах — музыкальность, напевность, ритмичность русской речи; в сказках — меткость, выразительность.

На уроках учащиеся открывают для себя красоту интеллектуального труда, учатся трудиться систематически и целенаправленно. Это требует волевых усилий, терпения, затрат трудовой и эмоциональной энергии, но в результате формируется думающий, квалифицированный читатель, который, накопив опыт самостоятельного анализа произведения, оказавшись наедине с новой книгой, сумеет разобраться в её идейно-художественном своеобразии, увидеть авторскую оценку изображённого и высказать аргументированное суждение о прочитанном.

Требования современной жизни, педагогической науки заставляют учителя постоянно пересматривать круг детского чтения, дополняя его новыми произведениями. В центр внимания нужно ставить такие формы урока, которые требуют самостоятельности и активности учащихся, будят их творческую мысль, вызывают желание высказать своё суждение, то есть делают ребят активными соучастниками процесса обучения.

Выбирая конкретные формы урока, учитель должен использовать активные средства обучения: проблемную лекцию, заочную экскурсию, школьное исследование, диспут, литературную композицию, семинар, а также соревновательные игры, ролевые игры (урок-суд, урок-театр и пр.), урок-литературное кафе и другие.

Хотя урок-диспут практикуется чаще всего в старших классах, учить спорить, отстаивать своё мнение нужно на протяжении всего школьного обучения. Диспут, как правило, не только активизирует интерес учащихся к литературе, но и служит развитию устной речи, прививает культуру дискуссии. Полемика может органично присутствовать на любом занятии, где сталкиваются противоположные точки зрения. Диспут же ведётся на протяжении всего занятия, вопросы к нему определяются и доводятся до сведения учеников заранее. Разумеется, тема диспута должна быть лично значима для ученика. Так, в 6 классе по произведению «Чучело» можно провести урок-диспут.

Повесть «Чучело» повествует о девочке Лене, которая перешла в другую школу и стала в ней «чучелом», то есть самым презируемым в классе учеником. «Чучело», потому что не похожа на других, потому что готова помочь другу Диме и взять на себя его вину. На прощание Ленин дед дарит школе картину, над которой ученики напишут: «Чучело, прости нас!»

Прочитав это произведение, учащиеся выполняют творческие задания: делают презентацию по книге, а также отвечают на вопросы викторины-размышления:

1. Что вам известно о Владимире Железникове? (биография)
2. Когда повесть «Чучело» впервые была опубликована?



Проблема совершенствования преподавания литературы сегодня одна из важнейших в школе, ведь урок литературы должен заставить учащихся мыслить, анализировать, отстаивать свою точку зрения. Это невозможно сделать при сухом, догматичном подходе к преподаванию литературы. Необходимо дать своим воспитанникам подумать над строкой, душой прикоснуться к мыслям и чувствам, заложенным в ней, почувствовать её музыку, неповторимую красоту.

В 11 классе на уроках литературы во время подготовки к ЕГЭ по русскому языку снова обращаемся к произведению

3. Какие проблемы ставит автор повести?
4. Почему Лене трудно в классе?
5. Можно ли класс назвать дружным, сплочённым?
6. Почему Дима так поступил с Леной?
7. Почему люди идут на предательство?
8. Предатель ли Димка Сомов? Почему и кого он предал?
9. Почему дети так жестоки? Кто виноват?
10. Почему ребята так прореагировали на «предательство» Ленки?
11. Чем Лена отличается от своих одноклассников?
12. Зачем вернулся в город Н. Н. Бессольцев?
13. Почему Бессольцевы уезжают из города?
14. Какова вина каждого героя?
15. Есть ли добро в поступках ребят?
16. «А они вовсе неплохие эти ребята»? Кто сказал эти слова, согласны ли вы с ними?
17. О чём заставила задуматься повесть?
18. Какие качества в характере человека вы цените?
19. Что нравится вам в хорошем человеке?
20. Какие качества в характере человека вы осуждаете?
21. Как, на ваш взгляд, относится автор к главным героям повести? (Лене, Диме, Кнопке, Железной...).
22. «Добро должно быть с кулаками!»? Согласны ли вы с этим утверждением, обоснуйте свою точку зрения.
23. Каким, по вашему мнению, должен быть человек? Обоснуйте свою точку зрения.

Железникова. Ребята размышляют над проблемой детской жестокости. Откуда же берется жестокость у детей? В чем причины бездушного, подчас леденящего душу от сухих цифр статистики криминального поведения детей?

Сюжет повести основан на конфликте между личностью и коллективом. Уже первая глава настораживает читателя: что за «волки, лисы, шакалы» гонят по узким улочкам эту девочку и за что? Описывается почти неправдоподобная сцена погони за девочкой, костер, разожженный под чучелом, наряженным в платье Ленки, главной героини повести. Эта сцена по художественной логике просто необ-

ходима — это тот психологический предел, к которому нужно подвести и героев, и читателей; Лену — чтобы сообщить ей импульс к активному сопротивлению, ребят — чтобы смогли потом понять, куда завела их ложно понятая идея и нравственная глухота, читателей — чтобы этой обрванной сценой заставить работать самосознание.

Так чего же они добиваются, эти дети? Молчит их одноклассница — значит не раскаивается, значит гордость свою имеет, значит не смирилась. Беспощадные эпизоды, бег, погоня — это то, что задает всем действиям лихорадочный ритм. Они танцуют, когда перебрасывают платье Ленки, гоняя ее по кругу как затравленного зверя. Они отдаются этому ритму с той истовостью, которая настораживает. Ребятам кажется, что они вершат правый суд, наказывая предательство, на самом деле все это превращается в преступление. Бойкот против Лены перерастает в травлю, и это объединяет и сплачивает. Срабатывает «закон стаи». Ведь не что иное, как Ленкина простота и бесхитрость подталкивает ребят на гнусные проделки. Показав коллективную стихию, которая обрушивается на подавление чужой воли, чужого «я», автор повести сумел показать и высоту человека, принявшего и выигравшего бой.

Символично в композиции повести то, что Ленка бросает вызов обществу в лице своих одноклассников. Сост-

ригая волосы наголо, она осознанно приходит к Димке Сомову на торжество в образе «чучела». Не для того, чтобы испортить настроение этим «бедным людям», нет, не в этом цель ее прихода, а в том, чтобы покончить с предательством. Ей надоело быть «без вины виноватой». Разве это не «выстраданное сознание своего морального превосходства над всеми»? Вот этот сюжет и сыграл основополагающую роль в названии повести. В нем заложен смысл победы нравственности над бездуховностью. Именно здесь, в глазах своих одноклассников, Ленка из «чучела» превращается в личность.

Милое «чучело» — Ленка, на которую выпала доля изгоя, не озлобилась, не очерствела и не изменила себе, она осталась неизменно милосердной. Но эта доброта выстраданная, закаленная в борьбе с несправедливостью. Она на себе испытала эту тяжесть презрения и гонения, поэтому отказалась участвовать в новом бойкоте, пусть и настоящего предателя — Димки Сомова.

Таким образом, такой шедевр детской литературы, как повесть «Чучело», всегда будет примером для воспитания у подрастающего поколения чуткости к справедливости и честности. В этом практическая значимость данного произведения литературы, раскрывающего суть социального нездоровья и пути к исцелению.

Литература:

1. Железников, В. К. Чучело: повесть — М.: Детская литература, 2013. — 270?.
2. Железников, В. К. Чучело: повесть // Школьная роман-газета. — 1996. — № 4. — с. 3–95.
3. Орбакайте, К. Милосердствуйте /// Школьная роман-газета. — 1996. — № 4. — с. 2–3.

Соотношение реального и фантастического в романе Д. У. Джонс «Ходячий замок»

Шилова Мария Игоревна, студент;

Титкова Наталья Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

Сказка — это не просто волшебная история, в ней заложен глубинный философский и нравственный смысл. На протяжении многих веков сказка играла важную роль в становлении человека как личности. Именно из сказок ребенок узнавал жизнь и знакомился с простыми истинами: всё, что делает человека счастливым, нужно заслужить, а для этого необходимо быть храбрым, добрым, достойно принимать трудности и помогать слабым. «Воистину нет более подходящей формы для нравовучения, нежели хорошая волшебная сказка, а под таковой я подразумеваю настоящую, глубоко пустившую корни историю, рассказанную именно как историю, а не как худо-бедно завуалированную назидательную аллегорию» [4, с. 103] — писал Дж. Р. Р. Толкиен, и с этим нельзя не согласиться.

А. И. Никифоров выделяет три основных признака сказки, определяющие характер ее воздействия на сознание читателя: установку на развлечение, наличие необычного и особую жанровую форму (например, волшебная, бытовая сказка) [2].

Но дети вырастают, и сказка постепенно выходит из круга их чтения, так и не оказав должного влияния на формирование сознания. Здесь-то и приходит на помощь юному читателю современная литература. В настоящее время особую популярность среди детей и подростков получила литература фэнтези, которую по праву можно считать разновидностью литературной сказки.

Таких авторов как Дж. Р. Р. Толкиен, Джоан Роулинг, Клайв Льюис, Нил Гейман, Диана Уинн Джонс и др. можно считать столпами современного фэнтези. Чу-

десные миры, вышедшие на свет из-под их пера, до сих пор волнуют душу читателя, а герои, выведенные в произведениях, до сих пор остаются любимыми.

Реальная основа фэнтезийных, сказочных произведений — широкое поле для исследователей. В связи с этим целью работы стало соотношение реального и фантастического в романе Дианы Уинн Джонс «Ходчий замок».

События книги Дианы Уинн Джонс происходят в вымышленной стране Ингарии, где и проживает главная героиня — Софи Хаттер. Превращённая в старуху из-за проклятия Болотной Ведьмы, Софи оказывается в безвыходном положении и отправляется за помощью к владельцу Ходячего Замка, таинственному чародею Хоулу.

Наличие локации сказочного типа (Ингария), фантастических персонажей (ведьмы, колдуны, демоны), различной волшебной атрибутики (семимильные сапоги, заклинания, «ходячий замок») даёт право относить нам это произведение к жанру фэнтези. Систему отношений в романе позволяют выстроить фольклорные и мифологические мотивы.

Согласно классификации Я.В. Проппа [3], в романе можно выделить следующие типы героев:

- Софи — героиня, которая проходит обряд инициации;
- Собака и Пугало выступают в роли героев-помощников (Софи заручилась их поддержкой, выручив из беды);
- Кальцифер — герой-даритель (он даёт знания, необходимые Софи);
- Мисс Ангориан — герой-антагонист.

В итоге, пройдя все испытания, Софи сражается с героем-антагонистом и выходит победительницей. Наградой, как и в любой сказке, становится повышение социального статуса героини: из работницы шляпной мастерской она становится колдуньей и будущей женой чародея Хоула.

Мифологические мотивы реализуются в романе на уровне сюжета: Хоул поймал падучую звезду и заключил с ней договор: сердце в обмен на силу. История Кальцифера (огненного демона) отсылает нас к библейской легенде о падшем ангеле Люцифере. Эти образы объединяет не только символика света, к которой отсылают их имена, но и мотив сознательного нарушения законов мироздания.

Приключенческий элемент повествования делает сюжет динамичным: не даёт застыть ему в одной точке — ни в пространственной, ни во временной, поскольку герои постоянно спасаются от преследования Болотной Ведьмы (основной конфликт книги разворачивается на фоне противостояния Хоула и Болотной Ведьмы).

Сюжетообразующим в романе является мотив путешествия Софи, причём на первый план выходят не впечатления от него, а отклик, который рождается в душе героини. Примечательно то, что путешествие происходит одновременно в двух направлениях — внешнем (перемещение в пространстве) и внутреннем (путешествие к «себе»). В образе Софи реализована проблема не-

соответствия биологического и психологического возрастов. Софи — старшая из трёх сестёр (что необычно, ведь в сказке традиционно на долю младшего выпадают испытания) — отличается от них своим образом жизни. Настроенная на другое возрастное мировосприятие (пока младшие сёстры налаживают личную жизнь, Софи всё время проводит в мастерской за изготовлением шляпок, даже разговаривает с ними), девушка не может идентифицировать себя как женщину, и поэтому является более гармоничной личностью в образе старухи: «Девушкой Софи съезжилась бы от стыда за своё поведение. А старухой она обнаружила, что собственные слова и дела ни капельки её не заботят» [1, с. 93].

В романе также затронута такая актуальная проблема, как стирание границ между полами (мужеподобность Софи и женоподобность Хоула). Во многом это связано с тем, что Софи ещё не осознаёт и не ощущает свою женственность, а Хоул слишком заиклен на себе. Но, как и в любой сказке, проблема решается и всё встаёт на свои места, как только главная героиня начинает понимать себя (в этом ей помогает Хоул, а точнее чувства, вызванные им).

В мире Д.У. Джонс волшебное воспринимается как обычные, а обычное (для читателя) — как ненормальное. Во многом это связано с тем, что окружающий мир читатель видит глазами Софи: «Перед ней, в лучах заходящего солнца простиралась чуть ли не вся Долина, сплошь поля, живые изгороди и заборы, изгибы реки, великолепные богатые особняки, сияющие среди садов, и всё это до самых синих гор в дальней дали» [1, с. 52].

Ингария, с её городками — Маркет-Чиппингом, Кингсбери, Портхавеном, — кажется нам более реальной и притягательной, чем Уэльс — далёкий мирок, родина чародея Хоула: «Как оказалось, ничто за порогом простиралось всего на дюйм. Дальше был серый вечер, моросил дождь, а под ногами виднелась бетонная дорожка к садовой калитке» [1, с. 216].

Масштабность и красота фантастического мира сменяется скудным описанием реальной действительности. Бескрайний полёт фантазии сменяется реальностью, в которой нет места мечте. И читатель вместе с Софи и Хоулом не хочет оставаться в таком мире, слишком уж он мрачен, необычен и наполнен странными людьми. Меган, сестра Хоула, говорит ему: «Ты позоришь нас с Гаретом... <...> Ты что, хочешь, чтобы мы опустились до твоего уровня? У тебя такое образование, а работу себе искать не желаешь, болтаешься где попало, тебе не жалко ни времени, потраченного на колледж, ни денег, тебе плевать на то, какие жертвы ради тебя приносят...» [1, с. 226]

Хоул отличается от людей, живущих в Уэльсе — он чувствует, что есть нечто превосходящее этот серый мирок реальности, ему удастся преодолеть жесткие рамки реальности. Его вера в чудо помогает творить волшебство, самому стать частью чего-то большего — стихи у него превращаются в заклинания, демон становится добрым другом, а сам он становится частью сказки: «По-

хоже, придётся нам теперь жить долго и счастливо и умереть в один день».. [1, с. 442]

Создание двух планов изображения в книге — реального и фантастического — стало возможным благодаря образу ходячего замка. Именно в нём сосредоточена энергия волшебства, именно здесь разворачиваются ключевые события произведения. От Майкла, ученика чародея, мы узнаём о создании и строении так называемого «замка». Он был придуман Хоулом и Кальцифером. Внутри — это старый домик Хоула в Портхавэне, а снаружи — видимость, которая поддерживается силой огненного Демона. Очевидно, что «огромный, страшный замок», ползающий по холмам, — всего лишь видимость. Замок помогает Хоулу справиться с неприятностями, охраняет его хрупкий, неприкосновенный (до появления Софи) мирок. Замок необычен не только несоответствием внешнего и внутреннего вида. Главная особенность его — способность находиться в нескольких местах одновременно (реальное местонахождение и 3 «настраиваемых» места). В книге три двери замка «настроены» на фантастический мир (Ингария) и одна дверь — на реальный мир (Уэльс).

О том, что Ингария — фантастический мир, говорит и компьютерная игра, которую Хоул даёт племяннику Нилу: «Вы находитесь в зачарованном замке с четырьмя выходами» [1, с. 225]. Каждый из выходов замка в игре ведёт в разные измерения, что соотносится со строением ходячего замка в Ингарии. В связи с этим описанная игровая реальность не случайно кажется Софи знакомой.

Теория о разных измерениях, параллельных мирах, часто фигурирует в произведениях Д. У. Джонс (Цикл «Миры Крестоманси», роман «Заговор Мерлина» и др.).

Примечательно то, что главное «зло» является в вымышленную Ингарию из реального Уэльса. Мисс Ангориан «оказалась ошеломляюще юной, стройной и прелестной» девушкой. Но внешний облик часто бывает обманчив, поэтому на истинную сущность героя-антагониста нам указывают большие свирепые глаза, которые «оглядывали гостей, словно бы вынося им приговор» [1, с. 228]. Не зря в портретном описании особое внимание уделено глазам — Хоул и его окружение стали следующей целью Демона. Приход «героя-антагониста» из мира реального — сигнал о том, что зло есть в каждом человеке. Оно всегда рядом и стремится подчинить себе, стоит только на миг поддаться искушению и пути назад уже не будет. Именно это и произошло с Болотной Ведьмой — она была лишь использована Демоном для достижения целей. В этом плане Кальцифер существенно отличается от Мисс Ангориан. Оба они «падучие звёзды», но в Кальцифере победило доброе начало. Возможно, здесь сыграло свою роль доброе отношение к нему Хоула, Майкла, а позже и Софи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в романе тесно переплетены реальный и фантастический миры. Сфера фантастического становится главным полем борьбы добра и зла, именно благодаря фантастическим персонажам (Кальцифер, Демон и др.) автору удается обнажить онтологическую сущность явлений.

Литература:

1. Джонс, Д. У. Ходячий замок / Д. У. Джонс; пер. с англ. А. Бродоцкой. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. — 448 с.
2. Никифоров, А. И. Сказка и сказочник / Сост., вступ. ст. Е. А. Костюхина. — М.: ОГИ, 2008. — 376 с.
3. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки / Составление, научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. — М.: Лабиринт, 2005. — 128 с.
4. Толкиен Дж. Р. Р. Чудовища и критики: [Пер. с англ.] / под ред. Кристофера Толкиена. — М.: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008—415 с.

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 22.1 (102.1) / 2015

Редакционная коллегия:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25