



ISSN 2949-1061

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»**



#УЧЕНИЧЕСТВО

Выпуск 4

**Тула
2023**

#УЧЕНИЧЕСТВО

Сетевое издание
Основан в 2022 г.

Выходит 4 раза в год

Выпуск 4

Дата выхода в свет: 25.12.2023 г.

Главный редактор –
доктор педагогических наук,
профессор,
ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Ромашина Е. Ю.

Учредитель: ФГБОУ ВО
«ТГПУ им. Л.Н. Толстого».

© ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2023
© Авторы статей, 2023

Адрес учредителя и редакции:
300026, Тульская область, город
Тула,
проспект Ленина, 125.
Телефон: +7 (4872) 31-20-34
Электронный адрес:
tula-uch@tsput.ru

Издатель: ФГБОУ ВО
«ТГПУ им. Л.Н. Толстого».
Адрес издателя:
300026, Тульская область, город
Тула,
проспект Ленина, 125.
Свидетельство о регистрации
СМИ: ЭЛ № ФС 77 - 84231

ISSN 2949-1061 (online)

Телефон: +7 (4872) 35-14-88
Электронный адрес:
info@tsput.ru

СОДЕРЖАНИЕ ВЫПУСКА

«Дети и детство в истории культуры»: материалы научной конференции

Ромашина Е. Ю. Араната коза, или одна из тайн
букваря Кариона Истомина **5**

Куприянов Н. И. Особенности методики обучения
рисованию в пособии Д. Аугсбурга 1905 года **14**

Егорова А. Ю. Основные направления развития
методики обучения русскому языку в национальных
школах СССР 1949–1991 гг. **31**

Киктева К. С., Маймистова Д. С., Сененко О.В. Добрый,
слабый, злой: взрослые персонажи фантастики young
adult в контексте формирования самостоятельности
подростков **39**

Педагогическое образование: опыт международного сотрудничества

Чумакова С. П. Конструирование электронного учеб-
ника как полифункционального средства педагоги-
ческого образования **51**

Полякова Е. С., Федотенко И. Л. Подготовка будущих
педагогов к взаимодействию с родителями
школьников: инклюзивный контекст **56**

DOI 10.22405/2949-1061-2023-4



Доступно по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная, которая разрешает неограниченное использование, распространение и воспроизведение на любом носителе, при условии, что оригинальная работа должным образом цитируется. (CC BY 4.0)

#APPRENTICESHIP

Online publication
Founded in 2022

Published 4 times a year

Issue 4

Released on March 25.12.2023 r.

Chief Editor

Doctor of Sciences in Pedagogical
Sciences, Professor
E.Yu. Romashina

Founder:

**Tula State Lev Tolstoy Pedagogical
University.**

© Tula State Lev Tolstoy Pedagogical
University, 2023
© Authors of articles, 2023

Address of the founder and the editorial office:

300026, Tula,
Lenin Prospekt, 125
Phone: +7 (4872) 31-20-34
E-mail address:
tula-uch@tsput.ru

**Publisher: Tula State Lev Tolstoy
Pedagogical University.**

Address of the publisher:
300026, Tula,
Lenin Prospekt, 125

Registration certificate

EL № FS 77 – 84231
ISSN 2949-1061 (online)

Phone: +7 (4872) 35-14-88

E-mail address:
info@tsput.ru

TABLE OF CONTENTS

Children and Childhood in the History of Culture: Conference Proceedings

- Romashina E. Yu. Aranata goat, or one of the secrets of
Karion Istomin's primer 5
- Kupriyanov N. I. Features of drawing instruction
methodology in D. Augsburg's manual 1905 14
- Egorova A. Yu. The main directions in the development
of Russian language teaching methods in soviet national
schools in 1949–1991 31
- Kikteva K. S., Maymistova D. S., Senenko O. V. The good, the
weak and the evil: adult characters of young adult fantasy
in the context of adolescents' independence development 39

Pedagogical Education: Experience of International Cooperation

- Chumakova S. P. Designing an electronic textbook as a
multifunctional tool for pedagogical education 51
- Polyakova E. S., Fedotenko I. L. Preparing future teachers
to interact with parents of schoolchildren: an inclusive
context 56

DOI 10.22405/2949-1061-2023-4



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0)

Главный редактор

Ромашина Екатерина Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской деятельности ТГПУ им. Л.Н. Толстого.

Члены редакционной коллегии:

Алешина Людмила Васильевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики начального общего образования Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева

Белянкова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Института инновационных образовательных практик ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Богатырева Юлия Игоревна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института передовых информационных технологий ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Заславская Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики образования Тульского государственного университета

Красовская Нелли Александровна – доктор филологических наук, профессор, декан международного факультета ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Кузнецова Марина Ивановна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО

Митрохина Светлана Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, декан факультета искусств, социальных и гуманитарных наук ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Орлова Людмила Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, методики и дисциплин начального образования ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Ekaterina Yu. Romashina

Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Science and Research, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Members of the Editorial Board:

Lyudmila Vasilyevna Alyoshina – Doctor of Sciences in Philological Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University

Elena Ivanovna Belyankova – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Innovative Educational Practices, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University;

Yulia Igorevna Bogatyreva – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the Institute of Advanced Information Technologies, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Olga Vladimirovna Zaslavskaya – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Theory and Methodology of Education, Tula State University

Nelly Aleksandrovna Krasovskaya – Doctor of Sciences in Philological Sciences, Professor, Dean of the International Department, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Marina Ivanovna Kuznetsova – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Svetlana Vasilyevna Mitrokhina – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Arts, Social Sciences and Humanities, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Lyudmila Aleksandrovna Orlova – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Chair of Pedagogy, Methodology and Disciplines of Primary Education, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Inna Leonidovna Fedotenko – Doctor of Sciences in Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

#Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 5–13.
#Apprenticeship. 2023. Issue 4. P. 5–13.

Научная статья
УДК 373.3
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-5-13>

АРАНАТА КОЗА, ИЛИ ОДНА ИЗ ТАЙН БУКВАРЯ КАРИОНА ИСТОМИНА

**Ромашина
Екатерина Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
katerinro@yandex.ru

Аннотация: Рассмотрен «микро-сюжет» знаменитого букваря Кариона Истомина. Поставлен исследовательский вопрос: какое животное изображено и названо в букваре араната коза? Выявлены источники возможного заимствования этого понятия. Высказано и обосновано предположение об опосредованном влиянии на букварь Истомина итальянских естественнонаучных сочинений XVI-XVII вв.

Ключевые слова: Карион Истомин, букварь, учебник, бестиарий, естественная история

Scientific Article
UDC 373.3
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-5-13>

ARANATA GOAT, OR ONE OF THE SECRETS OF KARION ISTOMIN'S PRIMER

**Romashina
Ekaterina Yurievna**

Dr. of Sc. (Education), Prof.
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russia
katerinro@yandex.ru

Abstract.: The “micro-plot” of the famous primer by Karion Istomin is considered. The research question was posed: what animal is depicted and named Aranata goat? The sources of possible borrowing of this concept are identified. An assumption has been made and substantiated about the indirect influence of Italian natural science works of the 16th-17th centuries on Istomin's primer.

Keywords: Karion Istomin, primer, textbook, bestiary, natural history.

Букварь Кариона Истомина не нуждается в особом представлении читателю. Этот памятник не обделен вниманием исследователей, достаточно хорошо изучен и описан историками, филологами, искусствоведами. Однако он по-прежнему таит в себе немало загадок.

Мы рассмотрим микро-сюжет, связанный с этим удивительным книжным памятником.

На страницах букваря во множестве изображены и сопровождаются подписями реальные бытовые предметы – барабан, весло, грабли, привычные животные и птицы – баран, ворон, голубь, жаворонок, а рядом с ними – не очень понятные *анфраз* камень, *делва*, *иготь* и вовсе фантастические – *аспид*, *гамаюн*, *единорог*, *иппокентавр* и проч. Их соседство в одном пространстве побуждает исследователя задумываться – что я вижу и о чем читаю? Это устаревшее название вполне известного и понятного предмета, явления, животного? Или мифологический персонаж? Непривычная орфография или ошибка в написании? Научная литература содержит множество версий и толкований, а профанные тексты – забавные домыслы (например, один из блогеров назвал птицу гамаюн «летающим ежиком»).

К одному такому разночтению мы и обратимся в этой статье. На первой странице печатной версии букваря [6] между церковным аналоем и крылатым драконом (аспидом) мы видим удивительное человекообразное существо, которое обозначено здесь как *Араната коза* (см. рис. 1).



Рис. 1. Карион Истомин. Букварь славенороссийских писмен, 1694

Кто или что это?

Вероятно, первым на это чудо обратил внимание Д. Е. Извеков и, описывая букварь Истомина, отметил, что «эта коза совершенно похожа на обезьяну» [5, с. 736]. «На “пифика” – в свою очередь добавил И. Тарабрин. «Оба эти названия, – продолжил он свои рассуждения, – указывают на один и тот же вид обезьяны – оранг-утанга» [7, с. 51].

За Тарабриным этой версии придерживались и последующие исследователи, обращавшиеся к этому сюжету букваря [4, с. 120].

Первоначально орангутанги обитали по всей Юго-Восточной Азии, сейчас сохранились только в некоторых областях острова Борнео и на Суматре. Слово восходит к малайскому *orang* – «человек» и *hutan* – «лес». В западных источниках оно впервые было упомянуто в 1631 г. в труде голландского врача Якобуса Бонтиуса «*Historiae naturalis et medicae Indiae orientalis*», а десятилетием позже повторено Николасом Тульпом [13, с. 275].



Рис. 2. Nicolai Tulpia Amstelredamensis Observationes Medicae. 1641. P. 275

Мог Карион Истомин познакомиться с латинскими трудами голландских врачей или с чуть более поздними немецкими и английскими аналогичными сочинениями (в английском языке слово зафиксировано с 1693 г.)? Созвучны ли «араната коза» и «орангутанг»? Теоретически можно ответить положительно на оба вопроса.

Однако присмотримся внимательнее... В черновом варианте Букваря (собственно автографе Кариона Истомина, не имевшем иллюстраций) среди слов на букву А читаем: «араната Коза во амеріки», в двух рукописных версиях 1693 г. – «... во Америкъ», в печатном издании географического уточнения нет (рис. 3, 4) [7, табл. XIV]. Во всех случаях загадочная *Араната* помещена в нижней части иллюстративного «пояса» страницы – «приземлена» художником. Вот только куда? На той же странице значатся «части земли» – Азия, Африка, Америка, которые выглядят вполне единообразно: условно очерченные зеленые холмы. В разных версиях букваря *араната* «кочует» в пространстве: она сидит то слева, то справа, то по центру страницы, но никогда – собственно «во Америке». Почему так? Вероятно, потому, что «араната Коза во амеріки» – это текст, а не образ, некая повторенная «идеограмма», за которой для художника (гравера) не стоял живой визуальный опыт.



Рис. 3. Карион Истомин. Букварь. 1693 (из собрания ГИМ)



Рис. 4. Лицевой букварь Кариона Истомина.
Предисл. и коммент. Ивана Тарабрина. М., 1916. Табл. XIV

Отметим, что, организуя «мир» букваря Истомина, размещая живые и неживые предметы друг относительно друга, художники, как правило, соблюдали принцип верх-низ: птицы – в небе (вверху), человек и млекопитающие – на земле (посередине), растения, земноводные, ползающие насекомые – в земле (внизу). Однако из этого правила имеется множество исключений, и определяющим фактором, очевидно, была компактность и эстетичность изображения. Итак, «на словах» Араната – в Америке, в видимом мире – на поверхности земли.

Подчеркнем важное обстоятельство, на которое не обратили внимания исследователи-филологи и педагоги: орангутанги никогда не жили и не живут в Новом свете. Если араната «во Америке», то это не орангутанг. Но кто? И причем тут все-таки коза?

Уже И. Тарабрин выявил и перечислил ряд источников, из которых Карион Истомин «черпал широкой рукой наименования различных предметов, нисколько не задумываясь над тем, действительно ли эти предметы существуют»: «Лексикон» Памвы Беринды, Азбуковник из собрания Н. С. Тихонравова, «Физиолог», Космографии и др. [7, с. 21]. Среди прочих Тарабрин высказал предположение, что то же самое животное описано в первой части «Книги Естествословной» [7, с. 51].

«Книга Естествословная» – компилятивный сборник начала XVIII в., близкий по жанру «Физиологу» и «Собранию от древних философов о неких свойствах естества животных» Дамаскина Студита; содержит более 400 статей, объединенных в 9 разделов: «о зверях земных и морских», «о птицах воздушных», «о рыбах морских и речных», «о гадах, пресмыкающихся по земле», «о черепокожных», «о насекомых», «о чудесах различных, обретающихся во вселенной», «о деревьях», «о камениях многоценных»; памятник известен по отдельным спискам и до сих пор не опубликован [1, с. 168; 2, с. 15].

В экземпляре рукописи, принадлежащей Российской национальной библиотеке (Санкт-Петербург), араната значится под номером 62: «Арантеос есть зверь или некое диво со главы яко пиधिकъ руки и ноги яко челоуечи и малыя роги хвостъ яко зми протягается. обретається во америке» [8, л. 23].

Похожий текст? Вполне. И вероятно, Истомин мог обращаться к протографу процитированного списка. Однако эта линия рассуждений не объясняет появления в букваре слова «коза». Дальнейший поиск привел нас к энциклопедии Джероламо Кардано (1501–1576) «О многообразии вещей»: «Aranata uerò ex genere cercopythecorum canis magnitudine, os, pedes & manus habet humanis similia, barbam hirci, uehementer clamat, gregale est animal, uenatorem deuota, ad quem dum sagittis petitur, remittit illas iaculatus» / Араната из рода обезьян, размером с собаку, имеет рот, ноги и руки, как у человека, козью бороду, яростно кричит, стадное животное, боится охотника, когда в него посылают стрелы, он отправляет их обратно» [12, р. 178].

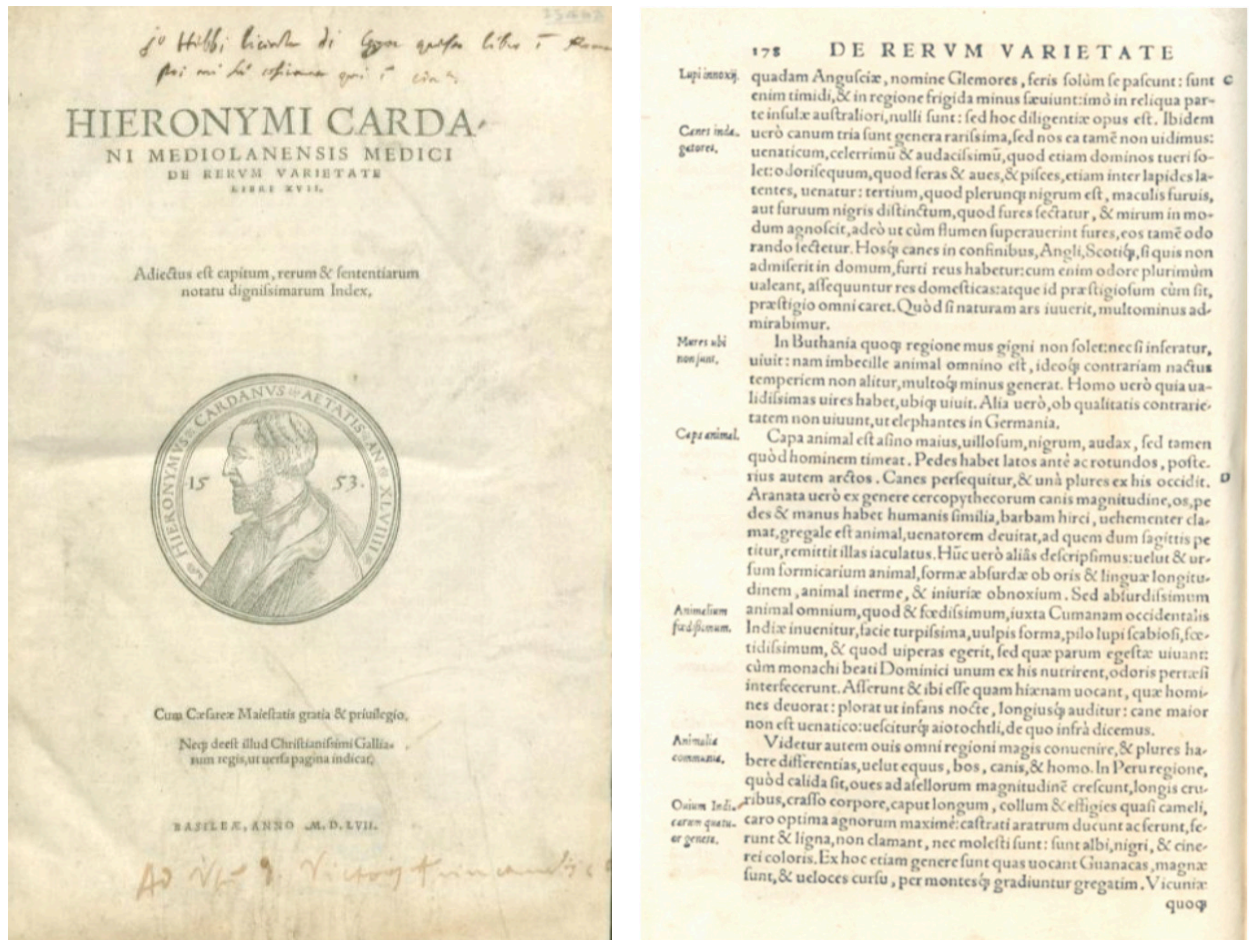


Рис. 5. Hieronymi Cardani Mediolanensis medici De rerum varietate. Basileæ, 1557

Практически тот же текст с небольшими вариациями повторяют авторы аналогичных более поздних сочинений: Francisco López de Gómara *Historia delle Nuove Indie Occidentali*. Venetia, 1560 [p. 107–108]; Michele Zappulo *Somario Istorico*. Napoli, 1609 [p. 487]; Johannes De Laet *Novus orbis seu Descriptionis Indiae Occidentalis*. Llibri XVIII. Lugdunum Batavorum, 1633 [p. 675] и др. В них *араната* – обезьяна размером с собаку, с громким голосом и бородой как у козы (или козла). Таким образом, «араната коза» встает в ряд других лексических конструкций, представленных на той же странице букваря Истомина: *анѡфразъ камень*, *апрілій мѣсяць* и *арея планета*. Правда, во всех этих случаях слово на *а* – это видовой признак, отличающий изображенный предмет от более общего родового понятия на другую букву. Зачем здесь понадобилось словосочетание *араната коза*? Возможно, чтобы отличить это изображение от другого – *пифик*, и получить два разных типа одного и того же животного. В букваре есть и другие «парные» слова / изображения: *длань* – *рука*, *око* – *зеница*, *вервь* – *ужище* и др.

Отметим также, что если на первой странице понятий = словосочетаний целых четыре, то далее по тексту они встречаются в учебнике все реже: следующее только на букву Д – *во градъ дорога*, еще ниже – *Ишрданъ рѣка* и т. д.

Итак, *араната* – обезьяна с бородой, в отличие от «безбородого» пифика. Какая из обезьян Нового света отвечает заявленным Дж. Кардано характеристикам? Возможно, это ревун (лат. *Alouatta*), населяющий Центральную и Южную Америки, обитающий преимущественно на деревьях семейными группами по 15–17 особей и имеющий горловой мешок – резонатор. Конечно, наверняка сказать невозможно...

В том числе потому, что оба рисунка в букваре Истомина выполнены художниками, никогда не видевшими никого из представителей обезьяньего племени.

Так ли важно, какое именно животное изображено и названо в учебнике? С точки зрения истории биологии, наверное, не очень. С позиций истории культуры – весьма. В данном случае слово – это «след», маркер, позволяющий увидеть механизм и путь культурного трансфера.

Исследователи уже отмечали «родство» гравюр Леонтия Бунина с западным фигурными алфавитами позднего Средневековья [9, с. 295], особенно с итальянскими источниками: например, с «Азбукой» Джузеппе Мителли [10; 11]. Впрочем, «родство» не прямое, а опосредованное – через «несколько поколений», либо через обращение к общему более раннему источнику [10, с. 16, 40].

Теперь, пожалуй, можно говорить и о «родстве» букваря с итальянскими текстами. Особо подчеркнем, что эта связь тоже опосредованная: к примеру, ни в одном упомянутом нами латинском источнике не значится, что *араната* живет в Америке. Откуда эти сведения у Истомина? Оттуда, что и в «Книге Естествословной»?

Таинственная *араната* не дается в руки. Но позволяет охотнику приблизиться... Метнет ли стрелу обратно?

Автор выражает глубочайшую признательность кандидату филологических наук, доценту Санкт-Петербургского государственного университета Ф.Н. Двинятину – без его помощи эта статья не могла бы состояться.

Литература и источники

1. Белоброва О. А. Книга естествословная // Словарь книжников и книжности Древней Руси / РАН, ИРЛИ; ред.: Д. М. Буланин, А. А. Турилов. СПб.: Дмитрий Буланин, 1993. Вып. 3 (XVII в.), ч. 2. С. 168.
2. Белова О. В. Чудесные камни древнерусских рукописных сборников // Живая старина. 2016. № 3 (91). С. 12–16.
3. Белова О. В. Славянский бестиарий: словарь названий и символики / Рос. акад. наук, Ин-т славяноведения РАН. М.: Индрик, 2001. 318 с.
4. Брагоне М. К. Бестиарий в «Букваре» Кариона Истомина и воспитание царевича Алексея // Quaestio Rossica. 2022. Т. 10, № 1. С. 116–131.
5. Извеков Д. Е. Букварная система обучения в исходе XVII и начале XVIII ст. // Семья и школа. 1872. № 4, кн. 2. С. 731–736.
6. Карион Истомин. Букварь славенороссийских писмен уставных и скорописных, греческих же латинских и полских, со образованиями вещей, и со нравоучительными стихами. М., 1694. 44 л.: ил.
7. Карион Истомин. Лицевой букварь Кариона Истомина / [предисл. и коммент. Ивана Тарабрина]. М.: Тип. Г. Лисснера и Д. Собко, 1916. [2], 83 с., 39 л. ил. Электрон. копия печ. изд. URL: <https://vivaldi.nlr.ru/bx000006827/details>.
8. Книга естествословная [Рукопись]. XVIII в. 107 л.; 4^о // Российская национальная библиотека. Ф. 550 (Основное собрание рукописной книги). Q.V.3.
9. Савельева М. Ю. Фигурные инициалы лицевых «Букварей» Кариона Истомина и западноевропейская традиция фигурных алфавитов: развлечение, обучение и воспитание // Актуальные проблемы теории и истории искусства : сб. науч. ст. Вып. 6 / под ред. А. В. Захаровой, С. В. Мальцевой, Е. Ю. Станюкович-Денисовой. СПб.: НП-Принт, 2016. С. 288–298.
10. Шемшурин А. А. О гравированном и рукописных лицевых букварях Кариона Истомина. М.: О-во истории и древностей российских при Моск. ун-те, 1917. 50 с. : ил.

11. Mitelli Giuseppe Maria. Alfabeto in sogno : esemplare per disegnare. Bologna, 1683. 54 p. Electron. version. URL: https://archive.org/details/gri_33125008233062/page/n1/mode/2up.
12. Hieronymi Cardani Mediolanensis medici De rerum varietate. Libri XVII: adiectus est capitum, rerum & sententiarum notatu dignissimarum index / [Girolamo Cardano]. Basileæ; Per Henrichum Petri, 1557. 707 p.
13. Nicolai Tulpii Amstelredamensis Observationes Medicae : Libri tres : cum aeneis figures. Amstelredam: Ludovicum Elzevirium, 1641. 279 p.

Статья поступила в редакцию: 10.11.2023
Одобрена после рецензирования: 14.11.2023
Принята к публикации: 18.12.2023

The article was submitted: 10.11.2023
Approved after reviewing: 14.11.2023
Accepted for publication: 18.12.2023

#Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 14–30.
#Apprenticeship. 2023. Issue 4. P. 14–30.

Научная статья
УДК 741.021
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-14-30>

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ В ПОСОБИИ Д. АУГСБУРГА 1905 ГОДА

**Куприянов
Николай Иванович**

кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы
Уфа, Россия
animasfera@mail.ru

Аннотация: В 1905 году было издано в переводе на русский язык пособие Д. Аугсбурга «Рисование по американской системе». Американская методика обучения школьников после Всемирной выставки в Чикаго в 1893 г. привлекла внимание педагогов всего мира своим оригинальным подходом. Однако Аугсбург написал книгу, которая выделялась даже на общем фоне американской системы школьного обучения рисованию конца XIX – начала XX в. И хотя есть много общих черт в его работе и работах его современников и последователей, методика последних воспринимается скорее как сокращенные или адаптированные варианты исходной идеи. Появившийся впоследствии нарисованный барашек в ящике в «Маленьком принце» Экзюпери, а также иллюстрации в книжках для детей В. Сутеева очень напоминают забавные сцены с маленькими зверьками и птицами в упражнениях из пособия Аугсбурга. Возможно, такие ассоциации не случайны. Известны три основных метода обучения рисованию: копировальный, геометрический, натуральный. Считается, что Аугсбург придерживался натурального метода. На самом деле он преобразовал и синтезировал копировальный и геометрический метод при помощи четырех знаковых систем: устной речи, 3d-форм, 2d-форм и письменной речи. В результате сложилась простая, динамичная и очень насыщенная методика обучения рисованию, которую можно было бы назвать знаково-конструктивной.

Ключевые слова: американская система обучения рисованию, знаково-конструктивная методика рисования, копирование рисунков, конструктивный рисунок, рисование с натуры.

Scientific Article
UDC 741.021
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-14-30>

FEATURES OF DRAWING INSTRUCTION METHODOLOGY IN D. AUGSBURG'S MANUAL 1905

**Kupriyanov
Nikolay Ivanovich**

PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor
Akmulla Bashkir State Pedagogical University
Ufa, Russia
animasfera@mail.ru

Abstract.: In 1905, a Russian translation of D. Augsburg's manual "Augsburg's Drawing appeared. The American method of teaching schoolchildren after the 1893 World's Columbian Exposition in Chicago attracted the attention of teachers around the world with its original approach. However, Augsburg wrote a book that stood out against the general background of the American school drawing instruction system of the late 19th and early 20th centuries. Despite the fact that there are many similarities in his work and in the works of his contemporaries and followers, the methods of the latter are shortform or adapted versions of the original idea. The drawn sheep in the box in Exupéry's "The

Little Prince" and the illustrations in children's books by V. Suteyev are very reminiscent of the funny scenes with small animals and birds in the exercises from the Augsburg's manual. Perhaps such associations are not accidental. There are three main methods of teaching drawing: copying, geometrical, and natural. Many people believe that Augsburg used the natural drawing method. In fact, he transformed and synthesized the copying and geometrical method using four sign systems: with the help of four sign systems: oral speech, 3d-forms, 2d-forms, and written speech. The result was a simple, dynamic and rich method of teaching drawing, which could be called sign-constructive.

Keywords: American drawing instruction system, sign-constructive drawing technique, redrawing, constructive drawing, observation drawing.

© Куприянов Н. И., 2023

© Kupriyanov N. I., 2023

Де Реско Лео Аугсбург – американский педагог, автор нескольких пособий по рисованию (1860–1922). Его методика очень своеобразна и вместе с тем связана с предшествовавшими поисками художников-педагогов разных стран, а также с преобладающими тенденциями в современной ему педагогике США. В данном случае мы будем анализировать методику Аугсбурга, опираясь главным образом на его пособие для учителей начальных школ «Рисование по американской системе», изданное на русском языке в 1905 г.

Предпосылки создания методики Аугсбурга

С технологической точки зрения любое изображение представляет собой систему пятен и линий на плоскости. Рисовать можно даже одними линиями – простым карандашом на бумаге или мелом на доске, то есть используя самые экономные и доступные средства. Методическая задача в этих рамках сводится к созданию условий для воспроизведения этих линий. Их можно, конечно, перевести механическим путем, но для свободного рисования по памяти и сочинения рисунков необходимо уметь воспроизводить контуры «на глаз». Отсюда происходит так называемый *копировальный метод* обучения рисованию.

Своего рода итогом развития копировального метода является пособие Иоанна Прейслера «Краткое руководство к рисовальному художеству» в трех книгах, содержащее большое количество гравюр для копирования. В переводе на русский язык оно было издано в 1734 г. Все гравированные образцы первых двух книг выполнены одними контурами. И все они, кроме первого листа, посвящены изображению фигуры человека, точнее, фигур персонажей античной или библейской истории.

Через сто лет в 1834 г. русский художник и педагог А. Сапожников издал «Полный курс рисования», построенный методически принципиально иначе. Это книга – образец нового для того времени *геометрального* метода.

В методике Прейслера, которую можно было бы назвать не только копировальной, но и *синтезирующей*, изучение фигуры человека шло от деталей к целому. Сначала изучались очертания частей лица, головы в целом, затем – контуры частей фигуры, и наконец, фигура в целом в разных движениях (рис. 1). Однако копирующий эти контуры ученик не всегда осознавал, откуда они берутся, – сложная пространственная конструкция, которую они воспроизводят, далеко не очевидна. С другой стороны, у Прейслера представлены только отдельные фигуры, нет ни одной завершенной композиции, то есть сцены взаимодействия персонажей. Соответственно, вопрос, на что же направлены довольно серьезные усилия копирующего, также оставался не совсем проясненным [7, с. 10].

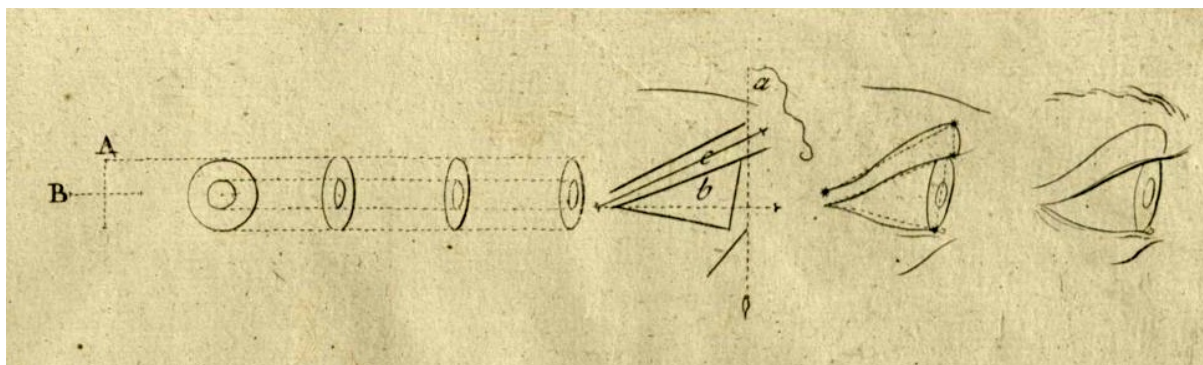


Рис. 1. Прейслер И. Д. Поэтапное построение глаза. СПб., 1734

Сапожников в своей книге (состоящей из двух частей) попытался оба этих недостатка преодолеть. Обращает на себя внимание, что это пособие не предназначалось для профессионалов. Данный курс рисования преподавался в военном училище. Его задача было в том, чтобы привить учащимся базовые навыки построения пространственных конструкций и дать общее представление об искусстве живописи.

Вся первая часть пособия посвящена плоским геометрическим фигурам и объемным геометрическим телам. Это очень напоминает начертательную геометрию, но без применения чертежных инструментов [10, с. 7]. Еще одна важная особенность в том, что рисунки фигур и тел выполнялись с натуры: с моделей, сделанных из картона (рис. 2). Завершается эта часть пособия рисованием схематической модели головы человека, выполненной из проволоки.

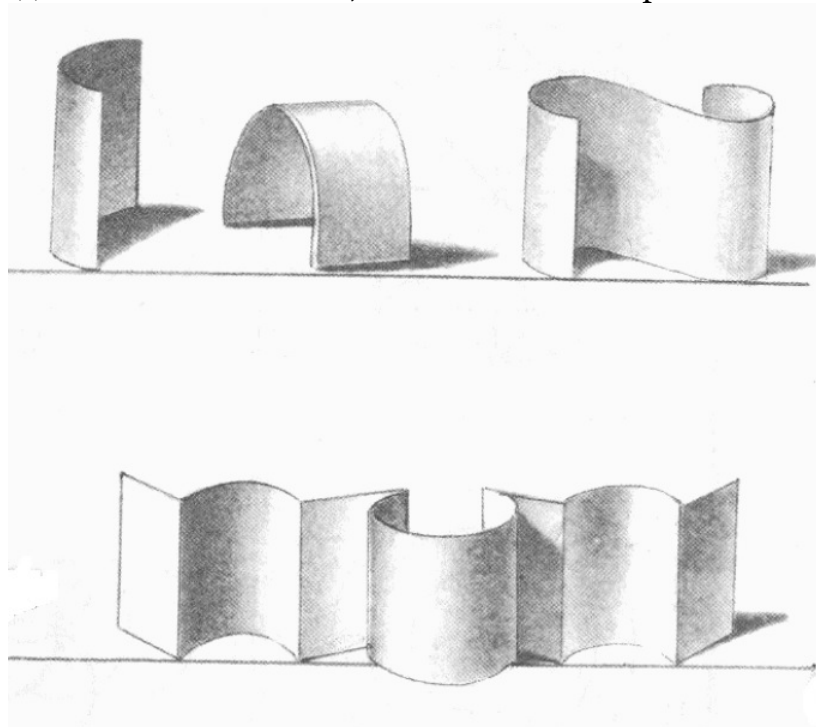


Рис. 2. Сапожников А. П. Пространственные конструкции. М., 1834

Задача состояла в том, чтобы в условиях ограниченного времени обойтись без многолетнего академического копирования и вместе с тем выработать у учащихся ясные пространственные представления. И Сапожников решил эту задачу, применив, фактически, две знаковые системы: 1) систему геометрических объемных

тел и 2) систему плоских фигур, при помощи которых можно изобразить на бумаге объемные тела.

Вторая часть пособия посвящена изображению человеческих фигур и сочинению картин. Здесь в разделе фигур добавлена информация об анатомии скелета, пропорциях и механике движений (чего не было у Прейслера). В разделе сочинения картин были представлены сведения о перспективе и композиции.

Геометрального метода придерживался не только Сапожников, но и многие его современники и последователи вплоть до конца XIX в. Более того, методика рисования в школах представляла собой исключительно разные варианты той наглядной геометрии и наблюдательной перспективы, о которой шла речь в первой части «Полного курса рисования». Хотя кто-то и продолжал обучение при помощи устаревшего копировального метода, как например, персонаж картины В. Перова «Учитель рисования» (рис.3).



Рис. 3. Перов В. Г. Учитель рисования. 1867 г.

Но и в том, и в другом случае действовал один и тот же синтезирующий принцип «от деталей к общему». Кроме того, на начальной стадии обучения рисунки долго оставались исключительно контурными.

Система Д. Аугсбурга связана с третьим так называемым *натуральным* методом. Но прежде, чем перейти к ее рассмотрению, необходимо упомянуть еще об одном общепедагогическом методе – *аналитическом*, – характерным для школ США в конце XIX в.

Необычность этого метода ярче всего проявилась на примере методики обучения письменной речи. общепринятая последовательность обучения хорошо известна: от букв к слогам, от слогов к словам, от слов к предложениям и от предложений к текстам (коротким историям). Американские педагоги поступали наоборот. Начинали с рассказывания историй, подготавливая этим материал и

атмосферу для дальнейшей работы. Потом записывали на доске короткие предложения, учили распознавать в них отдельные слова, примерно их копировать. И только после этого переходили к отдельным словам и буквам [14, с. 74].

С технической стороны эта последовательность неудобна, учебная работа занимает больше времени. Но для понимания смысла текста (а не его механического воспроизведения) это дает серьезные преимущества.

В тех или иных модификациях аналитический метод применялся в школах США в этот период времени для преподавания разных дисциплин, он, несомненно, повлиял и на рисование, и на систему Аугсбурга. Однако практика корректирует любую заданную доктрину. И методический опыт Аугсбурга – также явление сложное, многоплановое, в чем-то даже противоречивое.

Конструктивная магия рисования

Если курс А. Сапожникова не предназначался для профессионалов, то и Аугсбург, и учителя начальной школы, для которых он написал свое пособие, тем более не ставили задачи подготовки художников. В чем же была задача, и как формулировался социальный заказ на методику рисования?

Несколько упрощая, можно сказать, что это был заказ на массовое обучение рабочих, имеющих базовые дизайнерские навыки. Это было необходимо для получения конкурентных преимуществ на международном рынке. Этому, как и у Сапожникова, сопутствовала задача дать школьникам общее представление об изобразительном искусстве. Используя современное выражение, нужно было воспитать не художников, а квалифицированных потребителей искусства.

Аугсбург пишет, что его методика опирается на следующие особенности психологии ребенка: 1) наблюдательность; 2) память; 3) подражательность; 4) воображение [1, с. 1].

При поверхностном знакомстве с пособием Аугсбурга может сложиться впечатление, что геометральная методика полностью перенесена сюда из старых учебников. В этом нет ничего необычного, методические заимствования – скорее правило, чем исключение. Например, даже в более позднем американском пособии Пранга и Лукаса геометральные задания занимают большую часть, лишь изредка прерываясь набросками, фруктов или овощей с натуры [3, с. 2]. Тем не менее, это натуральная школа. А в учебнике рисования Н. Ростовцева 1961 г. для первого класса – такая же геометрия и такие же орнаменты, как у Аугсбурга или Пранга [9, с. 99]. И это считалось реалистической школой.

Кроме того, в книге Аугсбурга большое количество иллюстраций, и они там не просто так, – их все предлагается скопировать! Значит ли это, что и устаревший копировальный метод остается в силе?

Копировать предлагается не ученикам, а учителям. И все рисунки максимально простые – такие, которые можно рисовать на доске буквально в темпе речи. А ученики (в полном соответствии с детской психологией) эти рисунки видят, запоминают, им подражают (повторяют вслед за учителем). То есть они копируют не столько контуры, сколько движения руки учителя.

Что же они рисуют? Рисуют сразу геометрические тела: шар, куб, цилиндр, конус, полушарие, минуя разные линии и плоские фигуры. Уже в этом кардинальное отличие и от Пранга, и от Ростовцева.

Первое задание такое: учитель показывает шар и рисует на доске круг. После разнообразных упражнений с шаром учитель показывает картонную модель куба (или просто коробку) и рисует на доске квадрат. Мы видим здесь такие же две знаковые системы, как у Сапожникова, но изначально совмещенные.

Для простоты обозначим систему объемных тел как «3d-формы», а систему плоских форм как «2d-формы». Изучаемых 3d-форм всего пять, а на 2d-формах Аугсбург в первых частях пособия почти не акцентирует внимание. И это не

случайное упущение. Он считает, что некоторые объяснения могут быть преждевременными, бесполезными и даже вредными.

Но что можно сделать с шаром – он же выглядит со всех сторон одинаково? И Аугсбург показывает следующий методический «фокус»: одним дугообразным штрихом он дорисовывает наверху шара впадинку, а другим – стебелек. И шар превращается в яблоко. Вместо отвлеченного геометрического понятия возникает конкретный зрительный образ. Яблоки бывают большие и маленькие, не только круглые, но и вытянутые в высоту или ширину.

Эти минимальные изменения открывают обширное поле деятельности. Можно нарисовать одно яблоко стебельком вверх, другое – вниз, а еще – стебельком налево или направо. Можно изменять их размеры и пропорции, составлять группы по два и по три яблока. Затем добавляется эффект пространственного наложения: одно яблоко впереди, второе за ним или два за ним и т.д. (рис. 4).

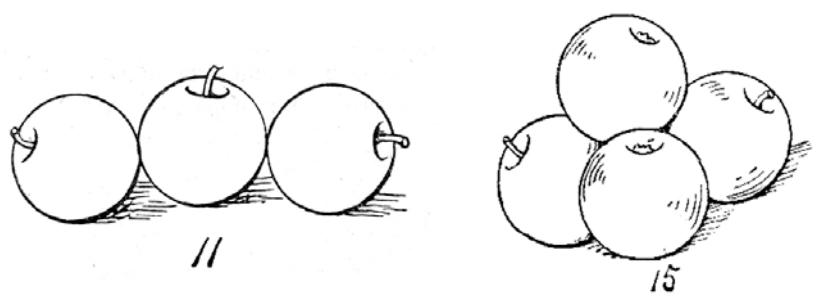


Рис. 4. Аугсбург Д. Упражнения с яблоками

После разнообразных упражнений такого типа учитель спрашивает: «Яблоко похоже на шар, а еще что похоже на шар?». Проще всего детям в результате ассоциации по смежности вспомнить разные фрукты, ягоды, овощи. И учитель их рисует. Но затем появляется нечто неожиданное: голова клоуна, воздушный шар, котенок, поджавший лапки, белочка, птичка. А что еще может быть? Так стимулируется четвертый пункт из психологического списка Аугсбурга – воображение [1, с. 11].

Учитель не должен объяснять, как рисовать белочку или птичку, он должен просто их нарисовать. И пока не имеет значения, насколько точно дети смогут это повторить. Тема занятия – «Шар». Но поскольку шар первоклассникам все же может наскучить, в запасе имеется еще более сильный эффект. Можно, оказывается, нарисовать белочку, сидящую на шаре, котенка, выглядывающего из-за шара, человечка с туловищем-шаром, подвижными проволочными руками и ногами. На сцене методического «цирка» появляются симпатичные персонажи, которые могут бегать, прыгать и прятаться (рис. 5).

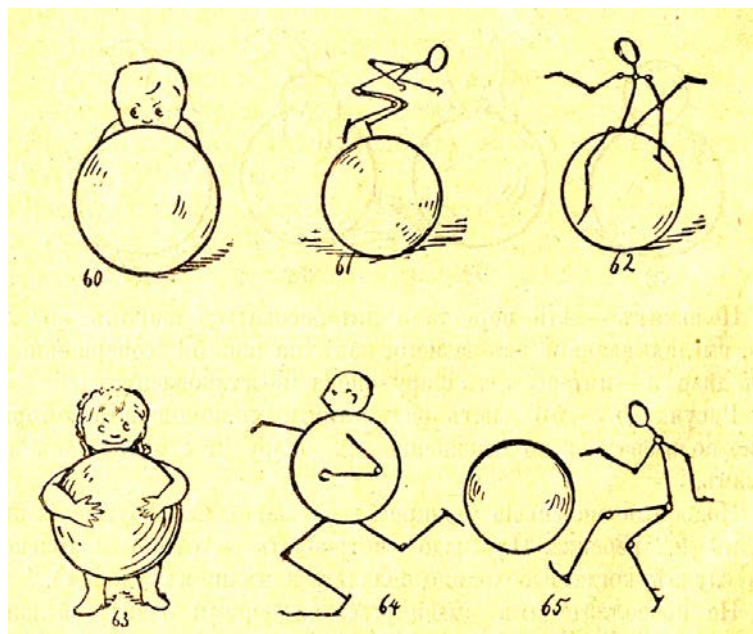


Рис. 5. Аугсбург. Упражнения с шаром.

Следующие две темы – «Куб» и «Цилиндр» – самые сложные и объемные, так как здесь демонстрируются базовые приемы перспективных построений. Интересно подразделение этих тем.

Куб: 1) куб, у которого видна одна сторона; 2) куб, у которого видны две стороны; 3) куб, у которого видны три и более сторон.

Цилиндр: 1) цилиндр, стоящий вертикально (рис. 6); 2) цилиндр, лежащий горизонтально; 3) цилиндр в перспективе.

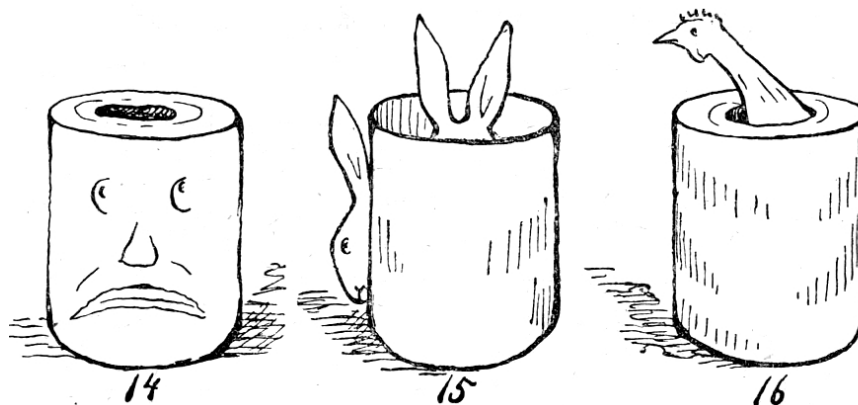


Рис. 6. Аугсбург. Упражнения с цилиндром

Темы «Полушарие» и «Конус» значительно короче, потому что приемы их построения отчасти повторяют те, что уже изучены в теме «Цилиндр». Все эти новые темы разыгрываются по той же схеме, что и тема «Шар».

1. Превращение геометрического понятия в конкретный образ, манипуляции с образом: изменение ориентации, размеров, пропорций, планов.

2. Поиски других образов, сходных с изучаемым геометрическим телом.

3. Пространственные игры с животными-персонажами.

Читать первоклассникам лекции по перспективе непродуктивно. Но есть другой путь. Можно, так сказать, открыть ребенку дверь в нарисованную реальность и показать, что в этом воображаемом цирке он может стать и фокусником, и

дрессировщиком. При этом формирование навыков пространственного конструирования происходит незаметно. Что, например, представляет собой 3d-форма куба? Шесть граней, восемь углов, двенадцать ребер. И вот в результате занятий по системе Аугсбурга первоклассники строят эту конструкцию так, что все это еще и привязывается к точке схода [1, с. 45].

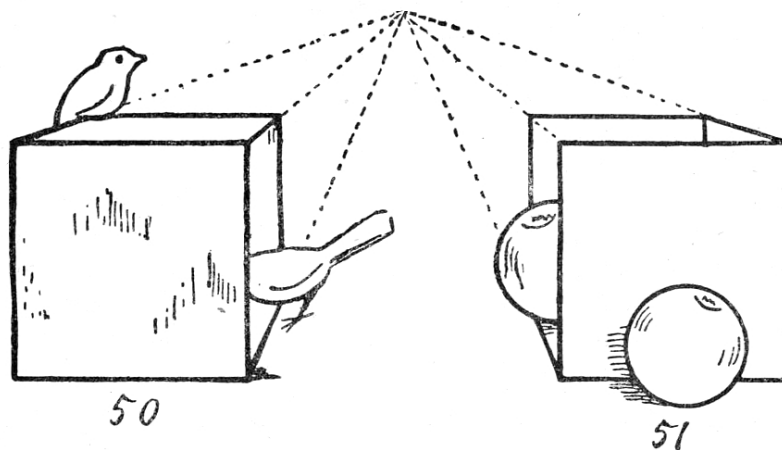


Рис. 7. Аугсбург. Куб в перспективе

Вместе с тем, вряд ли можно утверждать, что школьники реально усваивали эти геометрические понятия. Первоклассник, скорее, воспринимал изучаемый материал как набор фокусов, которые он научился делать. Создавая пространственные иллюзии собственными руками, он постепенно начинал лучше воспринимать воображаемую глубину изобразительной плоскости. Но поскольку ученик осваивал приемы построения и связанный с ними ряд операций постепенно и с многочисленными повторениями, он уже о них не задумывался. Он создавал просто кубы, просто цилиндры, а точнее, коробки, домики, вагончики, крепостные стены. Работая фактически с 2d-формами и линиями, он переставал их замечать.

Однако в итоге Аугсбург предлагает педагогу вернуть детей из этого иллюзорного мира в реальный и всерьез, по-взрослому, разобраться с линиями и плоскими формами.

Классификация линий у Аугсбурга повторяет то, о чем писал еще Прейслер: линии делятся на прямые и кривые, те и другие могут быть вертикальными, горизонтальными и наклонными; кривая линия может быть двойной, то есть S-образной, она может быть выпуклой и вогнутой.

Далее Аугсбург предлагает двадцать пять 2d-форм [1, с. 90]. Из них пять геометрических: треугольник, квадрат, прямоугольник, круг, эллипс. И еще двадцать иконических форм – таких, как «груша», «щит», «воронка», «полумесяц» и т. п. (рис. 8). Из этих форм затем составляются два типа объектов: разнообразные по форме вазы, кубки и бордюры (орнаменты в полосе).

Это уже вполне дизайнерские упражнения, которые, с одной стороны, предполагают строгую и четкую комбинаторику по заданным образцам, а с другой – самостоятельное изобретение многочисленных новых, оригинальных конструкций.

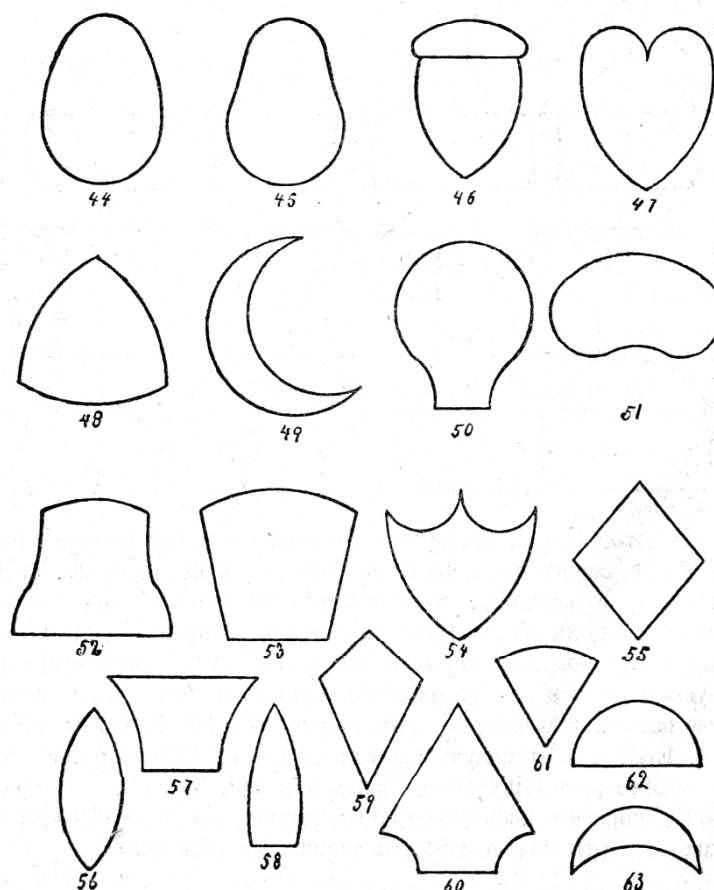


Рис. 8. Аугсбург. Плоские формы

И еще один важный момент. Начинать изучение как отвлеченных геометрических, так и иконических форм необходимо с ознакомления с ними в материальной форме. Например, при изучении цилиндра Аугсбург советует демонстрировать открытую жестяную банку или картонную цилиндрическую коробку. Для ознакомления с иконическими 2d-формами можно принести в класс грушу. Но как показать копьё, щит, полумесяц – неужели вести учеников в музей или на ночную прогулку?

Аугсбург, не забывая напоминать о реальности объектов такого рода, предлагает учителю вырезать все двадцать пять плоских форм из картона. Причем в трех вариантах пропорций: высоком, среднем и широком. Таким образом получается набор из семидесяти пяти 2d-форм, которые можно не только рассмотреть, но и потрогать руками.

Это очень напоминает рамки и вкладыши различной формы, которые позже Мария Монтессори использовала на занятиях с трехлетними детьми [12, с. 198]. Ее российская последовательница Ю. Фаусек писала, что после таких занятий у дошкольников проявлялся интерес к орнаментальным формам, к изображению предметов окружающего мира, то есть формировалось базовое конструктивное мышление [11, с. 34].

Всемирный язык

Приведем фразу из пособия по черчению и рисованию 1866 года: «...Есть еще много таких образованных взрослых, которые в юности не занимались рисованием, то есть изучением всемирного языка» [2, с. 1]. Очевидно, что читатели этого времени уже воспринимали уподобление рисования языку как должное. Но у Прейслера такое уподобление еще не упоминалось, а Сапожников, сравнивая живопись с

поэзией, говорил, что хотя средства у них различны, но цель одна: изображение состояния души и мысли человека.

Какова же на самом деле связь между словом и изображением, и какой она может быть в учебнике рисования? Нельзя ли обойтись вообще без слов, если рисование само по себе – язык? Такие опыты были, и среди них есть очень известные – это академические таблицы Шарля Барга и книжка для детей Эдвина Лутца «Начни рисовать» [6, с. 6], которые переиздаются до сих пор.

В пособии Аугсбурга словесное сопровождение играет важную роль. Часть текста адресована только учителям и напоминает короткие лекции. Другая часть предназначена для организации взаимодействия и общения учителей с учащимися. Она состоит из призывов к действиям, вопросов и таких заданий, которые автор называет задачами, диктантами и сочинениями.

Аугсбург призывает учителей не говорить лишних слов, но каждый рисунок в его книге сопровождают слова, связанные с ним по существу. В итоге получается длинный ряд простых упражнений, в котором устная речь буквально сплетена с изобразительной. И здесь даже не две, а три знаковых системы сразу: слова, 3d-формы и 2d-формы. К этому еще и добавляются методические приемы, перенесенные из четвертой знаковой системы – письменной речи.

То, что рисунок можно продиктовать, выясняется уже на первых занятиях: «нарисуйте яблоко стебельком налево, а теперь стебельком направо».

Дальше 3d-формы выступают как базовые элементы. Дополняя их деталями, можно перейти от абстрактного к конкретному. Например, от прямоугольника – к коробке, домику, вагончику. Возникает множество образов, имеющих один и тот же общий элемент. Таким образом, 3d-форма усваивается как основа для изображения реальных вещей, а не как нечто отвлеченное. Этот процесс напоминает выше упоминавшийся аналитический подход «от слов – к буквам», когда пишется слово сразу целиком, но в нем выделяется одна хорошо изученная буква. Правда, Аугсбург все же начинает с изобразительных «букв», но очень быстро переходит к «словам» и затем работает именно с ними.

Следующий шаг – комбинаторика изобразительных «слов», исследование возможностей их замены. Например, к одинаковым по виду стебелькам и чашелистикам можно добавить разные конфигурации и получить в одном случае малину, а в другом – помидор (рис. 9).

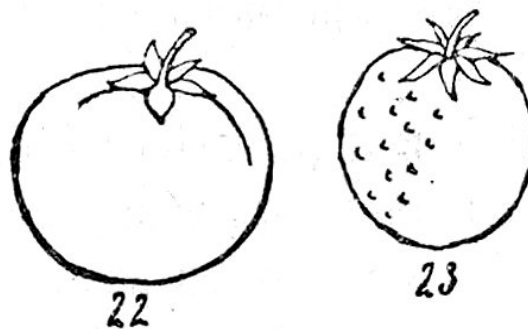


Рис. 9. Аугсбург. Замена элементов

Напомним также, что в аналитической методике обучения письму все начиналось с рассказывания историй. И оказывается, что у Аугсбурга они тоже есть, хотя и не в самом начале. Изобразительные намеки на сюжет возникают еще в упражнениях с шаром, а в письменном виде они появляются в разделе «Куб»: «Расскажите историю, как кролик забрался в коробку, спасаясь от собаки и

изобразите, как он посматривает из-за коробки – ушла ли собака» [1, с. 23]. В этом разделе таких историй восемь, в следующем разделе «Цилиндр» – еще пять. Все это очень напоминает появившиеся впоследствии мультфильмы Диснея, книжки для детей Сутеева и даже нарисованного барашка в ящике из «Маленького принца» Экзюпери. Возможно, такие ассоциации не случайны.

Однако для Аугсбурга забавные рисованные сценки – только средство для того, чтобы сделать занятия увлекательными. Главная задача на первом этапе – усвоение 3d-форм, из которых строится окружающий зрительно воспринимаемый мир. Некоторой аналогией этому процессу можно считать выделение звуков в речи. И подобно тому, как звуки фиксируются на письме в буквах, 3d-формы фиксируются в рисунке в виде 2d-форм.

Поэтому переход от бессознательного использования к серьезному изучению линий и 2d-формам очень важен. Последняя часть пособия называется «Сочинения». Она включает раздел «Сочинения линиями» и раздел «Сочинение при помощи форм». Аугсбург пишет: «Существует три способа сочинений при помощи линий: 1) под диктовку; 2) заменяя одни линии другими; 3) изменяя линии» [1, с. 80].

Построение под диктовку учителя начинается с пунктирной вертикали – срединной линии. Затем проводятся горизонтали в заданном количестве и заданных размеров. На последнем этапе крайние точки горизонталей соединяются прямыми или дугообразными линиями.

Под заменой линий имеется в виду следующий процесс. Задается упрощенный шаблон вазы или кубка, составленный из вертикальных и горизонтальных линий. Затем некоторые вертикали заменяются на выпуклые или вогнутые дуги, одинарные или двойные (рис. 10).

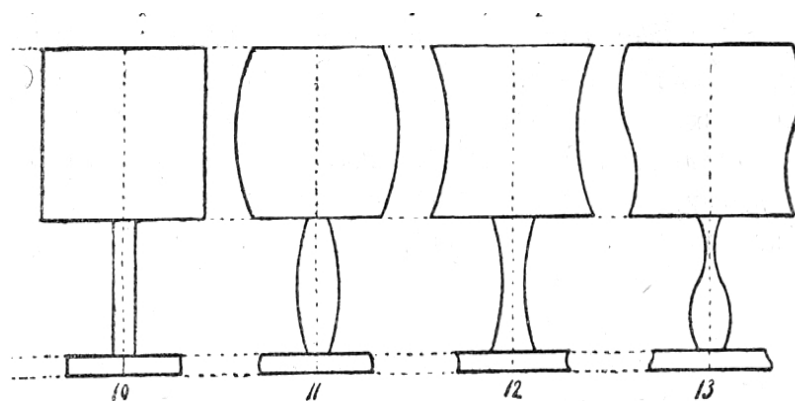


Рис. 10. Аугсбург. Замещение линий

Изменение линий связано с возможностью изменять не только характер линий, но и их длину. Причем это изменение демонстрируется не только на уже привычных вазах, но и на примере построения различных типов лица (рис. 11).

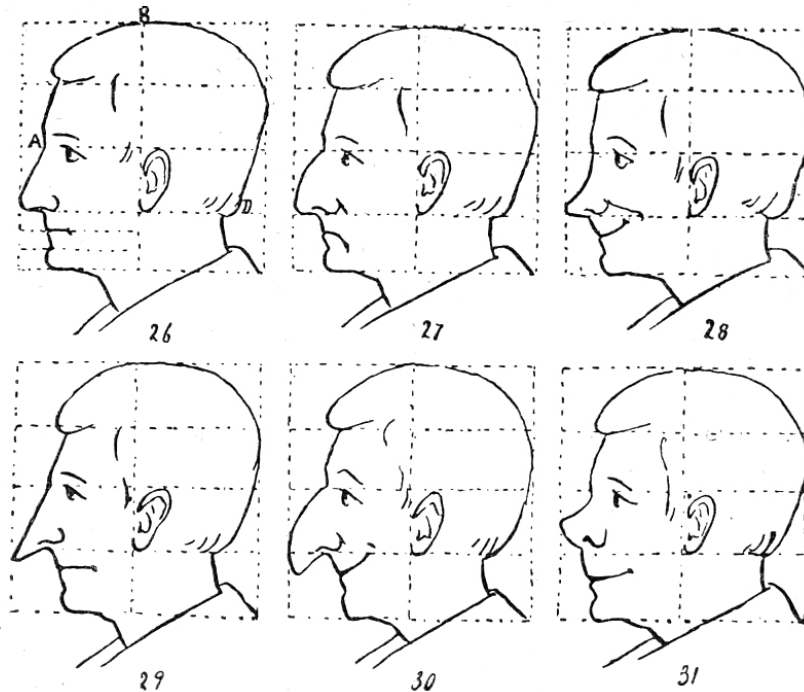


Рис. 11. Аугсбург. Изменение линий. Типы лица

По этой же схеме организуется процесс сочинения при помощи форм. В итоге все эти упражнения формируют понимание своего рода изобразительной грамматики. Аугсбург, не называя прямо рисование языком, на практике делает все возможное, чтобы дети научились этим языком правильно пользоваться.

В качестве сравнения: Фриц Кульман – более радикальный представитель натурального метода – многократно использует аналогию рисования и устной речи на страницах собственного пособия. Но при этом он не показывает никаких образцов и не рисует сам. Он убежден и настойчиво убеждает других, что все образцы уже есть – они в окружающей жизни. Кульман считает, что достаточно просто указать на объект изображения. Можно нарисовать листок, сорванный с дерева, прохожих за окном класса, нарисовать в музее чучело животного, просто пойти на улицу и нарисовать, что понравится [4, с. 23]. Разумеется, окружающая действительность не является учебником, – это даже не методологическая ошибка, это просто противоречит здравому смыслу. Однако эта идея в той или иной форме прижилась, так как в подобной ситуации от педагога требовалось меньше усилий, по сути, он сам вообще мог не уметь рисовать.

Рисование с натуры

Вернемся к уже описанному примеру в самом начале пособия Аугсбурга. Учитель превращает нарисованный на доске круг в яблоко, затем вместе с учениками производит ряд упражнений с ним. После этого учитель дает реальное яблоко в руку ученику и предлагает его нарисовать. Кажется, все логично. Для взрослого художника рисование с натуры – нечто очевидное. Но для ребенка это проблема.

До этого он повторял движение руки вслед за учителем и проверял сходство своего рисунка в тетради с рисунком на доске.

Здесь же ситуация совершенно иная. Нужно самостоятельно перевести трехмерный, осязаемый, цветной объект в белые линии на черной доске. Как это сделать? Чего хочет учитель, непонятно. Конечно, у ребенка в памяти хранится нечто вроде шаблона или алгоритма, позволяющего отличать яблоко от груши в реальности и отличать их в виде плоских пятен – на рисунках и фотографиях. И если

он сам или кто-то другой произнесет слово «яблоко», то он сразу поймет, о чем речь. К тому же, вполне возможно, что первоклассник уже научился читать и писать это слово.

Более того, на уроках по системе Аугсбурга он уже выучил все эти графические «склонения» – стебельком налево, стебельком направо – и легко и быстро рисует их контурами. Но ведь у этого, конкретного, а не символического яблока нет никаких контуров (рис. 12)!

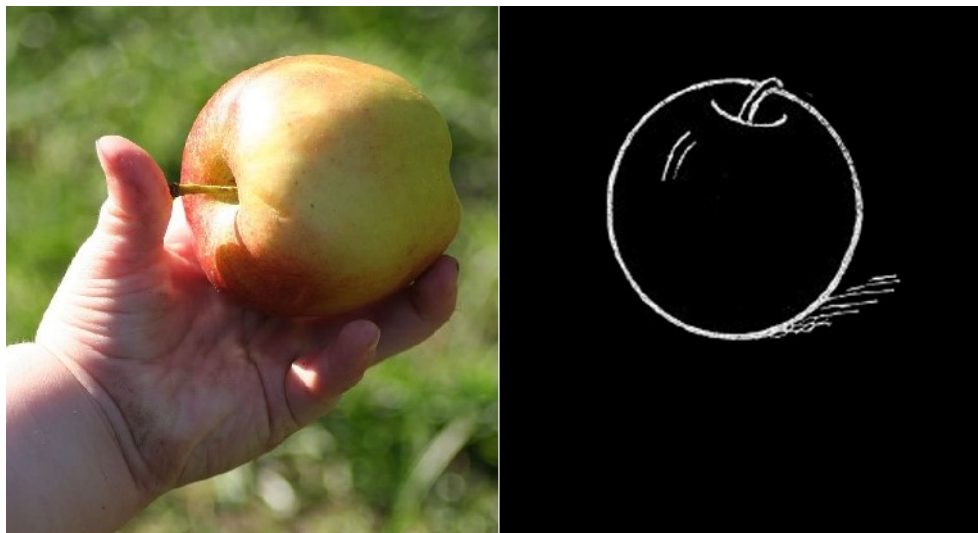


Рис. 12. Рисование с натуры

Вот что по этому поводу пишет Аугсбург: «Быть может, это самый критический пункт для учащегося рисовать. Тут именно ученик наиболее склонен получить отвращение к работе. Рисование непосредственно с предмета кажется ребенку трудным, сухим и неинтересным по сравнению со срисовыванием изображений, сделанных учителем на доске. И, как результат малейшей ошибки учителя, является нелюбовь к рисованию у ребенка» [1, с. 10].

И он предлагает в таком затруднительном случае очевидный выход: учитель должен показать, как рисуется именно это яблоко, тогда ученик спокойно повторит вслед за ним это очертание. Но в таком случае уже нельзя утверждать, что ученик рисовал с натуры. А можно ли так сказать об учителе? Что он мог перенести на рисунок с реального яблока? Разве что характерные пропорции или асимметрию с определенной точки зрения. Но то же самое он мог бы описать словами или изобразить с помощью одного из шаблонных графических вариантов, то есть почти не глядя на «натуру».

Н. Э. Радлов в книге «Рисование с натуры» выделяет три вида такой деятельности: 1) объемно-конструктивное рисование; 2) плоскостно-живописное; 3) условно-графическое [8, с. 10].

Объемно-конструктивное рисование соответствует геометрической методике. Аугсбург, как уже было показано, уделяет этой теме особое внимание. В идеале школьник, прошедший такое обучение, сумеет справиться с изображением множества разнообразных предметов окружающего мира. Однако все эти объекты играют в изобразительном искусстве вспомогательную роль, они подобны бутафории или декорациям в театре. Но как же построить действующих лиц? Сделать это в воображаемом пространстве – сложная задача не только для школьников младших классов, но и для профессионалов.

Из такого положения есть два выхода: 1) вернуться назад, например, к таблицам Прейслера или Барга; 2) обратиться непосредственно к изображению живой модели.

И если объемно-конструктивный подход ближе к черчению и проектированию, то рисованием с натуры в полном смысле слова можно признать только *плоскостно-живописный подход*. В рамках этого подхода изображаемый объект нужно представить как бы уже нарисованным, спроецированным на плоскость и состоящим из плоских пятен разного цвета или тона. И при такой настройке восприятия уже можно копировать что угодно, в том числе и выполнять рисунки с неподвижно позирующих натурщиков. Но привлечь к такому кропотливому рисованию младших школьников не представляется возможным.

Ближе всего к методике Аугсбурга третий, *условно-графический подход*. В этом случае нет большой разницы, имеется перед глазами художника модель, или он рисует по памяти, по воображению. Такой художник, по словам Радлова, рисует не то, что видит, а то, что знает. И это, кстати, имеет ключевое педагогическое значение, – ребенку нужно знать и понимать, что он рисует. Нужны не хаотические наблюдения, а работа с подготовленным материалом, со стабильным и хорошо организованным кругом знаков, обозначаемых и значений. Термин «изобразительный язык» у предшественников и последователей Аугсбурга имел, скорее, метафорический смысл, но он сам пытался придать ему действительную жизнь. То есть он начал создание и реализацию четвертой методической системы обучения рисованию, которую можно было бы назвать *знаково-конструктивной*.

Но почему же тогда Аугсбург неоднократно и настойчиво напоминает в своем пособии о рисовании с натуры?

Во-первых, объемная модель – это средство проверки и подтверждения тех 3d-схем, которые дает учитель. Во-вторых, целенаправленное наблюдение за окружающим миром позволяет отыскивать в нем примеры объемных тел и плоских фигур, осваивая и дополняя язык форм и конструкций. В-третьих, это просто веление времени. Это была эпоха бурного развития фотографии, эпоха формирования реалистического стиля, а затем – импрессионизма. Фиксация зрительных впечатлений была актуальнее языка форм. И необходимо было утверждать новый путь, подчеркивая его отличие от устаревших методик – копировальной и геометральной.

Заключение

Аугсбург преобразовал и синтезировал копировальную и геометральную методику при помощи четырех знаковых систем: устной речи, 3d-форм, 2d-форм и письменной речи. В результате сложилась простая, динамичная и очень насыщенная методика обучения рисованию.

Нельзя, разумеется, утверждать, что он изобрел всемирный изобразительный язык, так как живопись и графика изначально имели важные коммуникативные функции. Однако методика обучения изобразительному искусству длительное время была настроена на воспроизведение ремесленных приемов. Напомним, что в Древней Греции живопись не входила в число свободных искусств. И это отношение к художнику как к бессловесному мастеру в значительной мере сохраняется до сих пор. Даже сам термин «изобразительный язык» воспринимается парадоксальным образом как нечто обособленное: с одной стороны, понятное без слов, заменяющее словесную речь, а с другой стороны, таинственное и непостижимое, так как у каждого художника свой неповторимый язык. Методика Аугсбурга была направлена не на обособление, а на естественную и необходимую – и для обучения, и для культуры вообще – связь различных знаковых систем.

Вместе с тем социальная установка на массовое обучение базовым дизайнерским навыкам, несмотря на видимую прогрессивность и предполагаемую общественную пользу, сильно ограничивала развитие методики рисования в знаково-конструктивном направлении. Аугсбург считал рассказывание историй и построение сцен вспомогательным приемом для обучения формам. Это

перевернутое отношение: вначале должны быть истории (изображение судьбы), а потом формы, – это они имеют вспомогательное значение. И, надо заметить, не только в изобразительном искусстве, но и в дизайне.

Но помимо внешних общественных установок существуют также психологические и технические препятствия для установления правильных отношений с самого начала обучения. Так, например, проблемы аналитического подхода при обучении письму в американской школе достаточно очевидны. Но в рисовании это сложнее. Одно дело написать слово «кот» из трех элементов и совсем другое – узнаваемо изобразить кота. Сколько там потребуется графических элементов и каких? А сколько разных ракурсов и движений? А еще, согласно требованию соответствия натуре, это все должно быть изображено объемно и в пространстве, построенном по законам перспективы.

Аутсбург нашел частичное решение этой проблемы, обойдя и перспективу, и анатомию. Первоначально рисунок строился на основе всего одной 2d-формы – круга. И к нему добавлялось некоторое количество линий и форм, которые никак не объяснялись, но делали фигурку узнаваемой. Это похоже на ситуацию со словом «кот», в котором отчетливо выписана только центральная буква «о», а остальные – как получится. Такие издержки аналитического подхода в обучении письму компенсировались дальнейшим уточнением и выправлением очертаний букв «к» и «т», но в рисовании такого не предусмотрено. В следующем своем пособии для детей среднего школьного возраста Аутсбург после кратких объяснений по картинкам предлагает рисовать кошек с натуры, то есть в пространстве, в перспективе.

Следует пояснить, что кот приведен здесь не как пример физического или биологического объекта, а как персонаж истории или сказки, как своего рода заменитель человека. Разумеется, с изображением человека проблем еще больше. Но для изображения персонажа совсем не обязательна ни перспектива, ни анатомия. Пропорции важны, но только для удобства построения, а не для сопоставления с конкретным натурщиком и не для соответствия какому-либо канону. Как свидетельствует история искусства Древнего мира, содержательные сцены можно создавать из фигур, представляющих собой относительно несложные плоские конструкции [5, с. 56]. И в таких условиях аналитический подход в методике вполне может работать. Начинать действительно можно с рассказывания историй и построения сцен из готовых, заранее собранных фигур. И только после этого переходить к разбору того, из каких 2d-форм они сконструированы.

И еще один важный момент – соотношение линий и 2d-форм в изображении. Технически в процессе рисования мелом на школьной доске, а также карандашом в тетради как линии, так и 2d-формы изображаются линиями. В этом случае линии и формы неразличимы. В упражнениях Аутсбурга по замене и изменению линий на самом деле изменялись формы. Очевидно, что базовыми элементами должны быть именно 2d-формы, являющиеся условным изображением объемных форм, которые никаких контуров не имеют.

Аутсбург использовал на занятиях набор из 75 разных форм, вырезанных из картона. Но и здесь есть две проблемы. Во-первых, для конструирования иконические формы не совсем подходят. Это примерно то же, что составление из нескольких слов одного слова с собственным значением. То есть отвлеченные формы подобны буквам, а иконические – уже словам. Вторая проблема – соединение плоских форм. Соединять методом примыкания можно только формы с прямыми краями: прямоугольники, треугольники, трапеции и т. п. Формы с дугообразными краями невозможно собрать в общий силуэт ни между собой, ни с многоугольными формами [4, с. 52]. Методом наложения можно соединять между собой любые формы, но такие соединения должны быть заранее продуманы и обоснованы. В

упражнениях Аугсбурга на сочинение форм в некоторых случаях видно, что использовалось наложение, но это никак не оговаривается.

Линии полностью зависят от 2d-форм. Они могут либо соединять, либо разделять соседние формы готовой конструкции. Таким же соединяющим и разделяющим фактором в отсутствие контуров является цвет. Некоторые художники используют чистые контуры, без цвета, без разницы тонов. Но это означает только, что они проводят линии по краям воображаемых форм.

Поэтому начинать обучение изобразительной деятельности надо, как говорилось выше, с составления сцен из уже готовых персонажей-конструкций, а потом переходить к изучению составляющих эти конструкции плоских форм одного или двух-трех цветов. И только после этого можно осваивать работу с линиями. В современных условиях можно демонстрировать такой изобразительный процесс с помощью магнитных форм или в графическом редакторе, проецируя работу в нем на большой экран.

За время, прошедшее с момента издания пособия Аугсбурга, многое изменилось. Произошли серьезные открытия в психологии детского развития, изобразительное искусство претерпело множество радикальных перемен. Но методика рисования не только не продвинулась вперед, такое впечатление, что она вообще потеряла цель

Американский педагог и искусствовед Джеймс Элкинс в 2001 г. написал книгу «Почему нельзя научить искусству». Название говорит само за себя, причем богатый опыт и квалификация автора не вызывают сомнений. Быть может, в некотором философском смысле искусству и нельзя научить [13, с. 162]. Но в современной реальности США рисование оказалось почти неразличимым среди множества разнообразных практик, по некоторым причинам отнесенным к искусству.

В России еще в советские времена название предмета «Рисование» было заменено на «Изобразительное искусство». И это тоже повлияло на уровень методической целенаправленности. Множество цветных репродукций картин из музейных собраний было добавлено на страницы учебников, вероятно, вследствие намерения сделать искусство более доступным. Но они только создают хаос в неподготовленном восприятии школьников. Свободный доступ к произведениям искусства посредством интернета этот хаос еще усугубляет. Культура, как и природа, живет своей жизнью, и сама по себе также не является учебником. И на этом фоне учитель, рисуящий на глазах у учеников и при этом еще и рассказывающий интересные истории, – это образ почти героический. Тем не менее уже больше века существует руководство, позволяющее к этому образу приблизиться.

Литература

1. Аугсбург Де Реско Л. Рисование по американской системе : руководство для учителей и родителей : с 142 рис. / пер. с англ. О. Ивановой. СПб.: Т-во «Общественная Польза», ценз. 1905. [2], 100 с. : ил.
2. Иосифов Н. Наглядное обучение черчению и рисованию по системе воспитания Фребеля : метод. руководство для родителей и элементарных учителей / сост. учитель рисования и черчения Н. Иосифов. СПб.: Т-во «Общественная польза», 1866. IV, 35 с. : ил.
3. Клерк Д. С., Хикс М. Д., Перри У. С. Краткое руководство к изучению форм и к рисованию по американской системе : справочная книжка для учителей рисования, сост. Германом Лукас по америк. изд. 2-е изд., испр. и доп. В. И. Бейером. М.: Ф. Брокман, 1909. [6], 147 с. : ил.
4. Кульман Ф. Новые пути преподавания рисования / [соч.] Ф. Кульмана. 2-е изд., разработ. в рус. пер. В. И. Бейером, руководства. М.: Ю. Ф. Брокман, 1908. VI, 42 с. : 12 л. ил.
5. Куприянов Н. И. Визуальная педагогика. Проблемы чтения и построения изобразительного текста // #Ученичество. 2023. Вып. 1. С. 47–62. URL: https://tsput.ru/fb/Uchenichestvo/2023/%E2%84%961_2023/46/index.html.
6. Лутц Э. Начни рисовать: Пошаговые техники для тех, кто хочет стать художником за 5 минут / пер. с англ. Е. Петровой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 80 с.
7. Прейслер И. Д. Основательные правила или Краткое руководство к рисовальному художеству : ч. 1-[3] / изданная от Иоанна Даниила Преислера, управителя Нирнбергской академии живописного художества ; пер. с нем. яз. при Академии наук [И. И. Таубертом]. St. Petersburg : gedr. bev der Kayserl, Acad. der Wissenschaften, 1734. Ч. 3. [10] с., 18 л. ил.
8. Радлов Н. Рисование с натуры. Л.: Изд-во Обл. союза сов. художников, 1935 (тип. им. Володарского). 91 с. : ил.
9. Ростовцев Н. Н. Рисование : первый класс. М.: Учпедгиз, 1957. 133 с. : ил.
10. Сапожников А. П. Полный курс рисования : пособие для начинающих. М.: Эксмо, 2013. 190 с. : ил.
11. Фаусек Ю. Значение рисования в школе Монтессори: опыт и наблюдения. Минск, 2000. 47 с.
12. Хейнсток Э. Система Монтессори у себя дома: от 0 до 6 лет. М.: Э, 2016. 208 с. : ил.
13. Элкинс Д. Почему нельзя научить искусству : пособие для студ. худож. вузов. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. 287 с. : ил.
14. Янжул Е. Н. Американская школа: Очерки методов американской педагогики / соч. Екатерины Янжул. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1901. 350 с.

Статья поступила в редакцию: 01.12.2023
Одобрена после рецензирования: 10.12.2023
Принята к публикации: 18.12.2023

The article was submitted: 01.12.2023
Approved after reviewing: 10.12.2023
Accepted for publication: 18.12.2023

#Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 31–38.
#Apprenticeship. 2023. Issue 4. P. 31–38.

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-31-38>

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛАХ СССР 1949–1991 гг.

**Егорова
Анастасия Юрьевна**

аспирант 3 курса
Тульский государственный педагогический
университет им. Л. Н. Толстого
Тула, Россия
anasego1994@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена выявлению основных направлений развития методики обучения русскому языку в национальных школах СССР 1949–1991 гг. Сделан вывод о том, что в изучаемый период главной задачей стало превращение русского языка в универсальный язык межнационального общения. Рассмотрены основные факторы, повлиявшие на развитие методики рассматриваемого периода. Отдельно проанализированы труды ученых-методистов.

Ключевые слова: национальная школа, Научно-исследовательский институт национальных школ, Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе, историческое языкознание, сравнительный метод, родной язык.

Scientific Article
UDC 372.881.161.1
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-31-38>

THE MAIN DIRECTIONS IN THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODS IN SOVIET NATIONAL SCHOOLS IN 1949–1991

**Egorova
Anastasiya Yurievna**

3rd year postgraduate student
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia
anasego1994@mail.ru

Abstract: The article is devoted to identifying the main directions in the development of the Russian language teaching methods in Soviet national schools in 1949–1991. The article concludes that in the period under study, the main task was to turn the Russian into a universal language of interethnic communication. The article considers the main factors that influenced the development of methodology of the period under study. The works of methodologists are analyzed separately.

Keywords: national school, Research Institute of National Schools, Research Institute of Russian Language Teaching in National Schools, historical linguistics, comparative method, mother tongue.

Период 1940-х гг. был временем существенных перемен в развитии методики преподавания русского и родного языков в национальных школах СССР. Факторы международной политики, территориальные изменения страны, появление новых аспектов в государственной идеологии – все это детерминировало новые задачи для профессионального сообщества педагогов и методистов. Возникла настоятельная потребность в превращении методики преподавания русского языка в национальной школе в планомерно развивающуюся область науки со своим специфическим предметом и особыми исследовательскими задачами.

Распоряжением Совета Министров РСФСР № 3177-Р от 31 декабря 1948 г. и приказом Академии педагогических наук № 131 от 15.06.1949 г. был создан Научно-исследовательский институт национальных школ АПН РСФСР. Его создание было продиктовано насущными потребностями общеобразовательных учреждений в многонациональной стране. Переход к всеобщему основному 7-летнему образованию остро поставил вопрос, как обучать русскому языку учащихся национальной школы. Эта проблема была также частью более общей политической задачи – превращения русского языка в универсальный язык межнационального общения. Школа должна была стать инструментом формирования прочного национально-русского двуязычия населения страны. Эта цель провозглашалась как имеющая особое историческое значение.

В этой связи главными задачами НИИ НШ стали:

- проведение исследований и разработок в области методики преподавания русского и родных языков;
- разработка программ, учебных пособий и методических рекомендаций для учителей по обучению, как русскому, так и родным языкам, в целях формирования национально-русского двуязычия;
- изучение и распространение педагогического опыта учителей национальных школ и др. [15].

Деятельность Института во многом определила основные направления развития методики обучения русскому языку в национальных школах СССР в 1949–1991 гг.

Существенное влияние на развитие методики преподавания языков в начале 1950-х гг. оказала дискуссия по вопросам языкознания, развернувшаяся на страницах официальной газеты ЦК ВКП(б) «Правда» и определившая на некоторое время особенности преподавания предметов языкового цикла.

Дискуссия была открыта 9 мая 1950 г. статьей филолога Арнольда Чикобавы, написанной им по прямому распоряжению И. Сталина. Текст был направлен против «нового учения о языке» – «яфетической теории» грузинского филолога и историка Н. Я. Марра (1865–1935), объявившего в начале 1920-х гг. «войну» традиционному (сравнительно-историческому) языкознанию. Идея Марра заключалась в том, что развитие языка идет от множества к единству: языки возникли независимо друг от друга, после чего происходил процесс их скрещивания, когда два языка в результате взаимодействия превращались в новый третий язык, который в равной степени являлся потомком обоих языков. Марр считал, что в результате множества скрещиваний количество языков уменьшается, и в коммунистическом обществе этот процесс найдет завершение в создании всемирного языка, отличного от всех существующих, причем нужны целенаправленные усилия для ускорения этого процесса. Другая идея заключалась в структурном развитии языков. По мнению Марра, несмотря на то, что языки возникли независимо друг от друга, они всегда развивались по единым законам, хотя и с неодинаковой скоростью [13]. Все языки ведут свое начало от четырех элементов – Сал, Бер, Йон и Рош. Эти элементы были подвластны магам (племенным шаманам), которые с их помощью обращались к родовым тотемам. То есть, по мысли Марра, язык возник не из трудовой

деятельности (по Энгельсу), а через магическое общение. Вместе с тем Марр утверждал, что любой язык является и всегда являлся классовым, а первым видом классовой борьбы были разногласия между коллективами со «звуковой речью» и «глухонемыми» [10, с. 7].

А. Чикобава охарактеризовал учение Марра как далекое от «материалистической советской науки о языке», а его элементный анализ назвал прямым «искажением принципов марксистско-ленинской лингвистики» [14, с. 3]. Довольно сложная в теоретическом отношении статья Чикобава была, конечно, адресована не широкому кругу читателей «Правды», в ней последовательно и аргументированно отстаивались основные положения марксистской теории языка как общественного явления и закладывались основы теории и методики преподавания языка в многонациональном государстве.

Далее «Правда» печатала статьи в рамках открытой дискуссии дважды в неделю. Выступали не только сторонники учения Марра (И. И. Мещанинов, Ф. П. Филин и др.), но также авторы, занимавшие компромиссную позицию (В. В. Виноградов), и последовательные противники марризма (Б. А. Серебренников, Г. А. Капанцян и Л. А. Булаховский). Подвела итог работа И. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» [13].

В ней глава партии и государства определил основную функцию языка как общение и обмен мыслями между всеми членами общества. Сталин также описывал различия в грамматическом строе национальных языков, особенности их грамматической структуры и законы ее развития.

Причины обращения И. Сталина к лингвистической тематике до сих пор неясны [8]. Однако наиболее существенным фактором воздействия дискуссии 1950 года на методику преподавания явилась переоценка знаний по грамматике и распространение многочисленных теоретических рассуждений о языке. Одобрение сравнительно-исторического метода в языкознании, содержащееся в вышеназванной работе, укрепило сравнительный подход к изучению языковых фактов.

Вторым важным итогом дискуссии явилось утверждение сопоставительного изучения языков. В Постановлении объединенной сессии отделений литератур и языков АН СССР и АПН РСФСР по вопросам преподавания языков в школе прямо указывалось: «В преподавании <...> языков должен найти широкое применение сравнительный метод. Сопоставление грамматического строя иностранного языка с грамматическим строем русского языка (в национальной школе – родного) помогает лучше осознать особенности изучаемого языка и вместе с тем углубить знания родного» (Сов. педагогика. 1951. № 1). В 1950–60-е годы в Институте национальных школ в систематическом плане проводился сравнительный анализ русского языка и языков тех групп, в которые входят нерусские языки народов РСФСР (тюркская, финно-угорская, бурят-монгольская, языки Северного Кавказа). В разработке каждой конкретной темы содержания предмета, как правило, участвовали два специалиста: один – по родному языку, другой – по русскому. На основе полученных выводов строились частные методики: русский язык в татарской школе, родной язык в татарской школе и т. д.

В вышедших в это время «Методике преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы» под редакцией В. М. Листякова, «Методике преподавания русского языка в школах народов финно-угорской группы» под редакцией С. С. Филиппова, «Методике русского языка в школах народов Крайнего Севера» А. Ф. Бойцовой, Л. А. Варковицкой, «Основах методики преподавания русского языка в грузинской школе» С. Д. Пурцеладзе и др. содержание обучения русскому языку определялось нормативными программами 1955 года, компонентный состав которых практически не отличался от программ 1941 года [11].

Третьим значительным результатом воздействия дискуссии по вопросам языкознания 1950 года на методику явилось усиленное изучение словарного фонда и словарного состава языка. В этот период началась разработка проблем определения содержания лексического аспекта обучения, отбора и составления словарей-минимумов. В 1948 году вышли «Словарь-минимум для 1-го года обучения русскому языку в грузинских школах» В. Авалишвили; «Словарь-минимум для 2-го года обучения русскому языку в грузинских школах» Л. Джапаридзе; в 1951 г. – «Словник русских слов для школ народов Крайнего Севера» Л. А. Вобловой; в 1954–1955 годах – «Словарный минимум по русскому языку для 1–4-х классов татарских школ» Н. З. Бакеевой; в 1956 г. – «Словарный минимум по русскому языку для 1–4-х классов хакасских школ» Н. З. Бакеевой, А. И. Грекул.

Сразу же после принятия решений по преодолению культа личности И. Сталина в 1956–1957 гг. в журнале «Вопросы языкознания» был напечатан ряд статей, посвященных разграничению языка и речи.

Оригинальный подход к решению этой проблемы предложил еще в начале 1950-х гг. советский лингвист, профессор А. И. Смирницкий (1903–1954). Описывая вопрос взаимоотношения языка и речи, в своей работе «Объективность существования языка» (1954) он отметил, что язык действительно и полно существует в речи, являясь ее важнейшей составной частью. Но язык не только существует в речи, он создается и пополняется за счет создаваемых речью произведений [14].

По мнению Смирницкого, крайне важно различать речь как материал и язык как заключенный в нем предмет языкознания. А. И. Смирницким была проведена попытка диалектически изучить соотношение между языком и речью, суть которого, по его мнению, заключалась в превращении отдельных особенностей речи в черты языка, отдельных произведений речи в единицы языка [3].

Также Смирницким было четко показано, что специфические особенности различных языков свидетельствуют не о разнице в мышлении людей, говорящих на множестве языков мира, а о различных способах осмысления действительности средствами языка.

С середины 1960-х гг. решающее значение для разработки содержания обучения русскому языку в национальной школе приобрели следующие факторы.

Изменившаяся общественно-политическая обстановка потребовала пересмотра целей обучения. Отражение изменения социального заказа нашло в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования» (он был принят 24 декабря 1959 года). Сохраняя задачу подготовки молодежи к вузу, школа получила новую – готовить выпускников к жизни.

Существенным для развития методики в 1960-е гг. явилось признание отечественной лингвистикой различий в процессах порождения и распознавания высказываний. Лингвист, позднее академик РАН Ю. Д. Апресян предложил четко различать среди моделей владения языком модель анализа (слушания) и модель синтеза (говорения) [2].

Еще одной отличительной особенностью методики этих лет стало возрождение и развитие идей Л. В. Щербы об «активной» и «пассивной» грамматиках: «Язык может описываться с точки зрения, как говорящего, так и пишущего» [6].

В этот же период продолжали проводиться сопоставительные исследования, расширялось теоретическое изучение билингвизма.

Заслугой методики 1970-х гг. явилось то, что задача разработки содержания обучения была поставлена как самостоятельная проблема. Пути ее решения были намечены в работе Э. П. Васильченко «Определение объема языкового материала для обучения русскому языку на первоначальном этапе (на материале эстонской

школы)» [5]. Проблема определения объема учебного материала здесь выступала как второй шаг по определению содержания обучения, следующий за отбором языкового материала.

С 29 августа 1970 г. начал свою работу Научно-исследовательский институт преподавания русского языка в национальной школе (НИИ ПРЯНШ), директором которого был назначен Н. М. Шанский – лингвист-теоретик, доктор филологических наук, профессор МГУ им. М. В. Ломоносова. Задачей института стало совершенствование методики преподавания русского языка, а также изучение важных проблем педагогической науки и народного образования СССР.

В Институте началась активная работа по разработке национально-ориентированных программ по русскому языку как неродному с использованием авторских методик, реализованных в учебных пособиях по русскому языку и литературе для национальных школ. Также разрабатывалась проблема контроля речевых умений и навыков. Такой контроль должен был помочь объективно определить уровень владения ребенком тем или иным видом речевой деятельности и позволить судить о степени эффективности обучения.

Было выяснено, что создание эффективной и корректной системы контроля над знаниями, умениями и навыками учащихся предполагает решение следующих вопросов: 1) определение типологии общих и специфических (в условиях определенной национальной школы) ошибок; 2) определение методики проверки знаний, умений, навыков учащихся; 3) определение параметров, по которым должны оцениваться знания, умения и навыки учащихся.

В НИИ ПРЯНШ в частности была определена типология общих для учащихся разных национальных школ фонетических и лексико-грамматических ошибок. Разработана методика проверки умений и навыков учащихся в пределах каждого года обучения и отдельных видов речевой деятельности (см. методическое письмо «Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся»). Было показано, что оптимальная система контроля может быть создана лишь в том случае, если будет научно определена типология всех ошибок; методика проверки будет охватывать все виды речевой деятельности; количественные измерения будут найдены для всех навыков, которые вырабатываются у учащихся национальной школы. Эти вопросы до сих пор не исследованы в полной мере и еще ждут своего решения [1, с. 12].

Н. М. Шанский внес серьезный вклад в теорию учебника русского языка как неродного и в практику создания учебника русского языка для национальных школ. Он являлся автором раздела «Учебник русского языка для национальной школы (содержание и структура)» [12, с. 81–87].

Развитие направления «русский язык как неродной», которое разрабатывал и возглавлял академик Н. М. Шанский, исторически шло параллельно с развитием направления «русский язык как иностранный», отличаясь от последнего контингентом обучаемых и целями обучения. Каждое из них имело свою научную базу, свои научные исследовательские центры и профессиональные периодические издания, свою преподавательскую аудиторию.

Центральное место в системе методических взглядов Н. М. Шанского занимали проблемы лингвистического описания русского языка в учебных целях и теоретического обоснования содержания школьного курса русского языка как родного и как неродного. По убеждению учёного, только на основе системного описания русского языка в учебных целях мог быть создан курс русского языка для школы. Учёный усматривал прямую связь между уровнем развития теории и практики лингвистического описания языка и построением эффективного обучения. В свете этого каждый методист, по его мнению, должен быть и лингвистом.

Подчеркнув организующую роль учебника в предъявлении содержания обучения, показав недостатки современных учебников русского языка для национальных школ (лингводидактические, лингвистические, страноведческие и экстралингвистические, содержательные), Н. М. Шанский изложил научно обоснованную программу построения учебника русского языка – единого для разноязычных школ со сходными условиями обучения как инварианта и его вариантов – региональных учебников, специфика которых обусловлена прежде всего родным языком учащихся и национальной культурой народа.

Наряду с этим Н. М. Шанский фактически наметил основные направления в исследовании проблем коммуникативной методики, находившейся тогда еще в самом начале становления лингводидактики. Среди этих проблем можно выделить следующие: 1) учет при лингводидактической минимизации языкового материала на разных этапах обучения коммуникативной значимости данной языковой единицы, соотносящейся с учебными целями на определенном этапе (ср.: цель на начальном этапе – обучение механизму порождения речи для нужд элементарного общения и на завершающем этапе – обучение для нужд свободного общения на русском языке; 2) создание словаря тем и ситуаций общения; 3) отбор и презентация (в частности, семантизация слов и фразеологизмов) языкового материала на разных этапах обучения (например, отбор текстов, соотношение учебных и художественных текстов, границы и характер их адаптации); 4) выработка поэтапных требований к умениям и навыкам в разных видах коммуникативной речевой деятельности и др. [12].

Как можно заметить, в 1970-е гг. совершенствование содержания обучения русскому языку в нерусской аудитории все очевиднее связывалось с принципом коммуникативности.

В 1983 г. в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дополнительных мерах по улучшению изучения русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик» была определена конечная цель обучения русскому языку как средству межнационального общения: «Свободное владение русским языком должно стать нормой для молодежи, оканчивающей среднее учебное заведение» [11]. Решение этой задачи требовало дальнейшего теоретического обоснования содержания обучения, конструируемого и закладываемого в программы и учебники для национальной школы.

В 1980-е гг. академиком Н. М. Шанским были сформулированы необходимость и задачи лингвистического описания русского языка в учебных целях: «получение лингвистической информации, необходимой для конструирования содержания обучения, для реализации выдвигаемых целей обучения». Эта задача рассматривалась как область прикладного языкознания, теоретически обосновывающая и прогнозирующая содержание обучения русскому языку в национальной школе [9].

Н. М. Шанским были определены этапы такого лингвистического описания: 1) выделение объекта описания, осуществляемого на основе принципа минимизации языкового материала в учебных целях; 2) непосредственное описание языкового материала, прогнозирование и лингвистический анализ его трудностей; 3) прогнозирование возможных путей организации языкового материала в учебных целях [6, с. 3-17]

В 1980-е гг. (не без влияния нового понимания коммуникативности) компонентный состав содержания обучения для русского языка в национальной школе был сформулирован следующим образом:

- ✓ языковой материал («ядерная микросистема языка»);
- ✓ теоретические сведения о языке и умения и навыки оперировать ими, или частноречевые навыки;
- ✓ речевые умения и навыки – компонент, отражающий практическую цель обучения; основное его назначение – определение объема и границ умений и навыков общения (этот компонент не получил тогда достаточного научного обоснования и по-прежнему определялся эмпирически);
- ✓ темы и ситуации – компонент, определяющий внеязыковые границы реализации практической цели обучения, конкретизирующий отрезки объективной действительности, на материале и в пределах которых формируется речевая деятельность учащихся (в 1980-е гг. только началось отражение этого компонента в программах, существовали различные его трактовки);
- ✓ общеучебные умения и навыки [4].

Еще одна важная проблема, которая была поставлена в методике русского языка в национальной школе в 1980-е гг., – объективное определение уровня владения русской речью с позиций коммуникативно-деятельностного подхода.

В Научно-исследовательском институте преподавания русского языка в национальной школе были проанализированы существующие классификации уровней владения (основанные на разных типах билингвизма, соотнесенные с родным языком учащихся), сформулировано определение понятия «уровень владения» с точки зрения коммуникативной методики [7, с. 31–41]. «Под владением <...> речью, – писала Г. В. Кузьмина, – понимается умение осуществлять коммуникацию на русском языке во всех сферах речевого общения: умение правильно строить высказывания на основе воспринятой смысловой информации и оформлять его в соответствии с нормами основных жанрово-стилистических разновидностей современного русского литературного языка» [7, с. 32].

Кроме того, в НИИ ПРЯНШ в рассматриваемый период началась разработка методик определения уровня владения как продуктивными, так и рецептивными видами речевой деятельности [7, с. 32]. В частности, в качестве эффективного средства сформированности рецептивных видов речевой деятельности стали использовать тестирование [7, с. 85–94].

Коренная перестройка всей общественной жизни в России на рубеже 1980–90-х гг. привела к существенным изменениям в языковой политике государства, и к формированию иных основ методики преподавания русского языка в национальной школе. Завершился целый большой период в развитии этой отрасли науки и образовательной практики.

Подводя итог, выделим основные направления развития методики преподавания русского языка в национальных школах СССР в период с конца 1940-х до начала 1990-х гг.:

- ✓ применение сравнительно-исторического метода языкознания для согласования грамматик русского и родного языка учащихся;
- ✓ начало разработки сознательно-сопоставительного подхода к обучению русскому языку с учетом трудностей, вызываемых интерферирующим влиянием родного языка;
- ✓ осознание необходимости строить методику с учетом подлинного предмета обучения – речи и с опорой на коммуникативный подход к преподаванию;
- ✓ установление словарного минимума по русскому языку, подлежащего к изучению в разных классах национальной школы.

Литература

1. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. / редкол.: И. Ф. Протченко, Н. М. Шанский. М.: Изд-во АПН СССР, 1987. 102 с.
2. Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики: (краткий очерк). М.: Просвещение, 1966. 302 с.
3. Березин Ф. М. Советское языкознание XX века: задачи, проблемы, решения // Отечественные лингвисты XX века : сб. ст. / [отв. ред. Ф. М. Березин]. М.: ИНИОН РАН, 2002. Ч. 1. С. 4–48. Электрон. версия. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskoe-yazykoznanie-hh-veka-zadachi-problemy-resheniya-1> (дата обращения: 02.04.2023).
4. Быстрова Е. А. Состояние и перспективы развития учебной лексикографии // Теория и практика составления учебных словарей для национальной школы. М., 1979. С. 3–5.
5. Васильченко Э. П. Определение объема языкового материала для обучения русскому языку на первоначальном этапе: (на материале эстонской школы) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Васильченко Эльвира Пименовна. М., 1972. 333 с.
6. Виноградов В. В., Костомаров В. Г. Теория советского языкознания и практика обучения русскому языку иностранцев // Вопросы языкознания. 1967. С. 3–17.
7. Изучение функционирования русского языка и уровня владения русской речью учащимися союзных республик : метод. рекомендации / [подгот. Г. В. Кузьмина и др.]. М.: АПН СССР, 1986. 94 с.
8. Иосиф Сталин: [Жизнь и наследие]. М.: Новатор, 1997. 509 с.
9. История института // Институт национальных проблем образования : офиц. сайт. URL: <http://www.inpro-rus.ru/19/> (дата обращения: 02.04.2023).
10. Марр Н. Я. К бакинской дискуссии о яфетидологии и марксизме. Баку: АзГНИИ, 1932. 46, III с.
11. О дополнительных мерах по улучшению изучения русского языка в общеобразовательных школах и других учебных заведениях союзных республик. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров от 27 мая 1983 г. Правда, 1983, 27 мая.
12. Русский язык в национальной школе: проблемы лингводидактики / под ред. Н. М. Шанского, Н. З. Бакеевой. М.: Педагогика, 1977. 247 с.
13. Русский язык как предмет изучения в национальной школе: (к проблеме лингвистического описания языка в учебных целях) : сб. науч. тр. / отв. ред. Н. М. Шанский. М.: НИИ преподавания рус. яз. в нац. шк., 1983. 111 с.
14. Смирницкий А. И. Объективность существования языка : материалы к курсам языкознания / под общ. ред. В.А. Звегинцева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1954. 34 с.
15. Сталин И. В. Марксизм и вопросы языкознания. Относительно марксизма в языкознании // Правда. 1950. 20 июня (№ 171). С. 3–4. Электрон. версия. URL: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6169498/pages/3> (дата обращения: 02.04.2023). Доступна на сайте Библиотеки им. Н. А. Некрасова.
16. Чикобава А. О некоторых вопросах советского языкознания // Правда. 1950. 9 мая (№ 129). С. 3–5. URL: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6169408/pages/3> (дата обращения: 02.04.2023). Доступна на сайте Библиотеки им. Н. А. Некрасова.

Статья поступила в редакцию: 9.11.2023
Одобрена после рецензирования: 14.11.2023
Принята к публикации: 18.12.2023

The article was submitted: 9.11.2023
Approved after reviewing: 14.11.2023
Accepted for publication: 18.12.2023

#Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 39–50.
#Apprenticeship. 2023. Issue 4. P. 39–50.

Научная статья
УДК 374.32
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-39-50>

ДОБРЫЙ, СЛАБЫЙ, ЗЛОЙ: ВЗРОСЛЫЕ ПЕРСОНАЖИ ФАНТАСТИКИ YOUNG ADULT В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ¹

**Киктева
Ксения Сергеевна**

кандидат педагогических наук
Московский городской педагогический
университет
Москва, Россия
kiktevaks@mgpu.ru

**Маймистова
Дарья Сергеевна**

Московский городской педагогический
университет
Москва, Россия
majmistovas@mgpu.ru

**Сененко
Олеся Владимировна**

кандидат филологических наук
Московский городской педагогический
университет
Москва, Россия
senenkoov@mgpu.ru

Аннотация: В статье анализируются функции и типы взрослых персонажей в произведениях подростковой фантастики, принадлежащих современным авторам, и их роль в формировании самостоятельности героев-подростков. Типы и функции взрослых персонажей в рассматриваемых произведениях обусловлены спецификой жанра и особенностями развития сюжета. Первый тип – помогающий и поддерживающий «добрый» взрослый, выполняющий функции помощника или дарителя. Второй тип – «злой» взрослый, который выполняет функцию вредителя и с которым герою-подростку приходится бороться. Третий тип – «слабый» взрослый, которого герой сам должен спасти и поддерживать. Взрослые персонажи этого типа выполняют функцию отправителя и играют ключевую роль в формировании самостоятельности героев

Ключевые слова: самостоятельность, взросление, подростковая фантастика, типы взрослых персонажей, функции персонажей, герой-подросток.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10104 «Репрезентация творчества и самостоятельности в произведениях детской и подростковой литературы», <https://rscf.ru/project/23-28-10104/>

Scientific Article
UDC 374.32
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-39-50>

THE GOOD, THE WEAK AND THE EVIL: ADULT CHARACTERS OF YOUNG ADULT FANTASY IN THE CONTEXT OF ADOLESCENTS' INDEPENDENCE DEVELOPMENT

**Kikteva
Ksenia Sergeevna**

Ph.D. (Pedagogy)
Moscow City University
Moscow, Russia
kiktevaks@mgpu.ru

**Maymistova
Daria Sergeevna**

Moscow City University
Moscow, Russia
majmistovas@mgpu.ru

**Senenko
Olesya Vladimirovna**

Ph.D. (Philology)
Moscow City University
Moscow, Russia
senenkoov@mgpu.ru

Abstract.: The article analyses the functions and types of adult characters in young adult fantasy books written by contemporary authors; the role of these characters in the development of adolescent characters' independence is dwelled upon. The types and functions of adult characters in the books under discussion result from the key features of the genre and from the specifics of how the plot unravels. The first type is a helpful and supportive 'kind' adult, functioning as a helper or a donor. The second type is an 'evil' adult who functions as a villain and who an adolescent character has to fight with. The third type is a 'weak' adult who needs to be supported and saved by an adolescent character. Adult characters of the latter type function as dispatchers and play the key role in the development of characters' independence.

Keywords: independence, growing up, young adult fantasy, types of adult characters, functions of characters, adolescent character.

© Киктева К. С., Маймистова Д. С., Сененко О. В., 2023
© Kikteva K.S., Maymistova D.S., Senenko O.V., 2023

Один из факторов, который позволяет читателю погрузиться в художественный текст, глубоко прочувствовать и на первичном, поверхностном уровне понять его, – это возможность соотнесения себя с главным героем. Герои детской и подростковой литературы по возрасту, как правило, соотносимы с ее молодыми читателями. Персонажей зачастую окружают те же реалии, которые присутствуют в жизни читателей, и волнуют те же проблемы и вопросы, которые волнуют реальных детей и подростков, в том числе вопросы, связанные с формированием самостоятельности. И одним из ключевых становится вопрос о том, от чего зависит и как формируется самостоятельность героев-подростков, а также какую роль в этом процессе играют взрослые персонажи.

В практике свободного чтения читатели, соотнося себя с героями и их окружением, в большинстве случаев вольно интерпретируют произведение на самом доступном и очевидном уровне восприятия художественного текста, который принято называть наивно-реалистическим: в рамках этого подхода художественный «текст не рассматривается как эстетический объект, персонажи воспринимаются как

живые люди, а не как литературные образы» [2, с. 83]. Их поведение и поступки, формирующие сюжет, рассматриваются вне соотнесения со структурой и логикой развития этого сюжета. Читатель может быть достаточно глубоко погружен в переживания главных героев, проявлять эмпатию и актуализировать личностные смыслы, которые открываются ему в процессе проживания текста, однако понимание творческого замысла автора произведения, основанное на анализе текста, его при таком подходе, как правило, не заботит.

В школьной методике изучения литературы, напротив, во главу угла традиционно ставится анализ произведений с использованием литературоведческой терминологии, а знание теоретико-литературных понятий традиционно считается одним из важнейших критериев литературного развития школьников [3; 10]. Понимание произведения при таком, «литературоведческом», подходе предполагает объективное выяснение заложенного автором смысла художественного текста, того, «что хотел сказать автор». Как отмечает в статье «Что значит “понять” художественный текст?» В. Н. Порус, «выясненный смысл становится знанием: понять текст – значит знать его смысл» в максимально возможном соответствии с авторским замыслом [12, с. 84].

В этой же статье В. Н. Порус выделяет еще такой тип понимания художественного текста, как «процесс со-творения смысла художественного текста, в котором автор текста и понимающий субъект участвуют на равных, вовлекая в это участие всю совокупность культурных факторов» [12, с. 84]. Нацеленность на данный тип понимания кажется нам наиболее продуктивной на различного рода занятиях и неформальных встречах, посвященных детской и подростковой литературе. На наш взгляд, продуктивность этого подхода обусловлена несколькими причинами. Во-первых, он позволяет обсуждать литературное произведение в контексте более широкой системы культурных связей и превращает процесс прочтения в активный и осознанный разговор. В процессе совместного с автором и другими читателями со-творения смысла читатель может выявить для себя в тексте новые смыслы, которые были ранее незаметны или не воспринимались в контексте наивно-реалистического прочтения. Во-вторых, этот подход развивает способность критически анализировать текст с использованием общеэстетических категорий, которые представляют собой общеупотребительные и понятные широкому кругу читателей слова (образ, персонаж, сюжет, функция, пространство, время и др.), а не специфические литературоведческие термины, — и выстраивать собственное, обоснованное, самостоятельное мнение, а также слушать и принимать чужой взгляд. В-третьих, данный подход позволяет реализовать воспитательную функцию литературного произведения, предлагая современному педагогу материал и способы работы с ним в педагогическом ключе, с опорой на взаимосвязь произведения с культурной традицией и современным культурным контекстом.

Показать, как может быть реализован указанный подход в работе с художественными текстами в подростковой аудитории, мы решили на примере анализа функций взрослых персонажей в фантастических произведениях для подростков. Взрослые персонажи широко представлены в современной подростковой литературе: главных героев, как правило, окружают родители, бабушки и дедушки, учителя, наставники, соседи и случайные знакомые. При этом, по нашим наблюдениям, в подростковой литературе взрослые в отличие от главных героев-подростков чаще всего показаны «со стороны», без подробного раскрытия их внутреннего мира, переживаний, мыслей, без выраженного психологизма. Эти персонажи тем не менее очень важны в произведениях, так как они выполняют ряд значимых функций. Они позволяют авторам более разносторонне раскрыть образы главных героев-подростков, осветив процесс формирования их самостоятельности; обеспечивают развитие сюжета; отражают различные особенности современной

культуры, в том числе культуру повседневности, а также общепринятые взгляды, стереотипы, социальные роли и т. д.

Последняя из перечисленных функций все чаще привлекает внимание современных исследователей детской и подростковой литературы. Так, например, белорусская исследовательница Н. С. Зелезинская, анализируя архетип безответственного родителя в англоязычном подростково-молодежном романе XXI века, приходит к выводу, что родитель и ребенок как литературные герои осознают важность искренних отношений, однако вследствие травмирующего опыта происходит перераспределение гендерных, возрастных, социальных ролей. Исследовательница утверждает, что «эти процессы наряду с инфантилизацией взрослых, децентрацией, аксиологической амбивалентностью способствуют популярности архетипа любящего, но безответственного родителя» [7, с. 102]. О роли взрослых персонажей в раскрытии образов главных героев-подростков пишут В. Н. Горенинцева и А. Н. Губайдулина. Рассматривая образы родителей, дедушек и бабушек в прозе для подростков, исследователи утверждают, что «...в современной российской литературе для детей наблюдается процесс постепенного разрушения выраженного дидактизма и отказа от авторитарного образа взрослого <...>, характерной чертой произведений современной российской детской литературы является отсутствие образа идеального взрослого <...>, ребенок сам справляется со всеми проблемами и трудностями гораздо лучше них, а нередко и вытаскивает взрослых из ситуаций, из которых те не могут найти выход самостоятельно» [4, с. 183]. Таким образом взрослые персонажи создают условия для лучшего раскрытия образов и характеров детей, включая такой аспект, как формирование их самостоятельности.

В настоящей статье мы рассмотрим все перечисленные функции, но наибольшее внимание постараемся уделить раскрытию сюжетной функции взрослых персонажей с привлечением такого широко известного и продуктивного для решения наших задач культурного контекста, как концепция В. Я. Проппа. Эта концепция уже привлекалась рядом исследователей для анализа современных произведений. Они находили структурные элементы волшебной сказки в романе Терри Пратчетта «Мор, ученик Смерти» [15], романе Мариам Петросян «Дом, в котором...» [6], серии книг о Гарри Поттере Джоан Роулинг [8], антиутопиях Д. Глуховского «Метро 2033» и Д. Быкова «ЖД» [5], а также в других произведениях. Наиболее явно за Проппом следует А. О. Трошкова, которая описывает трансформацию элементов волшебной сказки в романе Т. Пратчетта, отмечая, что его основные композиционные элементы соотносятся с предложенными В. Я. Проппом функциями действующих лиц [15].

В работе «Морфология волшебной сказки» знаменитый фольклорист, как известно, проанализировал структуру русской народной волшебной сказки и выделил 31 функцию действующих лиц, понимая под функцией действие того или иного персонажа с точки зрения его влияния на развитие сюжета [14]. В. Я. Пропп также выделил семь типов действующих лиц: герой (искатель или пострадавший), вредитель, отправитель, даритель, помощник, царевна и ложный герой. Некоторые из этих типов действующих лиц, как показывает анализ, соотносятся с типами взрослых персонажей в современной подростковой литературе.

В качестве объекта анализа мы выбрали произведения подростковой фантастики, принадлежащие современным российским (С. Кузнецов, Ая эН, С. Ремез) и зарубежным авторам (С. Ахерн, Э. Каунди, С. Коллинз, Л. Лоури, К. Т. Уокер, Ж. Шарбонно). Выбор для анализа именно фантастических произведений обусловлен их релевантностью предмету исследования (функции взрослых персонажей в них выражены очень ярко и явно), относительной близостью их типичных персонажей к персонажам волшебной сказки [11], а также их большой

популярностью среди подростков, о чем свидетельствует значительное количество как переводной, так и русскоязычной литературы этого жанра.

Внутри фантастики как жанра выделяются различные поджанры: научная фантастика, фэнтези, альтернативная история, постапокалиптика, стимпанк, дизельпанк и многие другие. Выбранные нами для анализа произведения российских авторов принадлежат к разным поджанрам фантастики:

«Живые и взрослые» (2019) Сергея Кузнецова – альтернативный мир как поджанр фантастики;

«Тихие игры» (2020) Софьи Ремез – социальная фантастика с элементами антиутопии;

«Уровень Пи» (серия «Мутангелы») (2015) Аи эН – юмористическое фэнтези.

В произведениях зарубежных авторов, с которыми в данной статье будут проведены параллели, сочетаются элементы антиутопии и социальной фантастики (С. Ахерн, Л. Лоури), апокалиптической (К.Т. Уокер) и постапокалиптической фантастики (С. Коллинз, Ж. Шарбонно), любовного фэнтези (Э. Каунди). Жанровое многообразие рассматриваемых произведений дает возможность увидеть различные функции взрослых персонажей и способы их реализации в тексте.

Анализ перечисленных текстов в соотнесении с типологией действующих лиц В. Я. Проппа позволил нам выделить три типа взрослых персонажей:

1) помогающий и поддерживающий «добрый» взрослый, сопоставимый с *дарителем* волшебного средства и волшебным *помощником* в терминологии Проппа;

2) «злой» взрослый, с которым приходится бороться, – типичный *вредитель*, роль которого заключается в том, чтобы нанести вред, ущерб;

3) «слабый» взрослый, которого герою-подростку приходится спасать и поддерживать, может быть сопоставлен с *отправителем*, пожалуй, самым сложным и неоднозначным действующим лицом в концепции В. Я. Проппа, функция которого заключается в том, чтобы отправить героя в путь.

В роли отправителя, согласно Проппу, могут выступать, например, родители, дающие благословение, даже не догадываясь, что герой идет на борьбу; мать, которая рассказывает сыну о похищении дочери, происшедшем до его рождения, не прося его при этом о помощи, но своим рассказом побуждая его отправиться на поиски (рассказ о беде в сказке может также исходить не от родителей, а от различных старушек, случайных встречных и др.); отец, который увозит изгнанную мачехой дочь в лес; царь, отсылающий героя за какой-либо диковинкой и т. д. [14].

Рассмотрим теперь подробнее, как представлены и как функционируют выделенные нами типы взрослых персонажей в выбранных произведениях.

Действие романа Сергея Кузнецова «Живые и взрослые» разворачивается в альтернативном мире, свойства которого позволяют живым общаться с мертвыми. Однако речь идет не о спиритических сеансах и призраках. Мертвые здесь живут в Заграницье, контакты с которым возможны, но затруднительны и часто нежелательны, приблизительно как с зарубежными странами в советское время. Немало параллелей с последним мы и находим во всех трех книгах романа: День Проведения Границ как Октябрьская революция; зловещее и могущественное МПДЗ – Министерство по делам Заграницья; серебряные звезды вместо красных, популярный вид борьбы об-гру (оборона голыми руками) как самбо и многие другие, более или менее явные сближения.

Для анализа в рамках данной статьи нами была выбрана первая книга, «Живые и взрослые: начало», в которой главные герои Марина, Лёва, Ника и Гоша учатся в седьмом классе и в силу возраста больше, чем в остальных книгах, взаимодействуют со взрослыми именно как со старшими. В книге присутствует отрицательный персонаж, «злой» взрослый: «ученый, дипломат, военный. В

ближайшем будущем – покоритель двух миров» [17, с. 311]. Ожидаемо, ибо типично для подростковой фантастики, что в противостояние с ним, невозвращенцем, добровольно ушедшим в мир мертвых, оказываются вовлечены именно дети, то есть главные герои, и физически уничтожает его тоже одна из главных героинь. Однако почему вообще становится возможной финальная схватка? Именно потому, что Марина, Лёва, Ника и Гоша решают найти маму Гоши, которая отправилась в геологическую экспедицию на Белое море и пропала. Гошина мама выполняет в сюжете функцию *отправителя*, побуждающего героев отправиться в путь, навстречу испытаниям. В то же время она, на наш взгляд, одна из тех героинь, которых можно назвать «слабыми» взрослыми, то есть теми, кого герой-ребенок или подросток вынужден поддерживать или, как в данном случае, даже спасать. На первый взгляд, эта героиня совсем не слабая: она мечтает об Открытом мире, в котором нет границ между живыми и мертвыми, и даже предпринимает шаги для разрушения Границы. Однако позже она разочаровывается в своих идеалах, отказывается от борьбы: «Это только в книжках четверо друзей навсегда меняют мир. В жизни – не так... Сынок, я очень устала. Пойдем домой» [17, с. 311].

Остальных взрослых персонажей можно отнести, скорее, к «добрым», поддерживающим взрослым. Это и родители Марины, и бабушка Лёвы, пережившая войну и эвакуацию, и Никина тетя Света, ветеран Великой войны с мертвыми. Они как могут помогают героям-подросткам, воспитывают, а главное, любят их. Помогают советом (пусть и непрошеным, насчет школьной формы, как Маринина мама), поддерживают добрым словом (как бабушка Лёвы) и даже готовы научить суровым боевым навыкам, как тётя Света – Нику: «Надо все-таки научить девочку с ножом управляться, думает Светлана Васильевна. Не дай бог, конечно, но вдруг пригодится?» [17, с. 168]. Это и школьный учитель Павел Васильевич, который прошел войну, и правдивые рассказы которого ученики всегда слушали с интересом. И даже не самые любимые школьные учителя, Валентина Владимировна по прозвищу Рыба и Дмитрий Данилович, Дэдэ, пусть и с натяжкой, но могут быть охарактеризованы как строгие, но всё-таки желающие не зла, а добра своим ученикам. Отметим в скобках, что этих персонажей можно было бы назвать еще и «недалекими» взрослыми.

Но интересно, как легко эти «поддерживающие» взрослые становятся «слабыми», то есть ненадежными, не заслуживающими доверия, такими, которых подростки вынуждены если не спасать, то поддерживать морально сами. Вот уже Маринин папа, которому она всегда доверяла, говорит такие подрывающие доверие и в то же время «правильные», очень «взрослые» вещи. «Марина замирает. Ей кажется – она ослышалась. Папа советует бросить друга? Бросить, когда у него дома беда? Не может быть. <...> Мой папа никогда бы так не сказал. Мой папа читал мне книжки о смелых людях, рассказывал сказки о бесстрашных героях, учил не бояться и не отступать – он не может советовать бросить Гошу» [17, с. 157]. И Гошин папа не может или не хочет ответить на прямой, но «опасный» вопрос сына: «Ты все время говоришь: это сложный вопрос, – разозлился Гоша, – ты думаешь, я это хочу от тебя услышать?» [17, с. 161].

Павел Васильевич болен и слаб, он не может не только сопровождать своих учеников в опасный поход на Белое море, но даже отговорить их от этого похода. Он в силах сказать Марине, которая рассказала ему обо всех событиях, предшествовавших походу, лишь одно: «Запомни, командир отвечает за свой отряд, за свою команду» [17, с. 157], таким образом, открыто говоря о новой взрослой и небезопасной ответственности, которая ложится на плечи девочки.

И вот уже учительница Зиновья, молодая, но все же, особенно по сравнению со своими учениками, взрослая женщина, плачет на плече у Ники, делясь с девочкой своими любовными переживаниями, будто с близкой подругой.

В свете происходящего главным героям становится совершенно ясно: действовать придется только самим, полностью полагаясь на себя и на друзей – таких же подростков. «Забудь, – отвечает Марина, – и про моего папу, и про Гошиного. И про своих родителей тоже забудь, и про Павла Васильевича с Зиной. Взрослым нельзя доверять – они слишком напуганы. Если мы хотим спасти Гошину маму, мы должны действовать сами» [17, с. 157]. Получается, что по мере развития сюжета функции этих взрослых меняются: претендуя вначале на роль помощников, они на деле оказываются отправителями, которые сами не способны к активным действиям, а лишь послушно склоняются перед чужой волей, как тот самый отец из сказки, который по приказу злой жены везет свою дочку в лес. Но тем самым они создают ситуации, которые побуждают подростков проявлять *самостоятельность*, то есть принимать решение, реализовывать его и брать на себя ответственность за свои действия и их последствия.

В некоторых случаях взрослые, как, например, Маринин папа, понимают, что всё изменилось, но уже поздно: «Я идиот, с прозрачной ясностью подумает он. Сообрази я чуть раньше, я бы ее не отпустил» [17, с. 157]. Тем не менее дети отправляются в путь, и в итоге они взрослеют, становятся самостоятельными, обретают силы для этого, не только поддерживая и спасая вдруг оказавшегося «слабым» взрослого, но и чему-то учась у него: «Гошина мама меня многому научила, думает Ника. Она доказала, что можно жить так, как ты хочешь, как считаешь нужным. Можно изучать этнографию – и научиться пересекать Границу. Можно уйти – и вернуться» [17, с. 325].

Таким образом, в романе Сергея Кузнецова присутствуют активный «злой» взрослый, противостояние которому становится вопросом жизни и смерти; «добрые» взрослые, которые поначалу помогают героям и ассоциируются с их уходящим детством, и «слабые» (фактически вчерашние «добрые») взрослые, бездействие которых заставляет героев-подростков брать на себя ответственность за себя и окружающих, становясь самостоятельными.

В «Тихих играх» Софьи Ремез показан другой вымышленный мир, который, однако, во многом сближается с миром романов Кузнецова. Правосудие вершится на Главном канале телевидения, школьных учителей постепенно вытесняют психотренеры, а ошибка банковской системы ставит под угрозу личную свободу сразу многих людей. Главная героиня, тринадцатилетняя Вера, живет с бабушкой. Мать Веры умерла, отец женился во второй раз и переехал в другой город вместе с женой. Отметим, что ситуация явно отсылает к народным сказкам о злой мачехе, но ожидания читателей не оправдываются, мачеха не становится в произведении активным «злым» взрослым, она лишь символически «забирает» у героини отца. Бабушка Веры обвиняется, как и многие другие работники образования, в хищении крупной суммы, по ошибке перечисленной на ее счет. Семьи обвиняемых оказываются под домашним арестом до суда, который состоится неизвестно когда. Еще одна жертва этой же ситуации – мать Грина, соседа Веры. Домашний арест затягивается, общение и любые связи с внешним миром запрещены, прогулки возможны только по расписанию и в сопровождении охраны. И в этих условиях Вера и Грин находят возможность общаться, говорить обо всем на свете, даже не видя лиц друг друга.

Взрослые, окружающие Веру и Грина, по большей части слабы. Бабушка Веры еще пытается заботиться о внучке, то есть быть *помощником*, «добрым» взрослым. Она следит за тем, чтобы Вера тепло одевалась, просит охранника не курить при Вере и т. д. Но всё это помогает незначительно. По большому счету, бабушка не способна оказать Вере поддержку, так как она сама растеряна и подавлена происходящим: «У бабу глаза на мокром месте. Я спрашивала – как же так? А она только: “Всё образуется, надо подождать, все решится”» [18, с. 12]. И позже, когда в прямом эфире

начинают оглашать приговоры невиновным людям, бабушка говорит: «Верочка, я не знаю, что сказать...» [18, с. 71]. Физически бабушка все время рядом, но она беспомощна и психологически едва ли не слабее Веры.

Наверное, поэтому своими переживаниями девочка предпочитает с ней не делиться и в то же время, отчасти для того, чтобы чем-то занять бесконечно длинные дни, берет на себя домашние дела: «Теперь я на кухне одна. Два–три часа по-настоящему занята. Потом я угощаю бабу. Накрываю стол, укладываю вилки, ложки, ножи в точном соответствии со всеми правилами этикета, рассказываю подробно о том, как готовила каждое блюдо. Бабу слушает с интересом и с аппетитом ест» [18, с. 17]. То есть Вера уже проявляет себя как более активный, сильный и способный самостоятельно справляться с ситуацией человек. И даже столкнувшись с домогательствами со стороны врача, проводящего официально предписанные медосмотры, Вера ничего не говорит об этом бабушке.

Еще более слабыми выглядят родители Грина. Отец запустил себя, занят только едой и просмотром телешоу. Мать механически вяжет шапки и шарфы, а потом распускает связанное. При этом, как замечает Грин, они отдаляются друг от друга: «Вдруг стало заметно, что они почти не общаются между собой. Было так раньше? Не могу вспомнить» [18, с. 55].

«Добрые» взрослые оказываются неспособны выполнять функции *помощников*, поэтому в критических ситуациях (от «нелегального» общения через стену до планирования побега) подросткам приходится действовать самим, преодолевая страхи и сомнения.

Кто выступает здесь «злым» взрослым? В какой-то степени это безымянный врач, и хотя его появление – лишь эпизод, который в сюжете не особенно значим, он подсвечивает дополнительно ситуацию с бабушкой. О неприятном и страшном случае Вера рассказывает не ей, а Грину, на него полагается больше, чем на бабушку, которую она вынуждена ограждать от лишних волнений. Характерно, что и врач, и охранники, и «ведущие-судьи» на Главном канале, которые выполняют здесь функцию *вредителей*, являются персонификациями государственной системы. Они показаны нам как ее отдельные представители, выполняющие чью-то злую волю. Главный «злодей» обезличен, подобно тому, как у других авторов, пишущих для детей и младших подростков, «табу на изображение политического <...> трансформируется в “запрет” на изображение лиц, творящих насилие и жестокость» [1, с. 323].

На функцию «доброго» взрослого – *помощника* – в сюжете претендует отец Веры, который появляется достаточно поздно, практически в самом финале, но все же забирает Веру к себе, в дом на море: «Ну ты! – восхищенно прошептала Вера. – Я думала, ты совсем забыл обо мне!» [18, с. 109]. Однако в итоге отец, уже исчезавший из жизни Веры раньше, снова проявляет «слабость», но не потому, что превращается в слабого, как некоторые «добрые» взрослые в «Живых и взрослых», а потому, что его активная роль в жизни девочки ослабевает, и героиня опять вынуждена брать ситуацию в свои руки. В финале Вера одна идет вдоль моря, одна справляется с панической атакой и одна размышляет о будущем: «Просто надо успокоиться. Медленно вдохнуть, выдохнуть. Поговорить с отцом. Что-то придумать» [18, с. 123].

Таким образом, в «Тихих играх» тоже заметна трансформация изначально «добрых» взрослых в «слабых» под воздействием обстоятельств; прослеживается также недостаточное присутствие «доброго» отца в жизни героини, которое в результате оказывается достаточным для ее взросления, то есть обретения ею самостоятельности. «Злые» же взрослые – это представители государства, которое настолько всемогуще, что противостоять ему проблематично, можно только убежать.

В «Уровне Пи» – первой книге фэнтези-серии «Мутангелы» Аи эН – действия разворачиваются сразу в нескольких мирах и измерениях. Художественный мир произведения подразумевает наличие множества реальностей и альтернативных планет. Развитие основного сюжета происходит на альтернативной планете Земля, где люди по какой-то причине серьезно видоизменились, превратившись в мутантов первого, второго, третьего и четвертого порядков. Главный герой романа – тринадцатилетний Андрей Ключкин (Дюшка), единственный обычный человек, немутант, к которому приковано всеобщее внимание. Он необычайно ценен и интересен с научной точки зрения, поэтому за ним ведется пристальное наблюдение. Более того, как только Дюшке исполнится четырнадцать, его заберут в специальное учреждение для изучения в лабораторных условиях. Это известно всем, но до какого-то момента остается тайной для героя.

Важная особенность всех мутантов заключается в том, что они не умеют любить и не испытывают сильных чувств и эмоций. «Если мутант влюбляется или переживает по-настоящему, с эмоциями, и уровень этих эмоций доходит до “уровня пи” – то есть три целых и четырнадцать сотых – он, мутант, немедленно разорвется пополам. Или на сто частей треснет. Или вообще исчезнуть может, если не просто переживает, а от любви. Это всем известно» [16, с. 75].

Помимо мутантов на Земле-12 (именно на этой альтернативной планете разворачивается действие романа) встречаются ангелы – существа иного порядка, способные перемещаться между всеми реальностями и изменять их.

В мире, где нет эмпатии, любви, сопереживания и сочувствия, «добрых» и сильных взрослых найти довольно сложно, поэтому среди мутантов мы их почти не видим. Роль «добрых взрослых» играют ангелы – существа более совершенные, способные вмешиваться в дела мутантов и помогать им. Джейн, Рон и Дима – ангелы, следящие за Дюшкой и всей планетой, они не контактируют с главным героем напрямую, но в определенной степени покровительствуют ему и в рамках предложенной нами типологии могут считаться «добрыми» взрослыми, волшебными *помощниками* и покровителями.

Рассмотрим других персонажей, с которыми герой активно взаимодействует. У Дюшки есть родители, бабушка и дедушка. До какого-то момента все они могут восприниматься как «добрые» и помогающие. Бабушку, «ту еще старушенцию», которая днем росла на грядке, а по вечерам любила ходить в гости, Дюшка любил. Она рассказывала ему истории о том, какой была жизнь до мутаций, и в меру своих возможностей переживала за внука: «Ей было жаль внука, искренне жаль. Ах, если бы он был мутантом и не знал, что такое боль!» [16, с. 20–21]. Дедушка, Славик Тихонович, проводил с внуком немало времени, уделял ему много внимания и даже обустроил для него мастерскую в собственном доме. Однако по мере развития сюжета читатель узнает, что и бабушка, и дедушка сотрудничали с секретным институтом, работники которого изучали Дюшку. Они передавали им сведения, участвовали в проведении тестов и экспериментов над Дюшкой, а Славик Тихонович и вовсе организовал слежку за внуком и собирался разбогатеть, написав мемуары о последнем немутанте: весь его интерес к внуку был продиктован корыстью и поиском личной выгоды. С точки зрения привычных нам ценностей такое поведение позволяет отнести бабушку и дедушку Андрея скорее к разряду «злых» взрослых, *вредителей*, но, учитывая особенности художественного мира произведения, тот факт, что они не испытывают эмоций, делает их скорее «слабыми», неспособными помочь и поддержать. Родители, которые также сотрудничали с учеными, тоже оказываются в позиции «слабых» взрослых: «Дюшкина мама была “первой” мутанткой, она умела переживать и частенько по вечерам... очень переживала за своего сына...» [16, с. 91]. Они хотя и жалеют сына, но воспринимают происходящее как должное и не пытаются изменить ситуацию. Главному герою приходится

самостоятельно позаботиться о себе: чтобы не попасть в исследовательский институт в качестве подопытного немутанта, Дюшка решает сбежать.

«Злыми» взрослыми выступают родители Риза, Дюшкиного друга, который вызвался помочь ему с побегом. Риз, как и все, не испытывал человеческих чувств и эмоций. Но по какой-то неведомой причине пожалел Дюшку и бескорыстно, искренне решил ему помочь. Его родители и представить себе не могли, что их сын ввязался в эту историю из добрых побуждений, они думали, что это обман и хитрость, которая поможет их семье получить выгоду. Марсия и Элиот предают Дюшку, опаивают его снотворным, похищают и помещают в психиатрическую лечебницу, чтобы потом сдать его ученым или властям и получить деньги. Они, как и родственники главного героя (и другие взрослые персонажи романа), лишены человеческих чувств и переживаний. Однако они не просто равнодушны к Дюшкиной истории, они причиняют мальчику реальный физический вред, препятствуют его спасению.

Интересно, что в самый важный момент, когда Дюшка решает сбежать из дома, чтобы не попасть в исследовательский институт, ни бабушка, ни дедушка, ни родители в это никак не вовлечены, что подтверждает их слабую позицию, и сюжетно дает главному герою стимул к самостоятельности, проявляющейся в том, что герой отправляется в путь навстречу неизвестности.

Таким образом, в «Мутангелах» мы можем наблюдать переход отдельных «добрых» взрослых в категорию «слабых» и даже «злых» по мере того, как раскрываются их образы. «Слабость» взрослых также становится катализатором формирования самостоятельности героя-подростка. «Злые» же взрослые, в отличие от аналогичных персонажей двух ранее рассмотренных произведений, не являются воплощением некоего глобального зла, но тоже выполняют функцию *вредителей*.

Можно проследить присутствие рассмотренных типов взрослых персонажей и в зарубежных произведениях подростковой фантастики. «Добрый», помогающий взрослый – это часто родственник, например, отец («Голодные игры» С. Коллинз, «Испытание» Ж. Шарбонно), мать («Дивергент» В. Рот) или дедушка («Обрученные» Э. Каунди, «Клеймо» С. Ахерн); возможно, некий наставник, учитель (Дающий в одноименном произведении Л. Лоури). Объединяет и делает «добрыми» взрослых этих персонажей то, что они по сути выполняют функцию *помощников* или *дарителей*, передавая главному герою или героине некие важные для выживания знания, умения или качества, как бы готовя к дальнейшим испытаниям. Но часто, как и в произведениях российских авторов, именно родители, предстающие как «добрые» и любящие взрослые, переходят в категорию «слабых», не справляясь с ситуацией (родители в «Веке чудес» К.Т. Уокер, матери в тех же «Голодных играх» и «Обрученных») или же погибая / исчезая из жизни героя слишком рано («В поисках синего» Л. Лоури) и, таким образом, вынуждают главных героев действовать самостоятельно и взрослеть. А «злой» взрослый, который угрожает жизни героя и часто добивается его физического уничтожения, – это часто представитель или воплощение враждебной системы (ср. «Тихие игры»), чаще всего государственной: чиновник («В поисках синего», «Испытание», «Обрученные»), судья («Клеймо») и сам президент («Голодные игры»).

Итак, мы рассмотрели три основных типа взрослых персонажей в фантастических произведениях для подростков. Эти типы с большей или меньшей регулярностью встречаются в произведениях российских и зарубежных авторов. При этом тип «слабого» взрослого функционально соотносится с *отправителем* в сказках, к которым близки фантастические произведения. И именно этот «слабый» взрослый способствует становлению самостоятельности героев-подростков, которое происходит наиболее явно и быстро именно в фантастических произведениях, и особенно это характерно для антиутопий [9].

Проведенный анализ текстов и сопоставление отечественных произведений с зарубежными позволяют сделать вывод о том, что в современной фантастической прозе для подростков прослеживается тенденция, при которой инициативность и самостоятельность героев-детей обусловлена слабостью или пассивностью взрослых персонажей, побуждающей героев активно действовать. При этом переход инициативы от взрослых к детям характерен не только для фантастики [4; 7], но в фантастических произведениях он объясняется не социально-психологическими факторами, а спецификой жанра и функциональными особенностями развития сюжета. Творчески переосмысляя традиции волшебной сказки, авторы наделяют взрослых персонажей чертами и функциями архетипических героев. «Добрые», «злые» и «слабые» взрослые во многом определяют развитие сюжета и путь героя-подростка, при этом ключевую роль, на наш взгляд, играют именно «слабые» взрослые, соотносимые с *отправителем* в волшебной сказке. «Слабый» взрослый способствует становлению самостоятельности и в итоге – взрослению главного героя [9]. На одни и те же обстоятельства и события взрослый реагирует слабостью и бездействием, а подросток – активностью и постепенно обретаемой силой. Этот путь в большинстве случаев сопряжен с трудностями, болью и потерями, и здесь «слабый» взрослый сближается со «злым», заставляя героя и страдать, и идти вперед.

Литература

1. Асонова Е. А. Табу или не табу – вот в чем вопрос! // Детские чтения. 2020. Т. 17, № 1. С. 320–333. URL: <https://doi.org/10.31860/2304-5817-2020-1-17-320-333>.
2. Асонова Е. А., Сененко О. В. Опыт анализа конкурсных письменных работ подростков в аспекте результативности литературного образования в основной школе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3 (41). С. 79–89.
3. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе. М.: Просвещение, 1990. 188 с.
4. Горенинцева В. Н., Губайдуллина А. Н. Новая модель «значимого взрослого» во внутрисемейных отношениях (по материалам современной российской прозы для детей и подростков) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 50. С. 176–187.
5. Григоровская А. В. Реализация функций волшебной сказки в структуре антиутопий Д. Глуховского «Метро 2033» и Д. Быкова «ЖД» // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 2. С. 82–91.
6. Дмитриевская Л. Н. Мотивы и образы волшебной сказки в романе М. Петросян «Дом, в котором...» // Национальный стиль русской литературной классики : материалы V Межвуз. с междунар. участием науч.-практ. конф., Москва, 12 апреля 2019 г. / отв. ред. С. А. Васильев. М.: Моск. городской пед. ун-т, 2020. С. 93–99.
7. Зелезинская Н. С. Архетип безответственного родителя в англоязычном подростково-молодежном романе XXI века // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2022. Т. 14, № 3. С. 95–105.
8. Зурабова Л. Р. Функциональные роли действующих лиц «Гарри Поттера» в рамках структуралистского подхода В. Я. Проппа // Сегодня и всегда: актуальные проблемы литературоведения, лингвистики и лингводидактики : сб. науч. тр. по литературоведению, лингвистике, лингводидактике, посвящ. юбилею д-ра филол. наук, проф., зав. каф. англ. филологии ИИЯ МГПУ Ксении Михайловны Барановой. М.: Языки Народов Мира, 2023. С. 132–142.
9. Киктева К. С. «Экстремальное» взросление героев подростковых антиутопий (на примере произведений современных зарубежных авторов) // Педагогический дискурс в литературе : материалы семнадцатой Всерос. науч.-метод. конф., посвящ. 130-летию Дж.

- Р. Р. Толкина, Санкт-Петербург, 10 декабря 2022 г. / Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб.: ЛЕМА, 2023. Вып. 17. С. 40–46.
10. Маранцман В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. М.: Просвещение, 1986. 124 с.
 11. Неелов Е. М. Элементы фольклорной поэтики в структуре научно-фантастического персонажа // Жанр и композиция литературного произведения : межвуз. сб. Петрозаводск: Петрозавод. гос. ун-т, 1981. С. 149–160.
 12. Порус В. Н. Что значит «понять» художественный текст? // Вопросы философии. 2016. № 7. С. 84–96.
 13. Потанина Н. Л., Родина М. В. Героические образы в повести К. С. Льюиса «The Horse and His Boy»/«Конь и его мальчик» // В мире научных открытий. 2014. № 11-5 (59). С. 1998–2015.
 14. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. 143 с.
 15. Трошкова А. О. Трансформация элементов волшебной сказки в современной литературе фэнтези (на материале романа Т. Пратчетта «Мор, ученик Смерти») // Традиционная культура. 2018. Т. 19, № 3. С. 41–47.
 16. Ая эН. Уровень Пи. М.: РОСМЭН, 2015. 384 с. (Мутангелы).
 17. Кузнецов С. Живые и взрослые. М.: Лайвбук, 2019. 976 с.
 18. Ремез С. Тихие игры. М.: Пять четвертей, 2020. 128 с.

Статья поступила в редакцию: 20.11.2023
Одобрена после рецензирования: 04.12.2023
Принята к публикации: 18.12.2023

The article was submitted: 20.11.2023
Approved after reviewing: 04.12.2023
Accepted for publication: 18.12.2023

#Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 51–55.
#Apprenticeship. 2023. Issue 4. P. 51–55.

Научная статья
УДК 378.147:004.9
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-51-55>

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КАК ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО СРЕДСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Чумакова
Светлана Петровна**

кандидат педагогических наук, доцент
Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь
chumakova@msu.by

Аннотация: В статье раскрыты концептуальные подходы к разработке электронного учебного пособия. Установлен структурно-содержательный контур электронного пособия на основе идей системного, компетентностного, контекстного, личностного подходов. Определен функциональный профиль электронного пособия, инвариантную часть которого составили функции: организационно-управленческая, обучающая, рефлексивно-оценочная, информационно-коммуникационная и индивидуализации обучения. Охарактеризованы особенности содержания основных структурных частей пособия «Теоретические основы воспитания», описаны ориентационно-целевой, теоретический, практический и контрольно-оценочный блоки в структуре отдельных тем.

Ключевые слова: педагогическое образование, самостоятельная работа студентов, электронный учебник, функции учебника.

Scientific Article
UDC 378.147:004.9
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-51-55>

DESIGNING AN ELECTRONIC TEXTBOOK AS A MULTIFUNCTIONAL TOOL FOR PEDAGOGICAL EDUCATION

**Chumakova
Svetlana Petrovna**

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev,
Republic of Belarus
chumakova@msu.by

Abstract.: The article reveals the conceptual approaches to the development of an electronic textbook. The paper establishes the structural and content outline of the electronic textbook on the basis of the ideas of system, competence, contextual, personal approaches. The functional profile of the e-textbook has been determined, the invariant part of which is made up of the following functions: organisational and managerial, training, reflective and evaluative, information and communication, and individualisation of learning. The article features the peculiarities of the content in the main structural parts of the textbook "Theoretical Foundations of Education", describes the orientation-target, theoretical, practical and control-assessment blocks in the structure of individual topics.

Keywords: pedagogical education, self-study of students, electronic textbook, textbook functions.

© Chumakova S. P., 2023

Приоритеты и целевые ориентиры современного высшего образования обусловили повышенное внимание к организации самостоятельной работы студентов. Предметом исследования сегодня выступают различные аспекты эффективной организации самостоятельной работы студентов: оптимальное соотношение разных видов учебной работы, разработка, апробация и внедрение инновационных средств самостоятельной работы, научно-методические основания организации самостоятельной работы в условиях разных форм получения образования (в том числе дистанционной) и др. Эффективным современным средством организации самостоятельной работы студентов выступает электронный учебник, который обладает более широкими возможностями по сравнению с бумажным аналогом. Поэтому несмотря на наличие достаточного количества печатных изданий по той или иной учебной дисциплине (в частности, по теории воспитания) существует необходимость расширения практики разработки и использования электронных изданий.

Процесс разработки электронного учебника имеет ряд отличительных особенностей, обусловленных тем, что гипертекст – это нелинейное, многомерное, иерархически структурированное представление текстовой и нетекстовой информации [3]. Методологическую основу разработки нашего электронного пособия [5] составили основополагающие педагогические идеи системного, компетентностного, контекстного, личностного подходов. Системный подход в электронном пособии реализуется во взаимосвязи его структурных компонентов, которые будут охарактеризованы ниже. Компетентностный подход реализуется в таком формировании содержания электронного пособия (учебной информации, учебных заданий), которое обеспечит освоение студентами комплекса необходимых компетенций в масштабе как учебной дисциплины, так и отдельной темы. Контекстный подход ориентирует на отражение в содержании электронного пособия специфики профессиональной деятельности и реализуется посредством включения заданий квазипрофессионального характера. Личностный подход предполагает оснащение электронного пособия ресурсами учёта индивидуальных особенностей студентов, предоставление им возможностей реализации субъектности в выстраивании своего образовательного маршрута (включение заданий вариативного, разноуровневого характера, использование интерактивных средств и др.).

С учетом основных функций учебных изданий, рассматриваемых в педагогических исследованиях [1; 2; 3], был определен функциональный профиль электронного пособия, инвариантную часть которого составили организационно-управляющая; обучающая; индивидуализации обучения; рефлексивно-оценочная; информационно-коммуникационная функции.

Реализация организационно-управляющей функции обеспечивается средствами информирования студентов о содержании учебной дисциплины и организации учебной деятельности (учебная программа дисциплины, пояснения по работе с пособием, развернутые инструкции по выполнению заданий, списки рекомендуемой литературы и гиперссылки на источники сети «Интернет», задания для самоконтроля усвоения учебного материала).

Обучающая функция состоит в овладении учебной дисциплиной, освоении необходимых компетенций в результате изучения теоретического материала и выполнения практических заданий.

Функция индивидуализации обучения реализуется учебным пособием в том случае, если оно предоставляет студентам возможность выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. Для реализации данной функции в

учебное пособие включают задания вариативного характера, позволяющие студенту выбирать объём и характер выполняемой работы.

Рефлексивно-оценочная функция учебного пособия состоит в инструментальном обеспечении процессов рефлексии и самооценки в ходе освоения студентами учебной дисциплины.

Информационно-коммуникационная функция пособия заключается в расширении пространства учебной деятельности студентов, вовлечении их в активную работу с информацией в масштабах открытого образовательного пространства.

Рассмотрим указанные выше положения на примере электронного пособия «Теоретические основы воспитания» [5], которое является комплексным учебно-методическим обеспечением одноименной учебной дисциплины. Реализация функций учебного пособия обусловлена его структурно-содержательными особенностями. Все темы структурированы одинаково: ориентационно-целевой блок, теоретический блок, практический блок и рефлексивно-оценочный блок.

Ориентационно-целевой блок представлен краткой аннотацией, структурно-логической схемой темы, требованиями к знаниям и умениям студентов, планом темы и списком рекомендуемой литературы. *Краткая аннотация* отражает межтематические и внутритематические связи, ключевые понятия темы (для акцентирования внимания обучающихся на основных понятиях и формирования общего представления о когнитивном поле темы данные понятия выделены жирным шрифтом, а также связаны гиперссылками с глоссарием).

Основные понятия, положения темы и взаимосвязи между ними представлены в виде *структурно-логической схемы* (СЛС). Педагогическая ценность СЛС состоит в том, что, визуализируя в компактном виде *систему* научных знаний по теме, она способствует формированию ориентировочной основы предстоящей познавательной деятельности и более осознанному изучению отдельных вопросов на основе понимания их места и роли в воспитательной деятельности (отдельном компоненте деятельности) учителя. Целостное и системное видение проблемы, которой посвящена та или иная тема, выступает важным условием формирования действенности знаний в диалектическом единстве оперативности (готовности применять знания в разнообразных стандартных ситуациях) и гибкости (готовности к творческому применению знаний в нестандартных ситуациях). Обращение к схеме оправдано как в начале изучения темы, так и после ознакомления с теоретическим материалом (для повторения и обобщения изученного), при выполнении отдельных практических заданий.

В темах, посвященных конкретным направлениям воспитания, схемы аналогичны, отражают структуру воспитательного процесса, и в ситуации многократного повторения содействуют формированию метапредметного подхода к анализу / решению воспитательной ситуации: целеполагание – отбор содержания воспитания – определение средств воспитания – анализ результатов.

Ознакомление с *требованиями к знаниям и умениям по теме* обеспечивает реализацию принципа субъектности в обучении, аргументирует выбранный подход к выделению основных вопросов темы (требования к знаниям) и предлагаемым заданиям в практикуме (требования к умениям).

После перечня ключевых вопросов по теме предлагается *список литературы* (основной и дополнительной) для их углубленного изучения.

Теоретический блок содержит теоретическое содержание предметного материала, в основу отбора и представления которого положены следующие принципы: высокий научно-теоретический уровень, концептуальная целостность, проблемность, практикоориентированность. Реализации диалектического взгляда на описываемые явления, а также идеи современной (постнеклассической) научной

парадигмы – «принципиальной недоопределенности значения и смысла научных понятий, суждений, теории» [4] – способствует включение в текст пособия разных определений ключевых понятий. Наличие нескольких трактовок основных категорий теории воспитания в учебном издании позволяет сформировать о них более полное представление, а также вовлечь студентов в научный полилог.

Практический блок представлен практикумом – комплексом разноуровневых заданий, последовательное выполнение которых обеспечит закрепление знаний и формирование всех необходимых умений в рамках изучаемой темы:

- задания на осмысление и закрепление ключевых понятий темы и взаимосвязей между ними (задание*);
- задания на трансформацию теории в ориентировочную основу педагогической деятельности (задание**);
- задания на проектирование решения профессионально-педагогической задачи (задание***).

В практикум включены задания на анализ и оценку конкретных педагогических ситуаций, типичных и актуальных для начального образования.

Предлагаемые задания сконструированы на основе таких принципов организации учебной деятельности студентов, как принцип творчества, принцип дифференциации, принцип приближения к профессиональной деятельности, принцип воспитывающего характера обучения, и направлены на формирование не только предметных, но и ценностно-смысловых компетенций студентов. Так, в ряде тем предусмотрено выполнение заданий на осознание значения и смысла социальных ценностей (человек, родина, труд, семья, здоровье, красота), что необходимо для развития профессионального мировоззрения, аксиологической сферы учителя как воспитателя, наставника. В этих же темах предусмотрены задания по проектированию и реализации воспитательного диалога. Например, в задании 7*** темы 12 студенты должны разработать содержание беседы, которая поможет учащимся понять социальный смысл ряда норм (бережное отношение к учебникам, школьному имуществу; ответственное отношение к учебе; ответственное отношение к своему здоровью и др.).

Рефлексивно-оценочный блок представлен тестом для самоконтроля, состоящим из 10–15 вопросов с пятью вариантами ответов.

В самостоятельные разделы учебного издания выделены глоссарий и словарь имен. Глоссарий содержит перечень основных терминов, которые используются при изложении теоретических основ воспитания. В разделе «Словарь имен» представлена информация об ученых, результаты исследований которых внесли значительный вклад в развитие теории воспитания. Для расширения дидактических возможностей электронного пособия глоссарий, словарь имен и текст лекций были связаны гиперссылками.

Значимость электронного пособия определяется потребностью высшего педагогического образования в развитии электронно-образовательной среды как уникального инструмента формирования информационно-коммуникационных компетенций будущих учителей и осуществления дистанционного образования. Электронный формат учебного издания позволяет интегрировать его в информационно-образовательное пространство вуза, использовать для повышения качества образовательного процесса в очной и заочной (в том числе дистанционной) формах обучения.

Литература

1. Бордонская Л. А., Голобкова Г. И. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2013. № 6 (53). С. 51–66.
2. Иванова Е. О., Осмоловская И. М., Шабалин Ю. Е. Конструирование учебников для реализации процесса обучения в информационно-образовательной среде : монография. М.: Ин-т стратегии развития образования РАО, 2017. 187 с.
3. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности : монография. М. ; СПб.: Нестор-История, 2020. 247 с.
4. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования : монография / А. И. Жук [и др.]; науч. ред.: А. В. Торхова, О. Б. Даутова. Минск: БГПУ, 2019. 306 с.
5. Чумакова С. П. Теоретические основы воспитания : электрон. учеб. пособие. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2023. [Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве электронного учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по специальности «Начальное образование»].

Статья поступила в редакцию: 10.11.2023
Одобрена после рецензирования: 20.11.2023
Принята к публикации: 18.12.2023

The article was submitted: 10.11.2023
Approved after reviewing: 20.11.2023
Accepted for publication: 18.12.2023

#Ученичество. 2023. Вып. 4. С. 56–61.
#Apprenticeship. 2023. Issue 4. P. 56–61.

Научная статья
УДК 37.064.1
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-56-61>

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ ШКОЛЬНИКОВ: ИНКЛЮЗИВНЫЙ КОНТЕКСТ¹

**Полякова
Елена Степановна**

доктор педагогических наук, профессор
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
Минск, Республика Беларусь
poljakova.elena@mail.ru

**Федотенко
Инна Леонидовна**

доктор педагогических наук, профессор
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
Тула, Россия
innafedotenko@mail.ru

Аннотация: Авторы доказывают актуальность и перспективность целенаправленной подготовки студентов к сотрудничеству с семьей учащихся в инклюзивном образовании. В содержание психолого-педагогических дисциплин был включен материал о сущности и моделях инклюзии, этапах адаптации мигрантов, индикаторах школьного насилия, позволяющий подготовить будущих учителей к взаимодействию с родителями школьников. Представлена типология семей, описаны факторы, провоцирующие конфликты, выделены условия психологически безопасного общения педагогов с семьей школьника. Анализируются специфические особенности семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями. Выявлена позитивная динамика в подготовке студентов к взаимодействию с семьями учащихся в ситуации инклюзии.

Ключевые слова: студенты, психолого-педагогические дисциплины, подготовка, инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, мигранты, родители школьников

Scientific Article
UDC 37.064.1
<https://doi.org/10.22405/2949-1061-2023-4-56-61>

PREPARING FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH PARENTS OF SCHOOLCHILDREN: AN INCLUSIVE CONTEXT

**Polyakova
Elena Stepanovna**

Sc.D.(Pedagogy), Professor,
Belarusian State Pedagogical University Named after
Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus
poljakova.elena@mail.ru

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) № 073-00030-23-03 от 02.06.2023 по теме «Педагогическое обеспечение психологической безопасности образовательной среды в условиях новых вызовов и угроз (в рамках сотрудничества с Республикой Беларусь)».

**Fedotenko
Inna Leonidovna**

Sc.D.(Pedagogy), Professor,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Tula, Russia
innafedotenko@mail.ru

Abstract.: The authors prove the relevance and prospects of purposeful preparation of students for cooperation with students' families in inclusive education. The content of psycho-pedagogical disciplines included material on the essence and models of inclusion, stages of adaptation of migrants, indicators of school violence, allowing to prepare students to interact with parents of schoolchildren. The article presents the typology of families, describes factors provoking conflicts, and highlights conditions for psychologically safe communication between teachers and schoolchildren's families. The authors analyse specific features of a family with a child with special educational needs. The article reveals positive dynamics in preparation of students for interaction with families of schoolchildren in the situation of inclusion.

Keywords: students, psycho-pedagogical disciplines, training, inclusion, children with special educational needs, migrants, parents of schoolchildren

© Полякова Е. С., Федотенко И. Л., 2023

© Polyakova E. S., Fedotenko I. L., 2023

Взаимодействие учителя с родителями школьников всегда было наиболее сложным и потенциально конфликтногенным аспектом его профессиональных обязанностей, как в России, так и в республике Беларусь. Однако в современной ситуации гетерогенного образовательного пространства спектр конфликтов, рисков и угроз значительно расширился, что отразилось на общении педагога с семьей учеников. Неблагоприятный прогноз относительно психического и физического здоровья детей и подростков актуализирует проблему адресной подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивной среде (инклюзия в «узком» смысле слова). Рост количества учащихся-инофонов, детей из семей мигрантов и беженцев требует пристального внимания ученых и практиков и акцентирует феномен инклюзии в «широком» смысле (в совместную деятельность включены учащиеся разных национальностей, культур, языков, конфессий). Вместе с тем оба типа инклюзии не изолированы друг от друга, дети из семей мигрантов и беженцев нередко имеют проблемы в состоянии физического и психического здоровья. Это вполне объяснимо: травматический фактор миграции, непривычные условия жизни, дискриминация могут привести учащихся к социальной и школьной дезадаптации. Пережитый негативный опыт влияет на особенности поведения детей и подростков, усложняет межличностные отношения, снижает самооценку, искажает мироощущение, провоцирует девиантное (а нередко и делинквентное) поведение, вызывает повышенную агрессивность. Среди проблем, часто возникающих у школьников-мигрантов, нарушения когнитивных и эмоционально-волевых процессов, неврозы, трудности общения, отсутствие социального опыта поведения в условиях неопределенности, недостаточное развитие коммуникативных навыков, аксиологическая и технологическая неготовность педагогов к взаимодействию с этой группой учащихся [1; 5].

В школах Тульского региона чаще всего среди мигрантов можно встретить выходцев из Азербайджана, Армении, Вьетнама, Китая, Таджикистана, Туркмении, Узбекистана, Сирии, Афганистана. Интолерантность учителей, школьных психологов и родителей нередко становится «пусковым механизмом», «запускающим» неприятие школьниками своих «особых» одноклассников,

провоцирующим ситуацию буллинга и моббинга. Необходимость адресной подготовки выпускников университета к сопровождению этой категории школьников становится очевидной [1; 5].

Результаты многочисленных исследований убеждают, что профессиональные компетенции (диагностическая, прогностическая, психотерапевтическая, аналитическая, конфликтологическая), необходимые для эффективного решения многочисленных проблем, недостаточно сформированы у выпускников как российских, так и белорусских вузов. Начинающие учителя отмечают, что перед встречей с родителями учеников испытывают растерянность, беспомощность, неуверенность в себе. Им трудно выбрать оптимальный стиль общения, модель поведения, прогнозировать варианты возможной реакции родителей, предупредить конфликты, вовлечь членов семьи в совместную деятельность по развитию личности ребенка. Особенно много проблем возникает при взаимодействии педагога с семьей, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями. Подготовка будущих педагогов к успешному сотрудничеству с родителями детей связана с коррекцией целей изучения психолого-педагогических дисциплин, обогащением их содержания, обоснованием и реализацией наиболее адекватных технологий, модернизацией заданий производственной практики, выбором критериев и показателей оценки эффективности полученных результатов.

Для работы с родителями учеников в инклюзивном обучении целесообразно использовать техники поддержки и сопровождения семьи. С особенностями применения этого инструментария студенты знакомятся на занятиях по педагогической психологии, педагогике, превентивной психологии, конфликтологии. Педагогическая поддержка в семейном воспитании – это комплекс методов, приемов, средств, направленный на оказание учителем срочной превентивной помощи родителям в развитии субъектности как здорового ребенка, так и школьника с ограниченными возможностями физического или психического здоровья. Педагогическая поддержка носит оперативный характер, требует от учителя быстрых, но в то же время обоснованных решений на основе оценки возможных рисков, информации об особенностях семьи, о состоянии ребенка. Педагогическая поддержка осуществляется эпизодически, ситуативно и связана с наиболее сложными периодами жизнедеятельности семьи. Взаимодействие школы и родителей часто имеет характер сопровождения: в длительном или даже постоянном и непрерывном сопровождении учителя, классного руководителя, психолога, социального педагога нуждаются неблагополучные в эмоционально-психическом отношении семьи, имеющие как здоровых детей, так и «особого» ребенка. Психологическое сопровождение – это совместная деятельность педагогов, психологов, родителей детей, ориентированная на систематическое, регулярное, целенаправленное влияние на ребенка. Этот вид помощи носит стратегический или тактический характер и опирается на перспективный прогноз развития личности ученика.

Психологическое сопровождение базируется на следующих принципах: рекомендательный характер советов педагога или психолога; приоритет интересов семьи; непрерывность сопровождения «на стороне ребенка»; поливекторность влияния в различных видах деятельности; согласованная работа группы заинтересованных профессионалов; их ценностное единство, близость приоритетов; готовность к диалогу, эмоциональная стабильность, критичность, креативность, толерантность.

Для создания продуктивных взаимоотношений с семьей учителю полезно знать ее социальный, культурный, образовательный, аксиологический контекст,

структуру, стиль воспитания, специфику установок по отношению к своему ребенку (здоровому или с особыми образовательными потребностями). При общении с родителями важно создать ситуацию диалога, равенства позиций взрослых людей, готовых помочь ребенку, минимизировать эмоциональные всплески, перестроить их первоначальную агрессивную или оборонительную позицию. На практических занятиях по таким дисциплинам, как «Психология конфликта», «Превентивная психология», «Педагогическая психология», «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды» будущие учителя убедились в психотерапевтическом эффекте музыкальных фрагментов, помогающих снять психоэмоциональное напряжение, снизить агрессивность, перевести деструктивный конфликт в конструктивный. Использование на семинарах по педагогической, возрастной, социальной психологии и педагогике музыкальных произведений А. Вивальди, А. Моцарта, Ф. Шопена, П.И. Чайковского, Э. Грига, Л. Бетховена снижает уровень тревоги участников образовательного процесса, улучшает психологический климат в студенческой группе [2; 4]. Язык музыки не требует перевода, он понятен студентам разных национальностей, конфессий, языков, культур, что особенно значимо в ситуации инклюзии в широком контексте. В образовательный процесс в ТГПУ им. Л.Н. Толстого и БГПУ им. М. Танка были включены упражнения по саморегуляции, арт-терапии, а также система психолого-педагогических ситуаций и кейсов, возникающих при взаимодействии «особых» детей и их родителей с учителями, одноклассниками.

Ребенку необходимо личностное пространство, позволяющее ему войти в мир, в культуру, в будущую профессию, в сообщество сверстников. Учитель может рекомендовать родителям использовать искусство (театр, кино, живопись, художественную литературу, музыку) как средство, позволяющее минимизировать потенциальные риски, страхи, фрустрацию, тревожность у каждого из членов семьи, улучшить эмоциональную атмосферу [2; 4]. Диапазон воспитательных ресурсов подобной практики чрезвычайно разнообразен. Перенос личного квази-профессионального опыта студентов на ситуацию будущего взаимодействия выпускников университета с родителями детей может оказаться полезным и перспективным.

Будущий учитель должен знать, что для семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями физического и психического здоровья, характерен комплекс психологических, социальных и педагогических проблем. Положение такой семьи психотерапевты и психиатры часто описывают как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. В подобных семьях, несмотря на многообразие и вариативность отклонений ребенка от нормы, наблюдается общий спектр проблем.

Первая реакция родителей, узнавших об инвалидности ребенка, – неприятие по отношению к нему, к врачам, родственникам, знакомым. Наиболее острой формой неприятия является тайное желание смерти ребенка. Такое чувство возникает у родителей, находящихся в глубокой депрессии. У членов семьи наблюдается искажение субъективного образа мира: представлений об отношении к себе, к ребенку, к близким людям, к социуму.

Неприятие часто сменяется агрессией, направленной на медицинских работников, которые рассказали родителям о проблемах ребенка. Следующая реакция – страх, неизвестности родители боятся больше, чем какой-либо информации. Страхи разнообразны: какое будущее ждет больного ребенка, как к нему будут относиться чужие и близкие люди, не окажет ли его состояние негативное влияние на жизнь братьев и сестер. Далее следуют чувство вины и беспокойство: не являются ли сами родители причиной болезни ребенка. Матери

детей-инвалидов испытывают хроническую вину, которая изменяет их даже внешне: появляется особенная скованная походка, тихий голос. Вина провоцирует обиду, гнев и может стать источником депрессии. Следующие типичные реакции: бессилие, разочарование, «комплекс отверженности», невозможность изменить ситуацию. Родители не могут изменить тот факт, что у ребенка есть инвалидность, но необходимо понять, что они могут справиться со своими жизненными проблемами, развивая в себе жизнестойкость. Разочарование задевает самолюбие родителей, бросает вызов их системе ценностей. Это чувство, которое противоречит прежним амбициям, надеждам, ожиданиям об успешном и счастливом будущем их сына (дочери), зачастую приводит к невозможности принять реального больного ребенка. Эти особенности семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями физического или психического здоровья, были предметом обсуждения и сравнительного анализа студентов на практических занятиях по педагогической, социальной психологии, педагогике, конфликтологии.

Для современной образовательной ситуации характерна противоречивая и неустойчивая родительская мотивация, минимизация времени и ресурсов, примитивизация контента общения с детьми, низкая «родительская эффективность». В школьной практике приоритетным направлением взаимодействия учителя с семьей детей остается педагогическое просвещение: лекции, беседы, конференции, собрания, вечера «вопросов и ответов» (часто в дистанционном формате).

В ситуации инклюзивного образования при общении учителя с родителями учащихся должны доминировать индивидуальные формы, персональные (конфиденциальные) консультации. Сегодня в инклюзии, как в узком, так и в широком контексте, особенно востребованы технологии и техники личностной педагогической поддержки и психологического сопровождения семьи [5].

В процессе изучения дисциплин «Психологические основы конфликта» и «Превентивная педагогика» будущие учителя получают информацию о кризисных этапах в развитии семьи, о типологии сложных семей, их специфике, о факторах, провоцирующих конфликты родителей и детей, об условиях гармонизации семейных отношений. Нередко дидактические конфликты вызваны неадекватной оценкой способностей ребенка, завышенными требованиями к нему со стороны семьи. Студенты убедились, как важно разъяснить родителям, что нереально завышенные требования к детям приводят их к тяжелому чувству вины, к постоянной тревожности, страхам, фрустрации, неврозам. Ради сохранения физического, интеллектуального, эмоционального здоровья учащихся, чувства их защищенности и психологического комфорта необходимо адаптировать требования к реальным учебным возможностям детей.

Основу взаимодействия педагога с семьей в инклюзивном пространстве составляют помогающие отношения, включающие интерес к ребенку, принятие, доверие, понимание, предоставление возможности родителям самостоятельно делать выбор и принимать решения. Подготовка студентов к эффективному взаимодействию с семьей «особого» ребенка – сложный, длительный, неоднозначный процесс.

Первоначально полученные позитивные результаты позволяют надеяться, что будущие выпускники смогут более успешно осуществлять взаимодействие с родителями школьников в ситуации инклюзии. Профессионально грамотное и продуктивное общение учителя с семьей «особого ребенка» – это значимый фактор для системы «социальных лифтов», позволяющих обеспечить реальную и успешную перспективу для каждого ребенка.

Литература

1. Митина Л. М. Психология профессионально-карьерного развития личности : монография. М. ; СПб.: Нестор-История, 2019. 394 с.
2. Полякова Е. С., Кобачевская С. М., Иванова М. В. Социогуманитарная и информационная безопасность на этапе высшего художественно-эстетического образования // Трансформация профессиональной подготовки учителей художественно-эстетического профиля (в целях социогуманитарной и информационной безопасности) : сб. науч. ст. Минск: ИВЦ Минфина, 2021. С. 70–77.
3. Рангелова Е. М. О конфликте между поколениями // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике : сб. ст. / под ред. Л. М. Митиной. М.: Психол. ин-т РАО, 2020. С. 10–13.
4. Федотенко И. Л., Полякова Е. С. Дистанционный формат обучения в контексте рискологии // Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы проектирования и перспективы развития : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 29 октября 2020 г. / ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Чебоксары: Среда, 2020. С. 233–237.
5. Федотенко И. Л., Дементьева Д. В. Подготовка будущих педагогов к профессиональному взаимодействию с детьми из семей мигрантов в условиях пандемии // Взаимодействие на университетских преподавателей с студентами в условиях на онлайн-обучение : сб. науч. докл. XXI Междунар. науч.-практ. конф., София (Болгария), 4-5 сент. 2021 г. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2021. С. 104–107.

Статья поступила в редакцию: 14.11.2023
Одобрена после рецензирования: 23.11.2023
Принята к публикации: 18.12.2023

The article was submitted: 14.11.2023
Approved after reviewing: 23.11.2023
Accepted for publication: 18.12.2023

Научный журнал

#УЧЕНИЧЕСТВО

Дизайн обложки – И. Большаков

Оригинал макета

и электронная публикация – Н. А. Короткова

Корректор-редактор – Е. В. Мельникова

Подписано в печать – 25.12.2023 г.