МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

МАТЕРИАЛЫ

XI МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ОЧНО-ЗАОЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И О ДЕТЯХ

Конференция проводилась в рамках выполнения Государственных заданий Министерства просвещения Российской Федерации:

√ *(№1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров»;*

√ *(№1025040900078-4-5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы»;*

√ *(№1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».*

Горловка
2026

УДК 81.0+801+882+82
ББК Ш81.0+82.0
М33

Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (протокол № 12 от 24.06.2026 г.)

Редколлегия:
д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова, д-р филол. наук, проф. И. А. Герасименко, д-р филол. наук, проф. Л. В. Дербенёва, д-р филол. наук, проф. Л. Н. Любимцева-Наталуха, д-р филол. наук, проф. И. Г. Минералова, к. филол. наук, доц. Г. А. Васильева, к. филол. наук, доц. О. В. Жарикова (ответственный редактор), к. филол. наук Н. А. Белоконь-Пожарицкая, к. филол. наук, доц. А. В. Воеводина, к. филол. наук, доц. Н. В. Кораблёва, ст. преп. Л. В. Волосевич, ст. преп. В. И. Ткачёв, преп. М. Э. Курылко.

Сборник включён в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ): лицензионный договор № 990-10/2020К от 29.10.2020 г.

М33 **Материалы XI Международной научно-практической очно-заочной конференции «Проблемы изучения и преподавания литературы в школе и вузе: литература для детей и о детях»** (Горловка, 27 марта 2026 г.). – Горловка : Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2026. – 184 с.

ISSN 3033-6961

В сборник вошли материалы XI Международной научно-практической очно-заочной конференции «Проблемы изучения и преподавания литературы в школе и вузе: литература для детей и о детях», посвящённой вопросам изучения и методики преподавания литературы в средних, средних профессиональных и высших образовательных организациях, актуальным проблемам современного образования. Сборник представляет собой обмен теорией и практикой изучения и преподавания литературы для детей и о детях, о влиянии детской художественной литературы и кинематографа на формирование личности ребёнка, основных направлениях развития и влияния литературы о детстве на формирование стратегии партнёрства в детско-юношеском коллективе, о новых форматах обучения и роли просветительской работы при трансляции подрастающим поколениям через произведения литературы духовно-нравственных ценностей – о тех методических проблемах, которые вызваны условиями и вызовами, возникающими в современном обществе и в образовательной среде.

УДК 81.0+801+882+82
ББК Ш81.0+82.0
ISSN 3033-6961

©Изд-во МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ, г. Москва, 2026
©Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2026

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА

Белоконь-Пожарицкая Наталия Анатольевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВ РУССКИХ БОГАТЫРЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров».

Среди жанров русского фольклора, популярным остаётся жанр былины, как жанр сказаний о богатырях, защитниках земли русской. Былины затрагивают такие темы, как героические подвиги – борьба с врагами, защита Родины, восстановление справедливости. Как правило, в былинах отражены важные исторические события и реальные исторические личности. Для достижения учебно-воспитательных задач на уроке, былины представляют собой богатый материал, так как в них на первом плане находится образ богатыря – национального героя. Русские былины – это своеобразная энциклопедия народной жизни, источник патриотизма и национальной гордости. Образы богатырей вдохновляли на создание произведений великих русских поэтов, писателей, композиторов и художников.

В школьной программе по литературе в 6 классе для чтения предлагаются три былины: «На заставе богатырской», «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Три поездки Ильи Муромца». В центре уроков – анализ сюжета былин, основу которого составляют подвиги богатырей по защите границ родной земли. После знакомства с былинами, учащиеся должны сделать вывод о главных качествах героя русского героического эпоса, каким выступает, например, Илья Муромец.

Илья Муромец в былинах входит в тройку главных богатырей наряду с Добрыней Никитичем и Алёшей Поповичем. Согласно преданию, до 33 лет он был прикован к постели, но уже тогда был наделён недюжинной силой. Исцелили его странники, «калики перехожие». И с тех пор он стал непобедимым воином, защитником Русской земли, а Муромцем стал называться по городу Мурому, из села рядом с которым происходил. Прототипом Ильи Муромца, по мнению некоторых историков, предположительно является живший в XII веке

силач Чоботок из села Карачарова, позднее принявший монашество в Киево-Печерской лавре и ставший Илией Печерским.

Изучение былин невозможно без контекста развития истории и культуры Древней Руси, что даёт возможность расширить кругозор учащихся, лучше понять художественный мир богатырского эпоса, его ценностные координаты. Изучение былин позволяет использовать межпредметные связи и обратить внимание учащихся на изображение героев былин в других видах искусства: музыке, живописи, мультипликации (картины В. М. Васнецова «Богатыри», «Витязь на распутье», художественный фильм А. Л. Птушко «Илья Муромец», мультипликационные фильмы по сюжетам русских былин «Илья Муромец и Соловей-Разбойник», «Три богатыря: Ход конём», «Три богатыря и Шамаханская царица» и др.).

На итоговом этапе изучения былин целесообразно провести интегрированный урок на тему: «Образ богатыря – образ защитника Родины». В ходе анализа будет сформировано преставление об образе богатыря Ильи Муромца, наделённого такими чертами, как отвага, сила, мужество, выносливость, чувством справедливости и доброты.

Для закрепления и обобщения изученного материала былины, проведём сопоставительный анализ былины и ее мультипликационное воплощение. Такая форма работы позволит закрепить изученный материал и постичь идейно-художественный смысл произведения. Перед просмотром мультфильма необходимо учащимся дать опережающее задание (групповое или индивидуальное), что позволит повысить мотивацию просмотра мультфильма. В ходе такого сопоставления, учащиеся увидят, что в мультфильме образ Ильи Муромца более очеловечен: он очень суеверен, может вспылить и рассердиться на князя, которого волнует только его казна. Однако, несмотря на все недостатки князя, Илья Муромец никогда не бросит в беде, пойдёт на его защиту, отправляясь даже в другое государство, готовый пожертвовать своей жизнью.

Кроме мультипликационного воплощения былины, можно использовать фильм об Илье Муромце (1956 г.). Киностудия «Мосфильм» выпустила первый советский широкоэкранный художественный фильм по мотивам русских народных былин о легендарном богатыре Илье Муромце. В сюжете картины слилось воедино множество былинных сказаний.

Авторы при создании фильма использовали наиболее известные для массового зрителя былины. Сплетя воедино жизненный путь богатыря и его воинские подвиги, создателям фильма удалось снять добрый и патриотичный фильм. Илья Муромец в фильме – это образец воина, настоящий защитник своей земли. Благородный и честный Илья не нравится хитроумным и влиятельным боярам. Вельможам удается оговорить героя перед князем Владимиром. Поверив злобным наветам своих приближенных советников, правитель бросает Илью Муромца в сырое подземелье. Но тут на русскую землю нападают враги. Приходится сиятельному князю и капризным боярам идти на поклон к узнику. Для Ильи безопасность Отечества оказывается важнее личных обид и счетов.

Вместе со своими друзьями Добрыней Никитичем и Алешей Поповичем герой встает на защиту Руси.

После знакомства с экранизацией произведения учителю следует организовать итоговую беседу, задавая вопросы на разные сферы восприятия. Например, вопросы: какое настроение вызывает просмотр фильма? Изменилось ли ваше представление об образе богатыря? Как отличается сценическое воплощение образа Ильи Муромца от художественного воплощения? На какой эпизод вы не обратили внимание в былине, но он вас впечатлил после просмотра экранизации былины?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аникин В. П., Лихачев Д. С. Былины. Русские народные сказки. Древнерусские повести М. : Детская литература, 1979. 660 с.
2. Былины: книга для внеклассного чтения, предисл., сост. и коммент. Ю. Г. Круглова. Москва : Просвещение, 1985. 207с.
3. Харакоз Е. Е. Образы богатырей в былинах и современных мультипликационных фильмах // Юный ученый. 2022. № 1 (53). С. 23–26.

Бернатоните Ада Казимировна,
киновед, ТГПУ, член союза кинематографистов,
кандидат искусствоведения, доцент,
доцент кафедры мировой художественной культуры и хореографии,
заведующий лабораторией кинопедагогики
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»
(г. Томск, Россия)

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ КИНО ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 1-4 КЛАССОВ И 5-6 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СПИСКОВ ДЛЯ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Актуальность темы данного исследования определяется тем, что в современном образовательном процессе особенно остро стоят вопросы, касающиеся кинопедагогики. Есть ли смысл вводить отдельные уроки по истории кино в школе и в вузе, или он будут интегрированы в другие предметы? По какому принципу необходимо составить список для просмотров и обсуждений – вот, пожалуй, самые концептуальные вопросы, на которые необходимо найти ответ. Наблюдая за процессами в обществе, мы пришли к выводу, что необходимо выносить историю кино как самостоятельный предмет, начиная с первого класса и на основе списков внеклассного чтения по литературе. Под разбором и анализом фильма в начальном и среднем звене подразумевается, что просмотренный фильм в сознании школьника накладывается на уже прочитанный материал. Таким образом, с одной стороны,

ребенок учиться читать и анализировать, с другой стороны, смотреть и анализировать.

Необходимо создать конкретную программу по изучении истории кино в младшем и среднем звене на основе советских мультфильмов и фильмов, потому что тогда ребенок научится вербальному и визуальному анализу. Кроме того, важно проследить какие механизмы анализа включаются при соотнесении в сознании школьника прочитанного текста с воплощением его на экране. Для понимания роли истории кинематографа в образовательном процессе необходимо учитывать специфику визуального восприятия материала детьми школьного возраста.

Основная проблема исследования заключается в выяснении соотнесения анализа одного и того же произведения в контексте литературного первоисточника и экранного воплощения.

Противоречие кроется в том, что составлен уже не один десяток списков советских фильмов для изучения в школе на разных высоких уровнях, но вузы страны не готовят подобных специалистов. А ныне практикующие педагоги не знают, как правильно подойти к этому вопросу.

Объект исследования принципы внедрения в программу общеобразовательной школы дисциплины «История кинематографа» и воспитательный потенциал кино при его изучении школьниками.

Предмет исследования аспекты изучения истории кинематографа в младшем и среднем звене на основе текстов по внеклассному чтению.

Цель исследования сформировать навыки анализа визуального текста на основе литературного.

Реализация данной цели потребовала решение следующих ***задач:***

1. Анализ существующих теорий с целью выявления семантического ядра при введении истории кинематографа в школьную программу
2. Определение природы визуального текстового анализа
3. Выявление смыслов литературных и кинематографических внутри и между литературным произведением и фильмом.
4. Исследование истории кинематографа и списков по внеклассному чтению в младшем и среднем звене как феномена контекстуального анализа.
5. Анализ литературного первоисточника, вступающего во взаимодействие с экранным воплощением.

Структура рабочих тетрадей для начальной школы.

1. Программа по истории кино в начальной школе будет связана с экранизацией тех произведений, которые вынесены в списки внеклассного чтения.
2. Принципом организации материала будет путешествие киночеловечка по стране мультипликационного и художественного кино.
3. Он будет предлагать детям вопросы и задания, крые будут связаны с развитием внимания, умения пересказывать, а также рассуждать и анализировать.

4. Упражнения на развития внимания: а) рассмотреть кадр из фильма и рассказать, как события развивались в фильме именно после этого кадра. Б) сравнить две фотографии, на крых кадры из разных фильмов и составить рассказ о том, что связывает эти фильмы и что общего между персонажами. В) найти на фото самую важную деталь, края играла большую роль в развитии сюжета данного фильма.

5. Упражнения на умение пересказывать: а) на фото ключевой персонаж фильма, рассказать самые важные события из его жизни в этом фильме. Б) ответить на вопросы из тетради по тексту фильма. В) составить самим вопросы по сюжетным линиям фильма и задавать эти вопросы друг другу на уроке.

6. Упражнения на обобщение и рассуждение: а) какие предметы в фильме имели волшебные функции. Б) назовите всех животных в фильме, какими способностями они обладали, придумайте продолжение сюжета для их линии.

7. Задания, связанные с развитием творческих способностей: нарисовать картинку к определенной сюжетной линии; сделать серию картинок, по которым можно было бы понять сюжет фильма; вставить недостающие детали в уже существующую картинку.

Все задания носят приблизительный характер, они будут иметь большее количество вариантов.

Список фильмов для рабочей тетради 1 класс:

1. «Серая шейка», 1948 г.; реж. Л. Амальрик, В. Полковников.
2. «Фантазеры», 1965 г.; реж. И. Магитон.
3. «Дружок», 1958 г.; реж. В. Эйсымонт.
4. «Кораблик», 1956 г.; реж. Л. Амальрик.
5. «Петя и красная шапочка», 1958 г.; реж. Б. Степанцев, Е. Райковский.
6. «Кто сказал мяу?», 1962 г.; реж. В. Дегтярев.
7. «Тараканище», 1963 г.; реж. В. Полковников.
8. «Кот- рыболов», 1964 г.; реж. В. Полковников.
9. «Терем-теремок», 1971 г.; реж. Л. Амальрик.
10. «Мешок яблок», 1974 г.; реж. В. Бордзиловский.
11. «Дудочка и кувшинчик», 1950 г.; реж. В. Громов.
12. «Серебряное копытце», 1977 г.; реж. Г. Сокольский.
13. «Оранжевое горлышко», 1959 г.; реж. А. Снежко-Болоцкая, В. Полковников.
14. «Путешествие муравья», 1963 г.; реж. Э. Назаров.
15. «Крокодил Гена», 1969 г.; реж. Р. Качанов.
16. «Сказка о потерянном времени», 1964 г.; реж. А. Птушко.
17. «По щучьему велению», 1938 г.; реж. А. Роу.
18. «Марья-искусница», 1958 г.; реж. А. Роу.
19. «Конек-горбунок», 1941 г.; реж. А. Роу.
20. «Конек-горбунок», 1975 г.; реж. И. Иванов-Вано, Б. Бутаков.

21. «Дядя Федор, кот и пес. Митя и Мурка», 1976 г.; реж. Ю. Клепацкий, Л. Сурикова.
22. «Трое из Простоквашино», 1978 г.; реж. В. Попов.
23. «Волшебник изумрудного города. Фильм первый: Элли в волшебной стране», 1973 г.; реж. К. Малянтович.
24. «Волшебник изумрудного города», 1994 г.; реж. П. Арсенов.
25. «Незнайка с нашего двора», 1983 г.; реж. И. Апасян, И. Рауш.
26. «Незнайка в солнечном городе». Эпизод 1. «Как Незнайка свершал хорошие поступки». Эпизод 2. «Встреча с волшебником», 1977 г.; реж. П. Мурашов и др.

Список фильмов для рабочей тетради 2 класс:

1. «Цветик-Семицветик», 1948 г.; реж. М. Цехановский.
2. «Огневушка-поскакушка», 1979 г.; реж. Н. Голованова.
3. «Муравьишка-хвастунишка», 1961 г.; реж. В. Полковников.
4. «Мышонок Пик», 1978 г.; реж. Г. Сокольский.
5. «Про бегемота, который боялся прививок», 1966 г.; реж. Л. Амальрик.
6. «Дед Мороз и Серый волк», 1978 г.; реж. В. Бордзиловский.
7. «Морозко», 1964 г.; реж. А. Роу.
8. «Черная курица, или Подземные жители», 1980 г.; реж. В. Гресь.
9. «Кот в сапогах», 1968 г.; реж. В. и З. Брумберг.
10. «Новые похождения кота в сапогах», 1958 г.; реж. А. Роу.
11. «Золушка», 1947 г.; реж. Н. Кошеверова, М. Шапиро.
12. «Дюймовочка», 1964 г.; реж. Л. Амальрик.
13. «Стрекоза и муравей», 1961 г.; реж. Н. Федоров.
14. «Сказка о рыбаке и рыбке», 1950 г.; реж. М. Цехановский.
15. «Приключения Буратино», 1975 г.; реж. Л. Нечаев.
16. «Золотой ключик», 1939 г.; реж. А. Птушко.
17. «Ворона и лисица, Кукушка и петух», 1953 г.; реж. И. Аксенчук.
18. «Лягушка-путешественница», 1965 г.; реж. В. Котеночкин, А. Трусов.
19. «Храбрый портняжка», 1964 г.; реж. В. и З. Брумберг.
20. «Двенадцать месяцев», 1956 г.; реж. И. Иванов-Вано, М. Ботов.
21. «Растрепанный воробей», 1967 г.; реж. А. Грачева.
22. «Стойкий оловянный солдатик», 1976 г.; реж. Л. Мильчин.
23. «Пеппи Длинныйчулок», 1984 г.; реж. М. Микаэлян.

Список фильмов для рабочей тетради 3 класс:

1. «Васек Трубачев и его товарищи», 1955 г.; реж. И. Фрэз.
2. «Гостья из будущего», 1984 г.; реж. П. Арсенов.
3. «Тайна третьей планеты», 1981 г.; реж. Р. Качанов.
4. «Малыш и Карлсон», 1968 – 1971 гг.; реж. Б. Степанцев.
5. «Винни-пух», 1969 – 1972 гг.; реж. Ф. Хитрук.

6. «Дикие лебеди», 1962 г.; реж. М. Цехановский, В. Цехановская.
7. «Старая, старая сказка», 1968 г.; реж. Н. Кошеверова.
8. «Рикки-тикки-тави», 1975 г.; реж. А. Згуриди.
9. «Рикки-тикки-тави», 1965 г.; реж. А. Снежко-Болоцкая.
10. «Приключения Мюнхгаузена», 1973 – 1995 гг.; реж. Н. Лернер, А. Солин.
11. «Прометей», 1974 г.; реж. А. Снежко-Болоцкая.
12. «Персей», 1973 г.; реж. А. Снежко-Болоцкая.
13. «Волшебный голос Джельсомино», 1977 г.; реж. Т. Лисициан.
14. «Королевство кривых зеркал», 1963 г.; реж. А. Роу.
15. «Старик Хоттабыч», 1956 г.; реж. Г. Казанский.
16. «Каменный цветок», 1946 г.; реж. А. Птушко.
17. «Муми-тролль и другие», 1978 г.; реж. А. Зябликова.
18. «Тимур и его команда», 1976 г.; реж. А. Бланк, С. Линков.
19. «Чук и Гек», 1953 г.; реж. И. Лукинский.
20. «Новый Гулливер», 1935 г.; реж. А. Птушко.
21. «Заколдованный мальчик», 1955 г.; реж. В. Полквников, А. Снежко-Болоцкая.
22. «Кортик», 1973 г.; реж. Н. Калинин.
23. «Бронзовая птица», 1974 г.; реж. Н. Калинин.
24. «Маугли», 1973 г.; реж. Р. Давыдов.
25. «Три толстяка», 1966 г.; реж. А. Баталов, И. Шапиро.
26. «Три толстяка», 1963 г.; реж. В. и З. Брумберг.
27. «Белый пудель», 1955 г.; реж. М. Рошаль, В. Шредер.
28. «Каштанка», 1952 г.; реж. М. Цехановский.

Список фильмов для рабочей тетради 4 класс:

1. «Приключения Электроника», 1979 г.; реж. К. Бромберг.
2. «Приключения капитана Врунгеля», 1976 – 1979 гг.; реж. Д. Черкасский.
3. «Новые приключения капитана Врунгеля», 1978 г.; реж. Г. Васильев.
4. «Баранкин, будь человеком», 1963 г.; реж. А. Снежко-Болоцкая.
5. «Приключения Толи Клюквина», 1964 г.; реж. В. Эйсымонт.
6. «Аленький цветочек», 1952 г.; реж. Л. Атаманов.
7. «Аленький цветочек», 1978 г.; реж. И. Поволоцкая.
8. «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», 1951 г.; реж. И. Иванов-Вано.
9. «Руслан и Людмила», 1972 г.; реж. А. Птушко.
10. «Сказка о царе Салтане», 1984 г.; реж. И. Иванов-Вано, Л. Мильчин.
11. «Сказка о царе Салтане», 1966 г.; реж. А. Птушко.
12. «Вечера на хуторе близ Диканьки», 1961 г.; реж. А. Роу.
13. «Вересковый мед», 1974 г.; реж. И. Гурвич.
14. «Никита Кожемяка», 1965 г.; реж. Н. Василенко.
15. «Сын полка», 1981 г.; реж. Г. Кузнецов.

16. «Алиса в стране чудес», 1981 г.; реж. Е. Пружанский.
17. «Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна», 1981 г.; реж. С. Говорухин.
18. «Приключения маленького Мука», 1983 г.; реж. Е. Кимягарова.
19. «Халиф-аист», 1981 г.; реж. В. Угаров.
20. «Про Лелю и Миньку», 2020 г.; реж. А. Чернакова.
21. «Теплый хлеб», 1973 г.; реж. И. Гурвич.
22. «Садко», 1952 г.; реж. А. Птушко.
23. «Илья Муромец», 1956 г.; реж. А. Птушко.
24. «Илья Муромец», 1975 г.; реж. И. Аксенчук.

Список фильмов для рабочей тетради 5 класс:

1. «Снежная королева», 1957 г.; реж. Л. Атаманов.
2. «Снежная королева», 1966 г.; реж. Г. Казанский.
3. «Сказка о звездном мальчике», 1984 г.; реж. Л. Нечаев.
4. «Царевна-лягушка», 1954 г.; реж. М. Цехановский.
5. «Бременские музыканты», 1969 г.; реж. И. Ковалевская.
6. «Щелкунчик», 1973 г.; реж. Б. Степанцев.
7. «Гофманиада», 2016 г.; реж. С. Соколов.
8. «Аргонавты», 1871 г.; реж. А. Снежко-Болоцкая.
9. «Город мастеров», 1965 г.; реж. В. Бычков.
10. «Смех и горе у Бела моря», 1988 г.; реж. Л. Носырев.
11. «Мартынко», 1987 г.; реж. Ю. Назаров.
12. «Волшебное кольцо», 1979 г.; реж. Л. Носырев.
13. «Фотографии на стене», 1978 г.; реж. А. Васильев.
14. «Человек-амфибия», 1961 г.; реж. В. Чеботарев, Г. Казанский.
15. «Алые паруса», 1961 г.; реж. А. Птушко.
16. «Чудак из 5-Б», 1972 г.; реж. И. Фрэз.
17. «Необыкновенные приключения Карика и Вали», 1987 г.; реж. В. Родченко.
18. «Колыбельная для брата», 1982 г.; реж. В. Волков.
19. «Пятнадцатилетний капитан», 1945 г.; реж. В. Журавлев.
20. «Дети капитана Гранта», 1936 г.; реж. В. Вайншток.
21. «Таинственный остров», 1941 г.; реж. Э. Пенцлин.
22. «Остров сокровищ», 1971 г.; реж. Е. Фридман.
23. «Остров Сокровищ», 1988 г.; реж. Д. Черкасский.
24. «Мэри Поппинс, до свидания!», 1983 г.; реж. Л. Квинихидзе.

Список фильмов для рабочей тетради 6 класс:

1. «Благородный разбойник Владимир Дубровский», 1988 г.; реж. В. Никифоров
2. «Левша», 1964 г.; реж. И. Иванов-Вано.
3. «Степь», 1977 г.; реж. С. Бондарчук.
4. «Уроки французского», 1978 г.; реж. Е. Ташков.

5. «Вий», 1967 г.; реж. Г. Кропачев, К. Ершов.
6. «Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», 1959 г.; реж. В. Карасев.
7. «Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», 1941 г.; реж. А. Кустов, А. Мазур.
8. «Дон Кихот», 1957 г.; реж. Г. Козинцев.
9. «Расмус-бродяга», 1978 г.; реж. М. Муат.
10. «Рыжий, честный, влюбленный», 1984 г.; реж. Л. Нечаев.
11. «Без семьи», 1984 г.; реж. В. Бортко.
12. «Белый Бим Черное Ухо», 1976 г.; реж. С. Ростоцкий.
13. «Путешественник с багажом», 1966 г.; реж. И. Фрэз.
14. «Илья Муромец и Соловей разбойник», 1978 г.; реж. И. Аксенчук.
15. «Слепой музыкант», 1960 г.; реж. Т. Лукашевич.
16. «Семеро солдатиков», 1983 г.; реж. Э. Бочаров.
17. «Мы смерти смотрели в лицо», 1980 г.; реж. Н. Бирман.
18. «Всадник над городом», 1966 г.; реж. И. Шатров.
19. «Дикая собака Динго», 1962 г.; реж. Ю. Карасик.
20. «Всадник без головы», 1973 г.; реж. В. Вайншток.
21. «Чучело», 1983 г.; реж. Р. Быков.

Божко Ирина Георгиевна,
учитель начальных классов
Российско-Таджикского ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углублённым изучением отдельных предметов
в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина»
(г. Душанбе, Республика Таджикистан)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ. НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ХОРОШЕЕ ВРЕМЯ ЧИТАТЬ»

Введение. В современном обществе наблюдается снижение интереса детей к чтению литературы. Одной из причин этого является широкое распространение цифровых технологий и гаджетов. В результате у младших школьников уменьшается мотивация к чтению, что негативно влияет на развитие речи, воображения и мышления.

Актуальность. Чтение является важнейшим инструментом интеллектуального и духовного развития личности ребенка. Именно через книгу ребенок знакомится с культурой, историей, нравственными ценностями общества. Поэтому формирование интереса к чтению является одной из актуальных задач современной педагогики. И именно в этом раннем возрасте, закладывается база всего будущего образования [1, с. 35].

С целью повышения читательской активности младших школьников был разработан педагогический проект «Хорошее время читать», направленный на формирование устойчивого интереса к книге и развитие читательской грамотности.

Цели и задачи.

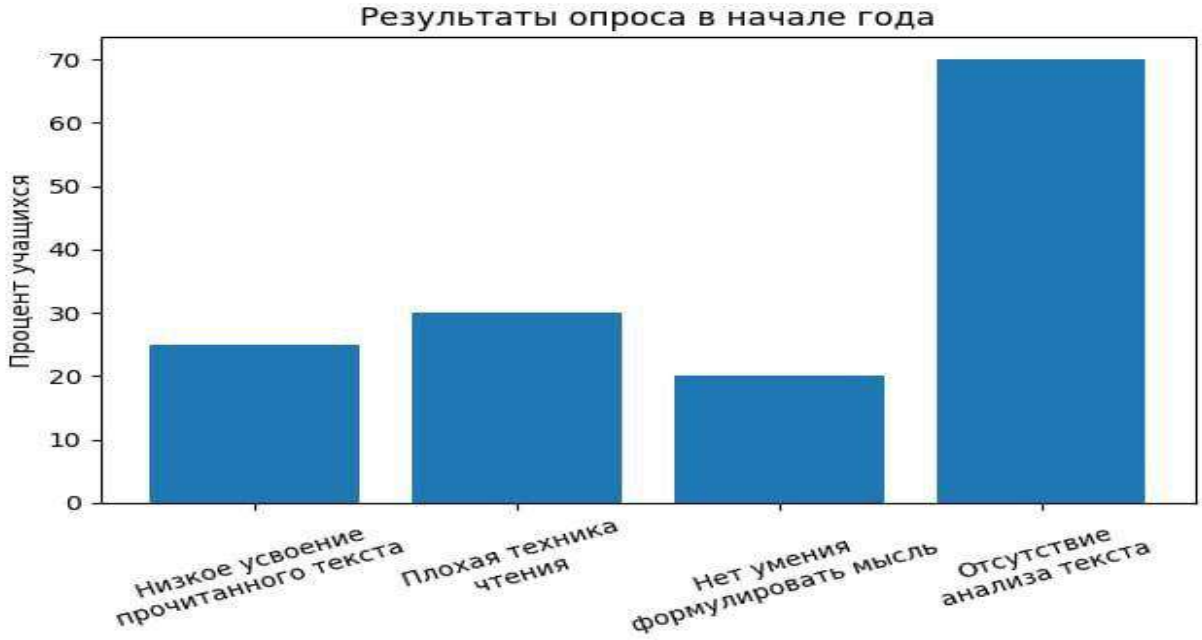
Цель проекта – высокая мотивация к чтению и развитие навыков осмысленного восприятия художественного текста.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

– улучшить технику чтения и навыки смыслового чтения;
– развить мышления и воображение учащихся;
– умения анализировать литературные произведения;
– воспитывать уважительное отношения к книге как источнику знаний и духовного развития.

Проект реализуется среди учащихся и включает разнообразные формы работы, направленные на активное вовлечение детей в читательскую деятельность.

Для прозрачности проекта в начале года проводился опрос, до и после.



Одним из ключевых инструментов проекта является: «Портфель читателя». Это индивидуальный дневник чтения, в котором учащиеся фиксируют прочитанные произведения. Для каждого класса свой портфель читателя, произведения рассчитаны по возрасту. В портфеле дети записывают название книги, автора, краткое содержание произведения, а также выполняют творческие задания и делают рисунки к понравившимся эпизодам. Данная форма работы способствует развитию навыков анализа текста, формированию читательской рефлексии и ответственности за собственные достижения.

Важное место в проекте занимает создание буктрейлеров – коротких видеороликов, посвященных книге. В процессе работы над буктрейлером учащиеся анализируют сюжет произведения, выбирают ключевые эпизоды,

распределяют роли и готовят небольшую инсценировку. Этот момент считается у детей самым увлекающим. Маленькое школьное мероприятие объединяет в семье несколько поколений, уделяя внимание ребенку. Именно такие моменты ребенок запоминает больше всего. Внимание и забота близких, это самое дорогое воспоминание для ребенка для его будущего достатка [4, с. 7].

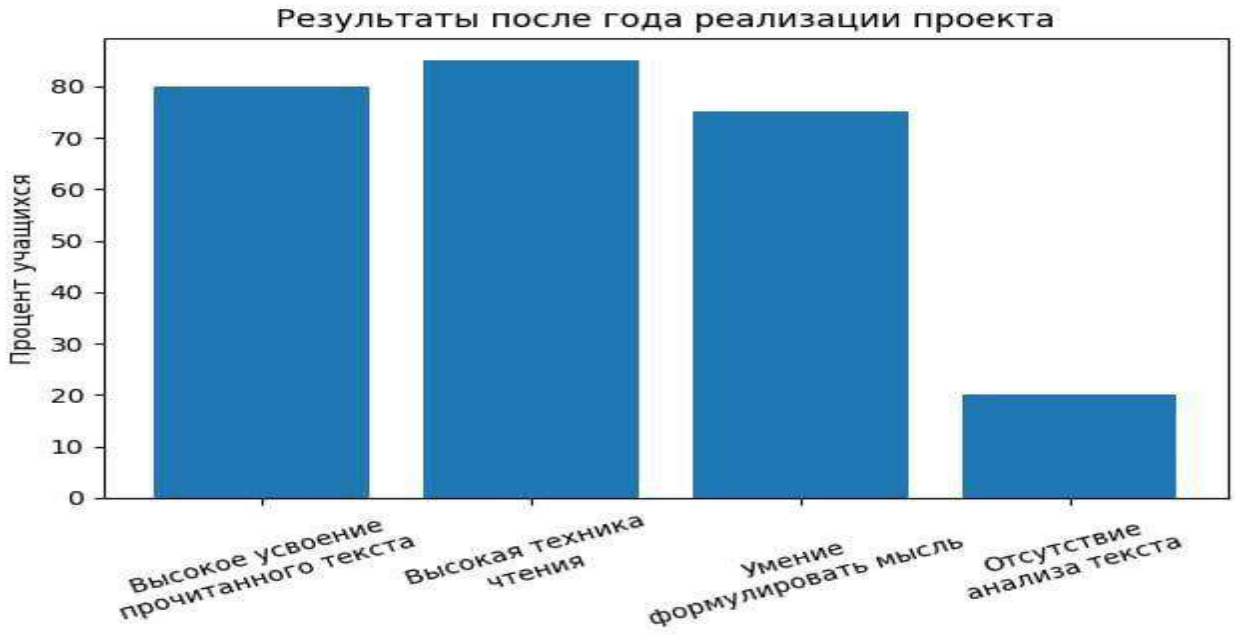
Театрализация помогает перевоплощаться в сказочных героев, путешествовать во времени, развивать воображение. Это развивает творческие способности и формирует навыки командной работы.

Для повышения мотивации учащихся используется игровая технология – «Звездный рейтинг». В классе оформляется стенгазета, на которой отмечаются достижения учащихся. Особое значение в проекте имеет создание благоприятной образовательной среды. В рамках проекта проводятся литературные встречи, обсуждения книг. Дети с большой охотой делятся друг с другом книгами, ведут дискуссии и обсуждают те или иные ситуации героев.

Выполняют практические работы. Книжки раскладушки – Лэмбук, любимых произведений выставляются на полках в классе. Такая практика развивает моторику рук, умение пользоваться цветной бумагой и ножницами, а также креативным и нестандартным подходом к оформлению.

Во время каникул проводится квесты по параллелям, ищут зашифрованные ключи чтобы найти путь к сокровищам. Большая книга знаний энциклопедия – лучший приз в этой игре.

Практика реализации проекта показала положительные результаты.



Исследование показало, что регулярное чтение способствует успеваемости:

Укрепление навыков письма: как показывает статистика, чем больше ребенок читает, тем лучше пишет диктант.

Развития воображения: погружаясь в мир книг, дети знакомятся с новыми персонажами. Один и тот же героя одного произведения, может выглядеть по-разному, т.к. у каждого читающего свое представление.

Формирование критического мышления: чтение различных жанров и стилей помогают развивать аналитические способности.

Социальные навыки: обсуждение прочитанных книг с друзьями развивают коммуникативные навыки и работать в команде. А дискуссии с семьей способствует укреплению семейных ценностей.

Создание привычки: если дети начнут читать в раннем возрасте, это станет привычкой на всю жизнь. Не только будут получать знания, но и находить отдых в книгах.

Правильное произношение, четкость дикции – основа безупречных выступлений. Обучающиеся неоднократно были участниками конкурса «Живая классика». Победители, вышедшие в финал, получали самую лучшую награду – поездку Артек.

Заключение. Проект «Хорошее время читать» уделяет внимание на роли качественной литературы как основой в воспитание ребенка. Прививать ценности, такие как доброта, забота, уважение к старшим и патриотизм. Эти качества, воспитанные чтением, служат «прививкой» от воздействия вредных привычек.

Современные дети погружены в мир социальных сетей и виртуальных игр, ставших, к сожалению, неотъемлемой частью их жизни и источником соблазна. Однако, как справедливо отмечал выдающийся педагог **Макаренко А. С.**: *«Нельзя создавать счастливую жизнь, не создавая условий для её счастья»* [3, с. 158]. Важно создавать для ребенка среду, в которой чтение книг становится не просто досугом, а частью живого общения. Открытое обсуждение прочитанного в кругу сверстников, где нет места стеснению, помогает осмыслить прочитанное, сформировать собственное мнение и отстаивать собственную точку зрения.

Как подчеркивал **Ушинский К. Д.**, *«Образование, не опирающееся на прочный фундамент нравственности, подобно зданию, построенному на песке»* [5, с. 45]. Разностороннее развитие личности, мотивируя внеклассной деятельностью, формирует прочный внутренний стержень, делая ее менее уязвимой для негативных внешних воздействий.

В завершение, хочу согласиться и с наставлением **Макаренко А. С.**: *«Счастливое детство – не значит беззаботное»* [3, с. 11]. Оно требует целенаправленного воспитания, основанного на любви, заботе и создании оптимальных условий для развития. Поэтому, как указывал педагог, «основанием русской школы должен сделаться не труд – работа, а труд – забота» [3, с. 11].

Инвестируя в духовное и нравственное развитие детей, мы получаем здоровое и адекватное поколение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2018.
2. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым. М.: Карапуз, 2009.
3. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 8 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 496 с.
4. Сухомлинский В. А «Сердце отдаю детям». Издание четвертое. Издательство «Радяньска школа». Киев. 1973.
5. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. Методика начального обучения / под ред. А. А. Люблинской. М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, Т. 8. 1950.

Будкова Елена Геннадьевна,
преподаватель кафедры философии и истории
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ ПЕРЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОТРЯСЕНИЙ В РАССКАЗЕ А. Н. ТОЛСТОГО «НЕОБЫКНОВЕННОЕ ПРИКЛЮЧЕНИЕ НИКИТЫ РОЩИНА»

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025040900078-4-5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы».

Изучение детской перцепции исторических потрясений сквозь призму художественной литературы представляет собой значимое междисциплинарное направление на стыке литературоведения, истории, психологии и педагогики. Представленный подход дает возможность выявить механизмы эмоционального восприятия исторических потрясений детьми, а также понять, какие художественные стратегии делают масштабные исторические процессы доступными для юного читателя и разработать эффективные просветительские методики, направленные на формирование традиционных ценностей у юного поколения.

Особую важность в рамках предлагаемого подхода приобретают литературные произведения, в которых исторический контекст раскрывается через опыт героя-ребенка. В этом ключе значительный исследовательский интерес вызывает рассказ А. Н. Толстого «Необыкновенное приключение Никиты Рощина», в котором автор описывает объективно сложные исторические

события – революцию 1917 года и Гражданскую войну – сквозь призму детского восприятия, сохраняя их историческую значимость и одновременно делая доступными для понимания детской читательской аудиторией.

Ключевая идея произведения подчеркнута в предисловии автора: «…думаю написать роман о жизни мальчика, который не был виноват в том, что с ним произошло» [2, с. 252]. Так А. Н. Толстой задает нравственно-психологический вектор, смещая акцент с внешних событий на внутренний мир ребенка, ставшего невольным участником обстоятельств, от него не зависящих.

В композиции рассказа писателем использовано средство аналогии: два ключевых этапа жизни юного героя, имеющие схожую внутреннюю логику, сопоставляются через параллель между внешними событиями и внутренними фантазиями.

Первый этап жизнеописания Никиты Рощина связан с переездом его отца в Москву к тетке, которая «не дает никому спуску», и началом обучения в школе. Новая жизнь Никиты теперь была связана с жесткими ограничениями, противоречащими его деткой природе: «Тетка заставляла Никиту мыться ежедневно с ног до головы, стричь ногти, чистить платье, целый час молча сидеть за завтраком и за обедом… Никите было запрещено свистать в согнутый палец, стрелять из стеклянной трубочки жеваной бумагой в старого теткиного кота… запрещено было приносить с улицы всевозможных животных, запрещено с разбега кататься на подошвах по паркету в зале…» [2, с. 254]. Эти запреты символизируют столкновение детского мира с миром взрослых норм и условностей. Они были восприняты Никитой как утрата свободы: «Прости, прости счастливое детство!» (стр. 254). Под давлением этих сложных для ребенка обстоятельств юный герой обдумывал план бегства к диким кочующим племенам, но «этому плану помешала революция» [2, с. 254].

Так А. Н. Толстой вводит исторический контекст в личную историю героя. Революция становится композиционным переходом между двумя аналогичными мотивами в судьбе Никиты. Её начало герой воспринимает наивно, через эмоционально-окрашенные бытовые детали: «Революция началась в тот день, когда на завтрак была подана вареная свинина, которую не брал ножик. Вместо сладкого подали такую удивительную, без сахара, рисовую кашу, что ее нельзя было стащить с ложки…» [2, с. 254–255].

Революционные потрясения сначала кажутся Никите освобождением: «Следующим шагом революции было появление в городе необыкновенного количества мальчишек, которые пронзительно свистали в согнутый палец… Но зато никто уже теперь не мог запрещать висеть сзади на трамваях, прицепляться к автомобилям и извозчикам, лазать на все башни и колокольни…» [2, с. 255]. Однако вскоре она оборачивается новой реальностью, в которой детская свобода оказывается иллюзией: «Осенью взрослые, выяснив на перекрестках все вопросы, начали – одни стрелять из винтовок и пулеметов, другие – заваливать окна в домах тюфяками и книгами» [2, с. 255].

При этом «…самое страшное, что видел Никита за время революции: у отца оказались безо всякой причины усмехающиеся губы и несерьезный, маленький подбородок. С этого дня между Никитой и отцом установились более взрослые отношения: отец будто стал моложе, Никита – постарше» [2, с. 255]. Юный герой впервые видит отца с его слабостями, в связи с чем ребенок начинает брать на себя больше ответственности. И это для него становится для него большим потрясением, чем социально-политический хаос, вызванный революцией, и который ребенок не в состоянии понять.

В начале Гражданской войны Никита с отцом уехали из Москвы на юг. Герой учится жить без привычных удобств, сталкивается с необходимостью решать бытовые задачи и учится самостоятельности. На смену теткиным жестким правилам и запретам приходят нестабильность и необходимость выживания в сложных природных и социальных условиях.

Кульминационным моментом взросления Никиты становится спасение им отца из тюрьмы в ночь перед расстрелом – юный герой совершает сознательный нравственный выбор и решительные действия в условиях смертельной опасности.

В финале рассказа происходит возвращение героя к детскому мировосприятию: «Никита стал думать об Африке… О крокодилах, которые хватают детей за ноги. О львах, стоящих целыми часами неподвижно… подняв хвост. О страусах с перьями от шляп на хвосте… О мухах цеце. О голых, раскрашенных дикарях, плывущих и размахивающих копьями…» [2, с. 255]. Не смотря на столкновение с жестокой военной реальностью юный герой не утрачивает способность мечтать. При этом, прежние мечты о кочевых племенах не являются больше попыткой бегства или защиты – они становятся источником силы, в которой детская непосредственность сочетается с приобретенным жизненным опытом.

В рассказе «Необыкновенное приключение Никиты Рощина» А. Н. Толстой выстраивает путь героя от беспомощности к обретению внутренней свободы, подчеркивая идею о том, что даже в эпоху глобальных исторических потрясений ребенок находит способ сохранить в себе наивность и понять, что для него действительно важно.

При этом, писатель на композиционном уровне выстраивает простую и наглядную параллель: сначала – личная, бытовая ситуация, понятная любому ребенку, механизм которой в дальнейшем перенесен на глобальный исторический уровень. Это дает возможность детской читательской аудитории «узнать себя» в юном герое и осознать, что даже большие, «взрослые» события подчиняются той же логике, что и их личные переживания.

Отсюда, за счет высокой эмоциональной вовлеченности, сам рассказ становится для детей уроком взросления, адаптации и развития таких личностных качеств, как любовь к своей семье, любовь к родной земле и умение дружить.

Однако стоит заметить, что настоящее исследование фокусируется исключительно на художественном образе детской перцепции исторических

событий. Мы сознательно ограничиваемся литературоведческим анализом, так как он имеет непосредственное значение для разработки просветительских методик работы с детьми, поскольку отражает типичные механизмы осмысления истории ребенком, а не единичный опыт.

При этом перспективным направлением остается сопоставление художественного образа с конкретными историческими источниками изучения истории детства эпохи потрясений, которое позволяет глубже понять специфику детской перцепции. Если в рассказе А. Н. Толстого мы видим художественную реконструкцию детского опыта через призму авторского замысла, то документальные источники дают возможность увидеть подлинный голос ребенка – его непосредственные реакции, страхи, надежды и осмысление происходящего.

Обращаясь к исследованию А. Ю. Рожкова, сосредоточенному на нарратологическом анализе текстов детских писем 1917–1918 годов, стоит отметить, что у каждого ребенка, живущего в эпоху потрясений, есть свой личный момент, кардинально изменивший траекторию их жизни [1, с. 233]. Эти личные нарративы фиксируют не только факты, но и эмоциональную реакцию на них – то, что в художественной литературе передается через образ героя.

На наш взгляд, сопоставление этих двух типов источников лежит в основе разработки просветительских практик, предполагающих сочетание образно-эмоционального понимания художественного текста с документальными свидетельствами, дающими ощущение подлинности, которые могут стать эффективным инструментом обсуждения сложных исторических тем с современным юным поколением и послужат основой для формирования традиционных духовно-нравственных ценностей за счет высокой эмоциональной вовлеченности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Рожков А. Ю. «Только плохо с этой гражданской войной»: репрезентация событий 1917–1918 гг. в детских нарративах / А. Ю. Рожков // Вестник ВолГУ, Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2022. №4. С. 225–237.

2. Толстой А. Н. Собрание сочинений в 10 т. Т. 3. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958. 711 с.

Волосевич Людмила Васильевна,
старший преподаватель кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ПОВЕСТИ Г. БЕЛЫХ, Л. ПАНТЕЛЕЕВА «РЕСПУБЛИКА ШКИД»

Образ учителя в советской литературе формировался в соответствии с задачами, которые были поставлены на первом съезде советских писателей перед литературой социалистического реализма.

А. А. Жданов в обращении к писателям формулирует эстетические принципы советской литературы. Он делает акцент на её идейности, оптимистичности, на том, что она должна выражать интересы трудящихся («восходящего рабочего класса»). Цель литературы – *«служение делу социалистического строительства»,* а задача, которую он ставит перед писателями – *«быть инженерами человеческих душ»* [2].

В повести «Республика “Шкид”» Г. Белых и Л. Пантелеева впервые поднимается проблема о взаимоотношении учителя и ученика в советской школе в условиях становления государства, беспризорности, как явления, порожденного годами революционной борьбы, гражданской войны. Встают вопросы о воспитании личности – строителя советского государства, о личности учителя, о методах воспитания нового человека. В самых первых произведениях о школе, посвященных проблемам воспитания детей,

Внешняя композиция повести состоит из рассказов, названия которых отражают раскрывают событийную линию, отражающую становление личности подростка, этапы пути в большую жизнь: «Первые дни», далее следуют главки о поступлении учеников: «Цыган из Александро-Невской лавры», «Янкель пришел», «Табак японский», «Маленький человек из-под Смольного». Завершение повести отражено в названиях: «Птенцы оперяются», «Последние могикане», «Эпилог». Эти названия

Авторское повествование выполняет структурирующую функцию, эпилог, и письмо Цыгана – одного из беспризорников, закольцовывают повествование. Из них мы узнаем судьбы героев повести спустя четыре года, которые благодаря школе, учителям, советской власти стали людьми: получили образование, профессии, научились любить и ценить труд.

Сюжет повести строится на борьбе воспитателей-педагогов – халдеев и шкидцев – учеников, бывших беспризорников. «Многие воспитатели оказывались, несмотря на свой жизненный и профессиональный опыт, наивными младенцами, очутившись лицом к лицу с этими прожженными, видавшими виды

ребятами. Острым, наметанным глазом шкидцы сразу же находили у педагога слабые стороны и, в конце концов, выживали его или подчиняли своей воле».

Образ учеников школы типизированы. Ученики – асоциальные подростки с трудным детством в годы разрухи, после гражданской войны. В письме Кольки Громоносцева дан обобщенный образ шкидовцев: *«Четыре года тому назад я гопничал в Вяземской лавре, был стремщиком у хазушников. Тогда моей мечтой было сделаться хорошим вором, шнифером или квартирником»* [1].

В повести появляется образ учителя – подвижника, энтузиаста, готового посвятить себя воспитанию настоящего человека. Образ учителя несет важную смысловую нагрузку в повести. Перед ними стоит трудная задача – воспитать из маленьких бродяг-преступников, которые должны стать *«человеческой пылью»*, достойных людей**.** В повести раскрыт процесс взаимодействия учеников и педагогов-наставников.

Учителя – выходцы из дворянских, разночинных сословий царской России: Завшколой**,** Виктор Николаевич, помощница, его жена, белокурая немка Элла Андреевна Люмберг, студент, преподаватель гимнастики, получивший кличку Батька, хрупкий естествовед, влюбленный в книжки Кайгородова.

Внешний облик учителей, говорит о том, что учителя являются частью жизни общества и подростков. Они переживают те же трудности, лишения, которые переживают беспризорники вместе со всею страной после гражданской войны. Для беспризорников и учителей Шкид стала общим домом. Когда Янкель попадает в школу и наблюдает за завшколой, он сразу определяет, *«что заведующему не по плечу клетчатый пиджак*», и замечает «*отвисшее голенище сапога*» и удивляется: «*Ишь ты. Квартира буржуйская, а носить нечего»* [1].

Как характеризует учителей сам автор: «Многие воспитатели оказывались, несмотря на свой зрелый возраст, наивными младенцами, очутившись лицом к лицу с этими прожженными, видавшими виды ребятами». На пути решения этой задачи они идут опытным путем, не имея четкой системы воспитания. Автор характеризует процесс воспитания как борьбу с переменным успехом.

Тем не менее, автор не создает образы суровых, стоических учителей-наставников. У них есть человеческие слабости. Но в основе их взаимоотношений с детьми лежит терпение, вера в таланты учеников, идеализм.

В ситуации, когда завшколой, Викниксор высказывает идею создания газеты, Колька Громоносцие признается, что он пишет стихи. Стихи оказались неумелые, но педагог виду не подал, что вызвало доверие воспитанника: *«Тон заведующего был такой ободряющий и ласковый, что Колька уже совсем спокойно вытащил свои стихи и, положив на стол, отошел в сторону»* [1]. Стихотворение было опубликовано с правками педагога. Скрытая помощь, сдержанная похвала и поддержка учителя вселила Кольке уверенность в своих силах, дала импульс к дальнейшему творчеству, у всех учеников школы пробудился интерес к газете.

Виниксор придумывает герб школы – подсолнух, который является символом, раскрывающим его педагогическую идею, взгляд на школу: *«Школа наша состоит из вас, воспитанников, как подсолнух состоит из тысячи семян.*

Вы тянетесь к свету, потому что вы учитесь, а ученье – свет. Подсолнух тоже тянется к свету, к солнцу, – и этим вы похожи на него. Кто-то ехидно хихикнул. Викниксор поморщился, оглядел сидящих и, найдя виновного, молча указал на дверь» [1].

В ситуации, когда Янкель обращается к Эланлюм, чтобы педагог перевела ему фразу «Товарищ, дай мне папироску» [1] и объясняет ей, что хочет попрактиковать разговорный немецкий, Элла Андреевна верит в чистоту намерения Янкеля.

Беспризорники подмечают морально-нравственные качества педагогов. Они уважают строгость, твердость характера, принципиальность, любовь к профессии, увлеченность делом, дисциплинированность. Благодаря этим качествам педагоги завоевывают авторитет и уважение трудных подростков.

Строгость и принципиальность проявляет Виктор Николаевич, Виниксор, когда слышит шум в классе. Педагог применяет, как свидетельствует автор, метод остракизма. Он ограничивает провинившихся в правах: *«Между тем Викниксор, позабыв про новичка, минуту осматривал класс, потом спокойно, не повышая голоса и даже как-то безразлично, процедил: – Громоносцев, ты без обеда! Воронин, сдай сапоги, сегодня без прогулки! Воробьев, выйди вон из класса! – За что, Виктор Николаевич?! Мы ничего не делали! Чего придираетесь-то! – хором заскулили наказанные, но Викниксор, почесав за ухом, не допускающим возражения тоном отрезал: – Вы бузили в классе, – следовательно, пеняйте на себя!»* [1].

В ситуации с воровством табака завшколой, Виктор Николаевич, подводит к тому, чтобы совершившие проступок сами осознали низость поступка. Он заставляет их пережить чувства стыда, страха за свою судьбу, понимая, что их могут исключить из школы. В этом инциденте Виктор Никлаевичь проявляет твердость и принципиальность характера. Он не ругает преступников, не угрожает им, но изолирует их на день от жизни школы: *«Десять пар глаз следили, как постепенно менялось лицо Викниксора: сперва брови удивленно прыгнули вверх и кончик носа опустился, потом тонкие губы сложились в негодующую гримасу, пенсне скорбно затрепетало на горбинке, а кончик носа покраснел. Викниксор встал и заговорил: – Ребята, у нас случилось крупное безобразие!»* [1]. Ребят заставляют переосмыслить свой поступок, дорожить возможностью учиться, становиться людьми. Ситуация заканчивается всеобщим примирением без лишних слов.

Показательна ситуация с выбитыми в прачечной стеклами. Виктор Николаевич проявляет твердость в принятии решения о наказании и отстраняет Леньку Пантелеева и Сашу Пыльникова за хулиганство из школы. Смягчение наказания состоит лишь в том, что ребята могут туда вернуться при условии исправления проступка. Принципиальность Виктора Николаевича заставляет ребят задуматься об ответственности за совершенное хулиганство. Они продают дорогие для них вещи и покупают стекла. Данная ситуация раскрывает и то, что бывшие беспризорники дорожат своей школой, учебой. Один из важных принцип воспитательного метода Виктора Николаевича заключается в умении

проступок учеников направить в созидательное русло, при этом раскрыть в ребенке лучшие черты его характера

Любовь к профессии раскрывается и в образах учительницы биологии Ольги Афанасьевны и Мирры Борисовны. Их внешняя неубедительность образов: хрупкость одной и полнота не замечаются ребятами. Их одержимость профессией педагога позволяет завоевать не только авторитет, но и любовь ребят. Образы этих педагогов демонстрируют, что для пробуждения любви к знаниям не обязательны громкий голос, угрозы и наказания, однако необходимо большое терпение в работе с трудными подростками. Ольга Афанасьевна «сумела привить ученикам любовь к занятиям», а Мирра Борисовна привила любовь к театральным постановкам, в которых с энтузиазмом участвовали сами ребята.

В повести представлены не только образцовые педагоги, но и случайные люди. Яркими примерами галереи образов случайных в школе людей являются, например, Пал Ваныч и учитель Айвазовский. Их образами автор повести раскрывает мысль о том, что не каждый имеет сильное личностное начало, уровень профессионализма быть педагогом. Главная ошибка этих учителей состоит в том, что оба пошли на поводу у учеников. Пал Ваныч в своем поведении опустился до панибратства, стал «своим парнем». Вместо проведения занятий он демонстрировал ребятам кабацкие песенки, доставал билеты в театр, желая стать любимцем. Ситуация разрешилась его увольнением и бунтом учеников, требовавших его вернуть. Но желание учиться, которое ребятам привили педагоги, заставило их признаться, что причиной бунта не был Пал Ваныч, «Бузили мы просто так – ради самой бузы…» [1].

Главный лейтмотив образа Сергея Петровича Айвазовского – «племянник своего дяди». С самого начала педагогической карьеры он проявил слабость характера, пойдя на уступки шкидовцев. Данная ситуация раскрывает важную проблему взаимоотношения ученика-тирана и слабой личности педагога. Жестокость ребят доводит Айвазовского до унижения: его избили, заставили расплакаться. Примечательно, что у шкидовцев его слезы не вызвали сочувствия. В их глазах Айвазовский не заслуживает звания халдея – учителя из-за слабости натуры: «*Бьют его, а он прощает. Прямо толстовец какой-то, а не халдей*» – делает вывод о его состоятельности как педагога Ленька Пантелеев.

В письме Громоносцева школьным друзьям в конце повести раскрывается смысл труда учителя: *«Передайте ему (Викниксору – Л. В.) привет и мое восхищение перед его талантом предугадывать жизнь, находить пути для нас»* [1].

Таким образом, в начале автор повести замечает, что педагогические поиски в воспитании учеников школы вырабатывались и изобретались спонтанно, на ходу. Но автор демонстрирует, что школа состоялась. У школы появился гимн, созданный самими ребятами, герб, конституция. Ватаги беспризорников превратились в коллектив дружных товарищей, стали личностями с чувством собственного достоинства, чести, с желанием справедливости. Они сами стали профессионалами, каждый в своем деле. Залогом этого преображения стали, прежде всего личностные качества

педагогов. Главные принципы их методов – это любовь к ученикам и к своему делу, профессионализм и *«живое чувство реальности и современности»* [1].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белых Г., Пантелеев Л. Республика Шид [Текст] URL: https://www.100bestbooks.ru/files/Panteleev_Respublika_Shkid.pdf (дата обращения: 10.03.2026).

2. Жданов А. А. Советская литература - самая идейная, самая передовая литература в мире»: Речь на Первом Всесоюз. съезде советских писателей 17 авг. 1934 г.. Москва : Госполитиздат, 1953. 12 с. [Текст] URL: https://elbib.nbchr.ru/lib_files/0/krch_0_1934195.pdf (дата обращения: 10.03.2026).

Герасименко Ирина Анатольевна,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка и общего языкознания,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

НОРМАТИВНОСТЬ РУССКОЙ РЕЧИ В ДЕТСКОЙ АНИМАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ)

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров».

Как известно, речь современного носителя языка, как правило, жаргонизирована. Разговорно-бытовые лексические единицы типа *убойно, клево* и под. стали привычными в языковой среде (об этом шла речь в [1]). «Источником данного массива слов выступает окружающая языковая среда, в которой немаловажную роль играет мультипликация» [1, с. 196]. Современный мультипликационный дискурс (*«Смешарики», «Барбоскины», «Маша и Медведь», «Алёша Попович и Тугарин Змей», «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Илья Муромец и Соловей Разбойник»* и др.) насыщен не только нормативными языковыми знаками, но и единицами разговорно-бытовой речи, выражающими субъективное оценочное и эмоциональное отношение к тому или иному предмету (явлению). Данные языковые знаки типа *ерунда, напасть, дурной, расфуфыренный, рехнуться, барахлить, шушукаться*, снабжённые в

современных толковых словарях пометами *разг., разг.-сниж.*, включены в канву мультипликационного дискурса.

К числу функционирующих в современной мультипликации разговорно-бытовых слов, передающих эмоциональные коннотативные значения, принадлежат деминутивы *детишки, колыбелька, кусочек, кнопочка, дружочек* и др., а также междометия типа *вона*, *гляди*. Например: *Ах,* ***вона*** *как!* («Илья Муромец и Соловей-Разбойник»), где выделенное слово передаёт семантику крайнего удивления, имея в [3] помету *разг.-сниж.*

К числу разговорно-бытовых слов, используемых в современной мультипликации, принадлежат лексемы разной частеречной принадлежности. Это имена существительные (*фифа, ледышка, ведёрко, животинка, потеряшка, грязюка, ночка, скукота*), имена прилагательные (*глупый, языкастый, недалёкий* ‘умственно ограниченный’), наречия (*маловато, маленько, рановато, отродясь*), глаголы (*перебарщивать, жадничать, извести, вертаться, проворонить, удумать*),частицы (*ишь, нешто*) и др. Так, в примере *А-а, ишь чего* ***удумала****, ишь че* ***удумала****!* («Алёша Попович и Тугарин Змей») используется глагол *удумать* ‘придумать’, который имеет пометы *разг.* [1, с. 1002] или *разг.-сниж.* [3].

Эти и другие единицы, выражающие позитивную (*дружище, реально крутой, круто, класс*) и негативную оценку *(гадость, напасть, ерунда, дурной),* последовательно используются в разговорно-бытовой (непринуждённой, заранее неподготовленной, неофициальной) речи главных персонажей современных мультсериалов. Видимо, непринуждённость и неофициальность общения героев современной российской мультипликации порождает лексическую свободу.

Однако нельзя утверждать, что современный мультипликационный дискурс лишён нормативных единиц русского языка. К литературным языковом знакам мультипликационного дискурса принадлежат имена существительные (*красота*), имена прилагательные (*чудесный, гениальный, несчастный, прекрасный, забавный, позитивный, нелепый, самокритичный, вредный, нечеловеческий, колоссальный, огромный*), наречия (*унизительно, отлично, замечательно, феноменально, непременно, грандиозно, беспрецедентно, красиво, внушительно, замечательно, печально, неохотно*) и др. Они, как и разговорно-бытовые слова передают позитивную (*истинный, гениальный, позитивный, прекрасный, фантастический, огромный, колоссальный, удивительнейший, загадочный, забавный, милый, чудесный, отлично, замечательно, феноменально, грандиозно, внушительно, красота*) и негативную оценку (*несчастный, жуткий, нелепый, вредный, глупый, скептичный, гигантский, унизительно, беспрецедентно, печально*).

Однако использование разговорно-бытовой лексики в современной мультипликации даёт основание предположить, что детская анимация демонстрирует насаждение речевой раскованности и допускает свободное использование разговорно-бытовой лексики. Возможно, привлечение этих и близких к ним единиц обусловлено осознанным снижением регистра речи для обеспечения достоверности и выразительности сказанного, так как дискурс

современной мультипликации, снабжённый лексемами разговорного стиля, копирует неофициальное и непринуждённое общение современных носителей языка, изобилующее подобными языковыми средствами.

Однако включение такой лексики в дискурс мультипликации логично приводит к формированию небрежного отношения к языку и речи, к соблюдению правил этикета и этикетных норм, возникают привычки, которые переносятся на другие виды общения. Как результат, данные лексические средства прочно входят в речь современных детей. Поэтому спонтанная разговорно-бытовая речь должна взвешенно вводиться в дискурс мультипликации. Приобщение же к эталонному владению русским языком – первостепенная задача филологического образования.

Как следствие, необходимо использовать весь педагогический ресурс для реализации этой задачи. В первую очередь, это должна быть системная работа по развитию речи учащихся. Среди форм такой работы можно выделить самые распространённые:

– заменить разговорные слова, используемые в мультфильме, на литературные в виде интерактивной дидактической игры (например, в «Смешариках» встречаются разговорные и разговорно-сниженные лексемы разной частеречной принадлежности, среди которых существительные *ерунда, детишки, дорогуша, грязюка, скукота*), прилагательные *языкастый*, *дурной, расфуфыренный,* наречия *маловато, маленько, рановато*, глаголы *перебарщивать, барахлить, шушукаться*;

– объяснить значения литературных слов, используемых в мультфильме и составить предложения с каждым из них. Среди таких литературных слов можно предложить используемые, например, в «Смешариках» существительное *красота*, прилагательные *чудесный, гениальный, прекрасный, забавный, позитивный, нелепый, нечеловеческий, огромный*, наречия *отлично, замечательно, грандиозно, красиво, замечательно, печально*;

– подобрать однокоренные слова к существительному *красота,* прилагательным *чудесный, удивительнейший, загадочный, несчастный,* наречиям *отлично, печально*;

– выбрать из предложенных из, например, мультсериала «Смешарики» литературные слова, обозначающие положительную и отрицательную оценку: *истинный, гениальный, позитивный, прекрасный, несчастный, фантастический, огромный, колоссальный, удивительный, вредный, загадочный, забавный, милый, жуткий, нелепый, чудесный, глупый, отлично, замечательно, феноменально, грандиозно, унизительно, печально*);

– из всех предложенных литературных слов (как итог) можно предложить выбрать **слово дня, дать ему толкование и предложить придумать предложения.**

Итак, предложенные задания будут способствовать воспитанию лингвистического вкуса, привив который, мы получим молодое поколение, владеющее хорошей и правильной речью, что сводится, по сути, к правилам

хорошего тона. Данная тема, безусловно, требует дальнейшего исследования, что и будет нами сделано в дальнейшем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : «Норинт», 2000. 1536 с.
2. Герасименко И. А. К вопросу об использовании разговорной оценочной и эмоциональной лексики в современном мультипликационном дискурсе // Русский язык в поликультурном мире: V Международный симпозиум (8–12 июня 2021 г.) / отв. ред. Е. Я. Титаренко : сб. науч. статей. В 2-х т. Том 2. Симферополь: Издательский дом КФУ, 2021. С. 195–199.
3. Толковый словарь русского языка под ред Т. Ф. Ефремовой, 2006 / 1.00 Portable. Режим доступа к изданию: http://www.softportal.com/software-13023-tolkovij-slovar-russkogo-yazika-t-f-efremovoj.html (дата обращения: 17.02.2025).

Горюнова Татьяна Николаевна,
МБУ «Краснодонская городская централизованная библиотечная система»
(г. Краснодон, Россия)

КИНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация: Статья посвящена проблеме внедрения методов кинопедагогики в процесс профессионального образования будущих учителей. Основное внимание уделяется дидактическим возможностям экранизаций и киноинтерпретаций произведений для детей как средства воспитания патриотизма у студентов педагогических специальностей. В статье рассматривается проблема интеграции кинопедагогики в систему профессиональной подготовки будущих педагогов. Научный поиск сосредоточен на возможностях использования экранизаций и кинематографических интерпретаций произведений детской литературы как инструмента формирования ценности патриотизма у студентов педагогических вузов с последующей проекцией данного опыта на школьную практику.

Ключевые слова: кинопедагогика, патриотическое воспитание, профессиональная подготовка педагогов, детская литература, экранизация, киноискусство.

Актуальность данной научной работы определяется требованиями современной образовательной стратегии государства, нацеленной на существенную модернизацию методологии патриотического воспитания

подрастающего поколения (Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, утвержденная Распоряжением Правительства РФ № 996-р от 29 мая 2015 г.). В указанных условиях кинопедагогика, понимаемая как междисциплинарная научная сфера, исследующая принципы и методики применения киноискусства в обучении и воспитании, является потенциально эффективным, однако ещё не полностью структурированным инструментом. Научный фокус сосредоточен на ключевом пересечении трёх компонентов: классической литературы для детей, представляющей собой устоявшийся источник ценностных норм; её экранных интерпретаций, которые выполняют функцию «культурного транслятора» для поколения, сформированного в цифровой среде; и профессионального становления учителя, обязанного освоить технологические приёмы работы с данным интегративным комплексом. Детская литература исторически является фундаментом для формирования базовых социокультурных и патриотических представлений. Однако, как констатируют исследования, современные дети и подростки зачастую первично знакомятся с сюжетами и образами классики через их экранные версии. Это задает новый вызов педагогическому образованию: будущий педагог должен не только знать литературный первоисточник, но и уметь критически анализировать его кинематографическую трактовку, вычленяя ценностные доминанты, созидающие патриотическое сознание.

Целенаправленное использование произведений киноискусства в образовательном процессе будущих педагогов представляет собой эффективный ресурс для воспитания патриотизма. Реализация данного потенциала осуществляется через три взаимосвязанных педагогических механизма. Эмоционально-личностное воздействие и присвоение ценностей. Благодаря синтетической природе кинематографа, сочетающего визуальный ряд, звук и нарратив, он оказывает комплексное влияние на эмоциональную и ценностную сферу личности. Анализ и обсуждение фильмов патриотической направленности, таких как экранизации произведений «Сын полка» В. Катаева или «А зори здесь тихие…» Б. Васильева, способствуют не столько рациональному усвоению информации, сколько глубокому субъективному «проживанию» исторического и нравственного контекста. Этот эмоциональный опыт является фундаментом для последующей интериоризации патриотических ценностей. Формирование критической медиаграмотности и профессиональных компетенций. В рамках специальных курсов или семинаров студенты занимаются сравнительным анализом литературного первоисточника и его кинематографической адаптации. Ключевыми становятся вопросы: каким образом режиссерский замысел трансформирует исходный материал? Как средства киноязыка (монтаж, ракурс, звук) конструируют образ героя и влияют на восприятие патриотической идеи (отсылка к теории монтажа С. М. Эйзенштейна). Подобная аналитическая деятельность развивает не только общую культуру, но и непосредственно профессиональное умение деконструировать медиатекст для его последующего методического применения в педагогической практике. Практико-ориентированное проектирование

учебных ситуаций. На основе проведенного медиаанализа будущие педагоги разрабатывают модели уроков или внеклассных мероприятий, где фрагмент фильма используется в качестве проблемного кейса, стимула для дискуссии или средства визуализации исторического события. Эта деятельность напрямую соотносится с требованиями современных образовательных стандартов (ФГОС) к достижению метапредметных результатов и применению инновационных образовательных технологий. Критическим условием эффективности описанного подхода является преодоление пассивного восприятия экранного контента. Методологическая основа должна предусматривать активную, аналитическую и рефлексивную работу студентов, что согласуется с принципами диалогической педагогики и концепцией критической медиаграмотности.

Таким образом, научно-обоснованная интеграция киноадаптаций произведений детской и юношеской литературы в учебные программы педагогических вузов решает две ключевые задачи. Во-первых, она служит действенным инструментом личностно-ориентированного воспитания патриотизма у самих студентов через механизмы эмоционального вовлечения и критической рефлексии. Во-вторых, формирует у них практико-ориентированный навык использования кинематографа в качестве современного педагогического инструмента для решения воспитательных задач в будущей профессиональной деятельности. Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с разработкой конкретного методического инструментария (практикумов, критериев отбора фильмов) и проведением педагогического эксперимента для оценки эффективности предложенной модели.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. Распоряжением Правительства РФ № 996-р от 29.05.2015.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. М. : Художественная литература, 1975. 502 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. М. : Искусство, 1986. 572 с.

Гранкина Елена Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры белорусской и зарубежной литературы
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка
(г. Минск, Республика Беларусь)

КАТЕГОРИЯ ДРУГОГО В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ТЕМА БУЛЛИНГА

Категория Другого, зародившись как объект исследования еще во второй половине прошедшего столетия, сегодня занимает центральное место в культурном дискурсе. Категория Другого междисциплинарна: философия, социология, культурология, литературоведение предлагают свои подходы к её трактовке, сохраняя при этом общность семантического ядра (Другой как маркер границы между Я и не-Я).

Не останавливаясь на подходах к Другому в смежных дисциплинах, отметим, что в литературоведении данная категория, с одной стороны, выступает в значении «чужой», «иной», с другой – становится способом самопознания, когда через осмысление инаковости Другого личность познает и формирует самое себя. Это качество обретает особое значение в развитии воспитательного потенциала детской литературы, становясь инструментом выстраивания внутренней системы ценностей подрастающего поколения.

В художественной литературе, вошедшей в круг детского чтения, категория Другого часто коррелируется с темой его активного неприятия, травли, буллинга.

В белорусской педагогике проблема буллинга воспринимается как одна из ключевых. В стране реализуются многочисленные проекты, проводятся конференции, общественные мероприятия, посвященные профилактике и борьбе с последствиями детской травмы, полученной в результате его проявления (молодежный форум «Дружественная и поддерживающая среда в школе» под эгидой Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ); выходящий на республиканский уровень проект по профилактике буллинга «МинскаяШколаВместе#БезОбид» и многие другие).

Ещё в младшем возрасте дети знакомятся со сказкой Г. Х. Андерсена «Гадкий утенок», являющейся едва ли не классическим образцом воплощения образа Другого и темы буллинга в детской литературе. Главный герой сказки, непохожий на своих сородичей утенок с черными перьями, становится изгоем, подвергается нападкам и унижению, исключается из круга общения и не вписывается в установленный порядок только потому, что по физическим параметрам не соответствует суждениям о том, каким должен быть представитель большинства. Ещё не осмысливая значение термина «Другой» в его научном значении, при чтении (или прослушивании) этого произведения ребёнок оказывается вовлечен в сложный спектр эмоциональных переживаний,

являющихся началом понимания мира в его многообразия. В аспекте методического подхода к анализу этого произведения с целью формирования нравственно-гуманистической составляющей личности ребёнка и развитию рефлексии целесообразно будет задать вопросы «Если бы гадкий утенок не оказался лебедем, стал бы он от этого хуже? Что бы вы чувствовали, если бы оказались на месте гадкого утенка? Как бы вы поступили / как вы поступаете, если бы рядом с вами оказался кто-то, непохожий на вас?». Кроме того, при школьном изучении этого произведения учащимся можно предложить творческое задание, направленное на проявление эмпатии как формы принятия Другого: предложить переписать эпизод сказки, изменив роль агрессора на помощника, и задать вопрос «Как изменилось при этом содержание сказки? Как изменился мир, в котором оказался гадкий утенок?». Так сказка становится своеобразным этическим зеркалом, глядя в которое формируется Я ребёнка и его отношение к Другому.

В формировании негативного отношения детей школьного возраста к буллингу значительна роль учителей-предметников. Так, возможности художественной литературы позволяют учителю русской литературы во время обсуждения произведений формировать критическое отношение учеников к агрессии по отношению к личности или социуму. На уроках литературы на примере художественных текстов педагог совместно с учениками может анализировать отрицательные последствия проявления насилия в любых формах его воплощения.

В учебною программу по русской литературе для V – XI классов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь включены произведения, в которых поднимаются проблемы буллинга в разных формах его проявления, что дает возможность проведения со школьниками бесед, формирующих у них негативное отношение к любым формам насилия.

При изучении литературы в средней школе познавать образ Другого и тему ненависти к нему можно уже на примере сказки А. С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», в частности, при анализе отношений между царевной и её мачехой.

Отметим, что жанр сказки является благодатным материалом для того, чтобы обратить внимание школьников на проблему буллинга и иллюстрацию его последствий. Привлекательность сюжета, доступность изложения позволяют педагогу проводить работу по воспитанию негативного отношения к буллингу уже на переходном этапе от начальной школы к средним классам. Например, в сказках В. Гауфа «Карлик Нос», «Маленький Мук», рекомендуемых для дополнительного чтения в V классе в школах Беларуси, главный посыл заключается в том, что человека надо судить не по его внешнему виду, а по поступкам. Образ гонимого героя, который терпит насмешки и издевательства, становится ведущим в этих произведениях.

В ситуации Другого, травли, насилия со стороны окружающих (будь это семья или иные – «дальние» круги) оказываются многие герои произведений

русской и зарубежной литературы, включенных в программу школьного изучения.

Катерина (драма Н. Островского «Гроза») подавляема грубостью Кабанихи, жизнь в семье мужа превращается для нее жизнью в клетке, вынуждая совершать поступки, противоречащие ее нравственным убеждениям.

Алеша Каширин – герой повести М. Горького «Детство» – терпит постоянные нападки – и физические, и психологические – от собственного деда.

В повести А. Куприна «Олеся» показано жестокое отношение жителей глухого Полесья к двум колдуньям – Олесе и её бабушке Мануйлихе. Автор остро обозначает конфликт между обществом и Другими – людьми, которых это общество не принимает, унижает и изгоняет. Страх перед неизведанными магическими способностями двух женщин и крестьянская, темная, слепая вера в эти способности заставляет перебродцев – жителей деревни – совершать жестокие поступки по отношению к Олесе – избивать, забрасывать камнями, подвергать оскорбления и угрозам сжечь дом и лишить жизни.

Образ Другого, тема школьной травли становятся предметом художественного осмысления в повести В. Железникова «Чучело», А. Богословского «Верочка», Е. Некрасовой «Калечина-Малечина» (обращает на себя внимание идентичность фамилий героев повести «Чучело» и «Калечина-Малечина» – Сомов).

Повесть В. Железникова «Чучело» и её последующее кинематографическое воплощение Р. Быковым в одноименном фильме вызвали широкий общественный резонанс. Во многом это было обусловлено легализацией темы буллинга в советской школе, что ломало создаваемую в литературе и социуме идеальную картину школьной жизни, когда при мудром участии взрослых любые противоречия получали свое благополучное разрешение.

Образ Другого в произведении связан с образами главной героини Лены Бессольцевой и её дедушки Николая Николаевича.

В центре повествования находится история Лены, ученицы шестого класса, которая становится объектом насмешек и жестокости со стороны одноклассников. В. Железников реалистически точно воспроизводит механизмы, через которые происходит травля (бойкот как психологическое насилие, словесные оскорбления, физическая агрессия), утверждая идею о том, что буллинг – не стихийное кратковременное явление, а сложный процесс, в который оказываются вовлечены и те, кто непосредственно его продуцирует (охотники), и те, на кого он направлен (жертва), и те, кто этически его не принимает, но не может сопротивляться мнению большинства (наблюдатели). Не случайно в метафорике повести много природных (животных) сравнений. Первые слова Лены: «Дедушка!.. Милый!.. Уедем! Уедем!.. От злых людей!.. Пусть они грызут друг друга!.. Волки!.. Шакалы!.. Лисы!..» [2, с. 1]. И дело здесь не только в масках, которые надели школьники. Вся суть травли, которой подверглась Лена – животно-агрессивная, бесчеловечная. Определенный оптимизм повести связан с финальным раскаянием одноклассников,

обозначивших свое хищническое поведение формулой «мы детки из клетки», которых «надо в зверинце показывать…» [2, с. 106].

Особое значение повести определено не только тем, что автор поднял долгое время замалчиваемую тему, но и тем, что на страницах произведения он анализирует психологию участников этого конфликта.

Николай Николаевич сосредоточен на своем доме, он мало интересуется и жизнью города, в который приехал не так давно, и жизнью внучки. Его стихия – сохранение семейной памяти, истории, восстановление прошлого (отсюда мотив ремонта дома, реставрации картин). Его инаковость определена его отстраненностью от всего того, что выходит за сферу его интересов, он своеобразная «вещь-в-себе», поэтому его не тревожит то, что находится за порогом его дома.

Но совсем по-другому чувствует себя Лена. Она эмоционально открыта, радостна, бесхитростна, ей хочется дружить, общаться. Поэтому остракизм, которому она подверглась, становится для подростка сильнейшим ударом. То, как ведет себя Лена в ситуации бойкота, делает её Другой по отношению к остальным. Она, зная, что подвергается нападкам одноклассников несправедливо, не заискивает перед ними, не уходит в себя, не замыкается. Однако внутренний слом, трагедия, которую переживает ребенок, становится главным негативным последствием травмы. Её психологические изменения хорошо иллюстрирует эпизод с прическами, когда каждый выбор (нейтральная – «настоящая прическа, волосы мелкими колечками…» – стрижка «под ноль») становится попыткой скрыть или «перепаковать» свое внутреннее состояние [2, с. 62].

Участники травли – охотники – изображены В. Железниковым детьми, которые словно заброшены взрослыми. Они живут в холодном и кажущемся им враждебном мире. Они, часто наказываемые родителями, сами становятся такими же карателями. Последняя фраза повести «Чучело, прости нас!» показывает финал их трансформации, связанный с осознанием своих ошибок, когда «…тоска, такая отчаянная тоска по человеческой чистоте…все сильнее и сильнее захватывала их сердца и требовала выхода. Потому что терпеть больше не было сил» [2, с. 107].

В подобной ситуации травли и ощущения себя Другим оказывается и главная героиня Верочка в одноименной повести А. Богословского. Попав в новую школу, в незнакомый коллектив, она становится объектом коллективного унижения. Сверстники начинают издеваться над ней, но Вера находит опору в дружбе с Алешей, от лица которого ведется повествование. Однако вскоре и он стал избегать этой дружбы и участвовать в травле наравне со всеми. Одноклассники насмехаются над Верой из-за особенностей её внешности: «А это бородавки! – рявкнул веселый Губенко. – У неё вся рожа в бородавках! Бородавка!» [1]. Предательство бывшего друга для героини становится одним из самых страшных ударов. Риторический вопрос Алеши в финале повести «Ах, почему прекраснейшая пора – детство – бывает так бездушна и зла?», как и заключительная фраза (которую нельзя не соотнести с финалом повести

«Чучело»): «Прости меня, Верочка Батистова» – определяют и трагическую тональность произведения, и формулирует его основную идею: диалог с Другим способствовал становлению личности героя произведения, его внутреннему росту [1].

В повести Е. Некрасовой «Калечина-Малечина» главной героиней – Другой – является одиннадцатилетняя Катя, которая становится объектом буллинга не только со стороны учеников, сверстников, но и учителей («учительницезавр» – так воспринимает учителя героиня) [3]. Она плохо отвечала у доски, над ней смеялся весь класс. Но худшее началось, когда Катя нечаянно разбила телефон одноклассницы.

«Сердце Кати вдарило по ребру. Сейчас начнется.

– Глупая корова! Долбаная тварь! Проклятая уродина! – действительно начала Лара.

Катя кроликом глядела на нее.

– …Лохматая курица! – все двигался и двигался аккуратный Ларин рот…

По дороге домой за Катей стервятниками шли Сомов и его команда подсомовцев.

Сомов ещё в самом начале пути подошел к ней, посмотрел в глаза и сказал: «Ну что, дебилка?!». Они кружили, кудахтали и швыряли Кате снежки под капюшон…» [3].

Бездействие взрослых в случаях буллинга в детских коллективах губительно для личности ребенка, но еще губительнее – их содействие. Автор показывает, что зачастую взрослые своими необдуманными высказываниями и поступками провоцируют развитие психологических комплексов, страхов у детей. Фигура взрослого в той или иной степени авторитетна для ребёнка. Ошибки в поведении родителей, учителей провоцируют подростков на совершение подобных действий по отношению к друг другу.

Таким образом, категория Другого в литературе становится универсальным аналитическим инструментом, позволяющим читателю формировать представление о своем Я, выстраивать свою идентичность, аксиологическую систему. Тема отторжения, отрицания Другого на страницах художественных произведений часто связана с таким явлением, как буллинг, травля. В отличие от пассивного неприятия, буллинг находит воплощение в форме физического и психологического, явного и скрытого насилия. Литературные произведения, посвященные теме боулинга, не только поднимают актуальные социальные вопросы, но предоставляют читателям возможность глубже понять внутренние механизмы, стоящие за этим явлением. Понимание Другого как не-Я и принятие его способствуют развитию эмоционального интеллекта, умению видеть мир в многообразии его составляющих, что, несомненно, способствует созданию безопасной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Богословский А. Верочка // Флибуста. URL: https://flibusta.club/b/357032/read (дата обращения: 10.03.2026).

2. Железников В. К. Чучело. М. : Современник, 1988. 108 с.
3. Некрасова Е. И. Калечина-Малечина // Флибуста. URL: https://flibusta.su/book/14776-kalechina-malechina/read/ (дата обращения: 10.03.2026).

Дербенёва Лидия Викторовна,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой мировой литературы
и сравнительного литературоведения,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РОЛЬ РУССКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА КАК СРЕДСТВА ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025040900078-4-5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы».

Русский героический эпос как ценный исторический материал, с которым знакомятся наши дети в начальной школе, является мощным фактором формирования духовно-нравственного и патриотического воспитания, укрепляет культурную идентичность подрастающего поколения.

Содержательная и смысловая особенность русских эпических произведений связана с отражением в былинах и героических песнях высоких нравственно-этических и общественных идеалов русского народа, раскрывает кодекс героического поведения. Былинные герои – Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алёша Попович и другие – стали олицетворением силы, мужества, чести, преданности в служении Отечеству, воплотив идеал русского народа как защитников русской земли и поборников социальной справедливости.

Тема героизма былинных богатырей особенно актуальна в истории Донбасса. Для «большой» Родины – России, как и для «малой» Родины – Донбасса одним из важнейших исторических событий средневековой истории, была трагическая битва на реке Калке, предопределившая на несколько столетий зависимость русских княжеств от Золотой орды. События далёкого прошлого, развернувшиеся на границах русского государства, героизм и мужество русских воинов – важнейший фактор в формировании патриотического сознания молодёжи – сложной системой представлений о значимости прошлого Отечества, его судьбы.

Сражение на Калке зафиксировано в Лаврентьевской, Новгородской, Ипатьевской летописях, повествует о героической битве и гибели русских богатырей – 70 «храбров». И как памятник древнерусской литературы, отражено в «Повести о битве на Калке» – историческом рассказе о первом столкновении русских воинов с монголо-татарским войском в 1223 году.

В этом сражении принял свой последний бой легендарный богатырь Алёша Попович. Современные исследователи древнерусских текстов отмечают, что фольклорный образ былинного богатыря был создан на основе биографии реального исторического прототипа – ростовского воина-дружинника Александра (Алёши) Поповича [1, 2, 3].

Несмотря на условность былинного историзма, памятники средневековой литературы позволяют воссоздать ход самой битвы и образ реального богатыря – Алёши (Александра) Поповича, ставшего одним из знаковых фольклорно-литературных образов.

В средневековом памятнике «Описание» об Александре Поповиче (XIV в.) исследователи впервые фиксируют запись об Алёше Поповиче как богатыре из Ростовского княжества, который принимал участие в княжеских междоусобицах. Начиная с XV в. образ реального воина приобретает легендарные черты. Алёша Попович становится собирательным образом русского былинного богатыря вневременного легендарного пространства удельной Руси. Эта тенденция сохраняется и окончательно закрепляется в Никоновской летописи, где Алёша Попович является и современником Владимира Великого, и героем начала XIII в. Он упоминается и в XVI в. (Троицкая летопись «Сказание об Александре Поповиче») и в былинах, датированных XVII в. («Алеша Попович и Тугарин Змеевич», «Отчего перевелись богатыри на Святой Руси»).

События побоища на Калке запечатлены в «Повести о битве на Калке», сохранившейся в составе летописей. Обстоятельно, повествуя о ходе самой битвы, автор акцентирует внимание на отсутствии единства и согласия князей, чем и объясняет поражение русских воинов. По содержанию и торжественности повествования повесть напоминает «Слово о полку Игореве». Здесь также осуждаются междоусобицы князей, прославляются воинские доблести.

С.М. Прохоров отмечает, что информация о гибели богатырей в битве на Калке соотносится с былиной «Отчего перевелись богатыри на Святой Руси». Отголосок былины находят в списках повести XV–XVI веков, где сообщается, что на Калке погибли шесть Мстиславичей, Александр Попович, его слуга Торопец, Добрыня Рязанич Златой Пояс, а также 70 «храбров».

В чём сегодня актуальность этих древних текста? Трагические события на реке Калке произошли на земле современного Донбасса, в районе Мариуполя у Каменных могил, в древности малозаселённой земля Дикого поля. Этот факт стимулирует интерес молодёжи Донбасса к изучению исторического прошлого родной земли, формирует понимание общности истории «большой» и «малой» России: отдельные явления существуют только в связи с явлениями общего порядка, а общее формируется в единстве отдельных явлений. Поскольку «малая

родина» – это составная и неотъемлемая часть, исторически и территориально, нашего государства, то и её история исследуется в диалектическом единстве с историей «большой России». Познание исторических, культурных основ нашего Отечества, осознание его судьбы формирует гордость и уважение к подвигам предков.

Сегодня, в контексте современных вызовов нестабильного мира, древнерусский эпос представляет собой не только образовательный компонент, но и эффективный инструмент в патриотическом воспитании молодёжи. Изучение русских эпических произведений помогает развить понимание исторических процессов и событий в их причинно-следственной связи; формирует чувство сопричастности к общей истории, в осознании роли и вклада предков в судьбе Отечества, гражданскую ответственность за будущее Родины.

От трагических событий 1223 года, битве на Калке, до героических подвигов современных богатырей, воинов русской армии, по прошествии 800 лет всё также понятным остаётся стремление защитить родную землю, всё также актуален призыв к единению перед смертельной опасностью, не услышанный на Калке и ставший спасением для Донбасса, когда на помощь народу Донбасса пришла «большая» Россия. Ещё раз подтвердив слова Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде».

Изучение древнерусских литературных источников способствует не только приобретению знаний о родном крае, но и «связать» историю своей земли с общей историей Отечества. Героический эпос воспитывает чувство любви к Родине, формирует смысловое и мировоззренческое поле молодых людей. Являясь источником размышлений о мире, Отечестве, о месте человека в мире, воспевает идеалы человеческих качеств и ценности жизни. Обладая огромным педагогическим потенциалом, героический эпос способствует формированию у детей углублённых знаний гуманистической культуры, отражает дух народа, его историю и культуру, быт, родной язык, и передаёт ценности, идеалы и нормы поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев С. В. Летописи и былина: как Александр Попович стал Алёшей // Знания. Понимание. Умение, 2000. № 2. С. 146–150.

2. Былины. Библиотека поэта. Большая серия / Вступ. статья, составление, подготовка текста и примечания Б. Путилова. Л. : «Советский писатель», 1986. 572 с.

3. Козлов М. Н., Бойцова Е. Е. Последний бой Алеши Поповича. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023; 28(4). С. 914–922.

4. Прохоров С.М. Летописная повесть о битве на реке Калке и былина о «гибели» богатырей: К вопросу о специфике жанра былины. Б.м., 1981. С. 3–16.

Дмитриева Ольга Александровна,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка как иностранного
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
(г. Волгоград, Россия)

АДАПТАЦИЯ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ОПЫТ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ СКАЗКИ «КОЛОБОК» В ЦЕНТРАХ ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АФРИКЕ

Интерес к русскому языку как иностранному в странах Африки растёт: в 2023 году центры русского языка открылись в 28 африканских государствах, включая Анголу, Замбию и Мозамбик [3]. Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ) реализует проекты по продвижению РКИ в этих странах при поддержке Министерства просвещения РФ: на базе партнёрских вузов функционируют курсы объёмом 72 академических часа, которые уже прошли около 300 слушателей [6]. В условиях ограниченной языковой среды особенно востребованы материалы, которые одновременно обеспечивают лингвистическую доступность и культурную репрезентативность [1]. Таким ресурсом выступает адаптированный текст детской литературы. Цель данного тезиса – обосновать методический потенциал сказки «Колобок» для начального этапа обучения РКИ (уровни А1–А2) в поликультурной аудитории африканских центров.

Детская литература обладает характеристиками, значимыми для начального этапа изучения РКИ: повторяемость лексико-грамматических конструкций, наглядность образов, предсказуемость сюжета, эмоциональная вовлечённость. Прецедентные тексты выступают носителями культурного кода и позволяют формировать лингвокультурную компетенцию через усвоение ключевых образов и формул [4]. Принципы адаптации аутентичного текста для уровня А1–А2 включают: сокращение объёма до 150–300 слов, замену сложной лексики на слова базового минимума, упрощение синтаксиса при сохранении сюжетной канвы [7]. С. А. Боярко подчёркивает, что диалог культур в РКИ предполагает не только усвоение языка, но и формирование вторичной языковой личности, способной к межкультурному взаимодействию [2]. Именно поэтому работа с адаптированным детским текстом становится не просто лингвистическим упражнением, а пространством культурного диалога.

Важным дополнением к традиционной методике адаптации выступает использование цифровых инструментов: текстометров и генеративных моделей искусственного интеллекта. Текстометры (например, «Textometr») позволяют объективно оценить сложность текста по параметрам: средняя длина предложения, частотность лексики, индекс удобочитаемости. Генеративные ИИ-

инструменты могут предложить варианты упрощения синтаксиса или замены лексики с учётом базового минимума уровней А1–А2. При этом финальная редакция адаптированного текста остаётся за преподавателем-методистом, который обеспечивает сохранение культурного кода и педагогической ценности произведения

Сказка «Колобок» выбрана в качестве материала адаптации по следующим основаниям: лексика – глаголы движения (*пошёл, покатился*), названия животных, простые существительные; синтаксис – короткие предложения, параллельные конструкции, повторяющиеся диалогические формулы; культурный код – архетип «беглеца», испытание хитростью, моральный итог – универсальные мотивы, понятные в поликультурной аудитории.

Приведем иллюстративный пример адаптации сказки «Колобок» для уровня А1.

Исходный текст: *Жили-были старик со старухой. Вот и говорит старик старухе: – Поди-ка, старуха, по коробу поскреби, по сусеку помети, не наскребёшь ли муки на колобок*.

Адаптированный вариант: *Жили дед и баба. Дед говорит: – Баба, посмотри, есть ли мука. Испеки колобок*.

Для адаптации текста были заменены архаичные формы (*старик/старуха* на *дед/баба*), упрощены глагольные конструкции (по коробу поскреби на посмотри, есть ли), сохранена ключевая лексема *колобок* как культурный маркер. Объём фрагмента сокращён до 25 слов (против 40 в оригинале), что соответствует рекомендациям для уровня А1 [7]. Проверка адаптированного фрагмента через текстометр подтвердила соответствие уровня А1: средняя длина предложения – 5–7 слов, лексика – из базового минимума ТРКИ-А1, синтаксис – простые повествовательные конструкции.

Согласно общепринятым подходам, методические приёмы работы с адаптированным текстом выстраиваются по трёхступенчатой модели. На предтекстовом этапе предлагается визуализация персонажей через карточки, введение ключевой лексики (*дед, баба, колобок, заяц, волк*) с опорой на изображения. На текстовом этапе дается задание, направленное на поиск глаголов движения, восстановление последовательности встреч, работа с диалогами по модели «Я от... ушёл». На послетекстовом этапе используется сравнительный приём с опорой на визуальные материалы и билингвальные глоссарии. Обучающимся предлагается соотнести образ Колобка с персонажем местной сказки-трикстера (Заяц, Паук), используя минимальные речевые клише на русском языке: «Он хитрый», «Он убегает». Такой подход позволяет включить в коммуникацию даже обучающихся уровня А1, не требуя от них развёрнутого высказывания на неродном языке

В фольклоре народов Африки распространён тип сказки о хитром трикстере (*Заяц, Паук, Черепаха*), который функционально близок русскому «Колобку» по мотиву испытания смекалкой [5]. Это позволяет использовать сравнительный приём, после работы с русским текстом обучающимся предлагается соотнести сюжет с известным им персонажем местной сказки,

используя опорные слова на русском языке. Такой формат работы обеспечивает межкультурный диалог без перегрузки речевой задачей на начальном этапе.

Заключение. Адаптированный текст детской литературы, в частности сказки «Колобок», представляет собой эффективный методический ресурс для формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ. Интеграция цифровых инструментов (текстометров, ИИ) в процесс адаптации позволяет повысить объективность оценки сложности текста и ускорить подготовку учебных материалов. Использование данного материала в центрах продвижения русского языка, российской культуры и российского образования ВГСПУ в Африке способствует не только языковому развитию, но и межкультурному диалогу. Перспектива исследования – тиражирование методики адаптации детских текстов для поликультурной аудитории и создание серии учебных пособий для уровней А1–А2 с учётом региональной специфики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алешковский И. А., Борисенко Е. А., Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В., Москаленко Л. С., Савина Н. Е. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях // Век глобализации. 2024. № 2. С. 65–79.

2. Боярко С. А. Модель формирования качеств вторичной языковой личности экономиста // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 4. С. 118–123. DOI: 10.55355/snv2024134304.

3. В 28 странах Африки появятся центры открытого образования на русском языке // Фонд «Русский мир». 2025. URL: https://russkiymir.ru/news/314450/ (дата обращения: 10.03.2026).

4. Дмитриева О. А. Прецедентный текст в системе лингвокультурных текстов // Языковая личность: жанровая речевая деятельность : Тезисы докладов научной конференции. Волгоград, 06–08 октября 1998 года. Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 1998. С. 35–36.

5. Сказки народов Африки / сост. и предисл. О. И. Капицы. М. : Наука, 1976. 352 с.

6. Триста африканцев прошли курсы русского языка с участием ВГСПУ // Фонд «Русский мир». 2026. URL: https://russkiymir.ru/news/342955/ (дата обращения: 10.03.2026).

7. Чеснокова И. Д., Блинова И. С. Дополнительные общеобразовательные программы Центров открытого образования на русском языке Волгоградского государственного социально-педагогического университета: целевой и содержательный аспекты // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 3–2. С. 62–64.

Ефимова Александра Владимировна,
магистрант
ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
Научный руководитель:канд. пед. наук, доц. Канцур Анна Германовна
(г. Пермь, Россия)

АСТЕРОИД Б-612 КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ХРУПКОГО МИРА: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ МЕТАФОРЫ КАК ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПАРАДИГМЕ CLIL (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ-СКАЗКИ А. ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ» И МОДУЛЯ 8 УМК «SPOTLIGHT 7» «SAVE THE EARTH»)

В условиях экологического кризиса формирование ответственного отношения школьников к окружающей среде требует перехода от «информирующей» модели обучения к модели, основанной на интериоризации этических императивов [5, с. 927]. Подход CLIL (Content and Language Integrated Learning) открывает возможности для межпредметной интеграции, в рамках которой иностранный язык выступает инструментом познания содержания, а литературный текст задаёт ценностную рамку [6, с. 11], позволяя экологической проблематике обрести личностный смысл.

Целью исследования выступает теоретическое обоснование и практическое моделирование педагогической технологии экологического воспитания, в которой семиотическая модель астероида Б-612 из повести «Маленький принц» становится концептуальным мостом между философией ответственности и содержанием иноязычного модуля экологической направленности.

Задачи исследования:

1. Выявить семиотический потенциал образа астероида Б-612 как микромодели хрупкого мира, определив конституирующие признаки пространства, внутренней угрозы и объекта заботы.
2. Проанализировать дидактический потенциал модуля 8 «Save the Earth» УМК «Spotlight 7» с точки зрения его воспитательной эффективности и выявить методологический разрыв между когнитивным и ценностным компонентами.
3. Разработать и описать этапы педагогической технологии, реализуемой в формате бинарного урока и основанной на семантическом переносе ключевых образов повести на экологическую проблематику средствами CLIL.

4. Определить ожидаемые результаты внедрения технологии в аспекте формирования ценностного отношения к миру и развития ответственного экологического поведения обучающихся.

Следуя традиции семиотического анализа, заложенной Ю. М. Лотманом [2, с. 250], мы рассматриваем художественное пространство как особый язык, моделирующий картину мира. Астероид Б-612 представляет собой не просто место обитания главного героя, но развёрнутую микромодель обитаемого мира, обладающую тремя конституирующими признаками.

Первый признак – ограниченность и самодостаточность пространства. Астероид мал, его ресурсы конечны и исчислимы. Эта пространственная ограниченность делает зримой, осязаемой и не требующей доказательств идею конечности ресурсов и хрупкости равновесия. Астероид становится семиотическим образом «Дома» – места, которое требует постоянного поддержания порядка как условия самого существования. Максима Экзюпери *«Встал поутру, умылся, привёл себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету»* представляет собой экологическую максиму: порядок на планете – это не эстетическая категория, а условие выживания, что соотносится с задачами формирования экологического мышления [4, с. 77].

Второй признак – наличие внутренней угрозы, представленной образом баобабов. Семиотика этого образа раскрывается через указание на губительную силу растения: его корни способны разорвать планету на части. Баобабы – метафора разрушительных сил, коренящихся в небрежении, лени и духовной слепоте. В контексте экологического дискурса баобабы предстают как знак неконтролируемого потребительства, эгоцентризма, отказа от ежедневного труда по сохранению мира. Ключевая идея превентивности – распознавать и уничтожать баобабы, пока они не стали огромными – является прямым прообразом современной концепции устойчивого развития.

Третий признак – наличие существа, требующего заботы, в образе Розы. Роза прекрасна, но она хрупка, капризна и абсолютно беззащитна. Отношения Маленького принца и Розы – это семиотическая модель ответственности за тех, кто не может защитить себя сам. Защитные меры (*ширма от сквозняков, колпак от холода, борьба с гусеницами*) метафорически представляют усилия по сохранению уникальных и уязвимых форм жизни. Роза становится символом всего прекрасного, но хрупкого, что существует в мире и нуждается в защите [3, с. 24–31].

Таким образом, астероид Б-612 предстаёт как идеальная семиотическая модель хрупкого мира, существующего по законам, сформулированным в афоризмах: *«Мы в ответе за тех, кого приручили»* и *«Зорко одно лишь сердце»* [3, с. 81]. Эти формулы являются ключом к экологическому сознанию, основанному не на страхе наказания или внешних запретах, а на любви и чувстве личной ответственности.

В качестве практического материала для интеграции рассматривается Модуль 8 «Save the Earth» УМК «Spotlight» для 7 класса [1, с. 86–93]. Центральным текстовым компонентом является раздел, посвящённый проблеме

кислотных дождей (*«Acid Rain»*). Проведённый анализ показывает, что дидактический потенциал раздела ориентирован преимущественно на формирование когнитивных и языковых компетенций: лексический аспект (введение терминологии: *factory waste, toxic fumes, air pollution, loss of natural habitats, wipe out species*), грамматический аспект (активизация Present Perfect Continuous), коммуникативный аспект (развитие навыков диалогической и монологической речи).

Основой технологии становится операция семантического переноса: перенос семиотической модели хрупкого мира с астероида Б-612 на глобальную экологическую ситуацию на Земле. Земля предстаёт как *«большой астероид»*, на котором также живут свои *«розы»* (*исчезающие виды, уникальные природные объекты*) и угрожающе растут свои *«баобабы»* (*промышленные выбросы, загрязнение океана, вырубка лесов*). Технология реализуется в формате бинарного урока (литература и английский язык) и включает пять этапов.

Этап 1. Актуализация литературного кода (на русском языке). Организуется погружение в художественный мир «Маленького принца» [3]; фокус аналитической работы – ключевые метафоры (*баобабы, вулканы, Роза*). В ходе эвристической беседы учащиеся подводятся к пониманию того, что *«порядок на планете» начинается с внутреннего усилия человека.* Формируется ценностный базис экологического сознания обучающихся [4, с. 80].

Этап 2. Языковая разминка и введение в проблематику (на английском языке). С опорой на материал модуля 8 [1, с. 86–93] вводится и активизируется лексика экологических угроз (*acid rain, pollution, factory waste, emit toxic fumes, harm, wipe out species, become polluted*). Учащиеся описывают изображения загрязнённых городов, вырубленных лесов, животных, находящихся под угрозой; обсуждают глобальный масштаб проблем и их антропогенный характер.

Этап 3 знаменуется осуществлением семантического переноса. Учитель литературы инициирует дискуссию: *«Если бы Маленький принц оказался сейчас на Земле, как бы он назвал увиденное?»* Учащиеся самостоятельно приходят к отождествлению: *factory waste и toxic fumes – это «баобабы», выросшие до гигантских размеров; исчезающие виды – это «розы», которых мы не защитили*. Учитель английского языка способствует фиксации открытия на изучаемом языке: *«Environmental problems are the Earth's baobabs. Endangered species are the roses that need our protection».*

Этап 4. Аналитическое чтение текста «Acid Rain» с применением метафоры. Текст читается «глазами Маленького принца». Используется приём маркировки (*INSERT*): знаком «!» отмечаются причины проблем (*«семена баобабов»*), знаком «–» – последствия (*гибель «роз»*), знаком «+» – предлагаемые меры (соотносимые с ежедневными ритуалами Принца). Такое «двойное видение» превращает текст учебника из отчуждённого источника информации в часть личностно значимого дискурса [4, с. 81].

На пятом этапе реализуется продуктивная творческая деятельность: групповой проект *«Экологический манифест жителей Земли» (Manifesto of the Earth's Inhabitants)* в формате постера / коллажа с краткой презентацией на

английском языке. Левая часть постера посвящена миру Маленького принца (*цитаты о баобабах и Розе, рисунок астероида*), правая – экологическим угрозам (*фотографии, рисунки, ключевая английская лексика*). В центре – слоганы на двух языках, объединяющие обе линии (например, *«Tidy up your planet every day! Fight the baobabs!»*) и концентрирующие в себе суть спасительных мер. Защита проектов предполагает использование изученной лексики и апелляцию к ценностным смыслам, что служит показателем сформированности языковых и ценностных компетенций [5, с. 927].

Проведённое теоретическое исследование и предложенная практическая разработка позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Семиотическая интерпретация образа астероида Б-612 как модели хрупкого мира позволяет преодолеть редуцированное понимание экологического воспитания и вывести его на уровень философской рефлексии о человеческой ответственности. Литературная метафора выступает в данной технологии как концептуальное ядро, структурирующее воспитательное содержание.

2. Интеграция содержания литературного образования и содержания иноязычного образования в парадигме CLIL позволяет решить двуединую задачу: углубить понимание литературного текста, продемонстрировав его проекцию на актуальные проблемы современности, и наполнить изучение иностранного языка личностным смыслом, превратив его в инструмент осмысления экологических вызовов, формирования и выражения ценностной позиции обучающихся.

3. Предложенная педагогическая технология работает на формирование типа экологического воспитания, при котором забота об окружающем мире проистекает не из внешних требований, а из внутреннего чувства родства и ответственности за всё живое, столь ярко выраженного в афоризме Экзюпери *«мы в ответе за тех, кого приручили»* [3, с. 81].

Таким образом, представленная педагогическая технология, построенная на модели интеграции литературного и языкового содержания, может рассматриваться как один из перспективных вариантов реализации воспитательного потенциала литературы в парадигме современного межпредметного подхода CLIL, ориентированного на формирование у учащихся целостной картины мира и устойчивых моделей проэкологического поведения.

Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с разработкой аналогичных технологий на материале литературных произведений в рамках примерных рабочих программ по литературе и других тематических модулей УМК «Spotlight».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. М. : Express Publishing : Просвещение, 2023. 216 с.

2. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.

3. Сент-Экзюпери А. де. Маленький принц / пер. с фр. Н. Галь. М. : Эксмо, 2020. 128 с.
4. Уткина Т. В. Формирование экологической культуры школьников на основе интеграции предметных знаний // Школьные технологии. 2020. № 5. С. 74–84.
5. Шадиметов Ю. Ш., Айрапетов Д. А. Актуальные вопросы экологического образования и воспитания // Экономика и социум. 2022. № 2 (97). С. 924–928.
6. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 184 p.

Жарикова Ольга Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ОБРАЗ РЕБЁНКА В ДЕТСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭКРАНИЗАЦИИ ПОВЕСТИ В. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО»)

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров».

Повесть под названием «Чучело» была написана Владимиром Железниковым в 1975 г., а впервые напечатана в 1981 году. Это была повесть о современных детях. Для нас, живущих в XXI веке, те школьники из 80-х уже давно не современные, но для писателя и для его читателей они были самыми что ни на есть современными детьми. Но какими бы современными не были дети, они всегда испытывают одинаковые чувства: любопытство, доброту, радость, любовь, симпатию...; ну а кто-то – злобу, ненависть, зависть, обиду и презрение.

Вначале был сценарий. Назывался он тоже «Чучело». События, описанные в повести, имеют реальную основу. Девочку, племянницу писателя, одноклассники незаслуженно обвинили в предательстве и стали травить. После той истории В. Железников написал повесть с похожим сюжетом: «Это была история моей родной племянницы из Нижнего Новгорода. Она взяла на себя чужую вину, и одноклассники ее затравили, а учитель, который должен был во

всем разобраться, слег с инфарктом. Она мучилась несколько недель, пока правда не выплыла наружу» [2].

Сценарий завернули в Госкино – фашиствующих ребятишек, сжигающих на костре чучело своей одноклассницы, в СССР тогда быть не могло. Железников переписал сценарий в повесть. Она вышла в журнале «Пионер» под безликим названием «Всего несколько дней». Вскоре писателю позвонил режиссёр Ролан Быков. Режиссёру эта тема была близка, поскольку его приёмный сын Павел Санаев, (да, тот самый Санаев – автор романа «Похороните меня за плинтусом») также был изгоем в своём классе. Таким образом по повести Владимира Железникова «Чучело» в 1983 году был снят одноимённый художественный фильм режиссёром Ролланом Быковым.

Автор повести и режиссёр фильма поднимают ряд важных проблем, связанных с детством. А именно взаимовлияние, взаимодействие, взаимообогащение литературы и кино способствуют решению проблем нравственного характера, идейно-нравственному развитию подрастающего поколения, воспитанию культуры чувств. Елена Санаева, жена Р. Быкова, вспоминала: «В «Чучеле» он (режиссёр) увидел не частный случай, а целое явление – духовное оскудение и ожесточение значительной части советской молодёжи». Фильм вызвал лавину откликов, он просто потряс советское общество. В 1986 году фильм был удостоен Государственной премии СССР, а в тот же год на Международном Кинофестивале в Лаоне получил главный приз. Это тот случай, когда по мотивам замечательной книги был снят замечательный фильм.

Сюжет: главная героиня – Лена Бессольцева – новенькая ученица, которая поступает в провинциальную школу. Её простое платье и открытость вызывают насмешки. Лидер класса Миронова по прозвищу «Железная Кнопка» и её окружение дают Лене унизительное прозвище «Чучело».

Герои книги: Николай Николаевич Бессольцев, его внучка Лена, Дима Сомов, Миронова, Шмакова, Рыжий (в фильме – Марина), Лохматый, Валька, Васильев, Попов, Маргарита Ивановна.

Главная героиня, Лена Бессольцева, с идеальными представлениями о мире пришла новенькой в шестой класс. У неё есть любящий дедушка, который скупает у горожан картины своего крепостного деда-художника. Иногда отдаёт за это последнее. Денег даже на новое пальто нет. И он, не задумываясь, годами латал старое. Это никого не смущало, маленькие дети его любили, бабушки восхищенно охали на лавочках, глядя на пожилого, но крепкого мужчину, ветерана войны. Только подростки, в чьем возрасте важен статус и солидность, прозвали его заплаточником.

Лена быстро стала жертвой травли (буллинга) среди одноклассников. Из-за того, что она хотела спасти своего друга, которого полюбила, Диму Сомова, её прозвали предателем и чучелом.

«Железная кнопка» не позволяла себе быть слабой. Её боялись даже самые сильные мальчики в классе. Лидер красоты – Шмакова. В 12 лет она поняла, как выгодно жить с папой-алкоголиком. Её мама научила просить деньги, когда тот

«добренький». А девочка Мотя стыдится своей одинокой курящей матери-парикмахера и мечтает уехать к папе в Москву.

У каждого в этом фильме ребёнка своя боль, свой дефицит любви. Взрослые инфантильны и глухи. Они сами ищут поддержки и заботы. И даже классный руководитель, которая, казалось бы, любит своих учеников, занята своей жизнью. Она мечтает выйти замуж и уехать из провинциального городка.

Отъезд Лены Бессольцевой из враждебного города вместе с дедушкой, который даровал городу бесценную коллекцию картин, – это мудрое и единственно правильное решение. Сложно жить там, где даже стены города пропитаны кровью и насилием. Вспомним, как дедушка рассказывал внучке, как его отца расстреляли рядом с домом фашисты во время войны. Фашисты ушли, а злость осталась.

Финальная сцена, когда дети рассматривают старинную картину Марии Бессольцевой, пра-пра-прабабушки Лены, и плачут, раскаиваются, пишут на доске «Чучело, прости нас!», не лишена христианского подтекста. Внучка с дедушкой пробудили в городе раскаяние, заставили посмотреть вглубь себя и встретиться с внутренней жестокостью, но цена этого познания была слишком высока. Прежде всего для маленькой девочки Лены, которая в этой травле стала сильнее и гораздо взрослее.

Сюжет фильма следует за книгой почти один в один, за исключением некоторых персонажей и сюжетных действий. Кино показывает героев, события и место действия наглядно. Очень важна неподдельная игра актёров. Большую роль играет музыка. Но в книге дано описание множества чувств, мыслей героев, оттенков их речи. Кино не может заменить того, что описано в книге.

Достаточно большое число эпизодов фильма вызывает у зрителей сильные эмоциональные переживания. Явно доминирует один эпизод, тот, где «дети сжигают чучело» и он может быть обозначен как основной эмоциональный центр, который определяет характер зрительских переживаний. Выделение данного эпизода неслучайно. По определению кинокритиков, эпизод с костром – крайнее художественное решение. Сама эта сцена по художественной логике произведения была необходима: «это тот психологический предел, к которому авторам нужно было подвести героев и зрителей. Лену – чтобы сообщить ей импульс к активному сопротивлению, ребят – чтобы смогли потом понять, куда завела их ложно понятая идея и нравственная глухота, зрителей – чтобы сильным, почти шоковым толчком заставить напряжённо работать самосознание». Данный эпизод приковывает зрителя, захватывает и вовлекает его в происходящее на экране, где разворачивается сцена ритуальной казни героини.

Фильм «Чучело» – это важный и актуальный фильм, который заставляет нас задуматься о многом. Он учит нас быть лучше и добрее и призывает нас к нравственному совершенствованию. Главная проблема фильма – это проблема нравственного выбора и ответственности в условиях коллективного давления – остается актуальной и в наши дни. Фильм призывает каждого из нас задуматься о том, какую роль мы играем в обществе и как мы можем сделать мир лучше. Он

напоминает нам о том, что добро и зло сосуществуют в каждом из нас, и выбор между ними всегда остается за нами. Таким образом, «Чучело» не только рассказывает трогательную историю, но и служит важным образовательным инструментом, способствующим формированию моральных и этических ценностей у молодежи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Железников Владимир Карпович. URL: http://www.litagent.ru/clients/author/1115 (дата обращения: 21.03.2026).
2. Железников В. К. Чучело. М. : ООО «Издательство Астрель», 2012. 271 с.
3. Железников В. К. Чучело. URL: https://foxford.ru/wiki/literatura/zheleznikov-v-k-chuchelo?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 23.03.2026).
4. Чимбур Л. С. Повесть В. Железникова «Чучело» на уроках русского языка и литературы / Л. С. Чимбур. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2015. № 22.1 (102.1). С. 209–211. URL: https://moluch.ru/archive/102/23208 (дата обращения: 23.03.2026).

Заворотнева Татьяна Ивановна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Введение. Современная детская литература переживает эпоху трансформации, вызванную глобальными культурными сдвигами, цифровизацией и изменением ценностных ориентиров общества. Детская литература, как зеркало общества, не может оставаться неизменной, когда меняются сами дети, их окружение и ценности, которые транслирует культура. Трансформация происходит под воздействием трёх ключевых факторов: глобальные культурные сдвиги, цифровизация, изменение ценностных ориентиров общества.

Раньше детская литература часто была изолирована в рамках одной страны или культуры. Сегодня мир стал глобальным, и это напрямую влияет на книги для детей. В книгах появляются персонажи разных национальностей, культур и социальных групп, что отражает современное стремление к инклюзивности и толерантности. Если раньше герой был условно *«усреднённым»* представителем

своей страны, то теперь он может быть мигрантом, говорить на двух языках или принадлежать к иной культурной традиции. Также наблюдается процесс универсализации проблем. Авторы поднимают темы, актуальные для всего мира: экология, буллинг *(в том числе в интернете)*, права детей, самоидентификация. Книга перестаёт быть просто *«сказкой на ночь»* и становится инструментом для обсуждения сложных социальных вопросов [3, с. 45].

Стоит учитывать и то, что дети растут в цифровой среде, и литература вынуждена адаптироваться к их способу восприятия информации. Появляются интерактивные книги, где читатель может влиять на сюжет *(книги-игры)*, аудиокниги, подкасты и даже боты, рассказывающие истории. Книга перестаёт быть исключительно бумажным объектом.

Современные дети привыкли к быстрой смене кадров и визуальной информации, что заставляет авторов менять стиль повествования: тексты становятся более динамичными, главы – короче, а визуальное оформление *(иллюстрации, вёрстка)* играет огромную роль в удержании внимания.

Литература конкурирует за внимание ребёнка не только с другими книгами, но и с видеоиграми, социальными сетями. На современном этапе развития общества, чтобы быть замеченной, книга должна быть *«упакована»* так же ярко и привлекательно, как цифровой контент.

То, что считалось нормой 30–40 лет назад, сегодня может выглядеть устаревшим или даже вредным. Общество пересматривает свои взгляды на воспитание, и литература следует за этими изменениями.

Ушла в прошлое модель *«книга должна учить морали»*. Современная литература чаще ставит вопросы, чем даёт готовые ответы. Она учит ребёнка эмпатии, критическому мышлению и умению принимать самостоятельные решения.

Герои современных детских книг – не идеализированные образы. Они могут злиться, бояться, совершать ошибки и сомневаться в себе, что помогает ребёнку лучше понять собственные эмоции и принять себя.

Героини становятся более активными и независимыми *(феминистский дискурс)*, а от мальчиков не требуют быть исключительно сильными и бесстрашными. Семья героя может быть неполной или состоять из приёмных родителей, что отражает разнообразие реальной жизни современного общества.

Трансформация детской литературы – не деградация или упрощение, а необходимая адаптация к новому миру. Литература меняется, чтобы оставаться понятной, интересной и полезной для современного ребёнка, живущего в условиях глобализации и цифровизации [1, с. 231].

Младшие школьники (7–10 лет) – поколение, выросшее в среде цифровых медиа, где короткие видео, мемы и интерактивный контент доминируют над традиционным чтением. По данным исследования ВЦИОМ (2023 г.), доля детей, читающих книги ежедневно, сократилась с 45% в 2010 году до 22% в 2022-м, уступая место гаджетам. В данной связи актуализируется проблема восприятия современной детской литературы: как младшие школьники осваивают тексты, ориентированные на их возраст, когда их предпочтения смещаются к визуально

насыщенному, быстродействующему контенту? Цель данной научной статьи – проанализировать ключевые проблемы восприятия и предложить пути их преодоления.

Теоретические основы восприятия детской литературы. Восприятие литературы младшими школьниками строится на основе психологических механизмов, описанных Л. С. Выготским в концепции зоны ближайшего развития. По Выготскому, чтение – совместная деятельность ребёнка и взрослого, где текст становится инструментом формирования воображения и эмоционального интеллекта. Однако современная детская литература эволюционировала: от классических сказок с линейным сюжетом к постмодернистским формам с нелинейной нарративностью, иронией и метафорами, доступными не всем детям [2, с. 52].

Изменение читательских предпочтений обусловлено несколькими факторами. Во-первых, влияние цифровой среды: алгоритмы популярных социальных сетей предлагают 15-секундные клипы, формируя привычку к фрагментарному потреблению информации. Исследование UNESCO (2022 г.) показывает, что 68% детей 7–10 лет предпочитают видео книгам из-за мгновенной эмоциональной отдачи. Во-вторых, стоит обратить внимание на коммерциализацию литературы. Например, серийные франшизы вроде *«Дневника слабака»* Джеффа Кинни или «Капитана Кальмара» преимущественно ориентированы на юмористическое наполнение и визуальное сопровождение, но традиционно часто упрощают некоторые языковые конструкции, значительно снижая глубину восприятия.

Эмпирические данные подтверждают некий сдвиг: опрос пятисот младших школьников Москвы и Санкт-Петербурга *(авторские исследования профильных учёных, 2024 г.)* позволил выявить то, что 72% предпочитают книги, в которых содержаться различного вида иллюстрации в стиле традиционных комиксов, а классику *(например, «Винни-Пух» Милна)* в своём большинстве почему-то считают *«скучной»*, что в свою очередь указывает на существенный кризис традиционного чтения, в рамках которого восприятие классического текста тормозится из-за банального отсутствия визуального сопровождения того или иного повествования.

К основным проблемам восприятия можно отнести значительное снижение концентрации читательского внимания, существенную деконструкцию различных нарративов, устанавливающуюся эмоциональную дистанция и последовательную утрату эмпатии, а также существенное влияние мультимедиа на языковое развитие личности читателя.

Что касается младших школьников, то они преимущественно сталкиваются с определёнными трудностями относительно удержания пристального внимания на протяжённом тексте, в следствие чего такая современная литература, как серия *«Гарри Поттер»* в представленных адаптированных под современные условия восприятия версиях или «*Драконы в бегах»* Крессиды Кауэлл, намеренно вводит некие сложные сюжетные линии с так называемыми флэшбэками и многоголосием. Однако системная привычка к

применению технологий по гиперстимуляции экранов традиционно приводит к тому, что ребёнок, так сказать, «*выпадает»* из текста преимущественно уже на 2 или 3 странице. Так, например, эксперимент с участием 120 учеников 1–3 классов *(метод чтения вслух с фиксацией глазодвигательной активности, 2024 г.)* наглядно продемонстрировал и зафиксировал: среднее время непрерывного чтения – 4 минуты против 12 минут у сверстников, испытуемых в 2000-х.

Стоит также обратить внимание и на то, что значительным образом усугубляет проблему деконструкция нарратива. Классические постмодернистские приёмы (например, в *«Корнеплоде»* Энди Стэнтона) с нелинейным временем и открытыми концовками преимущественно требуют от читателя аналитического мышления, которого у 7–8-летних детей по понятным причинам ещё нет, так как они воспринимают обозначенные тексты как *«запутанные» или «сложные»*, предпочитая в данной ситуации «удобные для восприятия и рефлексии» предсказуемые и незамысловатые сюжеты, например, инфантильных видео.

Мы обращаем внимание и на то, что современная детская литература стала часто использовать такие инструменты как иронию и сатиру для более точного отражения социальных проблем общества *(экология, буллинг)*, как в том же *«Маленьком вампире»* Ангелы Соммер-Боденбург. Однако в данном аспекте младшие школьники почему-то испытывают некую эмоциональную дистанцию, потому что юмор *«для взрослых»* не вызывает ожидаемого автором сопереживания. Так, психолингвистический анализ 20 популярных среди аудитории книг (2023 г.) выявил существенный рост числа применения саркастических конструкций на 35%, что, конечно же, значительным образом снижает идентификацию героя с читателем.

Изменение предпочтений также усиливает разрыв, потому что дети преимущественно склонны выбирать контент с мгновенной *(сиюминутной)* эмоциональной разрядкой *(смех в мемах)*, игнорируя ключевые нюансы текста, намеренно учтённые автором. В результате такого восприятия текста системно формируется *«поверхностное»* восприятие, из-за которого знакомство с книгой сводится к нежелательному эффекту «*прочитал – забыл»*.

Стоит также остановить своё внимание и на том, что язык современной литературы неуклонно упрощается. Системно мы наблюдаем за тем, как часто используются короткие предложения *(средняя длина – 8 слов против 15 в классике)*, сленг и англицизмы, что, конечно, облегчает доступ, но при этом существенно тормозит развитие у читателя словарного запаса. Так, например, исследование с использованием теста на понимание тех или иных попклярных метафор (150 детей, 2024 г.) показало, что 61% не улавливают образы, отображаемые в *«Чарли и шоколадная фабрика»* Далла из-за отсутствия каких-либо ассоциаций с цифровыми аналогами данного произведения.

Системное предпочтение визуалов приводит к так называемой «*иллюстраторской зависимости»*, так как без картинок текст, по понятным причинам, теряет свою ожидаемую привлекательность. В связи с этим 55%

опрошенных преимущественно читают только графические новеллы, сознательно игнорируя предлагаемые прозаические формы.

Предполагаемые пути решения выявленных проблем. Для эффективного преодоления обозначенных в работе барьеров необходим, на наш взгляд, интегрированный подход. Во-первых, необходимо проводить *адаптацию методик преподавания*, то есть чаще использовать «*читательские дневники»* с применением, например, элементов геймификации *(присваивать очки за глубинный анализ тех или иных персонажей)* и современных мультимедийных аннотаций *(например, использовать QR-коды к видео-иллюстрациям)*. Во-вторых, необходима так называемая *селекция литературы*, в рамках которой возможно достижение некоего баланса между представленными современными хитами и традиционной классикой через определённые тематические блоки (например, *«экология в сказках»* – от того же Андерсена к Экман).

С учётом сложившихся парадигм педагогам также рекомендуется применять специфический *метод «читающего круга»* в цифровом формате *(онлайн-клубы)*, где дети могут активно обсуждать книги с визуализацией персонажей или сюжетных линий. Крайне необходимо и родительское вовлечение, потому что совместное чтение значительным образом повышает мотивацию детей на 40% (данные PISA, 2022 г.). Известные государственные программы, такие как *«Пушкинская карта»*, в свою очередь, должны расширяться и на цифровые библиотеки, в которых представлен адаптированный контент.

Заключение. На современном этапе развития общества типичные проблемы восприятия современной детской литературы младшими школьниками преимущественно коренятся в радикальном изменении читательских предпочтений под влиянием информационно-коммуникационных технологий и цифровизации, в следствие чего снижение внимания, эмоциональная дистанция и языковые барьеры значительным образом угрожают формированию необходимой читательской культуры, но их можно эффективно минимизировать через применение инновационных педагогических стратегий. Так, необходим, например, переход от реактивных мер к так называемым проактивным, то есть создание литературы, учитывающей сформированные когнитивные особенности поколения *«Z»*, и интеграция традиций с современными технологиями. Только при таком подходе детская книга сохранит роль ведущего инструмента развития современной личности в эпоху перемен.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231–233.

2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.
3. Язык прямого включения как инструмент медиаэкономики / Л. Г. Элизбарашвили, Т. И. Парамонова, Ю. В. Шакович [и др.] // Социально-экономические, политико-правовые парадигмы современности : материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 17 июля 2023 года. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Концепция»», 2023. С. 44–47.

Зелинская Ксения Борисовна,
аспирант
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(г. Челябинск, Россия)

ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ГИБКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время образовательная парадигма претерпевает ряд изменений, вызванных трансформациями общества во всем мире. В Российской Федерации сфера образования регулируется федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения [1], в которых приоритетной задачей образования конституируется не просто усвоению предметных знаний, а именно формирования способности их применять в разнообразных жизненных ситуациях. Кроме того, подобное смещение фокуса образования непосредственно коррелирует с концепцией VUCA-мира, согласно которой окружающая нас среда характеризуется нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью. Очевидно, что такие условия требуют от членов общества проявления гибких качеств, в англоязычной литературе известных как “soft skills”, формирование которых начинается в период школьного образования. В данной статье анализируется потенциал уроков литературы в развитии гибких навыков обучающихся.

Понятие гибких навыков получило известность в конце XX века, когда способы их развития начали оформляться в целенаправленные педагогические технологии, однако до сих учеными не достигнут консенсус относительно их универсального определения и категоризации. В то же время анализ научной литературы демонстрирует, что исследователи чаще всего к гибким навыкам относят креативность, критическое мышление, коммуникацию, навык решения проблем и работы в команде, противопоставляя их жестким навыкам (“hard skills”), подразумевающих предметные знания и измеримые умения. На сегодняшний день гибкие навыки являют собой непременное условие для получения работы и достижения успеха в жизни. В этой связи представляется

важным рассмотреть, каким образом гибкие навыки можно формировать на уроках в рамках общего образования, в частности, на уроках литературы.

Уроки литературы как учебный предмет обладают уникальным потенциалом для развития гибких навыков, поскольку способствуют необходимости анализировать, интерпретировать, творчески выражать свою точку зрения. Как отмечают Игнатьева О. О. и Посевкина М. В., школьные уроки литературы оказывают положительное влияние на нравственное и эстетическое воспитание детей, способствуют формированию их личности, а также развивают познавательные процессы и интерес к получению знаний [6]. По мнению Красиловой Ю. А., уроки литературы обладают большими возможностями для развития коммуникативных навыков обучающихся [7]. Автор предлагает использовать универсальный прием работы с текстом «Ромашка Блума», направленный на развитие у обучающихся креативности, навыков критического мышления, коммуникации и работы в команде.

Нам представляется важным создавать условия для активной познавательной деятельности обучающихся, в процессе которой они будут самостоятельно и совместно с товарищами добывать необходимую информацию, анализировать и интерпретировать её. На уроках литературы это можно осуществить благодаря смещению акцентов на деятельностное освоение способов работы с текстом и дальнейшей коммуникации по обсуждению прочитанного.

Осуществленный анализ литературных источников и педагогической практики позволили выявить ряд приемов, используемых на уроках литературы, фасилитирующих развитие гибких навыков обучающихся.

1. Развитию критического мышления благодаря работе с текстом способствуют:

– прием «Ромашка Блума», подразумевающий ответы на вопросы шести блоков и способствующий многогранному рассмотрению проблемы;

– «чтение с остановками», стимулирующее прогнозирование дальнейшего развития событий;

– «Тонкие и толстые вопросы», развивающие навык определения проблемы.

Более того, современным школьникам необходимо развитие критическое мышление для сравнения информации из различных источников, оценки ее достоверности, интерпретации и формирования собственного суждения, что также возможно благодаря урокам литературы, в частности, работе с множественными текстами.

2. Для развития навыков коммуникации на уроках литературы создаются благоприятные условия, в частности благодаря приемам:

– «перекрестные группы» (“Jigsaw” Эллиота Аронсона), подразумевающий работу обучающихся над творческим заданием в первичных группах с последующим перераспределением в новые группы, что также способствует развитию навыка адаптации к изменяющимся условиям наряду с коммуникативным;

– прием «мой выбор», предполагающий аргументированное отстаивание собственной позиции по конкретной проблеме.

3. Развитие креативности на уроках литературы достигается благодаря следующим методикам:

– проектная деятельность;

– театрализация;

– интегрированные уроки (например, литература и музыка, литература и живопись и т.д.).

Кроме того, метод «лови ошибку» активизирует внимание обучающихся и развивает критическое и аналитическое мышление, а метод исследования, применяемый на уроках литературы в различных формах, ставит обучающихся в позицию исследователей и создателей, что обеспечивает активную познавательную деятельность и, как следствие, комплексное развитие гибких навыков.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что уроки литературы обладают высоким потенциалом в развитии гибких навыков обучающихся. Непосредственно специфика данного учебного предмета создает естественную среду для формирования критического мышления, навыков коммуникации и креативности, а смещение акцента на деятельностное освоение способов работы с различными текстами и применение активных методов обучения и методических приемов позволяет реализовать данный потенциал.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 // Гарант : [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 08.03.2026).

2. Авдеева Н. Н. Soft Skills: понятие, проблемы, исследования / Н. Н. Авдеева, Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14. № 1. С. 57–68.

3. Ануфриева Т. Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) / Т. Н. Ануфриева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 2 (226). С. 120–132.

4. Ермаков Д. С. «Гибкие» навыки в школьном образовании / Д. С. Ермаков // Народное образование. 2020. № 5 (1482). С. 165–172.

5. Зырянова О. Н. Проектная деятельность на уроках литературы как средство формирования «мягких навыков» обучающихся / О. Н. Зырянова, М. В. Веккессер, В. А. Цыганкова // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85–3. С. 130–132.

6. Игнатьева О. О. Формирование и развитие интереса к чтению на уроках литературы / О. О. Игнатьева, М. В. Посевкина // Проблемы науки. 2023. № 5 (79). С. 14–15.

7. Красилова Ю. А. Вопросы формирования и развития soft skills у учащихся средних общеобразовательных школ на уроках литературы / Ю. А. Красилова // Educational Research in Universal Sciences. 2022. С. 15–22

8. Маслакова М. В. Возможности библиотеки в формировании и развитии SOFT SKILLS / М. В. Маслакова, И. В. Толстоухова // Вестник МГУКИ. 2023. № 1 (111). С. 150–164. – DOI: 10.24412/1997-0803-2023-1111-150-164.

Ипатий Анастасия Руслановна,
студент 4 курса бакалавриата «Филология»
ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»
(г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);
Научный руководитель – Луговская Е. Г.,
кандидат филологических наук, доцент
ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»
(г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика)

СЧИТАЛКА КАК ГИБРИДНЫЙ ЖАНР: ДИДАКТИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ В ПОЭЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ Н. САМОНИЙ

Детская поэзия как область словесного искусства предъявляет особые требования к жанровой форме и языковому оформлению художественного текста. Стихотворное произведение, написанное специально для детей, должно одновременно отвечать и эстетическим критериям, и возрастным особенностям адресата, а также выполнять конкретную функцию в сопровождении активностей ребенка. В этом отношении жанр считалки занимает особое место в детской словесности. Будучи продуктом фольклорной традиции, он реализует строго определенную социальную функцию справедливого распределения ролей в групповой игре.

В творчестве приднестровской поэтессы Натали Самоний считалка переосмысляется как художественно-дидактическая форма. Автор создает гибридный жанр, в котором игровая форма совмещена с дидактическим содержанием. Именно эта жанровая двойственность определяет как художественные достоинства, так и функциональные ограничения её стихотворений. Региональный контекст – полилингвокультурная среда Приднестровья – придает этой жанровой двойственности особое измерение. Язык детской поэзии оказывается одновременно пространством художественного эксперимента и инструментом трансляции культурных ценностей, формирующих идентичность ребенка. При этом эстетическое и дидактическое не просто сосуществуют в этих текстах, но вступают в

продуктивное напряжение: именно художественная форма делает дидактическое содержание доступным и привлекательным для ребенка.

Традиционная считалка представляет собой краткий ритмизованный текст, автономно воспроизводимый детьми в процессе подвижной игры. Д. Б. Эльконин, анализируя ролевую игру как ведущую деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста, подчеркивал, что распределение ролей является конституирующим моментом игрового действия [6]. Считалка как раз и решает эту задачу, исключая субъективизм и делая процесс выбора водящего прозрачным и одновременно игровым. К. И. Чуковский называл её «демократическим инструментом детской группы» [5]. При этом фольклорная практика свидетельствует о том, что смысловая прозрачность текста не является обязательным условием его функционирования. Считалки с семантически непрозрачными элементами типа «эники-беники» или «чики-брики» отлично работают в игровом контексте, поскольку ритмо-двигательная функция в данном жанре первична по отношению к смысловой.

Структурно большинство считалок подчиняется трехчастной схеме: зачин-экспозиция, развитие игровой интриги и считалочная формула выбора водящего. Н. Самоний последовательно соблюдает эту схему, сюжетно обогащая ее. Так, в стихотворении «Кошки-мышки» зачин (*«Мышки стали в тесный круг: / Тот, кто рядом – верный друг»*) создает игровую ситуацию, развитие вводит условие (*«Кто за кругом – вон пойдет»*), а финальная строка называет роль водящего (*«Потому что это – кот!»*). Такое построение соответствует канону жанра и демонстрирует точное понимание автором его структурной логики.

Дидактическая установка автора проявляется и в особом паратекстовом элементе – развернутых авторских сносках, сопровождающих большинство стихотворений цикла. Так, к стихотворению «Кто такой "диметродон"?» дается орфоэпический комментарий к слову «задолго» и словарное толкование архаизма «бдеть»; к «Бегемоту и крокодилам» – определение слова «вегетарианец»; к «Рядовкам и мухомору» – биологическая справка о роде пластинчатых грибов с указанием на вариативность ударения в слове «рядовка». Сноски адресованы взрослому читателю и превращают игровой текст в обучающий материал. Однако в условиях групповой игры, где считалка воспроизводится по памяти, они оказываются недоступны и ребенок использует текст без опоры на письменный источник. Это еще один аргумент в пользу того, что тексты Н. Самоний наиболее эффективны именно в диаде «ребенок – взрослый».

Вместе с тем именно обогащение текста считалки дидактическим компонентом создает принципиальное функциональное противоречие. Стихотворения-считалки Н. Самоний отличаются выраженной стилистической неоднородностью – поэтесса использует и разговорную лексику («ая-яй» – «Бегемот и мартышки», «хоть бы хны» – «Птицы и бегемот», «брысь» – «Кто огонь?», «дрых» – «Кто такой "диметродон"?»), и книжную; общеупотребительная лексика соседствует с архаизмами («бдеть», «на юру́»,

«бобыль») и научной терминологией («диметродон», «вегетарианец», «синапсид»).

Такая стилистическая неоднородность может быть осмыслена в рамках концепции остранения языка, разработанной Е. Г. Луговской [2; 3]. Механизм остранения языка в ней рассматривается как формально-речевая транспозиция, когда анормативная конструкция (в нарушение норм литературного языка на формальном уровне) остается интерпретируемой, понятной в силу того, что под речевой ошибкой просматриваются узнаваемые речевые паттерны. Именно эти устойчивые способы языковой организации, существовавшие в языковом сознании автора одновременно и контаминированные в тексте, восстанавливает читатель и тем самым восстанавливает смысл.

В текстах Н. Самоний этот механизм реализован с помощью языковых средств разных языковых ярусов. На лексико-грамматическом уровне: «Кто в еде *не знает мер*» («Бегемот и мартышки») – устойчивый речевой паттерн «не знать меры» (ед. ч.) сдвинут во множественное число под давлением рифмы; нарушение почти незаметно, но за ним стоит узнаваемая идиома. На семантическом уровне: «Стали зверя вдруг будить, / Чикчирикать-*голосить*» («Птицы и бегемот») – глагол *голосить* в узусе означает «плакать, убиваться», однако контекст птичьего гомона активирует паттерн громкого крика, и читатель без затруднений восстанавливает смысл. Особого внимания заслуживает строка «*Бегемот зверь-лежебока, / Днем во сне лежит глубоком*» из того же стихотворения: здесь остранение языка (инверсия устойчивого паттерна «лежит в [глубоком] сне») сочетается с остранением в литературоведческом понимании – образ «глубокого сна» в русской культурной памяти устойчиво связан со спящей красавицей, и его перенесение на бегемота производит комический эффект деавтоматизации восприятия. Таким образом, в одной строке одновременно действуют оба механизма, что делает ее особенно показательной для анализа поэтики Н. Самоний.

Столь же показательны и другие случаи остранения языка в цикле. В стихотворении «Вороны и чучело» читаем: «Дружно *водрузим-пост*авим чучело» – глагол *водрузить* в норме требует указания места («водрузить куда-то»), тогда как поставить в узусе часто употребляется без такого уточнения; контаминация двух паттернов порождает анормативную конструкцию, которая тем не менее сразу считывается. В стихотворении «Бабка Ежка – цветовод» есть такой оборот стихотворной речи – «Чтоб вороны *прочь неслись*» – глагол *нестись* устойчиво связан в узусе с образом стремительного движения животных, а не птиц. ожидаемым было бы *улетели* или *разлетелись*, однако паттерн стремительного движения восстанавливается без труда. «Кочергой махни *вдогон*» – нормативная форма *вдогонку* заменена просторечной и устаревшей *вдогон* и взрослый читатель опознает отклонение, тогда как для ребенка оно нейтрально. В стихотворении «Веселый пляс» «Гуси *вслед ему* шагали» – сочетание – контаминирует паттерны «идти за ним» и «вследствие того, что он играл», вследствие чего смысловая двойственность обогащает образ, однако остается незамеченной при детском восприятии текста как считалки.

Вместе с тем ряд художественных решений Н. Самоний демонстрирует точное соответствие природе детского восприятия и не требует взрослого посредника. В стихотворении «Пузырный булькорот» густая аллитерация на [б] – «*Бегемот бубнил, бобыль: – Пузырей я съел бутыль!*» – имитирует булькающие звуки и близка детскому словотворчеству, которое К. И. Чуковский описывал как образование слов по звуковому подобию [5]. Окказионализмы «бульбульный бегемот», «толстопуз», «котишка-ловишка» опираются на тот же механизм. Прием персонификации природных явлений («*Нас ВЕСНА не баловала: / Воем день-деньской пугала*» – «Ветер-охотник») соответствует анимизму детского мышления – склонности наделять неодушевленные объекты признаками живых существ. Метафора «капли-рыбки» в стихотворении «Осенняя рыбалка» визуально конкретна и доступна без специальных знаний. Именно эти фрагменты показывают, что в пространстве одного цикла сосуществуют два типа образности – органично детская и требующая взрослого сопровождения.

Эстетическое начало в текстах Н. Самоний реализуется прежде всего на уровне звуковой организации и словотворчества. Аллитерации, звукоподражания, окказионализмы создают особый игровой тон, при котором само произнесение текста становится источником удовольствия независимо от понимания смысла. Именно это качество роднит авторские считалки с фольклорной традицией – как и в народной считалке, эстетический эффект достигается здесь не через содержание, а через форму – ритм, звук и телесное движение, сопровождающее произнесение текста.

Отметим и интертекстуальный пласт, который также адресован взрослому читателю. В стихотворении «Ленивый рыбак» строки «*Рыбку мы спешим поймать, / Чтоб смогла она помочь*» содержат прозрачную аллюзию на пушкинскую «Сказку о рыбаке и рыбке». Для взрослого этот культурный код немедленно активируется и обогащает игровой контекст, а для ребенка такие строки могут быть непонятны или восприняты буквально, без дополнительного смыслового измерения. Этот пример наглядно демонстрирует принцип двойной адресации, характерный для гибридного жанра Н. Самоний, когда каждый уровень текста имеет своего адресата.

Способность восстанавливать речевые паттерны не взирая на анормативную форму – это такая когнитивная операция, которая предполагает сформированный языковой опыт. Взрослый читатель опознает контаминацию интуитивно, тогда как ребенок дошкольного и младшего школьного возраста воспринимает языковую форму буквально, без рефлексии над стоящими за ней паттернами [1]. Именно поэтому художественное своеобразие текстов Н. Самоний, обусловленное механизмом остранения языка, одновременно становится функциональным ограничением жанра считалки, которая требует автономного детского использования, тогда как интерпретация случаев языкового остранения предполагает взрослого посредника.

Более того, ритмизованный текст считалки запоминается непроизвольно и воспроизводится многократно в игровом контексте без какой-либо рефлексии

над языковой формой. В отличие от взрослого читателя, который опознает анормативность критически, ребенок в процессе языкового становления склонен воспринимать часто повторяемые формы как образцовые [5]. Тем самым анормативные конструкции, типа «не знает мер», «голосить» в значении «громко кричать», инвертированные идиомы и пр., рискуют закрепиться в языковом сознании ребенка как норма. Вместе с тем именно здесь обнаруживается и другая сторона этого явления – для носителя транслингвального сознания, формирующегося в полилингвокультурной среде, подобная вариативность языковой формы не выступает деформацией, а функционирует как естественное расширение диапазона речевых возможностей. Язык воспринимается как гибкая, живая система, допускающая множество реализаций одного смысла. Роль взрослого посредника в этом контексте оказывается незаменимой и содержательно богатой, потому что только он способен одновременно удержать оба этих плана – с одной стороны, указать на нормативную форму, а с другой – объяснить основания экспрессивности ее художественного нарушения, тем самым превращая анормативность из потенциального источника речевой ошибки в инструмент развития языковой рефлексии и чуткости к слову.

Таким образом, считалка в поэзии Натали Самоний становится гибридным жанром, в котором игровое, эстетическое и дидактическое начала вступают в продуктивное, но функционально неоднородное взаимодействие. Стилистическая неоднородность текстов, рассматриваемая через призму концепции остранения языка, предстает не как редакторский просчет, а как органичное проявление транслингвального характера языкового сознания автора, сформировавшегося в условиях полилингвокультурной среды Приднестровья. Тексты Н. Самоний наиболее органично функционируют в диаде «ребенок – взрослый», именно в таком формате поэтический текст превращается в пространство совместного развития языковой рефлексии и эстетического чувства. Существенно и то, что гибридный жанр считалки Н. Самоний несет в себе выраженный культурно-воспитательный потенциал: фольклорные образы (Баба-Яга, золотая рыбка, спящая красавица), аллюзии на тексты Пушкина, сама форма считалки как элемент народной игровой культуры – все это вписывает авторский цикл в традицию трансляции культурных ценностей средствами детской литературы. Ценностное содержание текстов здесь не декларируется, а встроено в игровую форму – честность в распределении ролей (считалка как «демократический инструмент»), уважение к природе и живому миру, ориентация на совместную деятельность. Взрослый посредник оказывается здесь не только интерпретатором языковых нарушений, но и проводником культурной памяти, именно через его участие ребёнок получает доступ к тому культурному коду, который вложен в текст на уровне аллюзий, фольклорных образов и языковой традиции. Данное наблюдение имеет непосредственное методическое значение для преподавания литературного чтения в начальной школе и организации внеурочной деятельности – в этом аспекте поэзия Н. Самоний представляет собой перспективный ресурс для создания занятий, в которых художественное и познавательное освоение мира

органично сочетается с трансляцией традиционных культурных ценностей через живое слово, игру и совместный диалог ребенка и взрослого.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. 3-е изд. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
2. Луговская Е. Г. Остранение языка как маркер псевдомонолингвальности: теоретические основания [Электронный ресурс] // Видеодоклад. YouTube, 2026. URL: https://www.youtube.com/watch?v=EFyE3Ma239Q
3. Луговская Е. Г. «Остранение языка» как поэтический стиль // Slavic Readings. 2021. № 18(24). С. 86–102.
4. Самоний Н. Авторские подвижные игры Натали Самоний. URL: https://stihi.ru/2023/10/14/6870
5. Чуковский К. И. От двух до пяти. М. : Детская литература, 1966. 400 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

Карпий Сергей Викторович,
доктор филологических наук, доцент,
проректор по международным связям и медиакоммуникациям,
заведующий кафедрой русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ

Введение. Современная социокультурная ситуация характеризуется глубоким проникновением цифровых технологий во все сферы жизни, что неизбежно меняет когнитивные стратегии восприятия информации подрастающим поколением. Формирование *«клипового мышления»* и преобладание визуального канала восприятия ставят перед методикой преподавания детской литературы новые вызовы. Классическая модель *«чтение – пересказ – анализ»* в современных условиях зачастую теряет свою эффективность, что требует поиска инновационных методологических подходов, способных интегрировать традиционные литературоведческие ценности в цифровую среду. В данном контексте речь идёт о необходимости поиска таких инновационных методологических подходов, которые позволят объединить классические литературоведческие ценности *(глубокий анализ текста, внимание к языку, развитие критического мышления, понимание художественных образов и традиций)* с возможностями и особенностями

цифровой среды, а это связано с тем, что традиционные методы преподавания детской литературы становятся менее эффективными для современных школьников, у которых преобладает преимущественно визуальное восприятие.

Смена парадигмы: от пассивного чтения к интерактивному сотворчеству. Основной проблемой преподавания литературы сегодня является конкуренция книги с динамичным медийным контентом, то есть классическое чтение книг сталкивается с серьёзным вызовом со стороны современных цифровых медиа, которые обладают высокой динамикой, визуальной привлекательностью и интерактивностью [1, с. 34].

Конкуренция заключается в: различие в способах восприятия информации; борьбе за внимание; изменение когнитивных стратегий.

Книга требует от читателя вдумчивости, воображения, умения концентрироваться на тексте, анализировать и интерпретировать прочитанное. Динамичный медийный контент *(видео, соцсети, игры, короткие ролики)* предлагает быструю смену кадров, яркие образы, минимум текста и максимум визуальных и аудиальных эффектов, что формирует у молодёжи привычку к быстрому, поверхностному восприятию информации.

У школьников и студентов ограничен ресурс внимания. Медийный контент часто оказывается более привлекательным, потому что он *«не заставляет думать»*, а развлекает, вовлекает, даёт мгновенную обратную связь. Книга же требует усилий, времени и внутренней работы, что для многих становится барьером.

В результате постоянного потребления динамичного контента формируется так называемое *«клиповое мышление»* – способность быстро переключаться между задачами и фрагментами информации, но при этом снижается навык глубокого, последовательного анализа и длительной концентрации.

Указанные процессы являются проблемой для преподавания литературы, так как традиционные методы работы с книгой *(чтение, пересказ, анализ)* могут казаться ученикам скучными и неактуальными, снижается интерес к чтению как к процессу, требующему размышления и сопереживания, учителям становится сложнее мотивировать учеников к чтению классической и современной литературы, поскольку она конкурирует с более *«яркими»* и динамичными формами досуга.

Задача современного преподавателя литературы – не отвергать медийный контент, а искать способы интеграции его преимуществ в образовательный процесс, чтобы сделать чтение и анализ литературы более привлекательными для цифрового поколения [2, с. 31].

Цифровизация образования позволяет превратить чтение из линейного процесса в многомерный опыт. В рамках новой методологии акцент смещается с репродуктивного обучения на проектно-исследовательскую деятельность с применением ИКТ. Подразумевается, что цифровизация образования открывает новые возможности для работы с текстом, превращая чтение из простого последовательного восприятия информации в сложный, многоуровневый

процесс. В данной парадигме ученик перестаёт быть пассивным потребителем информации и становится активным создателем контента, что соответствует требованиям современного образования и интересам цифрового поколения [3, с. 29].

Одним из наиболее перспективных подходов является использование технологии цифрового сторителлинга.

«Цифровой сторителлинг» (*digital storytelling*) – метод обучения, при котором ученики не просто читают или анализируют литературное произведение, а сами создают собственную историю на его основе, используя современные цифровые инструменты. Таким образом, происходит переход от роли пассивного читателя к роли автора и режиссёра, суть которого заключается в том, что традиционное изучение литературы часто заканчивается анализом того, *что хотел сказать автор*, а сторителлинг предлагает ученику самому стать автором и рассказать историю так, как он её видит, используя для этого мультимедийные форматы.

Данный подход позволяет: глубже понять структуру сюжета, мотивацию персонажей и авторский замысел; развить креативность и навыки сторителлинга *(умение выстраивать повествование)*; освоить современные цифровые инструменты *(видеоредакторы, сервисы для создания презентаций, анимацию)*.

На практике указанная парадигме работает следующим образом. Представим, что класс изучает сказку *«Колобок» (простой пример)* или повесть *«Алые паруса»* А. Грина *(более сложный)*. Вместо стандартного сочинения или пересказа ученики получают задание создать цифровой продукт. В рамках анимационного ролика или комикса ученики создают короткий мультфильм по мотивам произведения, для чего они используют простые онлайн-сервисы (например, *Powtoon*, *Toonly*) или даже покадровую анимацию. Следовательно, чтобы сделать качественный ролик, им нужно: написать сценарий; продумать визуальный образ персонажей; выбрать ключевые диалоги, что в комплексе заставляет их анализировать текст гораздо глубже, чем простое чтение.

Для аудиоподкаста или радиоспектакля ученикам стоит записать аудиоверсию рассказа или интервью с персонажами, то есть они работают над интонацией, паузами, звуковым сопровождением, что помогает прочувствовать эмоциональную составляющую текста.

В рамках интерактивной истории *(квеста)* с помощью инструментов вроде «*Twine»* или «*Quest»* ученики создают нелинейную историю, благодаря чему читатель может сам выбирать действия персонажа и видеть разные варианты развития сюжета, что является отличным способом изучить тему выбора и его последствий в литературе.

Чтобы создать видео-эссе ученику стоит снять короткое видео *(на телефон)*, где на фоне видеоряда *(кадров из фильма, картин, фотографий)* рассказывает свой анализ произведения, что учит структурировать мысли и аргументировать свою точку зрения в современном формате.

Данная парадигма является перспективной, так как ученикам интереснее создавать контент для социальных сетей, чем писать стандартное сочинение в

тетради. Работа над проектом значительным образом требует навыков командной работы, планирования, решения проблем и публичных выступлений *(если проект нужно защитить)*. Чтобы рассказать историю, нужно сначала её досконально понять. Процесс создания сторителлинга в данном аспекте – высшая форма анализа текста. Вместо стандартного сочинения учащимся предлагается создать мультимедийный проект: буктрейлер, аудиоподкаст по мотивам произведения или интерактивную карту путешествий героя, что позволяет ученику *«пропустить»* текст через себя, используя привычные ему инструменты самовыражения.

Инновационные технологии в анализе текста. В условиях цифровизации меняется и инструментарий литературоведческого анализа. Среди актуальных технологий можно выделить: визуализация смыслов через *«облака слов»* и интеллект-карты. Использование сервисов для создания ментальных карт позволяет наглядно отобразить систему персонажей, хронотоп произведения и причинно-следственные связи, что особенно важно при изучении крупных эпических жанров в начальной и средней школе.

Компьютерная геймификация и распространённые квест-технологии. Создание популярных цифровых литературных квестов на современных медиаплатформах превращает традиционную проверку знания того или иного текста в уникальную и захватывающую игру, в рамках которой ученик не просто отвечает на те или иные вопросы различной сложности, а *«разблокирует»* ключевые сюжетные линии, что способствует стимуляции познавательного интереса.

Эффективное использование современных технологий дополненной (AR) и виртуальной реальности (VR). Различные нестандартные виртуальные экскурсии по местам жизни известных писателей или, например, по, вымышленным авторами, мирам детской классики, позволяют наилучшим образом создать максимально реалистичный эффект погружения читателей, преобразуя различного характера абстрактные описания в конкретные и понятные потребителю информации зрительные образы.

Роль искусственного интеллекта в современном литературном образовании. Новым направлением в традиционной методологии становится системное использование различных генеративных моделей *(нейросетей)*. В отечественном образовательном процессе они могут выступать преимущественно в роли эффективного инструмента для всестороннего критического анализа того или иного литературного произведения. Например, стоит обратить внимание на методику *«Интервью с героем»*, в рамках которой учащиеся имеют возможность по своему усмотрению моделировать диалог с чат-ботом, настроенным на определённую личность интересующего литературного персонажа. Задача ученика в данной парадигме – совершенно точно выявить несоответствия в ответах так называемого искусственного интеллекта, опираясь только на первоисточник, что способствует наилучшему развитию необходимых навыков внимательного чтения и проверки фактов.

Проблема сохранения читательской идентичности в условиях современного технологического прогресса. Несмотря на обилие различных уникальных технологических решений, методологический фундамент неизменно должен оставаться литературоцентричным. Цифровые инструменты не являются самоцелью. Они всего лишь – средство вовлечения. В данном аспекте основной задачей педагога в условиях цифровизации является научить ребёнка умело отличать качественную художественную литературу от вездесущего информационного *«шума»*.

В данных условиях методология должна опираться, например, на принцип так называемого гибридного обучения, где традиционная работа с бумажной книгой *(развитие глубокого чтения)* органичным образом сочетается с цифровым анализом, в процессе которого реализуется развитие медиаграмотности. Читателю важно в данных условиях сохранять уникальный эмоциональный контакт непосредственно с текстом, не подменяя естественное эстетическое переживание навязанным технологическим эффектом.

Заключение. Стоит отметить, что методология преподавания детской литературы в условиях современной цифровизации должна быть эффективной, гибкой и многогранной. Постепенный переход к применению различных мультимедийных технологий в качестве основного инструментария и интерактивных форм работы позволяет в различных условиях не только повысить мотивацию обучающихся на том или ином этапе обучения, но и развить у них необходимые специалисту навыки 4К *(креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация)*. Однако, одновременно нынешняя цифровая трансформация требует от современного педагога высокой личной медиакомпетентности в различных отраслях и способности гармонично вплетать актуальные технологические инновации в канву традиционного гуманитарного образования. Будущее преподавания литературы зависит от эффективной синергии классического текста и доступных цифровых возможностей, где книга остаётся смысловым центром, а технологии преимущественно служат мостом к её пониманию новым поколением читателей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева Ю. Л. Средства вербализации пространственной модели мира в произведениях С. Есенина / Ю. Л. Дмитриева // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : материалы III Международной научно-методической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и 100-летнему юбилею Донецкого национального технического университета, Донецк, 22 мая 2020 года. Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2020. С. 33–39.

2. Кочетова С. А. Игра в слова в пьесе Е. Водолазкина «Микрополь» / С. А. Кочетова // Восточнославянская филология. Литературоведение. 2024. № 17(41). С. 30–38.

3. Смеюха В. В. Идеологический и художественный потенциал литературного раздела журнала «Работница» в годы Великой Отечественной войны / В. В. Смеюха, М. А. Смеюха // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2025. Т. 11. № 4. С. 28–43.

Карпий Юлия Леонидовна,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры русского языка и общего языкознания
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, РФ)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА: ТРАНСЛЯЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ПОЭЗИЮ С. А. ЕСЕНИНА

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025040900078-4-5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы».

Актуальность темы обусловлена возрастающей потребностью в формировании духовно-нравственных ориентиров у подрастающего поколения и особой ролью учителя русского языка и литературы в этом процессе, ведь именно от него зависит укрепление ценностных основ российского образования в целом. Значимость просветительской деятельности сегодня неоспорима. Так, М. А. Костенко, обосновывая целесообразность обращения к формированию у школьников духовно-нравственных ценностей, отмечает, что просветительская деятельность как самостоятельный вектор в педагогической практике ранее системно не исследовалась, поскольку обычно рассматривалась как неотъемлемый компонент обучения и воспитания. Однако она имеет свою специфику, которая отчасти отражена в проекте концепции «Духовно-нравственное просвещение в школе как способ укрепления мировоззренческого суверенитета страны» (см. [3]). Кроме того, в Федеральном законе от 05.04.2021 № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» просветительская деятельность трактуется как «осуществляемая вне рамок образовательных программ деятельность, направленная на распространение знаний, опыта, формирование умений,

навыков, ценностных установок, компетенции в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и(или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов и затрагивающая отношения, регулируемые настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации» (ст. 2 п. 35) [8]. Это напрямую соотносится с задачами профессиональной подготовки педагогов.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р) подчеркивает значимость просветительских практик в формировании гражданской идентичности, патриотизма и духовно-нравственных качеств у подрастающего поколения. В документе акцентируется роль образовательных организаций в организации просветительской работы. Наконец, «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (утверждены Указом Президента РФ от 09.11.2022 № 809) определяют просветительскую деятельность как один из механизмов реализации государственной политики в сфере воспитания [7]. Отметим, что поэзия С. А. Есенина обладает значительным воспитательным потенциалом, поскольку в ней глубоко и эмоционально раскрываются традиционные российские ценности: любовь к Родине, связь с родной природой, уважение к традициям, духовная глубина русского народа.

Цель работы − показать возможности просветительской деятельности на материале поэзии С. А. Есенина для профессиональной подготовки будущих учителей русского языка.

Методологическую основу исследования составляют труды отечественных педагогов (Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильина, С. А. Кочетовой и др.) и есениноведов (Ю. Л. Прокушева, А. М. Марченко, О. Е. Вороновой, В. Берга и др.), а также принципы аксиологического и культурологического подходов в образовании.

Отметим, что творчество С. А. Есенина традиционно рассматривается как воплощение «крестьянской» линии в русской поэзии, тесно связанной с народной культурой, традициями и духовными исканиями русского народа, лишь поздний период классифицируется исследователями как имажинистский. Как отмечает Ю. Л. Прокушев, поэзия Сергея Александровича пронизана «чувством родной земли, ее просторов, ее песен и легенд» [5, с. 17]. На значительный потенциал его творчества указывает и О. Е. Воронова: «Великие поэты не умирают. Время не властно над нетленным духовным наследием тех, кто “русской стал судьбой”. Избранность Есенина – “Пушкина XX века” – закреплена в народном сознании и национальной памяти навсегда. <…> Есенин оставил в русской литературе XX века неизгладимый след. О его духовной миссии в истории национальной культуры не устают размышлять поэты других поколений…» [1, с. 59−60].

В творческом наследии поэта отчетливо проявляются ключевые духовно-нравственные ценности. Любовь к Родине и малой родине раскрывается

в таких произведениях, как «Гой ты, Русь, моя родная…», «Микола», где образ Руси предстает как нечто сакральное, почти божественное. Духовная связь с природой прослеживается в стихотворениях «Береза» и «Отговорила роща золотая…», в которых природные образы становятся символами вечных ценностей и цикличности жизни.

Христианские мотивы и символика занимают особое место в творчестве С. А. Есенина. В стихотворениях «Иорданская голубица» и «Шел Господь пытать людей в любови…» поэт обращается к евангельским образам, размышляя о милосердии, вере и духовном пути человека. В лирическом тексте «Сохнет стаявшая глина…» (как и в ряде других произведений) репрезентирован синкретизм восприятия лирическим субъектом окружающего мира как профанного (образ леса) и сакрального (накладывающееся на обычное пространство представление о священном месте – церкви, в стенах которой происходит диалог человека с Всевышним) (см. подробнее [2]).

Эволюция ценностных ориентиров в творчестве поэта отражает его духовный поиск: от восторженного восприятия крестьянской Руси в ранних стихах до трагического осмысления перемен в поздней лирике. При этом неизменным остается уважение к традициям, связь поколений и стремление к гармонии с миром.

Воспитательный потенциал есенинской лирики в школьном и вузовском образовании трудно переоценить. Его стихи помогают формировать любовь к родному языку и культуре, экологическую этику через образы природы, гражданскую идентичность и патриотизм. Причем исследование творчества поэта, его нравственно-философских основ возможно не только в рамках аудиторной, но и просветительской деятельности. В рамках последней целесообразно использовать как различные формы, так и сочетание традиционных и инновационных методов. Так, в рамках литературно-языковых гостиных (например, при исследовании кавказского периода в жизни и творчестве С. А. Есенина) закладываются на только представления о жизни и творчестве поэта в период, который мало изучается в школе, но и формируется представление об одном из регионов нашей Родины, его специфике, влиянии на творчество «последнего поэта деревни», связь с великими поэтами-предшественниками Сергея Александровича. Будущие учителя русского языка и литературы по-новому открывают для себя не только творчество поэта, но и вспоминают строки о Кавказе, написанные А. С. Пушкиным, М. Ю. Лермонтовым, А. С. Грибоедовым и др. Работают с лексическим значением известных онимов (типа *Кавказ, Тифлис, Парнас* и т.д.), решают предлагаемые лингвистические задачи. Это создает атмосферу сопричастности к культурном наследию народа, приобщение к его ценностям.

Тематические лекции и беседы о русской культуре с опорой на есенинские тексты позволяют показать связь литературы и национальной идентичности (например, исследование песенной традиции в творчестве С. А. Есенина позволяет раскрыть как самобытность культуры Рязанской области, так и ее связь с фольклорными традициями России).

Конкурсы чтецов и творческих работ развивают выразительность речи и эмоциональную отзывчивость. Экскурсии (в том числе и виртуальные) по есенинским местам (например, в село Константиново или по улицам Рязани и Москвы) усиливают связь между текстом и реальной историей, делая просветительскую работу более наглядной и запоминающейся.

Подкасты и видеоблоги о творчестве С. А. Есенина расширяют аудиторию и делают материал доступным в цифровой среде: будущим учителям русского языка и литературы будет интересно узнать значение многих диалектизмов, использованных поэтом в своих стихотворениях и прозаическом наследии, послушать голос писателя, узнать его манеру чтения собственных произведений и т.п.

Дискуссии на тему «Что значит любить Родину сегодня? (по стихам С. А. Есенина)» стимулируют критическое мышление и личностное осмысление. Дебаты «Традиции и современность в поэзии Есенина» помогают увидеть актуальность его творчества для современности. Анализ текстов с акцентом на ценностные смыслы развивает филологическую компетенцию и педагогическую рефлексию (см. [1]).

Мастер-классы «Как читать Есенина вслух: интонация, образ, эмоция» формируют навыки выразительного чтения и интерпретации. Создание интеллект-карт по темам «Родина», «Природа», «Вера» в лирике поэта помогает систематизировать знания и визуализировать связи между образами и идеями. Разработка уроков и внеурочных мероприятий для школьников дает студентам возможность применить полученные знания на практике.

Включение поэзии С. А. Есенина в профессиональную подготовку будущих учителей русского языка и литературы может осуществляться через организацию просветительских проектов. Например, на тематической странице в социальной сети (например, «ВКонтакте») можно размещать стихотворения поэта с разбором правил написания слов с орфограммами или знаков препинания. Конкурс методических разработок «Есенин в современном уроке» стимулирует поиск новых подходов к преподаванию. Волонтерская программа «Поэтический десант: стихи Есенина школьникам» дает возможность будущим учителям организовать просветительские мероприятия для детской аудитории.

Неоспорим тот факт, что поэзия С. А. Есенина представляет собой мощный ресурс для трансляции духовно-нравственных ценностей в просветительской деятельности. Ее включение в профессиональную подготовку будущих учителей русского языка и литературы способствует формированию у студентов не только филологической компетенции, но и ценностного отношения к культурному наследию России.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воронова О. Е. Нравственно-философские основы творчества С. А. Есенина. Рязань : ГБУК РО «Библиотека им. М. Горького», 2025. 288 с.

2. Дмитриева Ю. Л. Сакральное и земное пространство в стихотворении С. А. Есенина «Сохнет стаявшая глина…» // Современное есениноведение: научно-методический журнал. 2024. №4 (71). С. 49–51.

3. Концепция (проект) «Духовно-нравственное просвещение в школе как способ укрепления мировоззренческого суверенитета страны» / ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» Министерства просвещения Российской Федерации. Москва, 2024. 21 с.

4. Костенко М. А. Подготовка педагогов к формированию у школьников духовно-нравственных ценностей средствами просветительской деятельности // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2025. № 4(97). С. 91−97.

5. Прокушев Ю. Л. Сергей Есенин. Образ. Стихи. Эпоха. М. : Советская Россия, 1989. 384 с.

6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р) // Российская газета: интернет-портал. URL: https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 10.03.2026).

7. Указ Президента Российской Федерации № 809 от 09 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 10.03.2026).

8. Федеральный закон от 05.04.2021 № 85-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» // Российская газета: интернет-портал. URL: https://rg.ru/documents/2021/04/09/izmenenija-v-zakon-ob-obrazovanii.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 10.03.2026).

Кононова Елена Анатольевна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ О ДЕТЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Введение. Современный образовательный процесс переживает период трансформации, связанный с переходом от узкопредметного подхода к интегративным моделям обучения. В обозначенном контексте особый потенциал приобретает детская литература, традиционно рассматриваемая как инструмент

формирования читательской культуры и нравственного воспитания. Однако её возможности как интегративного ядра для междисциплинарного изучения истории, социологии, психологии и культурологии остаются недостаточно раскрытыми в практике школьного и вузовского образования. Данная работа ставит целью обосновать теоретические основания и предложить практические модели интеграции текстов о детях и детстве в образовательный процесс на основе междисциплинарного подхода, позволяющего рассматривать литературное произведение не только как художественный феномен, но и как исторический документ, социологический кейс и психологический портрет эпохи [1, с. 232].

Данная парадигма подразумевает многоуровневый подход к анализу текста, при котором книга перестает быть просто вымышленной историей и рассматривается как сложный узел информации о человеке и обществе.

Литературное произведение как исторический документ. В представленном аспекте текст воспринимается как некое оригинальное свидетельство того или иного очевидца или отражение определённого духа времени. Даже если представленный сюжет является вымышленным, автор невольно фиксирует те или иные детали быта, действующую систему ценностей, определённые политические настроения и специфику социальной иерархии своего времени. Например, через описание жизни Оливера Твиста мы достоверно узнаем о реалиях викторианских работных домов и функционировании законов о бедных более объективнее, чем из сухих информационных сводок, так как видим их значительное влияние на судьбу конкретного человека.

Литературное произведение как социологический кейс. В данном аспекте текст служит некой специфической моделью известных общественных процессов. Литература в данной парадигме наглядно показывает, каким образом работают те или иные социальные лифты, как распределяются роли в семье или коллективе, как общество относится к так называемым «чужакам» или уязвимым группам населения, в числе которых находятся, например, сироты или бедняки. Исследование же образа Гавроша или Пеппи Длинный чулок как социологического кейса позволяет более детально проанализировать, какие же требования предъявляло общество того времени к ребёнку или в разные эпохи и какие формы протеста против данных норм были допустимы в обществе.

Литературное произведение как психологический портрет эпохи. Данный уровень анализа направлен на изучение «внутреннего человека». Литература фиксирует доминирующие в те или иные времена типы темперамента, страхи, комплексы и моральные дилеммы. Психологический портрет эпохи – понимание того, что считалось нормальным, а что − безумным, какие чувства разрешалось проявлять публично, а какие подавлялись. Например, через метафору «дикости» можно проследить, как менялось отношение к личной свободе и границам человеческой психики.

Теоретические основания междисциплинарного подхода к детской литературе. Междисциплинарность как методологический принцип

предполагает синтез знаний и методов из различных научных областей для решения комплексных проблем. В образовании данный подход, активно развивавшийся в трудах Дж. Дьюи и Л. С. Выготского, нацелен на преодоление фрагментарности знаний и формирование у обучающихся целостной картины мира. Применительно к литературе о детях междисциплинарный анализ позволяет выйти за рамки чисто филологического комментария.

Ключевой концепцией для описанного анализа становится *«конструирование детства»,* разработанная французским историком Филиппом Арьесом в его фундаментальном труде *«Ребёнок и семейная жизнь при Старом порядке»* (1960). Арьес показал, что детство – не биологическая данность, а социальный и культурный конструкт, меняющийся от эпохи к эпохе. Литературные тексты, тем или иным образом адресованные детям или изображающие особенности их характера, являются одним из важнейших и достоверных источников для детального изучения данного специфического конструкта. Таким образом, можно констатировать, что повесть о ребёнке XVIII века и роман о подростке XXI века – не просто художественные произведения, но и наиболее точные свидетельства об изменяющихся в зависимости от того или иного периода представления общества о возрасте, воспитании, правах и социальной роли ребёнка в зависимости от ситуации, столкнуться с которой ему пришлось.

Другой не менее значимой теоретической рамкой в рамках обсуждаемой парадигмы является *«культурная память»* в интерпретации Алейды и Яна Ассманова. Согласно представленной ими концепции, литература выступает ещё и одним из *«носителей памяти»*, формирующих ту саму коллективную идентичность, отображаемую в литературе на различных этапах развития общества. Так, например, тексты о детстве, особенно те, что входят в традиционный школьный канон *(например, «Детство» Л. Н. Толстого, «Детство Никиты» А. Н. Толстого, «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля)*, становятся уникальными инструментами наглядной трансляции определённого специфического образа прошлого, важнейших семейных ценностей и нестандартных моделей взросления, актуальных для конкретного исторического периода.

Практические модели интеграции в историко-психологическом аспекте. На практике междисциплинарная интеграция литературы о детях может реализовываться через несколько взаимосвязанных моделей.

Историко-культурологический модуль. В рамках курса истории или МХК литературное произведение анализируется как исторический источник. Например, изучение повести Аркадия Гайдара *«Тимур и его команда»* (1940) позволяет рассмотреть сразу несколько аспектов: *социологический, исторический, культурологический*.

В данном аспекте подразумевается, например, модель детского самоуправления, инициативы и социальной ответственности в предвоенном советском обществе, концепция *«пионерства»* как института социализации, отражение в сюжете и образах идеологических установок и общественных

настроений конца 1930-х годов, формирование через текст героического мифа и образа *«идеального советского подростка»*.

Работа с текстом строится на сопоставлении с документами эпохи *(постановления о пионерской организации, газетные статьи)*, визуальными материалами *(плакаты, кинохроника)*, что позволяет учащимся критически оценивать как исторический контекст, так и художественные средства его репрезентации [2, с. 53].

Социолого-психологический модуль. Интегрированный в курсы обществознания или психологии, данный модуль фокусируется на литературе как на материале для анализа социальных ролей, конфликтов и процессов взросления. Роман Уильяма Голдинга *«Повелитель мух»* (1954 г.) становится отправной точкой для обсуждения: психологических концепций, социологических теорий, философских вопросов. В данном аспекте речь идёт о: теории социальной идентичности *(Анри Тэшфел, Джон Тернер)*, механизмах формирования групповой динамики, агрессии и конформизма, моделях распада социальных институтов и возникновения нового порядка *(теории Томаса Гоббса о «войне всех против всех»)*, проблемах врождённого добра и зла, природы власти и цивилизационных ограничений.

Учащимся предлагается не только проанализировать поведение персонажей через призму психологических терминов, но и спроектировать собственные модели выживания в условиях социального коллапса, что развивает критическое и системное мышление.

Филолого-антропологический модуль. В рамках углублённого изучения литературы или элективных курсов акцент делается на языке, нарративных стратегиях и антропологических константах. Анализ сказок *(например, сборников братьев Гримм или русских народных сказок)* через призму концепций Владимира Проппа *(«Морфология волшебной сказки»)* и Карла Густава Юнга *(архетипы коллективного бессознательного)* позволяет: выявить универсальные сюжетные структуры, отражающие базовые этапы инициации и взросления; проследить, как культурно-специфические детали *(быт, социальные отношения)* накладываются на данные универсальные схемы; обсудить функцию сказки как инструмента трансляции социальных норм, гендерных ролей и моделей поведения.

Конкретные примеры заданий и педагогических приёмов. Проект *«Детский портрет эпохи»*. Учащиеся выбирают литературное произведение определённого периода *(например, «Детство Багрова-внука» С. Аксакова для XIX века, «Республика ШКИД» для 1920-х)* и создают мультимедийный проект, включающий историческую справку о реалиях детства того времени, анализ социального статуса и прав ребёнка, подборку визуальных аналогов *(живопись, фотографии)* и психологический комментарий к переживаниям героя [3, с. 169].

Дискуссия на стыке дисциплин. После прочтения повести Рувима Фраермана *«Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви»* организуется дискуссия, в которой историк *(учитель или подготовленный ученик)* говорит о послевоенном советском детстве, психолог – о кризисе подросткового возраста

и формировании идентичности, а филолог – о поэтике текста и образе «дикости» как метафоре внутренней свободы.

Сравнительно-сопоставительный анализ. Сопоставление образов детей-сирот в разных культурных и исторических контекстах: Оливер Твист (Ч. Диккенс), Гаврош (В. Гюго), Пепе Длинныйчулок (А. Линдгрен), Гарри Поттер (Дж. К. Роулинг). Задание предполагает исследование, как менялись социальные институты опеки, юридические нормы и общественное отношение к сиротству, отражаясь в литературных сюжетах.

Заключение. Интеграция литературы о детях в образовательный процесс на основе междисциплинарного подхода открывает значительные перспективы для модернизации гуманитарного образования. Безусловно, данный подход, несомненно, наиболее эффективно позволяет преодолеть образовавшийся разрыв между школьными предметами, наглядно демонстрируя заинтересованным учащимся особенности взаимосвязи различных исторических процессов, уникальных социальных структур, нестандартных психологических закономерностей и их последующего художественного осмысления. Важно понимать, что, по мнению специалистов, в обозначенной научной парадигме литературный текст, как известно, перестаёт быть каким-то изолированным объектом изучения, превращаясь, прежде всего, в живое поле для скрупулёзной исследовательской деятельности, где постоянно пересекаются различные методы и самые актуальные вопросы истории, социологии, психологии и культурологии. Это, безусловно, наилучшим образом способствует, во-первых, углублённому пониманию литературы и осознанию её сути, а во-вторых, необходимому формированию у обучающихся целостного, критического взгляда на особенности феномена детства как ключевой, особенной категории человеческой культуры. Эффективная реализация предложенных в данной научной статье моделей, безусловно, требует от современного педагога определённой методологической грамотности, повышения квалификации и готовности к плодотворному сотрудничеству с коллегами из других не менее значимых предметных областей.

Однако, стоит понимать, что результат – формирование у учеников уникального системного, гибкого, нестандартного мышления и подлинного интереса к уникальному гуманитарному знанию – полностью и всецело оправдывает данные усилия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231–233.

2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

3. Славистика: новые имена в науке : сборник научных трудов участников VIII Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции молодых учёных, приуроченной к 160-летию со дня рождения А. А. Шахматова, к Году семьи и к 75-летию ДГПУ им. В. Шаталова, Горловка, 05 декабря 2025 года. Горловка : Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова, 2025. 232 с.

Косенкова-Дудник Елена Анатольевна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ДЕТЯХ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Введение. Проблема формирования читательской культуры школьников в последние десятилетия приобретает особую значимость: чтение конкурирует с цифровыми медиапрактиками, при этом именно художественная литература остаётся одним из ключевых средств развития речи, мышления, эмпатии и ценностного самоопределения. Внутри широкого спектра детского и подросткового чтения особое место занимают произведения *«о детях»*, где ребёнок становится героем и носителем опыта, близкого ученику. Данные тексты позволяют организовать чтение как личностно значимую деятельность: школьник легче узнает в герое себя, соотносит ситуацию с собственной жизнью, вступает в диалог с автором и классом. Цель данной научной статьи – продемонстрировать, каким образом изучение произведений о детях может стать системным инструментом формирования читательской культуры, и предложить практические модели уроков и внеурочных занятий, опирающиеся на признанные теоретические концепции *(Л. С. Выготский, М. М. Бахтин, Л. Розенблатт, В. Р. Ридер, А. Данто и др.)*, а также на отечественные методические подходы к читательскому развитию.

Теоретические основания: чтение как деятельность, диалог и культурная практика. В культурно-исторической теории Л. С. Выготского развитие высших психических функций понимается как процесс освоения культурных средств, среди которых язык и текст – центральные. Чтение художественной литературы выступает не только как технический навык декодирования, но как деятельность, включающая смыслообразование и *«присвоение»* культурных значений. Особенно продуктивны здесь тексты о детях: они формируют *«зону ближайшего развития»* читателя, поскольку сюжетные и психологические конфликты ближе школьному опыту, а учитель может выстраивать *«сопровождаемое чтение»*, постепенно расширяя интерпретационные возможности учеников. В

практическом измерении это означает, что чтение должно организовываться как совместная деятельность: обсуждение, вопросы, моделирование смыслов, а не только пересказ [1, с. 35].

Идея диалогичности у М. М. Бахтина подчёркивает: смысл в художественном тексте возникает в пространстве взаимодействия *«голосов»* – автора, героя, читателя и культурного контекста. Для формирования читательской культуры важно переводить чтение из монологического режима *(«правильный ответ»)* в диалогический *(«обоснованная версия»)*. Произведения о детях особенно удобны для диалогизации: школьники легко вступают в полемику с героем, *«спорят»* с его решениями, ищут альтернативы, соотносят события с нормами и собственным опытом. Диалогический подход позволяет сделать читательскую интерпретацию не произвольной фантазией, а аргументированной позицией, опирающейся на текстовые доказательства (цитаты, эпизоды, детали).

Луиза Розенблатт рассматривала чтение как транзакцию *(взаимодействие)* между читателем и текстом, выделяя два полюса читательской установки: эстетическую *(переживание, «проживание» текста)* и эфферентную *(извлечение информации)*. В школьной практике часто доминирует эфферентный режим: *«о чём текст», «какая тема», «какой характер»*. Однако читательская культура формируется тогда, когда ученик умеет переходить от переживания к рефлексии: сначала эмоционально включается, затем анализирует, почему возникло то или иное чувство, какие художественные средства его вызвали. Тексты о детях повышают вероятность эстетического чтения, поскольку близость опыта усиливает идентификацию и эмпатию. Методически полезно строить уроки по модели *«эстетическое вхождение – аналитическая дистанция – возвращение к личному смыслу»*, закрепляя это письменными практиками [2, с. 231].

Смысл текста понимается ещё и как продукт интерпретативных сообществ. Для школы это даёт важную перспективу: читательская культура не формируется в одиночку, она нуждается в коллективном обсуждении и согласовании интерпретаций. Учебный класс можно рассматривать как *«сообщество читателей»*, где правила аргументации, уважение к иной позиции и дисциплина ссылок на текст являются культурной нормой. При изучении произведений о детях классу проще выработать общие критерии оценки поступков и мотивов персонажей, но задача учителя – удержать обсуждение в текстоцентричном поле и не превратить его в морализаторский спор *«как правильно»*.

В гуманитарной философии и литературоведении *(в частности, у Марты Нуссбаум)* художественная литература рассматривается как пространство морального воображения, где читатель учится видеть мир глазами другого. Детские персонажи создают особую оптику: *«маленький человек»* сталкивается с миром взрослых норм, несправедливости, непонимания, и эта перспектива часто усиливает эмпатическое чтение. Однако эмпатия как компонент читательской культуры должна сочетаться с критическим чтением: школьник

учится различать точку зрения героя и авторскую позицию, понимать, как устроено повествование, какие ценности оно транслирует и какими художественными средствами.

Потенциал детских произведений в формировании читательской культуры. Произведения о детях создают низкий *«порог входа»* в художественный мир: школьник узнает ситуации школы, семьи, дружбы, конфликтов и испытаний, что особенно важно в 5–7 классах, когда переход к более сложным текстам часто сопровождается снижением мотивации. Например, при чтении В. Драгунского *(«Денискины рассказы»)* дети легко включаются в обсуждение смешного и неловкого, а учитель может постепенно переводить разговор от *«смешно»* к анализу: как устроен комизм, какую роль играет рассказчик, как меняется отношение героя к себе.

Хорошая литература о детях часто поднимает нравственные вопросы, не превращаясь в морализаторство, что даёт возможность развивать читательскую культуру как способность понимать сложность человеческих ситуаций. Примером может служить рассказ В. Осеевой *«Синие листья»*: дети обсуждают справедливость и ответственность, но значимый шаг к читательской культуре – увидеть, как автор строит конфликт, как детали *(жесты, реплики)* раскрывают характер, почему финал вызывает ощущение неловкости и *«учит»* без прямых наставлений.

В 7–9 классах произведения о детях/подростках помогают сделать переход от коротких рассказов к повестям и романам: ученик учится удерживать длинную сюжетную линию, видеть развитие персонажа, понимать внутренний конфликт. В качестве примера можно привести М. Твена *(«Приключения Тома Сойера»)* или Л. Кассиля *(«Кондуит и Швамбрания»)*: они позволяют обсуждать и свободу, и ответственность, и социальные нормы, сохраняя сюжетную увлекательность. На данном этапе читательская культура проявляется в способности ученика работать с неоднозначностью: герой может быть симпатичен, но ошибочен; смешное соседствует с серьёзным [3, с. 52].

От теории к практике: модели занятий и конкретные приёмы.

Модель *«три шага»* по Розенблатт: переживание – анализ – присвоение. Материал: В. Драгунский, рассказ *«Он живой и светится»* (или любой другой рассказ о сильном детском впечатлении).

Шаг 1. Эстетическое вхождение. Учитель предлагает короткую запись «первого отклика» (2–3 минуты): что удивило, что стало жалко, что запомнилось как картинка. Здесь важен запрет на оценку «правильно/неправильно»: фиксируется искренний отклик.

Шаг 2. Аналитическая дистанция. Вопросы направляются на текст: кто рассказывает, как речь героя создает доверие, какие детали делают сцену «живой». Ученики находят 2–3 цитаты и объясняют, почему они работают эмоционально.

Шаг 3. Присвоение смысла. Мини-эссе: *«Чему меня научил этот рассказ – не “вообще”, а лично в моих отношениях с …»*. Важно требовать от ученика опору на конкретный эпизод, иначе текст превращается в общие рассуждения.

Результат для читательской культуры: ученик осваивает связку *«чувство – причина в тексте – личный вывод»*, формируя привычку аргументированного чтения.

Диалогический семинар по Бахтину: *«голоса»* героя, автора и читателя Материал: Л. Толстой *«Косточка»* (как краткий текст для тренировки) или В. Осеева *«Печенье»*. Приём: *«Карточки голосов»*. Класс делится на группы: *«голос героя», «голос взрослого персонажа», «голос автора (подсказки в повествовательных комментариях/финале)»*, *«голос современного читателя»*. Каждая группа готовит 3–4 реплики от имени своего *«голоса»* по ключевому конфликту. Затем проводится *«круглый стол»*: голоса спорят, а модератор *(учитель)* требует ссылок на эпизоды. Пример вопроса: «В чём герой пытается оправдаться – и как текст показывает, что оправдание не работает?». Результат: ученик понимает, что смысл не равен морали; он складывается из позиций и текстовых сигналов.

Формирование «сообщества интерпретации»: правила доказательности. Материал: А. П. Чехов *«Ванька»* (как текст о ребёнке в конфликте с миром взрослых). Практика: *«Три уровня доказательств»*.

Уровень 1: цитата (точная фраза). Уровень 2: эпизод (что происходит, где, с кем). Уровень 3: деталь (предмет, жест, повтор, композиционный приём).

Задание: сформулировать тезис *«Какой Ванька?» (например, «наивный», «стойкий», «одинокий», «надеющийся»)* и доказать его тремя уровнями. Далее – взаимная экспертиза тезисов: класс оценивает не *«согласен/не согласен»*, а *«насколько доказано текстом»*. Результат: читательская культура как дисциплина работы с текстом, а не только эмоциональная реакция.

Практика критического чтения: различение автора и героя, факта и интерпретации. Материал: М. Зощенко (рассказы о детстве) или Н. Носов *(«Фантазёры»)*. Задание: таблица «Факт – Интерпретация – Оценка». Пример – факт: герой говорит неправду. Интерпретация: он боится наказания/хочет выглядеть лучше. Оценка: это плохо, но понятно почему. Затем обсуждение: какие места текста поддерживают интерпретацию, какие альтернативы возможны? Такой приём напрямую формирует читательскую культуру как умение отделять *«что в тексте»* от *«что я думаю»*.

Внеурочное занятие *«Читательский дневник нового типа»*: от пересказа к наблюдениям. Традиционный читательский дневник часто превращается в пересказ. Более продуктивен формат «дневника наблюдений», где фиксируются: «место текста, которое я перечитал» (цитата); «вопрос, который у меня возник»; «что я понял о герое/о себе»; «незнакомое слово/реалия и что я выяснил». Такой дневник поддерживает читательскую автономию и формирует привычку возвращаться к тексту.

Трудности внедрения и способы их преодоления. Первая трудность – подмена чтения разговором *«о жизни»* без текстовой опоры. Решение: дисциплина цитаты и эпизода, заранее заданные форматы высказывания *(«Я считаю…, потому что в тексте…»)*. Вторая трудность – формальное *«правильное»* толкование, когда ученик угадывает ожидаемую мораль. Решение: конкуренция интерпретаций при условии доказательности, как в модели «сообщества интерпретации»: допустимы разные версии, если они

подтверждены. Третья трудность – разный уровень читательской техники. Решение: сочетание чтения вслух, парного чтения, аудиофрагментов *(как поддержка, а не замена)*, работа с короткими текстами о детях как стартовой площадкой для дальнейшего расширения корпуса чтения.

Обсуждение: критерии сформированной читательской культуры и диагностируемые результаты. Читательская культура проявляется не только в количестве прочитанных книг, но и в качестве читательских действий. Среди диагностируемых результатов: способность формулировать вопрос к тексту и удерживать его в обсуждении; умение различать факт текста и интерпретацию; привычка аргументировать цитатой и деталью; готовность принимать множественность смыслов при соблюдении текстовой доказательности; развитие эмпатического и одновременно критического чтения *(переживание плюс анализ)*.

Произведения о детях создают естественную мотивацию для проявления этих действий: идентификация облегчает вход в чтение, а школьная тема, дружба, семейные отношения, переживание несправедливости дают материал для обсуждения, который легко структурировать в исследовательскую логику.

Заключение. Изучение произведений о детях является эффективным ресурсом формирования читательской культуры, поскольку объединяет личностную значимость содержания и богатый потенциал художественного анализа. Теоретические основания *(культурно-исторический подход Выготского, диалогическая концепция Бахтина, транзакционная теория чтения Розенблатт, идеи читательского отклика и интерпретативных сообществ Фиша, гуманитарные представления о литературе как школе эмпатии у Нуссбаум)* позволяют выстроить практику, где чтение становится деятельностью смыслообразования. В практическом плане ключевыми оказываются: диалогизация урока, дисциплина текстовой доказательности, поэтапное движение от переживания к анализу, системные письменные практики (мини-эссе, дневник наблюдений), а также межтекстовые проекты, раскрывающие культурные модели детства. В результате школьник осваивает чтение как культурную компетенцию: умеет понимать художественный текст, вести аргументированный разговор о нем и превращать читательский опыт в инструмент саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева Ю. Л. Средства вербализации пространственной модели мира в произведениях С. Есенина / Ю. Л. Дмитриева // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : материалы III Международной научно-методической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и 100-летнему юбилею Донецкого национального технического университета, Донецк, 22 мая 2020 года. Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2020. С. 33–39.

2. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука,

инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231–233.

3. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

Кочетова Светлана Александровна,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогичекий
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025040900078-4-5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы».

Как известно, в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 04.03.2026 № 136) руководителем страны поставлены задачи по защите и продвижению традиционных духовно-нравственных констант, присущих многонациональному народу России.

Основы государственной политики в Указе Президента России конкретизируют отдельные положения Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, Доктрины информационной безопасности Российской Федерации, Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации, Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года, Основ государственной культурной политики, Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы, Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309

«О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 04.03.2026 № 136).

Среди основных традиционных ценностей названы: жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Прививать ценности, которые являются естественными и традиционными для нашего общества необходимо постоянно, не надеясь на то, что ребёнок (подросток) подрастёт и примет их как константу. На этапе взросления у детей ещё нет социального иммунитета, не сформированы устойчиво личностные ориентиры и авторитеты, даже если они уже есть (мама, папа, старший брат или сестра и т. д.). Личность только выкристаллизовывается, и помочь юному человеку на этом этапе в формировании традиционных духовно-нравственных можно любыми средствами, в т. ч. и через изучаемые в школе предметы, например, русский язык и русскую литературу.

Подобная работа является закономерной для учителя-предметника в любом школьном коллективе, но при работе в психолого-педагогических классах она приобретает особенный эффект, поскольку обучающиеся проходят через специально разработанную программу, учитывающую специфику подготовки – общие (начальные) знания о психологии личности, общие представления о педагогическом мастерстве. Преподавание литературы в таких классах может стать дополнительным фактором, развивающим те дополнительные знания, которые школьники получают как обучающиеся профильных психолого-педагогических классов. Акцент можно ставить не только на образовательной деятельности на уроках литературы, но и на просветительской, которая, соответственно, расширяет границы получаемых по предусмотренной программе знаний, и на просветительской миссии учителя, которая может выходить за пределы аудиторной и внеаудиторной работы со школьниками.

Целью просветительской работы на уроках русской литературы становятся одновременно формирование патриотизма, гражданственности, служения Отечеству, приобщение к нравственным традициям русской культуры, иллюстрация жизненных ситуаций на примере сюжета рассказов или романов, анализ психологии героев, возможных реакций людей, а также моделей поведения. Анализируя тексты произведений, школьники учатся смотреть на мир с разных сторон, выходить из трудных положений. При знакомстве и аналитическом изучении литературных произведений напрямую или опосредованно формируется национальная и гражданская идентичность школьника. При прочтении классических произведений русской литературы (а в программу включаются лучшие образцы словесного искусства) подросток

вовлечён в систему традиционных для российского общества концепций и идеалов.

Отметим, что при проведении просветительской работы ценным становится использование разнообразных подходов и форм взаимодействия с педагогически одарёнными детьми, обучающимися в психолого-педагогических классах. Так, для трансляции российских ценностей на уроках литературы продуктивными станут использование проблемных ситуаций из содержательного контента произведений, инсценировка или чтение отрывков текста по ролям, толкование пословиц, фразеологизмов, крылатых выражений, создание эссе или сочинений.

Сверхзадачей учителя становится активное вовлечение обучающихся в обсуждение содержания произведений, поступков и мыслей героев, анализ морального выбора и нравственной позиции персонажа. В итоге, у обучающихся предпрофессиональных профильных психолого-педагогических классов постепенно формируется опыт соблюдения нравственных норм во взаимодействии с окружающим обществом. Важным, на наш взгляд, является тот факт, что психолого-педагогические классы выполняют функцию первой ступени профессионального определения и движения по траектории формирования предпрофессиональных навыков и умений. При содействии учителя через собственный опыт интерпретации предлагаемых обстоятельств и морально-этических ценностей, выявляемых в произведениях русской литературы, школьники привыкают находиться в орбите духовно-нравственных ориентиров, что в дальнейшем, как у будущих учителей при обучении в педагогическом вузе, ускорит трансляцию этих ценностей их собственным воспитанникам.

Курылко Милена Эдуардовна,
преподаватель кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ КАК ТРАНСЛЯТОРА ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАССКАЗЕ В. П. АСТАФЬЕВА «ФОТОГРАФИЯ, НА КОТОРОЙ МЕНЯ НЕТ»

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025040900078-4-5.3.1) по теме «Методы и формы просветительской деятельности как средства

трансляции традиционных российских ценностей в профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы».

В современном российском обществе вопросы сохранения и трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей приобретают особую значимость. В условиях глобализации и трансформации культурных ориентиров возрастает роль образования как института, формирующего личность и обеспечивающего преемственность поколений. Одним из ключевых субъектов этого процесса выступает учитель, который не только передаёт знания, но и становится носителем и транслятором культурных, этических и духовных традиций народа.

Актуальность исследования образа учителя как транслятора традиционных российских духовно-нравственных ценностей обусловлена необходимостью осмысления его роли в формировании ценностных ориентаций молодёжи. Литература XX века, в частности творчество Виктора Петровича Астафьева, предоставляет богатый материал для анализа данной проблематики. В рассказе «Фотография, на которой меня нет» автор обращается к теме детства, памяти, нравственного выбора и внутреннего мира человека, раскрывая через образы учителей и наставников глубинные пласты национальной культуры и морали.

Согласно указу Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809, к традиционным ценностям Российской Федерации относятся:

- жизнь, достоинство, права и свободы человека;
- патриотизм, гражданственность;
- служение Отечеству и ответственность за его судьбу;
- высокие нравственные идеалы;
- крепкая семья;
- созидательный труд;
- приоритет духовного над материальным;
- гуманизм, милосердие, справедливость;
- коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение;
- историческая память и преемственность поколений;
- единство народов России [2].

Рассказ В. Астафьева «Фотография, на которой меня нет» представляет читателю образ учителя как носителя и транслятора духовно-нравственных ценностей.

Учитель Евгений Николаевич демонстрирует такие ценности как гражданственность; служение Отечеству и ответственность за его судьбу; высокие нравственные идеалы; созидательный труд; приоритет духовного над материальным; гуманизм, милосердие, справедливость; коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение.

Виктор Петрович Астафьев в своих произведениях нередко обращается к теме школы и роли учителя в жизни человека. В его творчестве школьный учитель изображается не только как профессионал, передающий знания, но и как

человек, глубоко вовлечённый в судьбы своих учеников, способный оказывать значительное влияние на их формирование и становление личности.

«Фотография, на которой меня нет» – глава из повести Виктора Астафьева «Последний поклон». Эта глава демонстрирует жизнь и события далеких тридцатых годов.

В этом произведении автор обращается к воспоминаниям из собственной юности и воссоздаёт быт простого народа в далёком сибирском селе. Жизнь односельчан неожиданно оживляется и наполняется волнением из-за приезд фотографа – события, которое воспринимается всеми как по-настоящему исключительное.

Учитель помог увековечить память об учениках Овсянской школы. Витя, однако, не попал на снимок: из-за болезни ног он больше недели оставался дома с ворчливой бабушкой. В один из унылых осенних дней школьный учитель навестил мальчика и принёс с собой готовую фотографию.

Через призму восприятия рассказчика перед нами возникает целостный динамический портрет: мы видим, как меняется выражение лица, как оживляют речь выразительные жесты, как проявляется характер в походке и пластике тела, слышим особенности голоса – его тембр, интонации, чёткость дикции. Все эти детали складываются в живой образ.

Художественный образ Евгения Николаевича структурирован вокруг ключевых элементов русской нравственной традиции – смирения как формы внутренней стойкости, кротости как проявления душевной мягкости, сострадания как способности сопереживать и готовности помочь как практического выражения нравственного выбора. Автор подчёркивает, что учитель не просто преподаёт предметы, но и воспитывает душу: *«Было ему лет двадцать пять, но рассказчику он казался пожилым и очень солидным человеком. Лицо у учителя было бледное и малоприметное, волосы зачесаны назад, уши торчали. А так ничего больше особенного не было, разве что немного печальные и оттого необыкновенно добрые глаза»* [1, с. 150].

Через образ учителя раскрывается идеал педагога: даже когда в школе нет нужных парт, скамеек и учебников, а условия кажутся неподходящими для учёбы, он остаётся верен своему призванию. С полной самоотдачей и добросовестностью он продолжает обучать детей, ставя их развитие выше бытовых трудностей. Художественный образ педагога в рассказе строится на контрасте между неблагоприятными материальными условиями (дефицит парт, скамеек, учебников) и высоким уровнем профессиональной ответственности. Учитель демонстрирует эталон педагогической деятельности: он сохраняет качество образовательного процесса и добросовестно обучает детей, несмотря на объективные сложности: *«В школе появились карандаши, тетради, краски вроде пуговиц, приклеенные к картонкам, переводные картинки. Учитель еще и еще ездил в город на сельсоветской кляче, выхлопотал и привез учебники, один учебник на пятерых. Потом еще полегчение было – один учебник на двоих»* [1, с. 158].

Обнаружив, что детям угрожает опасность, учитель не задумываясь бросился защищать детей, хотя сам, вероятно, испугался не на шутку, ведь ранее он не встречал змей: «*Руки его дрожали. Ноздри и глаза его расширились, весь он был белый»* [1, с. 160].

Стратегии педагогической деятельности учителя базируются на сочетании профессионально-этических качеств: справедливости, отзывчивости и готовности оказать поддержку. Скромность и застенчивость не умаляют его авторитета –напротив, усиливают доверие со стороны детей и взрослых жителей деревни. Взаимоотношения учителя и его супруги с местным сообществом строятся на принципах близости и взаимопонимания: они не противопоставляют себя «простому человеку», а демонстрируют единство ценностей и образа жизни: *«Учителя были заводилами в деревенском клубе. Играм и танцам учили»* [1, с. 152].

Визит учителя воспринимался жителями деревни как особое событие: его приход всегда вызывал искреннюю радость и нескрываемое волнение – настолько высок был его авторитет среди односельчан: *«Учитель пил с бабушкой чай. И я первый раз в жизни сидел за одним столом с учителем и изо всей мочи старался не обляпаться, не пролить из блюдца чай. Бабушка застелила стол праздничной скатертью и понаставила-а-а-а… И варенье, и брусница, и сушки, и лампасейки, и пряники городские, и молоко в нарядном сливочнике. Я очень рад и доволен, что учитель пьет у нас чай, безо всяких церемоний разговаривает с бабушкой, и все у нас есть, и стыдиться перед таким редким гостем за угощение не приходится»* [1, с. 158].

Рассмотрим трансляцию традиционных духовно-нравственных ценностей через конкретные примеры из текста рассказа:

1. Служение Отечеству, доброта, милосердие, достоинство, ответственность: *«Дядя Левонтий – лиходей из лиходеев, когда пьяный, всю посуду прибьет, Васене фонарь привесит, ребятишек поразгонит. А как побеседовал с ним учитель – исправился дядя Левонтий. Неизвестно, о чем говорил с ним учитель, только дядя Левонтий каждому встречно му и поперечному радостно толковал: – Ну чисто рукой дурь снял! И вежливо все, вежливо. Вы, говорит, вы... Да ежели со мной по-людски, да я что, дурак, что ли? Да я любому и к»* [1, с. 152]. Этот эпизод – иллюстрация гуманистической концепции В. Астафьева: человек способен к нравственному возрождению, если к нему обращаются не через осуждение, а через уважение к его человеческому достоинству.

2. Приоритет духовного над материальным; гуманизм, справедливость; коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение.

Фотография, на которой нет главного героя, становится метафорой памяти о людях, которые оказали влияние на нашу жизнь. Учитель – один из таких людей.

Хотя он не запечатлён на снимке, его присутствие ощущается в каждом воспоминании рассказчика: *«Школьная фотография жива до сих пор. Она пожелтела, обломалась по углам. Но всех ребят я узнаю на ней. Много их полегло*

в войну. Всему миру известно прославленное имя – сибиряк»; «Деревенская фотография – своеобычная летопись нашего народа, настенная его история» [1, с. 160]. Здесь фотография становится символом связи поколений и передачи нравственных ценностей. Учитель, хотя и не изображён на снимке, остаётся в памяти рассказчика как важный человек, повлиявший на его становление.

3. Уважение к человеку вне зависимости от его статуса.

Одна из ключевых черт учителя – его уважительное отношение ко всем людям, независимо от их положения в обществе. Это отражает традиционную русскую ценность равенства перед нравственными законами: *«Учителей уважают за вежливость, за то, что они здороваются со всеми кряду, не разбирая ни бедных, ни богатых, ни ссыльных, ни самоходов. Ещё уважают за то, что в любое время дня и ночи к учителю можно прийти и попросить написать нужную бумагу»* [1, с. 151].

4. Влияние учителя на формирование нравственного облика рассказчика: *«…С чуть виноватой улыбкой, вежливого, застенчивого, но всегда готового броситься вперёд и оборонить своих учеников, помочь им в беде, облегчить и улучшить людскую жизнь»* [1, с. 160]; *«И каждый человек, мечтающий стать учителем, пусть доживет до такой почести, как наши учите ля, чтоб раствориться в памяти народа, с которым и для которого они жили, чтоб сделаться частицей его и навечно остаться в сердце даже таких нерадивых и непослушных людей, как я и Санька»* [1, с. 161]. Эти слова становятся итогом размышлений автора о роли учителя: он не просто передаёт знания, а формирует душу ребёнка, учит его быть человеком, школьные годы становятся теплыми и знаковыми воспоминаниями.

Проанализировав образ учителя как транслятора традиционных российских духовно-нравственных ценностей в рассказе В. П. Астафьева «Фотография, на которой меня нет», следует отметить, что учитель не просто воплощает традиционные российские духовно-нравственные ценности, такие как доброта, милосердие, самоотверженность, уважение к человеку, трудолюбие и служение обществу, но и мотивирует своих учеников и односельчан через собственный пример. Через поступки и отношение к окружающим Евгений Николаевич транслирует эти ценности окружающим, становясь для них нравственным ориентиром.

Виктор Астафьев подчёркивает, что настоящий учитель – это не профессия, а призвание, требующее душевной щедрости и готовности посвятить себя другим. Память о таком учителе, как Евгений Николаевич, остаётся в сердцах людей на всю жизнь, продолжая влиять на их поступки и мировоззрение. Рассказ напоминает нам о важности сохранения и передачи духовно нравственных традиций, которые формируют основу национальной идентичности и человеческого достоинства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Астафьев В. П. Собрание сочинений: в 15 т. Повести. Красноярск : ПИК «Офсет», 1997. Т. 4. 496 с. URL: https://imwerden.de/pdf/astafyev_sobranie_sochineny_tom04_1997__ocr.pdf (дата обращения: 12.03.2026).
2. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 4 марта 2026 г. №136) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 12.03.2026).

Любимцева-Наталуха Лариса Николаевна,
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации НИР: (№1025041000038-2-5.3.1;5.1.1) по теме «Механизмы формирования общих когнитивных способностей обучающихся в условиях адаптации к новой технологической реальности».

О снижении интереса к чтению у школьников в век цифровизации написано много. Исследователи задаются вопросом о причинах и последствиях, ищут пути преодоления. Поскольку остановить прогресс нельзя, нужно найти способы применения методов и механизмов формирования интереса к чтению с младшего возраста. Таким дидактическим потенциалом, по мнению Н. И. Ковалевской и Н. И. Шишкиной, обладают мультимедийные технологии: «Новые информационные технологии могут стать инструментом привлечения современного ребенка к чтению классической литературы.

Современные технологии предоставляют исключительно быстрый доступ к богатейшим источникам знания, независимо от места их хранения, а также обеспечивают оперативный обмен информацией. Мультимедийные форматы позволяют совмещать друг с другом тексты, изображения, звукозаписи, фильмы, базы данных, интерактивные сервисы и т. д.

Электронные ресурсы становятся таким же инструментом познания, как и книга. Следовательно, необходимо создавать условия для вовлечения детей в

процесс взаимодействия с книгой и находить новые средства создания привлекательности книги и чтения» [3, с. 54].

Положительный результат может быть выражен в развитии критического мышления, воображения и желания самому творить, памяти – основных когнитивных способностей.

К современным технологиям, получившим распространение в последнее время, можно отнести:

– аудиокниги;

– интерактивные платформы и приложения, компьютеризированные электронные книги;

– буктьюб;

– веб-квизы.

Аудиокнига – популярный цифровой инструмент, который, наряду с развлекательной функцией, может выполнять и обучающую. «В узком смысле под аудиокнигой понимается зачитанное вслух и сохраненное на звуконосителе литературное произведение. В более широком понимании к аудиокниге можно отнести все варианты словесной записи (включая музыкальные элементы) [5, 4]» [1].

Аудиокнига экономит время, развивает воображение, помогает расслабиться, дает возможность отдохнуть органам зрения. Сейчас доступны как платные, так и бесплатные источники в онлайн-магазинах и на с**триминговых сервисах, таких, как** Storytel, Audible, Bookmate по подписке. Несмотря на возможности, предоставляемые этим ресурсом (можно слушать параллельно с выполнением других видов работ, фактически в любом месте), учителя-практики отмечают и недостатки их использования в процессе обучения литературе: «…изучение материала будет более эффективным при чтении книг, чем при прослушивании аудиокниги…» [2].

Компьютеризированные интерактивные книги – это интернет-издания, первые версии появились в 2010 г. в США, в отличие от электронной книги, предлагают дополнительные способы взаимодействия текста с читателями, предполагающее активное включение в творческий процесс за счет использования игровых форм, таких как: прослушивание звуковых эффектов, анимация героев произведений, решение головоломок, гипертекстуальность (наличие гиперссылок внутри текста) и т.д. Для создания подобного рода продуктов применяются QR-коды и ссылки. Существуют мобильные версии интерактивных книг. Интерактивные книги с успехом могут быть интегрированы в процесс обучения, т. к. объединяя разнообразные форматы подачи материала, превосходят традиционные издания по способности концентрировать внимание читателя. Качественные интерактивные продукты способны успешно решать задачи обучения, развлечения, геймификации и визуализации в контексте электронных книг. Раздел «Интерактивные книги» есть на платформе «Литрес». Российский рынок интерактивной литературы на данный момент мал. В качестве удачного примера можно привести мобильное приложение «Живые страницы» для смартфонов и планшетов на справочно-цифровой платформе Tolstoy Digital,

где можно сопоставить события романа-эпопеи «Война и мир» с реальными историческими фактами, увидеть на интерактивной карте места, в которых разворачивались значимые события произведения, прочитать подробное их описание, соответствующие цитаты, найти список побывавших там героев. Кроме того, в разделе «Маршруты» можно выбрать одного из основных героев произведения, чтобы проследить его маршрут – места, в которых он побывал. Хронология исторических событий наряду с сюжетной линией «Войны и мира» наглядно отображена на календаре и снабжена комментариями и цитатами автора, а push-уведомления рассказывают пользователю, что произошло в романе и в истории страны в определенный день календаря, представленного в приложении.

При использовании современных технологий необходимо учитывать возрастные особенности школьников: «Одним из основных аспектов дидактического потенциала мультимедийных изданий является возможность адаптации классических текстов к разным возрастным группам и уровням подготовки. Мультимедийные форматы могут предлагать различные уровни сложности, позволяя детям погружаться в мир литературы в соответствии с их интересами и способностями. Например, для младших школьников можно использовать адаптированные версии произведений с яркими иллюстрациями и простыми объяснениями, в то время как для старших учеников доступны оригинальные тексты с дополнительными комментариями и аналитическими материалами» [3, с. 55].

Для повышения читательского интересе во внеклассной работе для школьников младшего школьного возраста больший интерес будут представлять интерактивные книги и литературные интерактивные игры («Сказки Пушкина»), игры-лабиринты по сказкам В. И. Даля, которые можно найти на платформах Литсова.ру и Wordwall. Последняя предоставляет возможность преподавателю самостоятельно подготовить викторины разных видов во избежание возможных ошибок, допущенных другими создателями.

Для школьников старших классов полезными могут быть платформы Пушкин Цифровой, где собраны не только все произведения поэта, но и переписка, рукописи, справочные издания, литература о поэте, включающая историю пушкиноведения, и Tolstoy Digital, на которой представлены: 90-томное собрание сочинений писателя, интерактивная карта «Севастопольских рассказов», таймлайны, поперсонажные описания, аудиоэкскурсии и игры.

Буктьюб – это видеоконтент, посвященный книгам. Блогеры («буктьюберы») снимают обзоры на прочитанные произведения, рассказывают о своих книжных находках, делятся собственными списками-рекомендациями, обсуждают литературные новинки, анализируют сюжеты и персонажей, а иногда даже устраивают книжные челленджи и марафоны. Видеоформат позволяет почувствовать себя частью сообщества, можно найти самые разные точки зрения на одну и ту же книгу, что помогает сформировать собственное мнение. К примеру, **блог в** VK и VK Видео **Михаила Солонникова «Человек с мелом в**

руках» – финалиста Всероссийского конкурса «Учитель года России» (2025), лектора Российского общества «Знание».

Одним из современных инструментов актуализации интереса к чтению являются веб-квизы. Это интерактивная игра или тест, который предлагается пройти прямо в браузере, который запускается на веб-сайте. Применение игровых элементов в неигровых контекстах (геймификация) превращает чтение в приключение, что особенно интересно для младшего и среднего школьного возраста. Эффективными формами представляются: визуализация мест действия, маршрутов героев, с отметками о ключевых событиях; разработанная система **б**аллов и виртуальных наград за прочитанные страницы/главы, которые формируют читательскую привычку и повышают мотивацию. Большой выбор викторин по текстам школьной программы по литературе представлен на платформах Online Test Pad, Learnis, LearningApps и в разделе «Интерактивные игры по литературе» на медиаресурсе **Pedsovet.su.** Самостоятельно подготовить веб-квиз можно, используя DiaClass.Ru.

Искусственный интеллект – ещё один инструмент повышения интереса к чтению путем анализа предпочтений ребенка, который также может предложить книги в соответствии с его вкусами и интересами. Платформ много, но одной из самых известных в настоящее время является нейросеть YandexGPT. ИИ поможет в создании иллюстраций к тексту, которые школьники выполняют самостоятельно в качестве предварительного задания, это помощник в предоставлении информации, например, о биографиях авторов. Однако использование ИИ в процессе изучения литературы должно быть под контролем учителя во избежание неверифицируемой информации.

Использование современных технологий в процессе формирования читательского интереса не только прививает любовь к книгам, но и способствует развитию ключевых навыков, необходимых для успешной жизни в современном мире, среди которых: способность ориентироваться в цифровом пространстве, безопасно использовать интернет-ресурсы, оценивать достоверность информации и эффективно работать с различными цифровыми инструментами, возможность сравнения различных источников и обсуждение прочитанного в онлайн-сообществах, стимулирующая детей задавать вопросы, анализировать мотивы персонажей, выявлять скрытые смыслы и формировать собственное мнение. Это платформа для проявления своей индивидуальности, развития воображения и поиска новых форм самовыражения. Современные технологии не панацея в процессе повышения интереса к обучению в целом и чтению в частности, так как чрезмерное увлечение гаджетами может привести к снижению концентрации внимания. Только гармоничный баланс между цифровыми и традиционными формами чтения – залог формированию устойчивого читательского интереса школьников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баранова Л. Т. «Что такое „Аудиокнига“ и история её развития». elibrary.rucyberleninka.ru // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных

наук. №: 3–3. 2015. С. 118–121. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-audiokniga-i-istoriya-ee-razvitiya (дата обращения: 27.03.2026).

2. Бухминова Р. Р. Влияние аудиокниг на урок литературы. Проблемы и их решение. URL: https://www.1urok.ru/categories/14/articles/65116 (дата обращения: 27.03.2026).

3. Ковалевская Н. И., Шишкина Н. И. Дидактический потенциал мультимедийных технологий в чтении художественного произведения // Труды БГТУ. Сер. 4, Принт- и медиатехнологии. 2025. №1 (291). С. 51–58. DOI: 10.52065/2520-6729-2025-291-7.

Малахова Любава Владимировна,
ассистент, аспирант кафедры русского языка и общего языкознания
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ И МАЛОЙ РОДИНЕ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. А. ЕСЕНИНА

В контексте современного образования, остро ставящего вопросы экологического сознания и национально-культурной идентичности, обращение к литературному наследию Сергея Александровича Есенина приобретает особую актуальность. Традиционно поэтическое творчество писателя служит основой для воспитания любви к родной природе. Однако его прозаические произведения, менее известные широкому кругу читателей, представляют собой уникальный и мощный педагогический ресурс. Именно в прозе С. А. Есенина ценностное отношение к малой родине и ее природе обретает конкретность, историческую глубину и нравственный аспект, переходя от лирического наблюдения к осознанному переживанию.

В прозаических произведениях С. А. Есенина описывается подробная характеристика жизни рязанского края, его материальное бытие и внутренний мир. Поэзия часто представляет природный мир как идеальный и вневременной, однако в повестях «Яр» и «У Белой воды», в рассказе «Бобыль и Дружок» окружающая действительность раскрывается в её ежедневном, рабочем взаимодействии с людьми. В прозе описывается конкретный лес, где знают каждую тропу, поле, которое нужно засеять и убрать, реку, кормящую рыбой. В предложении *Небо светлело, ветерок, налетевший с восхода, поднялся к облакам и сдул последние огоньки мигающих звезд; над рожью вспыхнула полоса зари, где-то заскрипели колеса* [3, с. 151] создаётся целостный образ «своего» мира. Сочетание вечного (*звезды, заря*) и земного (*рожь, колеса*) передает возвышенную красоту в обыденном, привычном пейзаже. В выражении *где-то заскрипели колеса* наблюдается намек на присутствие человека, на его

гармоничное сосуществование с природой. Также используются изобразительно-выразительные средства. Так, в словосочетании *огоньки звезд* звезды уподобляются маленьким огонькам, что делает образ более домашним и близким; в другом сочетании *ветерок поднялся и сдул* ветер уподобляется благодаря полисемантичности глаголов живому существу. Читатель учится видеть красоту в том, что его окружает. Эта предметность создаёт узнаваемый, почти осязаемый образ малой родины, который может стать проекцией для размышлений ученика о своей собственной. Через есенинские тексты мы постигаем важнейшую мысль: ценность рождается из знания частностей – названий деревень, особенностей местного говора, характера рельефа, примет времен года [2, с. 127]. Внимательное изучение этих элементов развивает в школьнике душевную чуткость, помогает ему распознавать неповторимость своего, привычного и родного окружающего мира.

Ценностное отношение, формируемое на материале есенинской прозы, носит комплексный характер. Оно включает в себя несколько взаимосвязанных аспектов. Во-первых, эколого-хозяйственный аспект. Природа предстает не как статичный элемент, а как динамичное пространство, чье состояние неразрывно определяет человеческое существование. Учитель при анализе описания пахоты, сенокоса, рыбной ловли демонстрирует ученикам связь, основанную не на одностороннем использовании, а на глубокой взаимосвязи с природой. Это формирует фундамент бережного, а не потребительского отношения к природным ресурсам.

С. А. Есенин, воспевая свободный крестьянский труд, неизменно обращался к теме сенокоса. В деревне многие занимались покосом. Это было обыденное дело крестьян. В предложении *Был праздник, мужики с покоса уехали домой, и на* ***недометанные стога*** *с криком садились галки* [3, с. 81] при помощи выделенного словосочетания описывается внешний вид поля: не до конца убранное окультуренное пространство, которое могло привлечь птиц. Также в предложении наблюдаем указание на быт жителей деревни. В селах в великие праздники люди старались не заниматься трудом или заканчивать работу раньше.

Как пишет О. Е. Воронова, архитектоника повести «Яр» подчинена структуре народного месяцеслова, годичному циклу сельскохозяйственных работ и православному календарю. Данный хронологический принцип, формирующий последовательность событий, выполняет не сугубо эстетическую функцию. Он также придает повествованию жизнеподобие, ощущение естественности происходящего, и в очередной раз доказывает глубокое и достоверное понимание С. А. Есениным повседневного и трудового быта крестьянства [1, с. 125].

Во-вторых, духовно-нравственный аспект. Мир природы наделяется сакральным статусом: деревья говорят «по-библейски», месяц – «колокол», и вся земля – это храм. Любовь к родине – это любовь, сострадание, соединенные с религиозным благоговением. Мотив жертвенности и принятия предназначения

проявляется в описании жизни крестьян в творчестве С. А. Есенина. Так, в примере: *Сказал старый Анисим игумену:*

*– **Пусти меня домой, ради Бога**, ноет вот тут, – указывал он на грудь. – Так и чую, что случилось неладное…*

*– **Иди, Бог с тобой**, – благословил его игумен. – **Святые отцы** и те ворачивались заглянуть на своих родных.*

Накинул Анисим подрясник, заломил свою смятую скуфью и поплелся, сгорбившись, зеленями шелковыми.

Идет, костылем упирается, в небо глядит, о рае поет, а у самого сердце так и подсасывает… что-то там дома творится? [3, с. 132] выделяем тематическую группу религиозной лексики. К ней отнесем такие языковые единицы, как *Бог*, *Святые отцы*, *рай*. Так, синтаксическая конструкция *Иди*, *Бог с тобой* не просто указывает на разрешение идти, а выражает благословение, пожелание божественной защиты в пути. Предложение *Пусти меня домой, ради Бога* выражает как просьбу, так и смиренное принятие обстоятельств. Также игумен ссылается на *святых отцов*, показывая, что необходимо заботиться о близких, так как это часть духовного пути.

Следовательно, раскрываемый через анализ текстов комплексный характер ценностного отношения к родной природе и малой родине объединяет эколого-хозяйственный и духовно-нравственный аспекты в неразрывное единство. Прозе С. А. Есенина свойственна многогранность: от практической, хозяйственной связи человека с землей до высших духовных и экзистенциальных смыслов. Данный материал уникален возможностью обращаться к аудитории на различных уровнях – от бытового до метафизического, создавая прочный, эмоционально окрашенный образ родного пространства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Воронова О. Е. Духовный путь Есенина. Рязань, 1997. 148 с.
2. Воронова О. Е. С. Есенин и русская духовная культура. Рязань, 2002. 468 с.
3. Есенин С. А. Полное собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Проза. М. : Наука –Голос, 2005. 560 с.
4. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М. : Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. – Сайт – электронный. URL: https://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp (дата обращения: 10.03.2026)

Мурзинцева Оксана Федоровна,
учитель русского языка и литературы
Российско-Таджикского ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углублённым изучением отдельных предметов
в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина»
(г. Душанбе, Республика Таджикистан)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПОИСК НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ

В 2022 году в Таджикистане открылись 5 новых Российско-Таджикских школ, и наша школа стала образовательно-просветительской площадкой для культурного диалога двух стран. Это событие подчёркивает особую значимость выстраивания эффективных образовательных практик, которые не только дают прочные знания по русскому языку, но и способствуют глубокому взаимопониманию культур.

В этом контексте литература играет ключевую роль в языковой и культурной адаптации учащихся: она помогает школьникам не только осваивать язык, но и глубже понимать традиции и ценности русского народа, становясь мостом между двумя культурами. На уроках литературы у школьников формируются важные читательские умения: способность воспринимать и анализировать художественные тексты на русском языке; умение воссоздавать в воображении художественные картины, созданные автором; выражать эмоциональный отклик на прочитанное.

Однако вдумчивое чтение и понимание классического художественного текста является непростым процессом для современных школьников-носителей языка, а для билингвов он сопряжён с дополнительными трудностями: недостаточное владение лексикой, стилистическими средствами русского языка; различия в культурных кодах и фоновых знаниях; сложности восприятия архаизмов, фразеологизмов, аллюзий; интерференция родного языка и культуры.

В новых условиях работы возникла необходимостью адаптации методик преподавания литературы с учётом специфики восприятия русскоязычных произведений в двуязычной среде.

На основе опыта работы в Российско-Таджикской школе имени Ю. А. Гагарина в Душанбе я убедилась, что наиболее эффективными в билингвальной образовательной среде являются активные и интерактивные формы преподавания литературы: использование текстов новой природы, игровые технологии, проектная и культурно-просветительская деятельность.

Такие формы повышают мотивацию к изучению литературы и предполагают творческое взаимодействие с обучающимися. Вслед за Логутенковой О. М. [1, с. 92] мы считаем, что «изучение художественной литературы … – процесс творческий, способствующий эстетическому

воспитанию, развитию воображения, речевых способностей и языковой интуиции, творческого мышления школьника-билингва».

Активные и интерактивные формы преподавания литературы направлены на активное вовлечение учащихся в образовательный процесс, самостоятельное получение информации, погружение в языковую и культурную среду. Реализация этих форм строится на основе лингвокультурологического подхода, который позволяет рассматривать язык как неотъемлемую часть культуры. Как отмечается в исследованиях, такой подход открывает «новые горизонты в проблеме взаимосвязи языка и культуры» [2, с. 31].

Ключевым элементом моей педагогической практики стало использование текстов новой природы (НП) – мультимедийных, гибридных форм, сочетающих вербальные и визуальные компоненты (инфографика, комиксы, буктрейлеры, цифровые истории, ментальные карты и т. д.). Такой подход не только формирует устойчивый интерес к прочитанному, но и эффективно развивает коммуникативные навыки учащихся.

Современные социокультурные условия требуют переосмысления роли читателя в образовательном процессе. Как отмечает Ю. Л. Мокшина, «новые социо-культурные условия требуют иной роли читателя, который сегодня не только интерпретирует тексты, наделяет их значениями и смыслами, одобряет или не одобряет, выражает своё согласие или несогласие с ними, но и публично комментирует, присваивает, дополняет, переформатирует, преобразует и пере-публикует» [3, с. 75]. В соответствии с этой позицией мы реализуем дидактическое использование текстов новой природы (НП) в двух взаимосвязанных формах:

- Самостоятельное создание и публичное представление вербально-визуальных продуктов. (Учащиеся, опираясь на прочитанное литературное произведение, создают собственные тексты новой природы.)
- Просмотр, анализ и обсуждение созданных учениками текстов. На этапе обсуждения акцентируем внимание на соответствии визуальной интерпретации текстуальному содержанию; точности передачи авторского замысла и ключевых идей произведения; оригинальности художественного решения.

Таким образом, на уроках литературы текст НП является одновременно и предметом изучения, и обучающим средством.

На занятии, посвящённом роману Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», ученики попробовали себя в роли дизайнеров книжной обложки. Задача состояла не просто в создании иллюстрации, а в визуальной интерпретации ключевых идей произведения: учащиеся должны были передать через композицию, символы и цветовую гамму центральные мотивы романа. Работы отличались разнообразием техник. Ученики не только представил визуальное решение, но и сопроводили его развёрнутым комментарием: объяснили, почему выбрали те или иные символы, цвета и композиционные решения. https://vk.ru/wall-216208291_3348 / https://vk.ru/wall445573266_858

Во время изучения поэмы Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», предложила проектным группам создать географическую карту, на которой отразить путь странников, отправившихся на поиски тех, «кому живётся весело вольготно на Руси». Чтобы воссоздать маршрут странников, ученикам пришлось внимательно изучить текст произведения, объяснить значение устаревших географических понятий, таких как «волость», «губерния», «уезд», выяснить, учитывая историко-культурный контекст произведения, какую дорогу называли «столбовой» и в чём разница между деревней и селом. При создании карты и легенды карты ученикам необходимо было показать метапредметные навыки: использовать или адаптировать условные обозначения и значки из предметной области «география»: векторы (стрелки), линейные знаки, с помощью которых на карте обычно изображаются реки, дороги, границы, значки, используемые для обозначения населённых пунктов, особенностей местности. Дети использовали как общепринятые обозначения (еловый лес), так и значки, придуманные самостоятельно в ходе выполнения проекта (например, для обозначения села использовалось изображение храма, а для обозначения деревни – изображение дома).

При изучении романа И. А. Гончарова «Обломов» я предложила школьникам принять участие в проекте «Диванные путешественники». В творческих группах ребята создавали туристические буклеты, приглашая посетить родину литературного героя – Обломова.

Прежде всего, команды определили потенциальных потребителей рекламного продукта. Ими оказались люди, которые любят литературу, ценят спокойный размеренный образ жизни, устали от городской суеты.

Школьники представили в буклетах интересную информацию о географическом положении Обломовки, описали климатические условия, рассказали о преимуществах этого путешествия, о достопримечательностях и артефактах. При этом использовали в качестве образца современные рекламные буклеты и опирались на текст романа.

Интеграция текстов новой природы в учебный процесс позволяет преодолеть языковой барьер за счёт опоры на визуальный ряд, делает анализ литературы более наглядным и увлекательным, а также готовит учащихся к взаимодействию с многоформатными информационными потоками современного мира.

Выйти за традиционные рамки урочной системы и создать уникальную образовательную среду мне позволяет **проектная деятельность**. Она направлена на развитие навыков сотрудничества и коммуникации, вовлечённости в процесс изучения языка. Я использую самые разнообразные формы коллективных творческих и учебных проектов: урок-концерт, Литературный бал, «Читательская парковка», историческая реконструкция «Поэзовечеръ «Выборы короля поэтов» (https://vk.ru/wall445573266_861 / https://vk.ru/wall445573266_862). Участие в проектах открывает широкие возможности для личностного роста учеников.

Программа курса **«Театр «Школьная классика»** направлена на знакомство иностранных школьников с русской драматургией. В рамках этого

проекта мы организовали постановки классических русских пьес на языке оригинала, мастер-классы по актёрскому мастерству. Ребята с удовольствием играют на сцене, открывая для себя мир русской литературы и совершенствуясь в русском языке. Они преодолевают языковой барьер, неуверенность в себе. Создание культурной среды помогает сформировать у учащихся интерес к русской литературе. https://disk.yandex.ru/i/bPTyG_Wc2rRwUg

К юбилею А. С. Пушкина была проведена **Литературная игра «Колесо истории».** Для мероприятия мы выбрали хорошо известный в свое время формат телепередачи, который позволил в интересной и занимательной форме познакомить школьников с произведениями Пушкина и фактами его биографии. Ключевая ценность проекта в его нравственной составляющей. Не может устареть то, что имеет общечеловеческую ценность. Таковы произведения Пушкина: они на все времена. Проект получил высокую оценку на X Международном конкурсе педагогического мастерства «Хрустальная чернильница» в городе Минске: был отмечен дипломом третьей степени и наградой «Бронзовая чернильница».

Таким образом, внедрение инновационных методик в билингвальное обучение позволяет сделать процесс изучения русской литературы более увлекательным и эффективным, обеспечить языковую и культурную адаптацию школьников-билингвов и раскрыть творческий потенциал учащихся.

Предложенные методики могут быть адаптированы для работы с учащимися разных возрастных групп и уровней владения русским языком, что делает их ценным инструментом в арсенале современного учителя-словесника

ЛИТЕРАТУРА:

1. Логутенкова О. Н. Изучение поэтических произведений на занятиях по русскому языку в билингвальной аудитории / О. Н. Логутенкова // Многоязычие в образовательном пространстве : научный журнал. 2020. Т. 12. С. 89–98. DOI: 10.35634/2500-0748-2020-12-89-98. URL: https://journals.udsu.ru/multilingualism/article/view/5715 (дата обращения: 20.03.2026).

2. Маслова В. А. Лингвокультурология сегодня: важнейшие проблемы и пути их решения : сборник статей Международной научно-практической конференции, проведенной в рамках I Международного лингвокультурологического форума «Лингвокультурология и коммуникативная реальность XXI века: новые вызовы – новое осмысление». Москва, РУДН, 19–20 октября 2023 г.

3. Мокшина Ю. Л. Образовательные ресурсы текстов новой природы. Фанфикшен как социокультурный и педагогический феномен. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы : сборник материалов VIII международной научно-практической конференции «Педагогика текста», Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. Санкт-Петербург : Издательство «Лема», 2016. С. 74–76.

Оборнева Ольга Вячеславовна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В XXI ВЕКЕ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ

Введение. Литературный процесс XXI столетия характеризуется глубокой жанровой диффузией и появлением новых гибридных форм, что обусловлено качественными изменениями в медиасреде и психологии восприятия современного ребенка. Актуальность исследования трансформации детской литературы продиктована необходимостью адаптации образовательных стратегий к запросам *«цифрового поколения»*. Традиционная жанровая система, заложенная в классической педагогике, сегодня вступает в продуктивный, но сложный диалог с новыми нарративными структурами.

Философско-теоретические основания трансформации. Основой для понимания современных процессов служат концепции *«трансмедийного повествования»* Генри Дженкинса. Согласно его теории, современное произведение редко существует в рамках одного медиума. Для детской литературы это означает выход текста за пределы бумажного носителя в пространство игр, анимации и социальных сетей. Мария Николаева в своих трудах по когнитивной поэтике детской литературы указывает на усложнение внутренней структуры жанров: происходит переход от линейного дидактизма к многослойным метафорическим конструкциям. То есть, традиционный дидактизм, характерный для ранних детских произведений, где мораль подавалась прямолинейно и назидательно, постепенно трансформируется в более сложные нарративные структуры. Например, жанровая трансформация проявляется в следующих аспектах: отход от однолинейного повествования; внедрение многоуровневых метафорических конструкций; использование полифонии смыслов; интеграция различных дискурсивных практик; создание комплексных образных систем [1, с. 34].

Когнитивный аспект обозначенной трансформации заключается в том, что современные детские тексты: стимулируют развитие критического мышления; формируют навыки интерпретации; развивают способность к многоуровневому восприятию информации; тренируют навыки работы с метафорой; способствуют развитию ассоциативного мышления.

Метафорические же конструкции в современной детской литературе выполняют двойную функцию: являются инструментом передачи морально-этических норм; служат средством развития когнитивных способностей читателя.

Инновационность подхода заключается в том, что детская литература перестает быть просто инструментом воспитания и образования, а становится сложным художественным феноменом, способным: формировать целостное восприятие мира; развивать креативное мышление; стимулировать интеллектуальный рост; создавать пространство для диалога между автором и читателем.

Исследования Николаевой наглядно демонстрируют, что современная детская литература значительным образом выходит за привычные рамки традиционной дидактической воздействующей функции, создавая более сложную систему взаимодействия между собой различных смысловых пластов и различных когнитивных механизмов восприятия текста.

Современный же жанровый ландшафт в который раз демонстрирует отказ от традиционной строгой дихотомии *«сказка – реалистический рассказ»*. Более того, на стыке данных ключевых направлений возникают некие формы, требующие от младшего школьника умелого владения передовыми приёмами дешифровки тех или иных смыслов, заложенных в литерном произведении.

Отдельное внимание стоит уделить эволюции фэнтези и магического реализма в привычном понимании. Жанр фэнтези, например, существенно и постепенно претерпел наиболее значительную трансформацию. Если, скажем, классическое фэнтези (Дж. Р. Р. Толкин) строилось на классическом и эпическом противостоянии добра и зла в герметичном мире, то современное *«низкое фэнтези»* или так называемый магический реализм инъецируют данное чудо в повседневность читателя. Примером здесь могут послужить те же самые произведения Нила Геймана (например, *«Коралина»*), в которых тот самый сказочный элемент служит действенным инструментом для так званой проработки психологических травм читателя.

В школьной же программе данный процесс находит своё отражение в постепенном включении обозначенных элементов современной сказки, однако при этом методическая база часто отстаёт от заявленной смысловой нагрузки текстов. В подобных случаях педагоги сталкиваются ещё и с проблемой интерпретации, когда дети могут воспринимать магию, например, как некий технический атрибут *(аналогией в данном случае могут служить видеоигры)*, в то время как традиционные учебные пособия догматично акцентируют внимание на исключительном морализаторском аспекте [2, с. 232].

Геймификация на современном этапе развития ИКТ и визуальный поворот в аспекте графического романа. Одной из самых ярких тенденций в данной парадигме стало своеобразное утверждение графического романа как устоявшегося и легитимного литературного жанра. В свою очередь, тот же Скотт Макклауд в заявленной концепции *«понимания комикса»* обосновал его нестандартную специфику как *«последовательного искусства»*, которое требует от читателя особого типа грамотности в аспекте визуально-текстового синтеза. В то же время трансформация ещё одного устоявшегося жанра биографии в графический формат *(графобиография)* – можно привести в качестве примера ту же серию о великих людях Марии Изабель Санчес Вегары – коренным образом

меняет способы восприятия и усвоения большого объёма исторического материала. В школьной программе данное направление не приобрело широкого распространения и пока представлено фрагментарно, чаще всего в рамках внеклассного чтения. Однако, стоит понимать, что именно визуальные повествования в большинстве случаев позволяют преодолеть тот самый *«барьер текстового объёма»* особенно у детей с клиповым мышлением, сохраняя при этом глубину литературного нарратива.

Инструментальная литература. Современный детский нон-фикшн перестал быть неким сухим справочником. В своё время произошла специфическая жанровая гибридизация, объясняемая процессами, когда научно-популярный текст, например, заимствует эффективные приёмы художественной прозы. Так, авторы, такие как Дорота Тераковская или Стивен Хокинг *(цикл о Джордже и тайнах Вселенной)*, создают некое увлекательное познавательное пространство через приключения, применяя различный инструментарий с целью наилучшего восприятия текста.

В обозначенном аспекте данная тенденция напрямую коррелирует с предъявляемыми требованиями междисциплинарности в гуманитарном образовании. Модель *«обучение через историю» (storytelling in education)* позволяет интегрировать чтение с естественными науками. В школьной программе это проявляется в проектной деятельности, где литературный текст выступает отправной точкой для научного мини-исследования.

Проблематика «трудных тем» в начальной школе. Границы между детской и подростковой литературой становятся прозрачными. Темы социальной изоляции, инклюзии, экологических катастроф и утраты проникают в книги для младшего и среднего школьного возраста. В качестве примера можно привести творчество Анджелы Наннетти *(«Мой дедушка был вишней»)* или Ульфа Старка.

Данные тексты трансформируют традиционную *«поучительную повесть»* в пространство экзистенциального диалога. В школьной программе обсуждение таких произведений требует от педагога новых компетенций – навыков фасилитатора, а не просто лектора. Возникает концепция *«терапевтического чтения»*, где жанр становится инструментом социализации и формирования эмпатии.

Отражение тенденций в образовательных стандартах. Анализ современных учебных планов показывает попытку синхронизации с жанровыми переменами. В программы вводятся вариативные блоки, позволяющие учителю выбирать между классикой и актуальным текстом.

Однако в данной связи сохраняется определённое противоречие в так называемом формальном подходе, то есть намеренное использование авторами новых жанров *(например, детектива или фэнтези)* лишь как необходимого действенного развлекательного элемента, при этом, без всякого глубокого анализа их тонкой поэтики и языкового разрыва, из-а чего язык классики XIX века становится для современного школьника непонятным, почти *«иностранным»*, что в свою очередь делает актуальную трансформацию жанров

(использование современного сленга, динамичного ритма) единственным и необходимым мостиком к чтению вообще [3, с. 52].

Современные педагогические стратегии интеграции. Для более эффективного отражения процессов трансформаций жанров в нынешней школьной программе необходимо своевременное применение следующих эффективных подходов: *сравнительный анализ* в случаях сопоставления народной сказки и современного литературного фэнтези в привычном его понимании с целью выявления архетипов; *текстовое конструирование* в условиях самостоятельного создания учащимися собственных так называемых фанфиков по мотивам изученных ранее произведений, что в свою очередь может соответствовать той же культуре соучастия Г. Дженкинса; *медиаподдержка* необходима в случаях использования буктрейлеров и уникальных интерактивных карт миров (например, по книгам Роальда Даля), что более эффективно превращает традиционное чтение в своеобразный мультимодальный процесс.

Заключение. Наблюдаемая трансформация жанров детской литературы в XXI веке преимущественно идёт по пути усложнения структуры, то есть интеграции востребованного визуального контента и расширения востребованных аудиторией тематических горизонтов. Современная же детская книга в данных условиях перестаёт в привычном понимании быть *«подготовительным этапом»* к изучению взрослой литературы, становясь при этом самодостаточным полем для дальнейшего исследования встречающихся сложнейших аспектов бытия.

Стоит также отметить, что школьная программа сегодня по понятным причинам находится в стадии активного переосмысления, в связи с чем успешная интеграция предлагаемых современными авторами новых жанровых форм зависит от своевременной готовности нынешнего педагогического сообщества признать ценность современных графических романов, гибридного так называемого нон-фикшн и *«сложной»* прозы. Оперативное признание обозначенных актуальных трансформаций позволит своевременно сформировать у младших школьников не просто уникальный навык декодирования букв, а полноценную и самодостаточную читательскую грамотность, адекватно отвечающую современным вызовам цифровой эпохи. Дальнейшее же развитие методики преподавания в данных условиях должно преимущественно опираться исключительно на синтез классических традиций и динамично меняющихся современных форм литературного самовыражения авторов, ориентируясь прежде всего на ребёнка как на активного соавтора смыслов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева Ю. Л. Средства вербализации пространственной модели мира в произведениях С. Есенина / Ю. Л. Дмитриева // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : материалы III Международной научно-методической

конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и 100-летнему юбилею Донецкого национального технического университета, Донецк, 22 мая 2020 года. Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2020. С. 33–39.

2. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231–233.

3. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

Панасенко Ксения Владимировна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

Введение. Современное образовательное пространство характеризуется высокой степенью культурной гетерогенности. В этих условиях детская литература перестает быть просто инструментом обучения чтению или транслятором национального фольклора, превращаясь в фундаментальную площадку для межкультурного диалога. Однако реализация данного диалога сталкивается с рядом системных проблем, связанных как с методикой преподавания, так и с психологическими особенностями восприятия *«чужого»* текста ребёнком.

Центральной теоретической базой для понимания обозначенной проблемы служат идеи Михаила Бахтина о диалогизме. Согласно Бахтину, смысл рождается только в точке соприкосновения двух сознаний, двух культур. Применительно к детскому чтению это означает, что текст инокультурного автора не должен просто *«потребляться»* как экзотическая сказка; он должен вступать в активное взаимодействие с культурным багажом читателя. Как отмечал теоретик педагогики культуры Библер, в процессе такого диалога происходит не просто заимствование знаний, а *«самодетерминация»* личности: понимая другого, ребёнок начинает лучше понимать границы и особенности своей идентичности.

Одной из ключевых проблем преподавания является риск редукции культурного кода. Зачастую в школьной программе иноязычная литература рассматривается через призму универсализма: *«все дети одинаково любят мам», «добро везде побеждает зло»*. Хотя поиск общих ценностей важен, игнорирование специфических культурных констант стирает саму суть межкультурного диалога. Например, при изучении японских народных сказок или произведений Кэндзи Миядзавы педагоги часто адаптируют этические категории под привычные европейские клише, что лишает текст его философской глубины – созерцательности и особого отношения к природе как к равноправному субъекту.

Восприятие *«чужого»* текста ребенком осложняется феноменом культурной дистанции. Педагог-исследователь Мария Николаева, анализируя когнитивные аспекты детского чтения, указывает, что визуальные и вербальные маркеры другой культуры могут вызывать у детей отторжение или ложное узнавание. Без специальной герменевтической подготовки ребенок склонен наделять персонажей из другой среды мотивациями, характерными для его собственного социума.

Рассмотрим практический пример – изучение повести шведской писательницы Марии Грипе *«Дети стеклодува»*. Для российского школьника, привыкшего к ярко выраженной дидактике или динамичному сказочному сюжету, меланхоличный и мистический тон скандинавской прозы может показаться *«скучным»* или *«непонятным»*. Здесь принцип цифровой адаптации, ориентированной на смысл, становится критически важным. Интерактивная карта мира произведения, позволяющая проследить связь между суровым ландшафтом и характером героев, или аудиовизуальные вставки, передающие специфическую эстетику *«северного света»*, помогают сократить дистанцию. Однако, как было отмечено в принципах разработки адаптаций, данные эффекты должны служить смыслу: не превращать книгу в компьютерную игру, а давать инструмент для интерпретации атмосферы.

Второй важный аспект – проблема перевода и интерпретации. Межкультурный диалог в литературе всегда опосредован переводчиком [1, с. 133]. В начальной школе дети редко задумываются о том, что текст, который они читают, – это версия. Педагогическая задача здесь заключается в том, чтобы показать множественность интерпретаций. Так, например, работа с разными имеющимися переводами *«Приключений Алисы в Стране чудес»* Льюиса Кэрролла (например, тот же классический перевод Н. Демуровой в сравнении с пересказом Б. Заходера) позволяет нам более наглядно продемонстрировать, как одна и та же уникальная культурная реалия может адаптироваться под ставящиеся разные специфические языковые задачи, что является первым шагом к пониманию того, что культура является не застывшим набором неких фактов, а процессом постоянного, непрерывного пересоздания определённых смыслов.

Стоит также обратить внимание и на то, что проблема специфического восприятия также тесно связана со сформированным образом *«Другого»*. В детской литературе долгое время в течение определённого периода доминировал

уникальный европоцентричный взгляд, тогда как сегодняшним вызовом для современного преподавателя является своевременное включение в канон текстов определённых авторов из регионов, которые ранее почему-то считались *«периферийными»* (сюда можно отнести литературу Африки, Латинской Америки, Юго-Восточной Азии), в связи с чем возникает некая педагогическая дилемма относительно того, как избежать превращения урока в традиционную этнографическую лекцию? И ответ здесь кроется в определённой *«интерпретационной интерактивности»*, потому что, например, при чтении произведений Чинуа Ачебе или современных популярных авторов, таких как Линда Сью Пак *(«Долгая дорога к воде»)*, особенно важно использовать передовые цифровые инструменты для эффективной визуализации исторического и социального контекста, но при этом оставлять некое пространство для дискуссии о мотивах тех или иных героев, не сводя их в данном контексте к *«правильным выводам»*.

В данной связи особое внимание следует также уделить и возрастной специфике, потому что для младших школьников данный межкультурный диалог эффективнее всего выстраивать через некое эстетическое сопереживание, в связи с чем представленные форматы в данном аспекте, включающие традиционную музыку или аутентичное произношение имён и названий, создают уникальный эффект погружения в воображаемое пространство, так как для подростков же на первый план выходит критический анализ. Цифровой же проект, в рамках которого ученик интенсивно сопоставляет, например, нестандартный образ рыцаря в европейской литературе и образ самурая в японской, используя инструменты для анализа необычной структуры сюжета, позволяет наилучшим образом реализовать тот самый *«творческий ответ»*, о котором шла речь выше [2, с. 57].

Геймификация в указанном контексте должна быть крайне осторожной, потому что, если изучение, например, культуры Китая превращается в некий сбор баллов за угадывание тех или иных иероглифов, в свете глубинного понимания не происходит, а метрика в таком случае заменяет собой опыт проживания чужой жизни. Напротив, если специфические игровые элементы помогают визуализировать причинно-следственные связи, например, то, как специфические экономические условия региона влияют на его сказочные сюжеты, следственно, такая нестандартная геймификация становится поддержкой смысла.

Ещё одной главенствующей проблемой является *«инфантилизация»* классики в уникальных цифровых средах, потому что, пытаясь сделать сложный текст более *«доступным»* для читателя, разработчики часто и системно упрощают язык и мораль того или иного произведения, в связи с чем особенно в контексте межкультурного диалога это смертельно, потому что именно в неких *«сложных узлах»* уникального текста, то есть там, где мораль героя противоречит определённым устоявшимся привычкам читателя, следственно, и заложена точка роста, в рамках которой задача цифровой адаптации сводится в

тому, чтобы не сгладить данные углы, а дать читателю некую *«лупу»* для их пристального изучения.

В данной связи существенно важным аспектом развития данной уникальной культуры в цифровой среде становится ещё и создание определённых горизонтальных связей между читателями из разных стран, потому что, например, современные технологии позволяют оперативно организовать международные книжные клубы на базе образовательных платформ, где дети могут совместно в онлайн-режиме обсуждать одни и те же произведения, находясь в разных точках планеты, в связи с чем в данных дискуссиях происходит некая децентрализация восприятия, так как ребёнок видит, что один и тот же текст может вызывать полярные (разные) реакции в зависимости от того или иного культурного бэкграунда собеседника, что значительным образом превращает чтение из уединенного процесса в уникальный коллективный акт познания мира.

Кроме того, современная цифровая адаптация открывает определённый путь к изучению *«непереводимого»* [3, с. 271], потому что, например, с помощью современных возможностей гипертекста и мультимедийных комментариев можно раскрыть этимологию некоторых слов, обозначающих уникальные для конкретного народа чувства или предметы быта, то есть вместо подбора некого примерного эквивалента читатель получает определённый доступ к смысловому облаку понятия, что существенно обогащает его собственный эмоциональный и лексический словарь, в связи с чем обозначенный подход превращает трудности традиционного перевода из барьера в зону особого интереса.

Также, стоит отметить, что развитие уникальных систем дополненной реальности *(AR)* гармонично позволяет в буквальном смысле так сказать *«вписать»* известные читателям всего мира классические сюжеты в современный ландшафт потребителя информации, однако, при этом стоит однозначно понимать, что здесь критически важна роль модератора или педагога, который своевременно поможет интерпретировать данные образовавшиеся наложения, а сама интеграция современных цифровых инструментов должна в свою очередь происходить по понятному широко аудитории принципу *«дополненной смыслом реальности»*, в которой уникальные и нестандартные визуальные эффекты служат не для так называемого развлечения, а для дешифровки того самого скрытого авторского замысла.

Следовательно, в конечном счёте, дальнейшее будущее детской литературы в современном цифровом пространстве зависит, прежде всего, от готовности создателей контента доверять интеллектуальному потенциалу ребенка, так как этичное использование существующих технологий подразумевает отказ от навязываемых манипулятивных механик в пользу инструментов, поощряющих исключительно критическое мышление и эмпатию, в связи с чем только тогда цифровая среда станет не просто неким хранилищем оцифрованных страниц, а уникальной и динамичной лабораторией, где через

диалог с литературой прошлого и настоящего формируется уникальный человек будущего, способный слышать и понимать голос иной культуры.

Подводя итог на основе вышеизложенного, мы можем смело утверждать, что уникальный межкультурный диалог в существующей детской литературе возможен исключительно только при неукоснительном соблюдении определённого существующего баланса между тем самым сохранением уникальной идентичности текста и созданием условий для его широкого понимания, потому что современная цифровая среда предоставляет для этого современные всевозможные уникальные возможности, которые берут своё начало, прежде всего, от образовавшихся виртуальных музеев быта до нестандартных инструментов лингвистического анализа, но успех данного процесса зависит от того, насколько современная педагогическая рамка способна удержать текст в центре внимания, в связи с чем литература должна оставаться, прежде всего, пространством встречи, где *«другой»* не превращается в аттракцион, а признаётся как равноправный и глубокий собеседник, а ответственный дизайн образовательных продуктов и отказ от упрощения смыслов являются теми условиями, при которых классические и современные тексты станут не просто учебным материалом, а живой основой для формирования глобальной читательской культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева Ю. Л. Игра как метод обучения в высшей школе / Ю. Л. Дмитриева // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : материалы II Международной научно-методической конференции «Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи», Донецк, 22 мая 2019 года. Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2019. С. 133–138.

2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

3. Карпий С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 2. С. 270–274.

Парамонова Татьяна Ивановна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ЦИФРОВАЯ АДАПТАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Введение. Цифровая среда перестала быть для детского чтения внешним *«конкурентом»* и всё чаще становится его посредником: классические тексты существуют в виде электронных книг, интерактивных приложений, комикс-версий, аудиосериалов, подкастов, визуальных новелл, обучающих платформ и фанатских ремейков. Это меняет не только формат потребления, но и саму «ситуацию чтения», которая, по логике рецептивной эстетики *(Ханс Роберт Яусс)* и транзакционной теории чтения *(Луиза Розенблатт)*, всегда является взаимодействием текста, читателя и контекста. В цифровой адаптации контекст становится программируемым: интерфейс задаёт темп, сопровождает внимание, предлагает подсказки, *«подсвечивает»* смыслы, управляет выбором маршрута и даже вознаграждает. В результате классика может приблизиться к ребёнку, но также рискует утратить часть своей художественной и этической сложности [1, с. 553]. Цель данной работы – описать ключевые возможности цифровой адаптации классических произведений детской литературы и обозначить ограничения, связанные с когнитивными, педагогическими и эстетическими эффектами медиатрансформации, опираясь на популярные концепции медиатеории, педагогики чтения и когнитивной психологии, а также на конкретные примеры адаптационных практик.

Что считать цифровой адаптацией и где проходит граница между «текстом» и «опытом». Под цифровой адаптацией классического произведения детской литературы далее понимается не просто оцифровка *(скан/текстовый файл)*, а перевод произведения в цифровой медиум с изменением условий восприятия: добавлением мультимодальных компонентов *(иллюстрации, анимация, звук)*, интерактивности, гипертекстовой навигации, алгоритмической персонализации, игровых механик или социальных функций [2, с. 53]. Такой перевод близок к тому, что Генри Дженкинс описывает как конвергенцию и трансмедийность: история может пересобираться в разных медиа, а аудитория – участвовать в её *«распространении»* и *«доработке»*. Однако детская классика чаще адаптируется не как разветвлённая трансмедийная вселенная, а как *«переупаковка»* чтения: меняются входные пороги и поддерживающие инструменты. Ключевой вопрос – что именно адаптируется: *«произведение»* как текст или *«чтение»* как опыт. В терминах Розенблатт, смысл возникает не внутри текста как фиксированной сущности, а в акте чтения; цифровой медиум, изменяя акт, вмешивается и в смыслообразование. В терминах Маршалла Маклюэна

(«медиум есть сообщение») цифровая форма сама становится смысловым фактором: интерфейс и сценарий взаимодействия могут стать не нейтральной «упаковкой», а интерпретацией. Поэтому любые достоинства цифровой адаптации нельзя оценивать только по тому, *«сохранены ли слова»*; нужно оценивать, как меняются темп, внимание, эмоциональная динамика и структура участия ребёнка.

Возможности цифровой адаптации: доступность, поддержка понимания, расширение выразительности. Первая и наиболее очевидная возможность – расширение доступа: классика становится доступной на устройствах, в библиотеках приложений, в аудиоформате, в версиях с крупным шрифтом и настройками контраста. Для детей с различными образовательными потребностями цифровой формат может выступать компенсаторным инструментом. Например, электронная книга с синхронной подсветкой текста при озвучивании помогает начинающим читателям соотносить графемы и фонемы; это поддерживает формирование навыков декодирования и беглости чтения. Для детей с дислексией полезными оказываются настройки межстрочного интервала, шрифта, скорости озвучивания и *«построчного»* режима. Хотя подобные решения часто выглядят техническими, педагогический эффект существенен: ребёнок удерживается внутри литературного опыта, а не вытесняется из него барьерами формы [3, с. 272].

Классический пример – цифровые версии *«Алисы в Стране чудес», «Винни-Пуха»* или *«Питера Пэна»* в формате аудиокниг: ребёнок может слушать и одновременно следить глазами за текстом. Для *«длинного»* текста, где бумажное чтение может вызывать у части детей фрустрацию, такое сопровождение превращается в мост между устной и письменной речью. Важно, что этот мост не обязан заменять чтение: он может быть этапом к самостоятельности.

Поддержка понимания и культурного контекста. Классика часто содержит архаизмы, реалии иной эпохи, культурные отсылки и социальные нормы, которые ребёнку трудно реконструировать. В бумажной книге решение – комментарий взрослого или примечания, но детские издания редко перегружены справочным аппаратом. Цифровая адаптация позволяет встроить *«мягкие»* подсказки: всплывающие пояснения, мини-словарь, иллюстративные справки о предметах быта, карты путешествий героев, временные линии. Например, при цифровой адаптации *«Приключений Тома Сойера»* можно встроить контекст: что такое беление забора как трудовое наказание, какие были школьные практики, что означают упоминаемые игры и предметы. В *«Сказках Андерсена»* – пояснить символику некоторых образов и реалии европейского городского быта XIX века. В *«Книге джунглей»* – дать краткие справки о животных, географии, смыслах *«закона стаи»* как культурного конструкта. Подобные подсказки работают в логике *«сопровождаемого чтения»* и близки к идеям Выготского о зоне ближайшего развития: цифровой *«скэффолдинг»* (поддержка) позволяет ребёнку выполнить понимательную работу, которая без помощи была бы недоступна.

Однако важно, что подсказка должна быть выборочной и не разрушать художественную неопределённость. Идеи Вольфганга Изера о *«пустотах»* текста *(местах, где читатель достраивает смысл)* напоминают: не всякая непонятность – дефект; часть художественного эффекта строится на недосказанности. Если цифровая версия стремится *«разжевать»* каждую метафору, она обедняет опыт.

Мультимодальность как усиление эмоционального отклика. Современные исследования мультимодального обучения часто связывают преимущества сочетания каналов с когнитивной теорией мультимедийного обучения Ричарда Майера: при разумной организации изображения и текста могут взаимно поддерживать понимание, если не перегружают рабочую память. В детской литературе это особенно актуально: иллюстрация традиционно является частью чтения, а цифровая среда добавляет звук, движение и интерактивность.

Представим цифровую адаптацию *«Снежной королевы»*: мягкая анимация снежных узоров, приглушённая музыка, смена цветовой гаммы при переходе от тёплых сцен к холодным, озвучивание реплик с сохранением пауз. При грамотной режиссуре это не заменяет текста, а помогает ребёнку эмоционально *«войти»* в произведение и различать его тональные переходы. Аналогично, *«Маугли»* в цифровом формате может использовать звуковой дизайн *(шорохи джунглей, шаги, дальние крики)*, чтобы усилить переживание опасности и принадлежности.

Но тут же возникает критерий меры: мультимодальность полезна, когда она подчинена смыслу и ритму текста; она вредна, когда превращает чтение в клиповый аттракцион. В терминах когнитивной нагрузки *(Джон Суэллер)* избыточные эффекты создают *«внешнюю»* нагрузку, не связанную с пониманием, и могут ухудшать удержание смысла.

Интерактивность как средство активного чтения. Интерактивная адаптация может формировать активную позицию читателя: ребёнок не просто *«получает»* сюжет, а совершает действия, задаёт вопросы, сравнивает варианты, прогнозирует, что перекликается с конструктивистской педагогикой: знание строится через деятельность. Конкретный пример: цифровая версия *«Приключений Незнайки»* (как классики детского чтения в русскоязычной традиции) может предлагать после некоторых эпизодов короткие задания на понимание причинно-следственных связей: *«Почему герой поступил так? Что изменилось после? Что бы ты сделал иначе?»* Если задания не выглядят как тест ради оценки, а встроены как *«разговор с книгой»*, они поддерживают развитие читательской рефлексии. Для *«Карлсона»* уместны вопросы о границах шалости и ответственности; для *«Волшебника Изумрудного города»* – о дружбе и взаимопомощи, о том, как качества героев проявляются в действиях.

Однако интерактивность имеет ограничение: классический текст часто строится на авторском ритме и постепенном раскрытии. Если приложение постоянно требует *«кликнуть», «выбрать», «собрать»*, оно может разрывать повествовательную ткань и превращать чтение в серию остановок. Важно

отличать интерактивность, работающую на глубину, от интерактивности, работающей на удержание внимания любой ценой.

Персонализация и траектории чтения. Алгоритмическая персонализация в детских чтительных приложениях обычно проявляется в подборе уровня сложности, темпа, объёма, подсказок, а также в рекомендациях *«что читать дальше»*, что может помочь выстроить устойчивую практику чтения: ребёнок получает тексты, соответствующие текущим возможностям, и постепенно продвигается.

На материале классики персонализация может быть реализована как несколько *«режимов»*: базовый (только текст), поддерживающий (словарь, подсветка, озвучивание), расширенный (контекстные справки, дополнительные иллюстрации), творческий (задания на пересказ, иллюстрирование, запись аудио), что позволяет одной и той же книге *«расти»* вместе с читателем. Подобный подход согласуется с идеей спирального обучения Джерома Брунера: возвращение к одному и тому же содержанию на новом уровне сложности.

Ограничение здесь – риск превращения чтения в *«дрессировку метрик»*: количество страниц, баллы, ежедневные серии. Если классика читается ради награды, а не ради смысла, внутренняя мотивация (о которой писал Деси и Райан в теории самодетерминации) может снижаться. Для детской литературы, где важна эмоциональная привязанность к тексту, это критично.

Ограничения цифровой адаптации: когнитивные риски, утрата авторской формы, этические и правовые проблемы. Цифровое чтение часто осуществляется на устройствах, где рядом находятся уведомления, игры и потоковый контент. Даже если приложение автономно, у ребёнка формируется привычка к множественным стимулом. Исследователи чтения и медиа *(в популярном поле часто цитируют Мэриэнн Вулф)* предупреждают о риске ослабления навыков *«глубинного чтения»*: способности долго удерживать внимание, следить за сложной синтаксической структурой, выстраивать ментальную модель мира произведения.

Классический текст детской литературы нередко содержит *«медленные»* фрагменты: описания, внутренние размышления, повторяющиеся мотивы. В бумаге они воспринимаются как часть ритма; в цифре – как *«место, где скучно»*, которое хочется ускорить или перепрыгнуть. Если цифровая адаптация добавляет кнопки *«пропустить»*, *«ускорить»*, *«перейти к сцене»*, она может закреплять стиль восприятия, в котором сюжет важнее языка. Но в классике язык – не просто *«носитель события»*, он и есть художественная ткань. Практический пример: адаптация *«Алисы»* в виде *«интерактивной сказки»* может соблазниться тем, чтобы свести текст к серии ярких эпизодов с мини-играми. Тогда исчезают языковые парадоксы, игра слов, смысловые петли, на которых держится оригинальное очарование. Ребёнок получает *«сюжет Алисы»*, но не опыт *«алисиного языка»*.

Смена жанра: книга превращается в приложение. Существует принципиальное ограничение: цифровая адаптация часто меняет жанровую природу произведения. Книга – это форма, в которой читатель сам управляет

внутренней визуализацией; приложение – форма, где визуализация и темп частично задаются извне. Здесь полезна рамка Маклюэна: смена медиума меняет способ мышления и восприятия. В детской литературе это означает, что «воображаемое» может уступить место *«показанному»*. Например, если *«Питер Пэн»* подан как сильно визуализированный интерактивный фильм с минимумом текста, ребёнок перестаёт упражнять способность *«видеть словами»* – строить образы на основе описаний. Да, он получает яркое впечатление, но этот опыт ближе к просмотру, чем к чтению. Для начальных этапов это может быть «входом», но, если такая форма становится основной, она меняет читательскую компетентность.

Утрата неоднозначности и авторской этики. Классическая детская литература часто включает сложные этические узлы: страх, одиночество, смерть, зависть, жестокость, чувство вины, искушение властью. В традиционном чтении взрослый может сопровождать ребёнка разговором, не снимая сложности. В цифровой адаптации возникает соблазн *«смягчить»* острые углы, чтобы соответствовать ожиданиям родителей и требованиям магазинов приложений. Тогда классика превращается в стерильную *«историю без риска»*. Конкретный пример: в цифровых версиях *«Красной Шапочки»* нередко меняют финал, убирая страх и опасность, или заменяют волка на комического персонажа. С точки зрения развлекательности это понятно, но в терминах психологии развития (часто здесь вспоминают Бруно Беттельхейма и его идею о роли сказки в проживании тревог) такое *«обезвреживание»* может лишить ребёнка безопасного пространства для встречи со страхом. Даже если к Беттельхейму относятся критически, сам вопрос остаётся: адаптация не должна автоматически равняться упрощению.

Кроме того, цифровая среда может подталкивать к морализаторству: после каждого эпизода всплывает *«правильный вывод»*. Но этическая ценность литературы часто в том, что она не сводится к лозунгу, а показывает конфликт мотивов. Если приложение фиксирует *«правильный ответ»*, оно замыкает диалог и противоречит самой идее литературного воспитания как обсуждения.

Игрофикация и подмена мотивации. Геймификация может поддерживать привычку к чтению, но в классике легко превращается в подмену целей. Если за прочитанные страницы начисляются монеты, открываются скины, выдаются достижения, ребёнок может *«оптимизировать»* чтение ради награды: пролистывать, слушать фоном, отмечать, как прочитанное. Тогда метрика побеждает смысл. Представим цифровую *«Хроники Нарнии»*, где за каждый раздел дают *«магические кристаллы»*, а за ответ на вопрос – *«уровень мудрости»*. Внешне это мотивирует, но психологически переводит чтение в режим внешнего контроля. С точки зрения теории самодетерминации Деси–Райана это риск снижения автономии и внутреннего интереса. Для педагогики важно, чтобы игровые элементы служили диалогу с текстом: например, не награждали за скорость, а поощряли за внимательное чтение, пересказ, обсуждение.

Технические и правовые ограничения: качество, устойчивость, авторские права, данные. Цифровые проекты зависят от обновлений, совместимости, платформ, политики магазинов приложений. Хорошая адаптация может исчезнуть после смены операционной системы, и библиотека школы или семьи потеряет доступ. У бумажной книги другая логика долговечности. Кроме того, цифровая среда поднимает вопрос данных: многие детские приложения собирают информацию о поведении пользователя. В образовательном контексте это требует строгого соблюдения приватности и прозрачности для родителей и школ.

Есть и вопрос авторского права и этики переработки: классические произведения в публичном достоянии легко адаптировать, но переводы и иллюстрации часто защищены. К тому же *«классика»* в детском чтении – не только очень старые тексты; значительная часть канона XX века всё ещё под охраной права, что ограничивает круг качественных легальных адаптаций и открывает поле для сомнительных пересказов.

Социальное чтение и обсуждение: потенциал и риски. Цифровая среда позволяет создавать клубы чтения: обсуждения в классе в виде комментариев к главам, совместные заметки, вопросы учителя, ответы учеников. В логике Бахтина *(идея диалогичности)* литература раскрывается в разговоре, а цифровые инструменты могут расширить этот разговор за пределы урока.

Но в детской аудитории социальные функции должны быть строго модерируемыми: иначе возможны отвлечения, конфликты, а также вопросы безопасности. Поэтому наиболее продуктивен закрытый школьный контур, где учитель управляет темпом и правилами коммуникации.

Педагогические выводы: как использовать цифровую адаптацию классики без потери художественной ценности. Цифровая адаптация классических произведений детской литературы действительно открывает возможности: снижает входные барьеры, поддерживает понимание, расширяет инклюзивность, добавляет инструменты для обсуждения и может стать мостом к «длинному чтению» в мире коротких форм. В концептуальном плане её успех зависит от того, признаём ли мы чтение деятельностью *(Розенблатт)*, зависящей от горизонта ожиданий *(Яусс)*, от культурной поддержки *(Выготский)*, от когнитивных ограничений внимания и памяти *(Майер, Суэллер)* и от мотивационных механизмов *(Деси–Райан)*. Данные рамки позволяют сформулировать практические принципы разработки и выбора цифровых адаптаций. Во-первых, текст должен оставаться центром, а цифровые эффекты – служить смыслу. Если визуальные и звуковые элементы не усиливают понимание или эмоциональный тон, они чаще всего лишние. Во-вторых, подсказки должны быть управляемыми читателем: включаемыми по запросу и не уничтожающими неоднозначность. В-третьих, интерактивность должна быть «интерпретационной», а не просто моторной; она должна делать видимыми причинно-следственные связи, мотивы героев, структуру сюжета, языковые особенности. В-четвёртых, геймификация допустима как поддержка регулярности, но опасна как замена смысла метрикой. В-пятых, нужно

учитывать возраст: дошкольнику полезнее совместное слушание, младшему школьнику – режимы с мягкой поддержкой и короткими смысловыми паузами, подростку – инструменты для анализа, сопоставления версий, дискуссии и творческого ответа (эссе, аудиорецензия, цифровой проект), но без инфантильной *«игровой оболочки»*.

Заключение. Ограничения цифровой адаптации не означают, что классика должна оставаться только на бумаге. Они означают, что цифровая форма не является нейтральной и требует ответственного дизайна и педагогической рамки. Если адаптация превращает произведение в аттракцион, она может дать краткосрочную вовлечённость ценой утраты глубины и языка. Если же она выстроена как поддержка чтения и диалога, цифровая среда становится не заменой книге, а расширением читательской культуры: классические тексты получают новую жизнь, сохраняя право быть сложными, многослойными и не сводимыми к «правильным выводам».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева, Ю. Л. Образ дерева в языковой картине мира С. Городецкого / Ю. Л. Дмитриева // Коммуникативные позиции русского языка в славянском пограничье: двуязычие и межъязыковая интерференция : материалы Международного форума русистов, Новозыбков, 24–26 мая 2018 года / под редакцией С. Н. Стародубец, В. Н. Пустовойтова. Новозыбков Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Аверс», 2018. С. 551–556.

2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

3. Карпий С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 2. С. 270–274.

Подолина Оксана Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ПОИСК ОПТИМАЛЬНОГО БАЛАНСА

Введение. Преподавание детской литературы представляет собой уникальный педагогический феномен, где сталкиваются возрастные, психологические и профессиональные особенности аудитории. В школе акцент делается на эмоциональном восприятии и формировании читательских навыков, в вузе – на аналитическом осмыслении и профессиональной подготовке. Цель данной работы – сравнить методики преподавания детской литературы на обозначенных уровнях, выявить различия и предложить оптимальный баланс для эффективного обучения. Решение данной задачи важно, поскольку она позволяет устранить методический разрыв между школой и университетом, обеспечивая преемственность в обучении и превращая чтение из простого досуга в инструмент глубокого интеллектуального развития. Сравнительный анализ помогает адаптировать академические знания вуза под психологические особенности детей, что в конечном итоге повышает качество подготовки педагогов и интерес самих учеников к классическому и современному наследию [1, с. 153].

Методики преподавания в школе: эмоционально-игровой подход. В школьной практике доминирует игровая методика, ориентированная на развитие воображения по Выготскому (1978 г.), где зона ближайшего развития реализуется через коллективные занятия. Конкретный пример: урок по сказке *«Колобок»* во 2-м классе. Учитель использует драматургию – дети надевают маски героев, разыгрывают сцены, обсуждая мораль *(цикл «эмоция – действие – рефлексия»)*.

Другой пример – работа с *«Винни-Пухом»* Милна в 4-м классе. Метод визуализации: рисование персонажей + чтение в ролях. По Брунеру (1966 г.), нарративная структура сказки формирует *«парадигматическое мышление»*.

Помимо эмоционально-игрового подхода и визуализации, в школьной практике преподавания литературы активно используются и другие методики.

Проблемно-поисковый метод. Данный метод опирается на постановку вопроса, не имеющего однозначного ответа, что стимулирует критическое мышление. Например, при изучении *«Приключений Тома Сойера»* Марка Твена учитель может инициировать дискуссию о том, является ли обман со стороны Тома *(в эпизоде с забором)* признаком изобретательности или проступком.

Ученики самостоятельно ищут аргументы в тексте, что соответствует концепции развивающего обучения.

Метод ассоциативного анализа. Учитель предлагает учащимся подобрать цветовые, музыкальные или предметные ассоциации к героям или атмосфере произведения. При пристальном изучении *«Снежной королевы»* Андерсена дети имеют возможность анализировать или сопоставлять *«холодные»* и *«теплые»* слова, а также некоторые детали или предметы, что значительным образом помогает более глубже прочувствовать тот самый ценностный конфликт сказки через некое чувственное восприятие читателя.

Проектная деятельность. Обозначенный метод в данном аспекте предполагает создание определённого осязаемого читательским сознанием продукта на основе прочитанного, например, это может быть создание уникальной *«карты путешествия»* того же Робинзона Крузо, выпуск тематической студенческой стенгазеты от имени главных литературных героев или разработка оригинального, уникального макета декораций к пьесе. Проектная работа, к слову, значительным образом развивает самостоятельность и наилучшим образом позволяет интегрировать полученные знания из области географии, истории или искусства.

Сравнительно-типологический метод (элементы компаративистики). Стоит обратить внимание на то, что даже в начальной и средней школе эффективно работает так называемое сравнение похожих по смыслу сюжетов. В качестве примера можно привести сопоставление русской народной сказки *«Морозко»* и известной сказки братьев Гримм *«Госпожа Метелица»*, что наилучшим образом помогает детям выявить наличие нестандартных, универсальных нравственных ценностей и специфические национальные черты, формируя необходимые основы аналитического мышления читателя.

Метод «медленного чтения» (комментированное чтение). Данная методика заключается в детальном разборе каждого абзаца, выявлении скрытых смыслов слов и пояснении архаизмов. При работе с классикой, например, баснями Крылова, обозначенный метод необходим для понимания исторического контекста и авторской иронии, которые могут ускользнуть от ребёнка при быстром чтении.

Интерактивные технологии (сторителлинг и фанфикшн). Современная школа часто использует методику *«дописывания»* сюжета или пересказа истории от лица другого персонажа. Например, предложить детям рассказать сказку о Красной Шапочке от лица Волка, что развивает эмпатию и учит понимать многогранность точки зрения, а также тесно связано с теорией множественного интеллекта Гарднера [2, с. 231].

Методики преподавания в вузе: аналитическо-рефлексивный подход. В вузе методики сдвигаются к герменевтике и компаративистике, готовя будущих учителей по Гарднеру (1983 г.) с учётом множественных интеллектов. Пример: семинар по *«Алисе в Стране чудес»* Кэрролла для студентов педагогического факультета. Метод: деконструкция текста (Деррида-подход) + психоанализ

(Фрейд, 1900 г.). Студенты анализируют лабиринт как символ бессознательного, моделируют урок для школы.

Второй пример – сравнительный анализ *«Питера Пэна»* Барри и *«Гарри Поттера»* Роулинг. Метод кейс-стади: групповое обсуждение тем взросления *(по Эриксону, 1950 г., стадия идентичности)*. В данном аспекте студенты создают дидактические модели, интегрируя ИКТ *(видеоадаптации)*.

Поиск оптимального баланса: гибридная модель. Оптимальный баланс – интеграция: *«эмоция + анализ»*. Предлагаемая модель (авторская, 2024 г.): базовый блок *(школьный стиль)* – ролевая игра по *«Робинзону Крузо»* Дефо для вуза – студенты переживают эмоции, затем анализируют колониализм *(по Саиду, 1978 г.)*; переходный блок – метод *«школа-вуз»* – студенты моделируют школьный урок по *«Маленькому принцу»* Сент-Экзюпери, рефлексируя по Выготскому *(зона развития)*; аналитический блок – сравнение адаптаций с ИКТ.

Данна модель соответствует ФГОС школы и ВО, интегрируя множественные интеллекты Гарднера. В данном аспекте подразумевается теория Говарда Гарднера *(1983 г., «Frames of Mind»)*, где интеллект рассматривается не как единый показатель, а как совокупность относительно автономных модулей. Модель использует их для баланса *«эмоция + анализ»*, активируя разные типы интеллекта на этапах обучения.

Эмоционально-образный блок (ролевая игра по «Робинзону Крузо»). Лингвистический интеллект (работа с языком, нарративом) – студенты переживают эмоции через диалоги, пересказ от первого лица, имитируя дневник Крузо. Кинестетический интеллект *(то есть телесные ощущения)* – данное понятие в первую очередь подразумевает реализацию физического воплощения – в данном случае речь может идти о строительстве *«острова»* из подручных в аудитории материалов, имитация всеми способами процесса выживания. Интерперсональный интеллект *(в данном контексте подразумевается понимание других)* – можно применить ролевые взаимодействия *(Крузо и Пятница)*, что окажет содействие эмоциональному погружению в особенности колониальных конфликтов и со всеми вытекающими последствиями. Интраперсональный интеллект *(в обозначенной парадигме подразумевается самоанализ эмоций)* – инициация рефлексии определённых чувств, вызванных одиночеством, страхом или триумфом.

Переходный блок (реализация в рамках педагогической модели «школа-вуз» моделирования урока по «Маленькому принцу»). Логическо-математический интеллект (концепт подразумевает анализ структур) – в данном аспекте речь может идти о разборе *«зоны ближайшего развития»*, например, по Выготскому для того, чтобы детально проследить, как школьники воспринимают, а после – переходят от эмоций к ключевым понятиям *(например, символика розы)*. *Интерперсональный интеллект* – непосредственная реализация моделирования урока – в данных рамках студенты выступают в роли *«учителями»*, учитывая при этом всевозможные перспективы учеников разного возрастного ценза. Стоит также обратить внимание научного сообщества на *экзистенциальный интеллект (поднятие базисных, ключевых философских вопросов)*: в данной парадигме речь

идёт о всестороннем обсуждении актуальных тем дружбы, человеческой ответственности через призму того же Сент-Экзюпери.

Аналитический блок (сравнение выявленных адаптаций с информационно-коммуникационными технологиями). В данной парадигме важна специфика *визуально-пространственного интеллекта* – анализ наиболее популярных среди широкой аудитории режиссёрских экранизаций *(«Робинзон» в кино, мультфильмы «Маленького принца»)* через, например, информативную инфографику, динамичные цифровые карты. В рамках *логическо-математического интеллекта подразумевается широкое использование* сравнительных таблиц *(например, Дефо и Саид: специфика колониализма в нарративе)*, рассмотрение статистического анализа адаптаций. *Музыкальный интеллект (в аспекте применения некого опциона)* – использование тематических саундтреков к известным в обществе экранизациям для значительного эмоционального усиления и анализа происходящего на экране [3, с. 52].

Соответствие ФГОС/ВО. Представленная модель значительным образом активирует 7–8 из 9 упомянутых интеллектов того же Гарднера *(без , например, натуралистического и, возможно, музыкального в представленной базе)*, эффективно обеспечивая при этом инклюзивность *(для учеников с разными доминантными интеллектами)* и специфическую метасубъектность *(подразумевается плавный переход от эмпатии к критике),* что удачно создает своеобразный *«золотой баланс»*: эмоции *(50%)* значительным образом мотивируют, анализ *(50%)* способствует структурированию полученных знаний, информационно-коммуникационные технологии удачно интегрируют все описанные модули в специфическую цифровую среду. В итоге студенты имеют уникальную возможность не просто читать а, так сказать, жить текстом, более эффективно развивая при этом критическое мышление по Блуму *(в данном случае речь идёт о высоком уровне, то есть об анализе и синтезе)*.

Заключение. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что сравнительный анализ существенным образом выявил то, что школьные традиционные методики дают преимущественно эмоциональный фундамент, а в то же время вузовские наоборот – профессиональную глубину. Оптимальный баланс между двумя парадигмами преимущественно достигается системным применением, например, гибридной модели, подтверждённой, прежде всего, эмпирикой *(эмперическими исследованиями)*. Перспективы развития, представленного нами, направления кроются, прежде всего, в большем применении цифровизации *(VR-сказки)* и увеличении числа лонгитюдных исследований в представленном направлении. Обозначенный подход как нельзя лучше обеспечит преемственность отечественного образования, формируя при этом учителей, способных эффективно и гармонично развивать нынешнее подрастающее поколение через литературную призму. Повсеместная реализация предложенной нами модели в более долгосрочной перспективе позволит наилучшим образом трансформировать традиционное изучение литературы из пассивной передачи информации и фактов в конструктивный и активный

процесс построения жизненных смыслов. Стоит также добавить, что внедрение современных технологий так называемой виртуальной реальности *(VR)* значительным образом в заданное время способно визуализировать описанный метафорический мир Сент-Экзюпери, превращая классическую абстрактную *«зону ближайшего развития»* в некий уникальный иммерсивный опыт, где студент или ученик уже становятся соавторами представленного художественного мира.

Дальнейшее масштабирование описанного в данной статье метода *«школа-вуз»* открывает для специалистов возможности создания уникальных междисциплинарных площадок, где филологическое знание может пересекаться с психологией восприятия окружающей действительности и цифровой педагогикой, чему в данном аспекте способствует также интеграция теории множественных интеллектов, которая обеспечивает индивидуализацию обучения, позволяя каждому субъекту *(участнику)* образовательного процесса найти наиболее эффективный канал усвоения культурных кодов.

Итогом такой интеграции становится не только освоение текста, но и формирование устойчивых профессиональных компетенций у студентов, а учитель нового поколения, воспитанный на стыке эмоционального сопереживания и строгого научного анализа, в данном аспекте получает действенный инструментарий для работы в условиях неопределённости современного информационного общества, в связи с чем гибридная модель в который раз выступает гарантом того, что литература сохранит свою гуманистическую роль, становясь фундаментом для развития критического мышления и эмоционального интеллекта будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. «Алые паруса» лингвистики : коллективная монография к 75-летию доктора филологических наук, профессора Валерия Михайловича Калинкина / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Донецкий национальный университет, Лаборатория прикладного языкознания и медицинской лексикографии Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького, Фонд гуманитарных исследований и инициатив «Азбука». – Симферополь : ПОЛИПРИНТ, 2021. – 188 с.

2. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. – Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. – С. 231–233.

3. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

Позднякова Виталия Александровна,
преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Введение. Современное образовательное пространство характеризуется избыточностью информации, что требует от подрастающего поколения не просто навыков функционального чтения, а способности к глубокой интерпретации и критическому анализу текста. Детская литература в данном контексте перестает восприниматься исключительно как дидактическое средство воспитания и становится сложной платформой для интеллектуального моделирования. Согласно концепции *«диалогизма»* Михаила Бахтина, понимание текста возможно только через вступление в активный диалог с автором и контекстом. В условиях цифровой трансформации и мультикультурности этот диалог приобретает новые формы, требуя пересмотра педагогических стратегий [1, с. 125].

Одной из фундаментальных стратегий развития критического мышления является методика *«медленного чтения»* и направленного декодирования метафор. Современные исследователи, такие как Мария Николаева, подчёркивают, что детская литература часто оперирует сложными психологическими состояниями через визуальные и нарративные символы. Педагогическая стратегия заключается в том, чтобы перевести процесс чтения из пассивного потребления сюжета в активное исследование подтекста. Например, при анализе известной повести *«Алиса в Стране чудес»* Льюиса Кэрролла определённая группа учащихся может боле тщательно исследовать различные нестандартные логические парадоксы не как забавную бессмыслицу, а как инструмент некой деконструкции традиционного, привычного восприятия сформированной реальности, что более эффективно учит ребёнка ставить под сомнение все очевидные факты для того, чтобы искать имеющиеся и необходимые скрытые причинно-следственные связи.

Важным аспектом в данной связи является системная работа с существующими так называемыми *«проблемными»* текстами, которые по сути не содержат в полной мере однозначного морального вывода относительно того или иного описываемого процесса. С учётом данного уникального похода педагогическая стратегия *«сократического диалога»* на уроках литературы позволяет детям наглядно сталкиваться с некими дилеммами, в рамках которых нет однозначного и правильного ответа, в связи с чем в обозначенном контексте уникальной работы Мориса Сендака, в частности книга *«Там, где живут*

чудовища», предоставляют всесторонний богатый и насыщенный материал для поливекторной дискуссии о природе возникновения тех или иных эмоций и границах дозволенного в обществе. Таким образом, критический анализ здесь строится, прежде всего, вокруг главного вопроса о том, является ли демонстрируемое деструктивное поведение Макса в данных процессах оправданным и каким образом читатель сопереживает герою, который склонен к систематическому нарушению социальных норм, в связи с чем данный подход свою очередь формирует у ребёнка определённую способность к эмпатии через интеллектуальное усилие, а не через прямое, безоговорочное следование наставлению.

Стоит также обратить внимание на то, что цифровая среда всегда вносит свои коррективы в существующие традиционные методы взаимодействия с тем или иным текстом, в связи с чем в данном аспекте гипертекстуальность уже становится важнейшим инструментом расширения рамок некоего смыслового поля. В данном аспекте стратегия так называемых неких *«смысловых наслоений»*, упомянутая ранее в контексте современной цифровой адаптации, реализуется через эффективное использование возможностей мультимедийных комментариев, так, например, при чтении популярных сказок Ганса Кристиана Андерсена педагоги могут эффективно использовать доступные интерактивные карты и известные исторические справки, более полно раскрывающие социальный контекст жизни в Дании XIX века, что, соответственно, позволяет своевременно избежать модернизации сформированных смыслов, когда ребёнок имеет возможность , прежде всего, оценить поступки популярных героев прошлого с позиции современного существующего комфорта, что, конечно же, является частой ошибкой примитивного чтения литературы, в связи с чем современное понимание некой сложившейся исторической дистанции в качестве ключевого элемента необходимого исторического и критического мышления [2, с. 53].

В современных условиях развития общества стоит также обращать внимание на особое место современных популярных стратегий, способствующих анализу визуального нарратива в книжках-картинках. Так, например, Эдвард де Боно в своей представленной специфической концепции *«шести шляп мышления»* предлагает читателю подходить к той или иной проблеме с разных сторон, что, собственно, в литературе реализуется через глубокий и всесторонний анализ взаимодействия того или иного текста и иллюстрации, в связи с чем зачастую визуальный ряд в современных литературных изданиях значительным образом противоречит тексту или уверенно иронизирует над ним, а вот анализ таких популярных работ, как *«Груффало»* Джулии Дональдсон, наиболее точно позволяет современным детям заметить процесс того, как существующие визуальные детали всесторонне дополняют характер главного персонажа, делая его более глубоким или сложным. В данной связи стратегия поиска так называемых *«визуальных несоответствий»*, в свою очередь, справедливо учит ребёнка не доверять сразу первому сформировавшемуся впечатлению и всё же искать некие

дополнительные (альтернативные) источники информации для подтверждения или опровержения своих выводов.

В данном аспекте интеграция ещё оной так называемой концепции *«открытого произведения»* Умберто Эко в современную школьную практику наиболее точно позволяет рассматривать имеющуюся детскую литературу как уникальную систему со множеством условных входов и выходов, так как педагогическая стратегия *«альтернативного финала»* или *«смены точки зрения» (например, пересказ сказки «Три поросенка» от лица волка)* заставляет современных учащихся чаще анализировать представленные механизмы манипуляции в том или ином тексте. Кто является тем самым рассказчиком? Каковы его истинные или объективные мотивы? Чей голос не слышен в данной истории? Ответы на эти и другие возникающие вопросы своевременно формируют ту самую информационную грамотность, которая в данной связи критически важна для своевременной навигации в условиях современного мира, наполненном преимущественно фейковыми новостями и вездесущей пропагандой.

В условиях современных вызовов стоит также обратить внимание на развитие уникальных и нестандартных систем дополненной реальности *(AR)* и порождённых ими виртуальных лабораторий для чтения, чему способствует уникальный способ так называемого *«вписывания»* существующих классических сюжетов в современный ландшафт человеческого бытия. Однако, как отмечает известный теоретик педагогического образования Нил Постман, современные технологии не являются нейтральными инструментами, потому что педагогическая стратегия в данной связи должна, прежде всего, заключаться в каком-то критическом осмыслении самого медиума, то есть ученики, например, могут обсуждать, как изменение формата подачи с той самой бумажной страницы на имеющийся интерактивный экран, что существенным образом влияет на их восприятие традиционного трагизма или героизма главного персонажа. Стоит ещё добавить, что, например, превращение известных читателю мифов Древней Греции в игровую среду *(AR)* значительным образом требует важного обсуждения того, не теряется ли при этом уникальный сакральный или философский смысл существующего мифа в угоду некой зрелищности.

Однако, на основе представленных позиций нам стоит обратить пристальное внимание ещё и на то, что одним важным и основополагающим современным направлением является всесторонний анализ существующих сформированных уникальных по своей природе культурных кодов и так называемых непереводимых понятий, с которыми приходится сталкиваться во время повседневного чтения. С учётом данных традиционных процессов использование гипертекста для более полного и всестороннего раскрытия этимологии тех или иных ключевых слов наиболее лучше помогает ребёнку точно осознать, что любой язык (различных народов) является живым и уникальным организмом, хранящим вековую память того или иного народа, а стратегия *«этимологического дешифрования»* в данном аспекте способствует

превращению традиционного чтения в определённое и полноценное классическое лингвистическое исследование, в котором ребёнок самостоятельно своевременно осознаёт, почему иногда получается так, что иногда невозможно подобрать точный эквивалент, например, классическому японскому понятию *«ваби-саби»* или финскому *«сису»* и он в таком случае преимущественно по наитию делает шаг к пониманию некой специфической инаковости без принятия попытки предварительного осуждения, что таким образом формирует некую оригинальную когнитивную гибкость и расположенность или же готовность к предстоящему увлекательному межкультурному полистороннему диалогу.

В данном контексте стоит также отдельно отметить уникальные особенности еще одной концепции, предполагающей так называемую *«депедагогизацию»* чтения, предложенную в своё время Даниэлем Пеннаком, уверенно считавшим, что реализация сформированного в определённых условиях критического мышления никоем образом невозможна без своеобразной свободы выбора того или иного текста и проявляемой радости от происходящего процесса чтения, в связи с чем предложенная педагогическая стратегия должна при этом эффективно балансировать между сформировавшимся глубоким всесторонним анализом и сохранением устоявшегося эстетического удовольствия, а если же тот самый анализ превращается в некую сухую препаровку литературного текста, сложившееся критическое мышление в данной связи подменяется в таком случае неким формализмом, из-за которого существующие современные и эффектиные педагогические стратегии должны быть направлены, прежде всего, на умышленное создание определённой нестандартной ситуации *«интеллектуального вызова»*, в рамках которого ребёнок начинает полноценно чувствовать себя не читателем, а исследователем, совершающим необходимые и значимые для общества открытия [3, с. 271].

Следовательно, практическая реализация данных обозначенных фундаментальных стратегий предполагает, прежде всего, плавный переход от монолога учителя к полифоническому всеобщему обсуждению, в рамках которого тот или иной текст становится лишь некой отправной точкой для всесторонней масштабной дискуссии, но важным и главенствующим элементом в данной связи выступает ещё и *«метод прогнозирования»*, предполагающем то, что учащимся на каком-то из этапов предлагается одномоментно прервать чтение преимущественно на кульминационном моменте и сразу выдвинуть возникшие гипотезы о дальнейшем возможном развитии представленного сюжета, опираясь исключительно лишь на предлагаемые психологические портреты популярных персонажей и представленную логику уже описанного автором мира, что, конечно же, своевременно заставляет ребёнка не просто пассивно и покорно потреблять предлагаемую информацию, а активно сопереживать и соучаствовать в сложившемся творческом процессе, тренируя тем самым определённые прогностические способности мозга.

Ещё одним важным моментом является обращение особого внимания на работу с так называемыми *«неудобными»* темами, которые также могут

возникать в детской литературе, в связи с чем сформированное критическое мышление проявляется преимущественно в способности читателя обсуждать самые сложные представленные этические дилеммы, не прибегая при этом к определённым упрощённым морализаторским схемам, то есть, анализируя выстроенные конфликты в произведениях, дети чаще всего учатся видеть некие *«серые зоны»* морали, в рамках которых, однозначно, нет правых или виновных. Следовательно, такое всестороннее понимание сути сложности современной человеческой природы является едва ли не лучшей защитой от, например, радикализации мышления и склонности к классической стереотипности, которая, как демонстрирует практика, часто навязывается автором произведения или педагогом через, как правильно, существующий упрощённый цифровой контент.

Внимания заслуживает и тот подход, в рамках которого технологическое сопровождение чтения тоже должно быть своего рода переосмыслено, то есть предполагается, что вместо простого традиционного тестирования на знание фактов, существующие цифровые платформы могут, например, предлагать создание оригинальных ментальных карт связей между действующими персонажами, запись уникальных подкастов-интервью с главными героями или ведение нестандартных читательских блогов с теми же элементами фактчекинга известных исторических реалий, описанных в той или иной книге, что значительным образом превращает ученика из классического реципиента в создателя важных смыслов.

На основе вышеизложенного можно прийти к выводу, что в конечном итоге, своевременное формирование необходимого критического мышления через литературу является ничем иным, как инвестицией в так называемый эмоциональный интеллект, то есть, когда ребёнок только учится на определённом этапе мастерски отделять описываемую авторскую позицию от тех же поступков персонажа, распознавать скрытую иронию и двузначные смыслы, а значит он закладывает определённы фундамент для дальнейшей успешной навигации в будущем мире постправды. Следовательно, книга в руках современного ребёнка должна стать эффективным инструментом не только познания современной культуры, но и в определённых моментах самозащиты, позволяющим эффективно сохранять сложившуюся интеллектуальную независимость в условиях беспрецедентного информационного давления.

Следовательно, своевременное развитие у ребёнка необходимого критического мышления через детскую литературу сегодня, конечно же, неразрывно связано с исключительным междисциплинарным подходом, требующим от современного педагога владения современными навыками филологического анализа, уникального понимания той или иной психологии восприятия информации и умения своевременно и этично использовать доступные современные цифровые инструменты и только тогда литература станет не просто неким предметом изучения, а, своего рода, *«динамичной лабораторией»*, где в диалоге с тем или иным текстом прошлого и настоящего непроизвольно формируется всесторонне развитая личность, способная к более

глубокому пониманию разнообразного мира и, конечно же, самой себя. Конечная цель описанных нами стратегий заключается, конечно же, в воспитании человека, умеющего слышать голос другой культуры, мастерски распознавать существующие современные манипуляции и на основе этого выстраивать альтернативную, то есть собственную прочную аргументированную позицию в существующем глобальном поливекторном информационном пространстве.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева, Ю. Л. Основные подходы к изучению текста в практике его анализа / Ю. Л. Дмитриева // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2023. № 27-2. С. 123–128.
2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.
3. Карпий С. В. Специфика разновидностей современного телерепортажа / С. В. Карпий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38, № 2. С. 270–274.

Пулоди Фурузон,
докторант 2 курса
Таджикского международного университета
иностранных языков имени Сотима Улугзаде;
учитель начальных классов
Российско-Таджикского ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа
с углублённым изучением отдельных предметов
в г. Душанбе имени Ю. А. Гагарина»
(г. Душанбе, Республика Таджикистан)

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ (НА ОСНОВЕ ПОВЕСТИ САДРИДДИНА АЙНИ «СТАРАЯ ШКОЛА»)

Введение. Просветительская деятельность в педагогике определяется как процесс передачи знаний и формирования мировоззрения школьников через культуру и литературные произведения [4, с. 101]. В условиях современной школы она становиться важнейшим инструментом воспитания и развития личности.

Литературное чтение в начальных классах выполняет двойную функцию: оно формирует навыки работы с текстом и одновременно способствует развитию ребёнка. Просветительская деятельность в начальной школе проявляет себя в

использовании художественных произведений как источника знаний, воспитание через диалог и обсуждение, формирование интереса к культуре и истории [2, с. 2].

Большим воспитательном потенциалом обладает автобиографическая литература. Среди российских писателей можно выделить такие произведения: Толстого Л. Н., Горького М., Зощенко М. М., Драгунского В. Ю., Чуковского К. Читая эти произведения, школьники чаще всего вместо главного героя представляют себя. Они позволяют ученику начальных классов сопоставить свой личный опыт с опытом героя.

В таджикской литературе аналогичную роль играет повесть С. Айни «Старая школа» («Мактаби кухна»).

Садриддин Айни (1878 – 1954) – основоположник таджикской советской литературы, первый президент Академии наук таджикской ССР, национальный герой Таджикистана. Его творчество связывает традиции восточной литературы с новыми идеями XX века. Повесть «Старая школа» является автобиографическим произведением, в котором автор критически анализирует традиционную систему образования конца XIX века.

В произведении показаны условия обучения: тесное помещение, отсутствие света, зубрёжка текстов Корана. «Я не увидел там ни того простора, ни света, ни тишины, к каким я привык у нас дома» [1 ,с. 2.]. Учитель – мулла изображён суровым и жестоким, применяющим телесные наказания. Обучение сводилось к механическому повторению без понимания смысла. Главный герой мечтал о настоящих знаниях и свободе. Айни пишет: «Мы сидели на полу, держа дощечки на коленях, и зубрили слова, не понимая их смысла» [3, с. 10]. Во второй части повести маленький герой начинает своё обучение в школе для девочек. Женская школа изображена как более мягкая, но также не дающая полноценного образования. Лишь личное стремление к знаниям помогло герою преодолеть недостатки старой системы.

При изучении литературных произведении на практике эффективными методами являются:

Чтение – совместный анализ текста.

Творческие задания – эссе, мини-рассказы «Школа будущего, настоящего».

Инсценировка эпизодов – для полного погружения в историческую эпоху.

Творческое чтение – чтение по ролям, чтение голосом героя, чтение с остановкой.

Совместное обсуждение – решение и формулировка важных вопросов «Где лучше учиться в новой или в старой школе?»).

Работа с таблицей – сравнение старой школы Айни со своей новой школой (Сходства и отличия).

Работа с иллюстрацией – рисунки к произведению.

Словарная работа – толкование и иллюстрации к словам.

Историческая справка – реальная действительность о школах XX века.

Эти методы позволяют не только изучить текст, но и превратить урок в пространство воспитания.

Автобиографическая повесть С. Айни «Старая Школа» формирует у учеников начальной школы ряд просветительских и воспитательных качеств.

Путём сравнения старой системы образования с новой и замечая недостатки первой, развивается критическое мышление. Повесть учит, что несмотря на трудности человек должен стремится к знаниям как главный герой, искать пути к образованию и ценить настоящие знания. У учеников формируется гуманность и отзывчивость через сопереживание и осознание важности поддержки в учебном процессе. Кроме того, произведение воспитывает культурную память, помогает осознать реальные исторические традиции того времени и их роль в модернизации общества. На примере автора – главного героя, который преодолел преграды старой школы, оно мотивирует на самостоятельность и уважение к учителю.

Также воспитывается уважение к труду учителя, понимая, что педагогическая деятельность требует большой ответственности и гуманности.

Заключение. Мой опыт показывает, что просветительская деятельность, основанная на анализе автобиографических произведений становиться не только педагогическим приёмом, но и стратегией воспитания личности в условиях современной школы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Детская рубрика. Садриддин Айни «Старая школа». URL: https://kmt.tj/ru/russkij-detskaya-rubrika-sadriddin-ajni-staraya-shkola//

2. Комарницкий Е. Н., Галиулина Т. А.,(2026).УДК 374.7 URL: https://petrovskie-chteniya.ru/articles/kulturno-prosvetitelskaya-deyatelnost-v-shkole-kak-pedagogicheskaya-zadacha

3. Садриддин Айни. «Старая школа». Повесть. Душанбе : НПО «Истикбол», 2010. 56 с. ISBN 978-99947-53-37-6

4. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Академия, 2012. 101 с. УДК 371.4(075.8) ББК 74.03я73 С471).

Соловцова Елена Валериевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии,
и.о. заведующего кафедрой английской филологии
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова;
(г. Горловка, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров».

Современная образовательная парадигма ставит перед школой задачу не только трансляции знаний, но и воспитания гармоничной личности с устойчивыми нравственными ориентирами. Традиционные методы воспитания не всегда способны воздействовать на глубинные струны души ребенка. В этом контексте кинематограф, как мощное средство массовой коммуникации и одновременно как форма искусства, становится уникальным инструментом для осмысления и переживания художественного текста, способствуя развитию не только интеллектуальных, но и нравственных качеств личности.

Киноинтерпретация художественного текста представляет собой особый феномен: это не пересказ сюжета, а смысловая трансформация первоисточника, в результате которой абстрактные литературные образы приобретают визуальную и эмоциональную убедительность. Кинематографическое прочтение художественного текста может стать средством формирования ценностных ориентаций школьников, если оно строится как диалог, а не замена чтения. Визуальная природа кино позволяет «перекодировать» абстрактные моральные категории в чувственные образы, делая их доступными для проживания.

Ценностные ориентации выступают как «отношение личности к окружающему миру, обществу, к себе и как система установок, которые регулируют поведение личности в каждой конкретной ситуации» [1, с. 52]. Таким образом, развитие ценностных ориентаций происходит через интериоризацию внешних социальных норм во внутренние убеждения.

Педагогический потенциал кино в формировании ценностных ориентиров школьников реализуется, прежде всего, в отождествлении с героями: ученики в процессе просмотра фильма часто ставят себя на место персонажей, проживая вместе с ними ситуацию выбора, усваивают определенные модели поведения и ценностные установки. Также кино способствует формированию эмпатии, что является основой для развития таких качеств, как уважение к человеческому

достоинству, сострадание и стремление к справедливости [2]. Третий аспект – это возможность рефлексии: после просмотра ученики могут анализировать действия персонажей, обсуждать альтернативы, что развивает критическое мышление и осознанное отношение к ценностям, а также способствует формированию культурной идентичности и патриотизма. Классика отечественного кинематографа, например, «Война и мир», является примером мужества, самопожертвования и любви к Родине, помогая подросткам, живущим в быстро меняющемся мире, понять сущность традиционных ценностей

Фильмы, где ключевой темой является моральный выбор, играют важную роль в формировании ценностей. Кино не дает готовых решений, а погружает зрителя в сложные жизненные ситуации, где герои принимают решения. Наблюдая за сюжетом и ставя себя на место персонажей, ученики мысленно делают собственный выбор. Затем, в процессе обсуждения, преподаватель может направить обучающихся к пониманию глубинных ценностей, лежащих в основе тех или иных действий героев. Так, например, фильмы о Великой Отечественной войне демонстрируют такие ценности, как патриотизм, самопожертвование и верность долгу. Киноленты, посвященные социальной несправедливости, актуализируют ценности равенства, достоинства и солидарности. Фильмы о взаимоотношениях людей раскрывают темы дружбы, любви и ответственности.

Эффективность кино как инструмента формирования ценностных ориентаций напрямую зависит от грамотного выбора киноматериала. Для этого следует учитывать следующие аспекты:

1) проблемно-ценностная направленность: фильм должен поднимать важные для подростков морально-этические вопросы;

2) реалистичность и психологическая убедительность: персонажи и ситуации должны быть правдоподобными, что способствует эмоциональному вовлечению учащихся и формированию способности сопереживать;

3) соответствие возрасту обучающихся: сказочные сюжеты для учащихся начальных классов; фильмы о взрослении, поиске себя, борьбе с несправедливостью и внутренними конфликтами для подростков; экранизация литературной классики или глубокие драматические произведения, поднимающие философские аспекты бытия, для старшеклассников;

4) потенциал для дискуссии: фильм должен содержать моменты, побуждающие к обсуждению и анализу.

Под кинематографическим прочтением мы понимаем не пассивный просмотр фильма, а активный аналитический процесс, включающий сравнительный анализ режиссерских версий, сопоставление экранизаций одного произведения.

Важно понимать, что просмотр фильма – это лишь отправная точка. Активное обсуждение увиденного, анализ мотивов героев и поиск глубинных смыслов – это ключевые элементы, развивающие критическое мышление и рефлексивные навыки. Процесс работы с киноматериалом включает три этапа: предварительный этап (введение в тему, актуализация имеющихся знаний и формулирование проблемных вопросов); основной этап (активный и сосредоточенный просмотр фильма); заключительный этап

(рефлексия и обсуждение). На этапе рефлексии наиболее продуктивными формами работы являются дискуссии, написание эссе, подготовка творческих проектов.

Интеграция кинематографа в процесс формирования ценностных ориентаций, несмотря на его неоспоримые преимущества, сопряжена с рядом методологических и педагогических вызовов. Так, визуальная доминанта может подавить воображение и подменить многозначность текста однозначной режиссёрской трактовкой, а слишком прямое морализаторство фильма может вызвать отторжение у подростка. Чтобы избежать эти риски, методика должна строиться на принципе: не «смотрите, как правильно», а «сравните, как по-разному это решено автором и режиссёром». Здесь особую значимость приобретает роль учителя, который выступает не транслятором, а медиатором, помогающим обучающимся понять и проанализировать различия.

Системное использование кинематографа в образовании, основанное на грамотной методической организации кинопоказа, позволяет формировать у школьников осмысленные ценностные убеждения и нравственные ориентиры. Задача педагога – превратить просмотр художественного фильма в акт педагогического сотворчества, основанного на диалоге и рефлексии, позволяющего формировать устойчивые нравственные ориентиры, отвечающие вызовам современной цифровой реальности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ганина Т. В. Ценности и ценностные ориентации современных школьников // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 г. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 51–55. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45645969_66818215.pdf (дата обращения: 15.03.2026).

2. Никитина О А., Никитина А. Р. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 3. С. 58–63. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-ponyatie-struktura-genezis/viewer (дата обращения: 12.03.2026

Соловьянова Евгения Викторовна,
кандидат филологических наук, доцент
кафедры языка, культуры и педагогических наук,
заместитель директора по научной работе
ГОУ «Приднестровский государственный
университет им. Т. Г. Шевченко», Рыбницкий филиал
(г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика)

МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ В ИЗУЧЕНИИ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема эффективности гуманитарной подготовки в системе среднего профессионального образования (далее – СПО) находится в центре внимания современной педагогической науки. Многие исследователи, в частности, Г. Г. Лямина, подчеркивают, что образование в системе СПО не может ограничиваться исключительно узкоспециальной подготовкой. Уроки литературы в этой системе рассматриваются как фундамент духовно-нравственного становления личности, способствующий формированию гибкого профессионального мышления и общей конкурентоспособности выпускника [1, с. 85].

Именно поэтому, исходя из собственного педагогического опыта, мы полагаем, что приоритетным направлением обучения должно стать не механическое запоминание биографических сведений или перечисление языковых особенностей произведения, а глубокая смысловая интерпретация текстов. Необходимо переориентировать процесс обучения на раскрытие универсальных закономерностей коммуникации, изучение живой языковой практики и выявление ключевых художественных ориентиров, формирующих уникальный авторский стиль. Подобный подход позволяет выстроить целостную концепцию преподавания гуманитарных дисциплин, в рамках которой обеспечивается неразрывное единство когнитивного, речемыслительного, эстетического и духовно-нравственного развития обучающихся.

Однако процесс преподавания литературы на первом курсе системы СПО характеризуется рядом сложностей, а именно: «временной разрыв между программными произведениями, временем их создания и временем их изучения» [2, с. 32]. Данная дистанция порождает глубокие барьеры, которые можно классифицировать по двум ключевым направлениям: когнитивное и аксиологическое.

Когнитивный барьер заключается в том, что современные обучающиеся являются носителями так называемого «клипового мышления». Данный термин был введен Э. Тоффлером для характеристики «нового» типа мышления человека эпохи современной клиповой культуры, ориентированного на высокую скорость смены визуальных образов и фрагментарность информации [3, с. 181]. Этот тип мышления вступает в острое противоречие с эстетикой классики, для

которой характерен неспешный ритм повествования, детализация и философская созерцательность. В результате обучающимся становится сложно удерживать фокус внимания на объемных эпических произведениях.

Аксиологический барьер проявляется в том, что в настоящее время наблюдается серьезный ценностный разрыв между мировоззренческими установками классических героев и прагматичными жизненными ориентирами современных молодых людей. Этические дилеммы, самопожертвование и сословная честь, составляющие основу конфликтов в классической литературе, зачастую кажутся обучающимся архаичными и лишенными практического смысла, что снижает уровень их эмпатии и личной вовлеченности в процесс чтения.

Ситуация существенно осложняется организационным аспектом, обусловленным спецификой учебных планов в системе СПО. Необходимость освоения программы 10-11 классов в сжатые сроки (зачастую в течение одного учебного года) приводит к вынужденной интенсификации образовательного процесса. Дефицит времени диктует поверхностный подход к изучению материала: так, на программный анализ фундаментальных произведений, таких как роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», отводится не более 4-6 академических часов. В таких условиях глубокая работа и детальный разбор текста неизбежно подменяются просто беглым ознакомлением с сюжетом. Это окончательно закрепляет в сознании обучающихся восприятие литературы как формальной дисциплины, лишенной внутренней ценности.

Наконец, нельзя игнорировать социально-психологический барьер, связанный с предшествующим образовательным опытом обучающихся, для значительной части которых выбор в пользу СПО был продиктован не столько профессиональным самоопределением, сколько стремлением избежать академического давления (в частности, процедуры ЕГЭ) или негативным опытом школьного обучения. В этой связи классическая литература зачастую ассоциируется у первокурсников с ситуацией хронического неуспеха и жесткого педагогического контроля. Установка «я пришел получать профессию, а не изучать стихи» в данном случае выступает как защитный механизм. Обесценивание гуманитарного знания позволяет обучающемуся компенсировать прошлые неудачи в этой сфере и оправдать собственную отстраненность. Более того, наличие серьезных пробелов в базовой подготовке делает процесс декодирования сложных художественных текстов физически трудозатратным, что провоцирует быструю когнитивную утомляемость и ведет к полной потере интереса к чтению.

Изложенные выше когнитивные, аксиологические, организационные и социально-психологические барьеры создают ситуацию, при которой классические методы преподавания, ориентированные на академическую среду средней школы, в системе СПО оказываются малоэффективными. Следовательно, назрела необходимость трансформации образовательного процесса и внедрения адаптивных подходов, способных трансформировать

внешнее сопротивление обучающихся во внутреннюю познавательную мотивацию.

Далее мы представим некоторые методические стратегии в преподавании классической литературы для студентов СПО, направленные на преодоление выявленных трудностей.

Одной из эффективных, на наш взгляд, является стратегия контекстуальной актуализации (метод «Модернизация контекста»), цель которой заключается в сокращении временной дистанции через перенос классического типа героя в современные реалии. Так, после прочтения первой главы «Обломова» обучающимся предлагается следующее задание. «Представьте Обломова в XXI веке. Чем бы он занимался, лежа на диване? Каким предметом из современного мира стал бы его знаменитый “халат”?» Через бытовые детали (гаджеты, современная одежда) обучающиеся выходят на глубокое понимание «обломовщины» как психологического состояния, которое свойственно и их поколению.

Для борьбы с «клиповым чтением» и быстрой потерей интереса мы рекомендуем использовать стратегию прогностического анализа (метод «Иммерсивное чтение»). Суть данной стратегии заключается в целенаправленном отборе преподавателем ключевых сюжетных узлов и проблемных точек произведения. Алгоритм реализации данной стратегии строится по следующей схеме: рецепция (чтение обучающимися опорного фрагмента), реконструкция контекста (краткий фактологический комментарий педагога, восполняющий сюжетные лакуны между фрагментами) и проблематизация (постановка аналитического вопроса, стимулирующего прогностическую деятельность обучающихся).

В качестве примера рассмотрим работу с повестью Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда». После сцены, в которой Борис Тимофеевич угрожает героям острогом, преподаватель делает намеренную паузу, формулируя вызов: *«На кону свобода и чувства. Единственная преграда – один человек. Каков будет следующий шаг героини?»*. Лишь после активного обсуждения возможных сценариев зачитывается фрагмент о «грибках и белом порошке». Далее, при анализе сцены возвращения мужа, ставится новый вопрос: *«Как далеко они готовы зайти теперь?»*.

Подобная форма работы трансформирует процесс чтения в интеллектуальный квест. Мы не просто транслируем сюжет, а вовлекаем обучающихся в ситуацию этического выбора, заставляя «проживать» сюжет вместе с персонажами. В результате читательская деятельность переходит из пассивного восприятия в активную прогностическую деятельность, где каждое слово автора становится ключом к разгадке психологической, криминальной и т.д. интриги текста.

Еще одной действенной стратегией является стратегия профессионально-ценностной ориентации (метод «Этико-прагматический разбор»). Учитывая прагматичный склад ума обучающихся, мы смешаем акцент на вопросы успеха, труда и этики. Анализ пути Господина из Сан-Франциско через вопросы о «праве

на отдых» и «качестве существования» делает текст И. А. Бунина остросоциальным и актуальным для молодых людей, ориентированных на карьеру.

И, наконец, стратегия управляемой визуализации (работа с кинотекстом). Интеграция видеоматериалов в образовательный процесс системы СПО выступает мощным инструментом визуализации смыслов, однако ее реализация требует методической осторожности. Педагогическая практика свидетельствует, что классические образцы киноискусства (в частности, советские экранизации) зачастую воспринимаются современными обучающимися как чрезмерно статичные и театрализованные. В подобных случаях экранная интерпретация не способствует пониманию текста, а напротив, усиливает барьер отчуждения. Поэтому для оптимизации учебной деятельности мы предлагаем следующие принципы методической работы с кинотекстом.

Первоочередным является принцип фрагментарности, предполагающий отказ от показа полнометражного фильма в пользу детального разбора ключевых сцен длительностью до 5-7 минут. Данный формат подходит «клиповому» типу восприятия современных обучающихся и позволяет обеспечить устойчивую концентрацию внимания на кульминационных моментах произведения.

Принцип визуального анализа предполагает организацию сопоставительной деятельности, при которой текстовое описание, например, описание комнаты Обломова в романе И. А. Гончарова, соотносится с конкретным режиссерским решением. Обучающиеся принимают на себя экспертные роли «критиков» или «художников-постановщиков», аргументированно оценивая степень аутентичности визуального ряда литературному первоисточнику.

В тех случаях, когда темп и ритм классических экранизаций кажется обучающимся избыточно статичным, мы рекомендуем применять принцип «медленного кадра». Аналитическая работа с функциональными паузами способствует формированию эмоционального интеллекта обучающихся, развивая навык декодирования невербальных смыслов (мимики, взглядов и знаковых деталей быта), которые обычно игнорируются ими при привычном фрагментарном восприятии информации.

Наконец, работа с современными киноадаптациями, обладающими высокой визуальной привлекательностью, строится на принципе верификации. Акцент смещается на выявление фактических и смысловых искажений, а задание по поиску отклонений в экранном образе выступает мощным стимулом для повторного обращения к тексту оригинала с целью подтверждения его достоверности.

В заключение отметим следующее. Предложенные методические стратегии не претендуют на статус универсального решения всех проблем гуманитарной подготовки в системе СПО. Формирование навыков интерпретации и анализа литературного произведения – это длительный процесс, требующий систематических усилий как со стороны педагога, так и со стороны обучающегося. Тем не менее, апробация описанных стратегий показала

ряд значимых образовательных результатов. Во-первых, существенно снижается порог вхождения в текст: классика утрачивает статус «архаичного канона», становясь для обучающихся понятным и актуальным феноменом. Во-вторых, формируется субъектная позиция обучающегося, который переходит от пассивного восприятия к самостоятельному поиску ответов на личностно значимые вопросы. В конечном итоге, системная работа в данном направлении позволяет трансформировать изучение литературы из «академической повинности» в эффективный инструмент самопознания и профессионально-этического развития будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лямина Г. Г. Уроки литературы как средство духовно-нравственного становления личности // Педагогика профессионального образования. 2015. С. 84–87.
2. Риве Ю. А. Специфика преподавания русского языка и литературы в организациях СПО // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 4 (24). С. 32–35.
3. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 1999. 775 с.

Суббота Наталья Васильевна,
преподаватель
Ровеньковского колледжа (филиал)
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
(г. Ровеньки, Россия)

ОТОБРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА СОПЕРЕЖИВАНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Н. А. НЕКРАСОВА «ДЕДУШКА МАЗАЙ И ЗАЙЦЫ»

Концепт сопереживание в творчестве Н. А. Некрасова проявляется, как глубокое, сложное чувство, соединяющее и отражающее неразрывную связь человека и животных. В представленных тезисах прослеживается участие писательского мира Некрасова в контексте сопереживания живому, выявлено особое отношение писателя к сопереживанию ближнему, переживающему светлые, и в тоже время, трагические чувства.

В современном мире существует множество понятий всевозможных чувств, описанных писателями, но ни одно из них не привлекло к себе столько внимания, как концепт «сопереживание». Творчество Некрасова можно рассматривать с точки зрения функционирования надежды. Данная позиция писателя отражает личные переживания и формирует собственный взгляд на жизнь.

Концепт сопереживание в творчестве Некрасова – не простой перечень композиционных элементов, не хаотичное нанесение цветовых штрихов и

пятен – это всегда и восторг, и страдание, и, в тоже время, наставление будущему поколению.

Яркой особенностью контекста сопереживания произведений Н. А. Некрасова является манера, при которой сострадание передаются через зарисовку, а описание лирических чувств при этом носит психологическую тонкость.

В данной статье мы исследовали понятие «концепт» и считаем необходимым обратиться к его толкованию.

Под «концептом», в современной литературе, понимают: «глобальную мыслительную единицу, представляющую собой квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека» [3].

Мы исследовали концептсферу слова «сопереживание» и выяснили, что она включает в себя следующие концепты: «отношения», «вера», «сострадание», «надежда», «дружба», «разлука», «воодушевление», «печаль», «радость», «нежность» и т.д.

Опираясь на эти факты, можно обозначить, что значения концепта «сопереживание» в творчестве Н. А. Некрасова, является ключевым и включает в себя комплекс определенных задач:

– обогащение представлений о тематике переживаний в произведениях Некрасова;

– изучение способов формирования концепта «сопереживание» и его содержания в художественном аспекте выдвинутой проблемы;

– анализ мотивов сострадания и ответственности за судьбу животных на различных этапах творчества Некрасова.

В произведении Н. А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы» наиболее часто употребляются концепты «сопереживание» и «сострадание». Они являются характерной особенностью мировосприятия писателя и его подопечных. Это восприятие мира ярко отражает его отношение к жизненным событиям.

Автор показывает чувства Дедушки Мазая через определенную стилистическую манеру, через использование специальных слов «зайцы мои», «горемыки мои», «зайчики», «зайчишко» [1].

В произведении Некрасова всегда звучала тема любви и сочувствия, и этим обозначался чисто некрасовский мотив слияния концепта «любви» и концепта «сопереживания».

Н. А. Некрасов был тонким знатоком русской души. Он не скрывал от своего читателя, что сложные переживания проходят со временем, абсолютно, как и все на свете, но поступки остаются навсегда в памяти человека.

Некрасов представляет совершенно другой концепт «сопереживания». Он был одним из первых, кто, в своем стихотворении описал совершенно новый тип отношения к диким животным. Весь концепт «сопереживания» сводится к чувству долга и ответственности.

Обращаясь к творчеству Н. А. Некрасова и говоря о концепте «сопереживание», можно отметить, что данное понятие всегда занимало одно из центральных мест в его произведениях. Все его творчество пронизано высоким чувством ответственности не только к животным, но и к родным просторам. В окружающем мире писатель находит отражение своим переживаниям, чувствам и эмоциям. Его образ живого тесно связан с чистотой родной природы [2].

Мы ставили перед собой цель тщательно рассмотреть проявление концептуальных признаков понятия «сопереживание». Нами было показано постепенное формирование и расширение концепта «сопереживание» в некрасовском творчестве. Сопереживание, в контексте произведения «Дедушка Мазай и зайцы», уникально по глубине чувств, искренности переживаний.

За поэтическими строками Некрасова открывается живая самобытная личность, способная любить очень искренне, бескорыстно и безгранично. Произведение Некрасова наполнено где-то чистотой и нежностью, а где-то пропитано ответственностью и глубокими чувствами к живому, но всегда полно бушующих эмоций, переживаний и любви. В его стихотворении смешана гамма эмоций – грустные моменты сменяются счастливыми, нежность смешана с ответственностью, чувством долга и сопереживания.

Концепт «сопереживания» у Некрасова – самая истинная исповедь души главного героя, привлекающая лиричностью души, стремлением возвысить человеческую душу. Читая стихотворении Н. А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы», наполняешься всепоглощающей любовью, которая приносит счастье и радость.

Каждое произведение у Некрасова – это частичка его собственной жизни. Они отражают самые сокровенные чувства поэта, которыми он всегда стремился поделиться со своими читателями.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилевская М. Ю. Некрасов: несколько частных соображений / Н. А. Некрасов // Некрасовский сборник. 2019. № 15. С. 51–52.
2. Стихотворения и поэмы: критика и комментарии, материалы для подготовки к урокам / Н. А. Некрасов. Москва : АСТ: Олимп. 2000. 688 с.
3. Шипулина Г. И. Словарь языка Некрасова / Г. И. Шипулина // Русская речь. 2014. № 3. С. 121–125.

Ткачев Владимир Игоревич,
старший преподаватель кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова;
(г. Горловка, Россия)

ЭКРАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. С. ГРИНА: КИНОПЕДАГОГИКА КАК ИНСТРУМЕНТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров».

В современном образовательном пространстве, перенасыщенном визуальной информацией, традиционные методы нравственного воспитания студентов и школьников требуют существенной модернизации. Классическая литература, оставаясь фундаментом гуманитарного образования, часто воспринимается молодым поколением как архаичный и сложный для восприятия материал. В этом контексте искусство кинематографа выступает не просто как форма досуга, а как мощный инструмент – кинопедагогика. Экранизация произведений Александра Степановича Грина представляет собой уникальный кейс для исследования этого феномена. Романтический мир Грина, его герои-мечтатели, готовые на самопожертвование ради идеала и вечная борьба добра со злом находят на экране визуальное воплощение, которое становится мостом между текстом и внутренним миром подростка.

Кинопедагогика представляет собой системный метод педагогического взаимодействия, основанный на использовании кинофильмов для решения широкого круга учебно-воспитательных задач. Это не просто просмотр фильма с последующим обсуждением, а целенаправленный процесс, включающий в себя методическую подготовку, организацию восприятия, глубокий анализ и рефлексию полученной информации. Ключевыми атрибутивными характеристиками кинопедагогики являются её многофункциональность и направленность на формирование личности [5, с. 25].

Метод кинопедагогики позволяет решать сложные педагогические задачи, поскольку кино обладает уникальной способностью воздействовать одновременно на рациональную и эмоциональную сферы личности. В отличие от сухого текста учебника, фильм создает эффект присутствия, погружая зрителя в атмосферу происходящего. Это способствует более глубокому эмоциональному отклику и сопереживанию героям. В рамках образовательного процесса кинопедагогика реализуется через интегрированные уроки (например,

литература + история), работу киноклубов и проектную деятельность. Систематическое применение этого метода позволяет усилить принципы воспитывающего обучения, трансформируя пассивное потребление контента в активный процесс осмысления нравственных дилемм и ценностных ориентиров.

Творчество А.С. Грина – это гимн человеческой мечте, вере в чудо и силе духа. Его произведения, такие как *«Алые паруса»*, *«Бегущая по волнам»*, *«Дорога никуда»*, населены особенными героями. Это люди, которые не вписываются в обыденность, живут по законам собственного сердца и стремятся к несбыточному. Грин создает вымышленную страну *Гринландию*, где географические названия (Лисс, Зурбаган) становятся символами надежды и свободы [1, с. 37].

Нравственный потенциал прозы Грина заключается в утверждении идеалов деятельной доброты, верности слову и любви как высшей созидательной силы. Ассоль ждет чуда не пассивно, а сохраняя чистоту души в равнодушном мире. Грэй совершает поступок, меняющий жизнь другого человека, потому что его душа жаждет прекрасного. Капитан Друд из *«Блистающего мира»* обладает сверхспособностями, но его трагедия – это трагедия непонятого гения.

Экранизация произведений Грина – задача нетривиальная. Режиссеру необходимо перевести на язык кино не столько сюжет, сколько атмосферу – то самое «гринвеевское» настроение. Наиболее успешной в этом плане является экранизация повести *«Алые паруса»* режиссера Александра Птушко (1961 г.). Фильм стал не просто иллюстрацией к книге, а самостоятельным культурным явлением. Визуальный образ алых парусов на горизонте превратился в универсальный символ сбывшейся мечты. Удачные экранизации сохраняют романтический пафос оригинала, но делают его доступным для восприятия через яркие образы и музыку. Они позволяют зрителю не только прочитать о чуде, но и увидеть его рождение [4, с. 30].

Картина *«Бегущая по волнам»* (реж. Павел Любимов, 1967) сложнее по своей структуре и философскому наполнению. Она поднимает вопросы свободы выбора, ответственности за свою судьбу и столкновения идеального мира мечты с грубой реальностью. Главный герой Томас Гарвей находится в постоянном поиске своей «Бегущей по волнам» – символа абсолютной свободы и истинной любви. Анализ этого фильма со студентами позволяет вести диалог о природе идеала, о компромиссах с совестью и о том, что значит быть верным себе.

Кинофильм *«Блистающий мир»* (реж. Булат Мансуров, 1984) – экранизация одного из самых философских романов Грина о человеке-птице Друде. Фильм исследует тему одиночества гения, его отторжения обществом и трагического столкновения сверхчеловеческих способностей с обыденной жизнью. Этот материал особенно ценен для работы со старшеклассниками и студентами при обсуждении тем толерантности к «инаковости», ответственности за свой дар и цены власти.

Общей чертой всех экранизаций Грина является их гуманистический пафос. Герои его произведений совершают нравственный выбор не под

давлением обстоятельств, а следуя внутреннему моральному закону. Именно это делает их экранные образы столь эффективными для воспитательной работы.

Эффективность использования кино как инструмента воспитания зависит не от самого факта просмотра фильма, а от грамотной организации педагогической деятельности вокруг него. Простой показ картины без последующего анализа не принесет ожидаемого воспитательного эффекта [4, с. 29].

Методика организации кинозанятия должна включать три основных этапа:

Этап 1: подготовительный (до просмотра)

На этом этапе необходимо создать у обучающихся необходимый контекст.

- **Вводная беседа:** обсуждение личности А.С. Грина, его судьбы (которая сама по себе является примером несгибаемости духа) и ключевых тем его творчества (романтизм, мечта, подвиг).
- **Работа с первоисточником:** в идеале просмотр должен предваряться чтением соответствующего произведения или его фрагментов. Это позволит учащимся сравнить авторский текст с режиссерским видением.
- **Формулировка проблемного вопроса:** педагог задает вектор для будущего обсуждения. Например: *«Всегда ли мечта делает человека счастливым?», «Может ли один человек изменить мир к лучшему?» или «Что важнее: следовать за мечтой или подчиниться здравому смыслу?»*.

Этап 2: просмотр фильма

Просмотр должен быть организованным процессом.

- **Создание условий:** важно обеспечить качественную картинку и звук для полного погружения.
- **Активное восприятие:** учащимся можно предложить делать краткие заметки по ходу фильма: фиксировать ключевые поступки героев, цитаты, которые вызывают эмоциональный отклик или кажутся спорными.

Этап 3: аналитический (после просмотра)

Это ключевой этап, на котором происходит осмысление увиденного.

- **Обсуждение проблемного вопроса:** класс или студенческая группа делится на подгруппы для дискуссии по заранее заданному вопросу.
- **Сравнительный анализ:** сопоставление образов героев в книге и фильме. Почему режиссер изменил ту или иную сцену? Как это влияет на восприятие персонажа? (Например, образ Ассоль в фильме Птушко более земной и деятельный по сравнению с несколько отстраненной героиней книги).
- **Рефлексия:** учащимся предлагается ответить на вопросы: *«Какую сцену вы бы пересняли?», «На чьем месте вы бы оказались? Как бы вы поступили?», «Как идеи этого фильма применимы к вашей жизни сегодня?»*.
- **Творческие задания:** написание эссе от лица одного из второстепенных персонажей; создание синквейна на тему фильма; разработка собственного сценария альтернативной концовки.

Такая комплексная работа позволяет превратить пассивное потребление контента в активный мыслительный процесс, в ходе которого происходит глубокое усвоение нравственных уроков, заложенных в произведении.

Экранизации произведений Александра Степановича Грина представляют собой неисчерпаемый ресурс для современной педагогики. В отличие от многих других литературных произведений XX века, творчество Грина обладает уникальной позитивной энергетикой и верой в человека. Кинопедагогика позволяет эффективно транслировать эти ценности новому поколению [3, с. 124].

Использование фильмов-экранизаций в образовательном процессе способствует формированию у студентов и школьников целостной системы нравственных координат. Через сопереживание героям-романтикам учащиеся усваивают важность таких понятий, как честь, верность мечте, способность к самопожертвованию во имя любви или идеала. Грамотно выстроенная методика кинозанятий превращает просмотр фильма из развлечения в серьезный аналитический труд, развивающий критическое мышление и эмоциональный интеллект [7, с. 247].

Таким образом, кинопедагогика на материале произведений А.С. Грина является действенным инструментом нравственного воспитания, способным помочь педагогу в решении одной из главных задач образования – формировании гуманистической личности, готовой к созидательной деятельности на благо общества.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Григорьев С. Л. Культура–Человек–Экран. Волгоград : Сфера, 2023. 164 с.
2. Грин А. С. Собрание сочинений. В 6 томах / Вступительная статья В. Е. Ковского. М. : Правда, 1980.
3. Иванова С. В. Медиа в условиях коммуникационного изобилия и «новой нормальности» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2022. № 2. С. 123–125. URL: https://www.elibrary.ru/ifczcb (дата обращения: 25.03.2026).
4. Сергеева Н. Ю. Смотрим и обсуждаем кинофильмы вместе (арт-педагогический подход) // Воспитание школьников. 2015. № 1. С. 27–38. URL: https://elibrary.ru/teaoph (дата обращения: 25.03.2026).
5. Ситникова О. В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании: методическое пособие для педагогов. СПб. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2020. 46 с.
6. Токарева А. А. Формирование нравственных ценностей у младших школьников посредством кинопедагогики: выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа). Тюмень : Тюменский государственный университет, 2022.
7. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
8. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. Cambridge, MIT Press Publ., 1994. 389 p.

Ткачев Владимир Игоревич,
старший преподаватель кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова;
(г. Горловка, Россия)

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации».

В условиях модернизации российского образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения, духовно-нравственное воспитание личности становится не просто желаемым, а обязательным компонентом образовательного процесса. Качество образования сегодня определяется не только объемом знаний, но и уровнем личностного, духовного и гражданского развития подрастающего поколения. Урок литературы, как базовая учебная дисциплина, занимает в этой системе особое место, поскольку обладает уникальной способностью формировать не только интеллектуальные, но и ценностные ориентиры. Для учащихся психолого-педагогических классов, чья будущая профессиональная деятельность напрямую связана с воспитанием и развитием личности, этот аспект приобретает первостепенное значение. Их задача – не просто усвоить программу, но и сформировать в себе ту систему ценностей, которую они будут транслировать своим будущим ученикам [4, с. 102].

Литература как зеркало и наставник: специфика предмета

Уникальность литературы как учебного предмета заключается в том, что она является одновременно и искусством, и способом познания мира. В отличие от точных наук, оперирующих фактами и законами, литература работает с самым сложным материалом – человеческой душой. Произведения русской и мировой классики – это концентрированный духовный опыт поколений, переданный через систему художественных образов.

На уроках литературы учащиеся сталкиваются с «вечными» вопросами: что есть добро и зло? В чем смысл жизни? Как соотносятся долг и личное счастье? Какова цена предательства и ценность верности? Герои произведений совершают нравственный выбор, ошибаются, страдают, ищут истину. Погружаясь в их внутренний мир, подростки получают уникальную

возможность прожить тысячи жизней, примерить на себя разные социальные роли и модели поведения без риска для собственной судьбы. Как отмечал выдающийся педагог Е.Н. Ильин, «общение с книгой – это, прежде всего, общение с жизнью!» [3, с. 25].

Для будущих педагогов этот опыт бесценен. Он позволяет не просто теоретически изучить психологию личности, но и эмпатически прочувствовать мотивы поступков, понять сложность и неоднозначность человеческой натуры. Анализируя путь Андрея Болконского или Пьера Безухова, Родиона Раскольникова или Сони Мармеладовой, ученики психолого-педагогических классов учатся видеть за внешним действием внутреннюю борьбу, анализировать причины и следствия морального выбора.

Современные образовательные технологии как инструмент воспитания

Современный урок литературы кардинально отличается от традиционного урока-лекции. Чтобы превратить изучение текста в урок нравственности, учитель должен отойти от роли транслятора готовых истин и стать организатором активной познавательной деятельности учащихся. Эффективность духовно-нравственного воспитания на уроках литературы напрямую зависит от используемых педагогических технологий.

- **Технология проблемного обучения.** Суть метода заключается в создании на уроке проблемной ситуации, требующей от учащихся самостоятельного поиска решения. Например, при изучении повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» можно поставить перед классом вопрос: «Права ли была Дуня, покинув отца ради личного счастья?». Обсуждение этого вопроса заставляет учеников анализировать понятия долга, благодарности, эгоизма и самопожертвования, формируя собственную нравственную позицию.
- **Технология развития критического мышления.** Эта технология учит не просто потреблять информацию, а анализировать ее, оценивать достоверность и делать самостоятельные выводы. Приемы «кластер», «синквейн», «верные-неверные утверждения» стимулируют интеллектуальную активность, учат аргументировать свою точку зрения и уважать мнение оппонента. В контексте психолого-педагогических классов это формирует культуру профессионального диалога – один из ключевых навыков будущего учителя.
- **Игровые технологии.** Ролевые игры (например, «суд над литературным героем»), уроки-диспуты, викторины позволяют в непринужденной форме решать сложные нравственные задачи. Игра снимает психологические барьеры, способствует сплочению коллектива и позволяет каждому ученику проявить себя. Для будущих педагогов это еще и возможность отработать навыки организации групповой работы и управления дискуссией.
- **Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).** Использование ИКТ (презентаций, видеофрагментов из экранизаций, виртуальных экскурсий) делает урок более наглядным и эмоционально

насыщенным. Эмоциональный отклик является важнейшим условием для принятия нравственных ценностей. Увидеть на экране сцену прощания Андрия с отцом («Тарас Бульба») или услышать музыку из кинофильма по повести В. Г. Распутина «Прощание с Матёрой» – значит глубже проникнуться трагизмом ситуации.

3. Практические аспекты реализации воспитательного потенциала

Эффективность урока зависит не только от выбора технологии, но и от личности самого учителя. Учитель-словесник для учащихся психолого-педагогических классов – это не просто преподаватель, а образец для подражания, носитель культуры и высоких моральных принципов. Его слово должно быть убедительным, а его отношение к предмету – искренним.

Работа по духовно-нравственному воспитанию должна быть системной. Она включает в себя:

1. **Тщательный отбор произведений.** Программа должна включать тексты с глубоким нравственным содержанием: от сказок А. С. Пушкина и рассказов А. П. Чехова до романов Ф. М. Достоевского и В. Г. Распутина.
2. **Организацию дискуссий.** Необходимо создавать на уроках атмосферу открытого диалога, где каждый ученик может высказать свое мнение по спорным нравственным вопросам.
3. **Связь с современностью.** Важно показывать учащимся, что проблемы чести, совести, милосердия, поднятые классиками XIX века, не утратили своей актуальности и сегодня. Для этого можно привлекать произведения современной литературы (например, рассказы Захара Прилепина), в которых осмысляются реалии нового времени.
4. **Внеурочную деятельность.** Участие в литературных гостиных, конкурсах чтецов «Живая классика», творческих проектах позволяет закрепить полученные на уроках знания и ценности в практической деятельности.

Для учащихся психолого-педагогических классов можно вводить элементы профессиональной пробы: предлагать им разработать сценарий внеклассного мероприятия по литературному произведению для младших школьников или провести фрагмент урока в своем классе. Это позволит им не только глубже понять текст, но и осознать свою будущую миссию – быть проводником духовных ценностей для других.

Таким образом, современный урок литературы в психолого-педагогических классах выступает не просто как средство изучения истории отечественной словесности, а как важнейший инструмент формирования личности будущего учителя-воспитателя [5, с. 67]. Через глубокий анализ художественных произведений, организованный с помощью современных образовательных технологий (проблемного обучения, развития критического мышления), учащиеся осваивают сложный мир человеческих отношений, учатся сопереживать, анализировать мотивы поступков и делать осознанный нравственный выбор.

В эпоху информационного хаоса и размывания традиционных ценностей именно литература способна стать для них тем нравственным компасом,

который поможет не сбиться с пути. Задача учителя – не дать готовые ответы на все вопросы, а научить задавать их себе самостоятельно, опираясь на богатейший опыт русской культуры. Сформированная на таких уроках личность педагога будет способна сеять «разумное, доброе, вечное», выполняя главную миссию школы – воспитание духовно богатой и ответственной личности [1, с. 56].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Внукова В. В. Духовно-нравственное воспитание на уроках литературы. М. : Русское слово, 2018. 265 с.
2. Муртазаева У. А. Духовно-нравственное воспитание личности на уроках литературы // [Электронный ресурс]. URL: https://www.1urok.ru/categories/14/articles/14769 (дата обращения: 25.03.2026).
3. Парфенова А. А. Опыт педагогической работы по проблеме «Воспитание духовности на уроках литературы». СПб. : Национальное образование, 2022. 150 с.
4. Левитас Д. С. Практика обучения: современные образовательные технологии. Мурманск : МГПИ, 2003. 310 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические технологии : пособие для учителей. М. : Академия, 1997. 326 с.

Филатова Виктория Алексеевна,
кандидат филологических наук, доцент
кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ Л. ЧАРСКОЙ «НАТАШИН ДНЕВНИК»

Лидия Алексеевна Чарская (урождённая Воронова) – это явление в русской дореволюционной детской литературе. Феномен Чарской с самого начала вызывал ожесточённые споры. В. Головин в своем исследовании прижизненной критики писательницы выделяет несколько этапов отношения к её творчеству: от признания популярности и сдержанной похвалы в 1900-х годах до доминирования резко негативных оценок в 1910–1914 гг. и последующего забвения в советскую эпоху [1, с. 64–65]. Парадокс заключался в том, что «резко критические оценки нарастали как бы пропорционально её успеху у юных читателей» [2]. Критики упрекали писательницу в схематизме характеров и чрезмерной эмоциональности героинь, высмеивали псевдоним «Чарская», который взяла актриса петербургского Александрийского театра Чурилова (фамилия первого мужа), а дети продолжали читать и обожать Чарскую [5].

Анализ всех выпусков журнала «Задушевное слово» за 1917 год, а именно его разделов «Переписка» и «Вопросный листок», показал, что Лидия Чарская действительно была самой любимой писательницей детей от 7 до 15 лет по всей Российской империи – от столичных городов до отдаленных сёл и заводов. Её читали как девочки, так и мальчики. Её ставили в один ряд с такими признанными классиками, как А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, М. Ю. Лермонтов и Л. Н. Толстой, а также с популярными зарубежными авторами приключенческого жанра, среди которых – Жюль Верн, Майн Рид, Марк Твен. Читатели называли в числе любимых как вышедшие ранее произведения («Записки институтки», «Княжна Джаваха», «Сибирочка», «Смелая жизнь» и другие), так и повесть «Наташин дневник», которая публиковалась в журнале с 1 по 52 номер за 1916–1917 годы. Особенно показательным можно назвать письмо тринадцатилетней Маши Мамонтовой, опубликованное в шестнадцатом выпуске. Обращаясь к подругам по журналу, она делится своим горем и рассказывает о смерти сестры Вари, с которой они вместе с увлечением читали «Наташин дневник». Умерла девочка после тяжёлой болезни, но до последнего дня интересовалась судьбой Наташи. Эта история доказывает, что для детей книги Л. Чарской были не просто развлечением, а важным элементом жизни, который сопровождал их даже в самые трудные моменты.

Такая привязанность читателей объясняется тем, что писательница находила подлинный резонанс с ритмом и мироощущением ребенка, о чём говорил С. Я. Маршак на первом Всесоюзном съезде писателей (1934). Примечательно, что сам С. Я. Маршак, полемизируя с творчеством Л. Чарской, невольно подтверждал масштаб её влияния. В своём докладе он с иронией отмечал, что в предреволюционные годы качественная литература заглушалась «бурной травой детского чтива», и если бы тогда состоялся всероссийский съезд писателей, то доклад о детской литературе вынужден был бы читать «счастливый автор “Княжны Джавахи”» [3, с. 8]. При этом Маршак признавал, что «убить Чарскую», несмотря на её мнимую хрупкость, оказалось нелегко – она продолжала жить в детской среде, хотя и «на подпольном положении» [3, с. 10]. После Октябрьской революции произведения Лидии Чарской перестали печатать, но дети продолжали читать опубликованные ранее книги. В этом контексте повесть «Наташин дневник» приобретает особое значение как одно из последних произведений, опубликованных в журнале «Задушевное слово», который прекратил свое существование в 1918 году.

Повесть строится как классический дневник девочки-подростка, что само по себе создает эффект предельной искренности и доверительности. Героиня повести, Наташа Иволгина, с первых страниц предстает как ребенок, чьё детство было омрачено чередой трагических утрат. Из её дневниковых записей читатель узнаёт, что её отец – солдат, погибший на Русско-японской войне, когда Наташа была еще трехлетней малышкой. Мать, работавшая мастерицей в петербургской мастерской дамских нарядов, умерла от осложнений после болезни, когда девочке было одиннадцать лет. После смерти матери Наташу взял к себе дедушка по отцовской линии, служивший наборщиком в провинциальной газете. Именно

он определил её судьбу, отдав в гимназию и привив любовь к чтению и честному труду, а потом заставил выполнить последнюю волю и отправиться в Петроград, чтобы начать самостоятельную жизнь и служить в мастерской, где работала покойная мать.

Вести дневник Наташа начинает по совету дедушки, который для этого подарил ей «прехорошенькую тетрадку», чтобы записывать только самые важные события. Наташа упоминает, что описывала вступительные экзамены, начало войны, посещение монастыря с дедушкой. Тема войны входит в повествование уже в первой части книги. Наташа записывает, как гимназистки ходили с кружками для сбора средств на теплые вещи воинам, как встречали раненых на вокзале, дарили им цветы и папиросы, как кормили беженцев в городских столовых [6, с. 15–16]. Война становится естественным фоном взросления, формируя у детей чувство сопричастности к судьбе страны.

После смерти дедушки Наташа покидает гимназию и уезжает в Петроград. В мастерской, где работала её мать, сменилась хозяйка и девочку никто не помнит. Неожиданно новая хозяйка, Мадам Фриш – немка по национальности, преданная в душе Германии, но являющаяся российской подданной, оставляет девочку и даёт ей работу. Кроме помощи в швейной мастерской Наташа также должна выгуливать трёх собак. В этом же доме живёт семья генерала Симановского, который работает над секретными планами. Знакомство и дружба Наташи с его сыном Вовой выводит патриотическую тему на новый уровень. Вова рассказывает о концертах в пользу раненых, о планах отца. Патриотизм осмысливается не только как жертвенность, но и как интеллектуальный труд на благо Отечества.

Ключевым событием, обнажающим патриотическое измерение личности Наташи, становится её столкновение с мадам Фриш и её окружением. Конфликт достигает апогея в сцене, где жених Эммы, дочки хозяйки мастерской, Карл Иванович, спрашивает Наташу, не немка ли она. Реакция героини мгновенна и эмоциональна: «Нисколько я не немка и никогда немкой не была. И фамилия, и имя у меня самые русские – Наталья Иволгина я <...>. Да я этих немцев самых, врагов наших злейших, так ненавижу, так ненавижу... за то, что жестокие они, коварные...» [6, с. 134].

Позже выясняется, что это не просто бытовой конфликт, а идеологическое противостояние. Подслушанный Наташей разговор раскрывает шпионскую сеть: Эмма через Наташу должна была подружиться с дочерью генерала и выкрасть из его стола важные бумаги. Так образ врага обретает конкретные черты, а патриотическое чувство героини перерастает в действие – желание предотвратить преступление. Кульминацией повести становится сцена в кабинете генерала Симановского. Наташа, догадавшись о планах Эммы остаться с ночевкой, чтобы похитить секретные документы, прячется и следит за ней. Когда Эмма пытается открыть ящик стола поддельным ключом, Наташа выходит из укрытия и обличает её. Преступники пытаются переложить вину на саму Наташу, обвинив девочку в воровстве. Её увозят в загородный дом, удерживают там и запугивают. Однако финал повести – торжество справедливости. Генерал

Симановский, узнав правду от Вовы, благодарит Наташу: «Многое вы сделали, много вы пользы принесли в деле раскрытия тайны германских злоумышленников, которые под видом хозяек мастерской, управляющих и даже директора правления, хотели нанести нашей родине огромный вред» [6, с. 222]. Это признание окончательно легитимирует патриотический поступок Наташи.

Здесь необходимо сделать важное отступление. Как отмечает В. Головин, во время Первой мировой войны «сочинения Чарской чаще всего критиковали из-за их ура-патриотического содержания» [1, с. 64]. Повесть «Игорь и Милица» (1915) называли «агиткой по бегству на фронт и альбомом ужасов войны», где совмещались все шесть признаков, критикуемых педагогическим сообществом: ура-патриотизм, изображение ужасов войны, участие детей в войне, изображение войны как спорта, унижение противника и пропаганду шовинизма [1, с. 81].

В «Наташином дневнике» патриотизм не «праздничный» и не «умилительный», а рожденный из конкретной жизненной ситуации, из столкновения с реальным (а не выдуманным) злом. Наташа не бежит на фронт, она защищает свой дом и своих близких от шпионов, проникших в их повседневность. Её поступок – это не результат военной пропаганды, а следствие её нравственной позиции и человеческого достоинства.

Нельзя обойти вниманием и исторический контекст публикации финала. Последний отрывок «Наташиного дневника» появился в № 52 журнала за 1917 год. Однако открывался этот номер не счастливой развязкой девичьей истории, а редакционной статьей под заголовком «Родина гибнет». В ней говорилось о распаде государства, гражданской войне, немецких захватчиках, разрушенных городах: «Начались распри и междоусобицы, ослабела сила защитников родины. Германцы поспешили воспользоваться этим... Отделяются от России земли, уже много веков входящие в её состав: Финляндия, Украина, Эстляндия и др. В русских городах, далёких от фронта, гремит артиллерийская стрельба, разрушается Москва, Казань и многие другие города» [4, с. 1].

Контраст между вымышленным миром, где добро побеждает, а Наташа, благодаря полученному вознаграждению, получает возможность вернуться в родной город дедушки, обретает дом и возвращается в гимназию, и реальным миром, где Родина гибнет на глазах, создаёт трагическое напряжение. Эта редакционная статья заканчивается молитвой: «Господи, Ты один направляешь беспорядочную волю людей» [4, с. 1]. «Наташин дневник» выступает как попытка сохранить в детских душах идеалы добра, правды и любви к Родине, вступающие в конфликт с новой исторической реальностью.

Подводя итог, отметим, что патриотическое измерение детства в повести Л. Чарской «Наташин дневник» раскрывается через несколько уровней: эмоциональный (живая, непосредственная любовь к России и ненависть к её врагам), бытовой (повседневная жизнь на фоне войны) и через череду поступков (готовность к самопожертвованию ради Родины). Л. Чарская создала образ детства, в котором ребенок не отделён от большой истории, а является её активным участником.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Головин В. Творчество Лидии Чарской в прижизненной критике // Детские чтения. 2018. № 13(1). С. 62–91.
2. Коваленко С. Феномен Лидии Чарской // Charskaya.lit-info.ru : сайт о творчестве Лидии Чарской. URL: https://charskaya.lit-info.ru/charskaya/articles/kovalenko-fenomen-charskoj.htm (дата обращения: 25.02.2026).
3. Маршак С. Я. О большой литературе для маленьких: доклад на Первом Всероссийском съезде советских писателей. М. : Худож. лит., 1934. 64 с.
4. Родина гибнет // Задушевное слово : журнал для детей старшего возраста. 1917, [Т. 57], № 52. Санкт-Петербург; Петроград, 1917. С. 1.
5. Стрелкова И. Тайна Лидии Чарской // Charskaya.lit-info.ru : сайт о творчестве Лидии Чарской. URL: https://charskaya.lit-info.ru/charskaya/articles/strelkova-tajna-charskoj.htm (дата обращения: 25.02.2026).
6. Чарская Л. А. Наташин дневник. М. : ЭНАС-КНИГА, 2014. 224 с.

Чумаченко Дарья Сергеевна,
преподаватель
Ровеньковского колледжа (филиал)
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
(г. Ровеньки, Россия)

ОБРАЗ РЕБЕНКА В ПОВЕСТИ С. БАРУЗДИНА «ЕЁ ЗОВУТ ЁЛКОЙ»

Создание образа ребенка в литературе – более сложная эстетическая задача, чем создание образа взрослого, особенно, когда проблематика художественного текста раскрывается через понятия патриотизма и любви к Родине.

Художественный образ в произведении литературы создается синтетически, во взаимодействии и взаимном дополнении формального и содержательного параметров. В данном контексте показательной для формирования выразительности образа представляется авторская адресации, что целесообразно иллюстрировать на материале образа Елки, главной героини повести С. Баруздина «Её зовут Ёлкой».

Процесс эстетической коммуникации в поле художественной литературы реализуется посредством авторской адресации – системы эстетических маркеров и средств, направленных на максимально выразительное, но имманентное для читателя, раскрытие авторской позиции. Интерпретация темы войны и подвига в повести «Ее зовут Елкой» реализуется С. Баруздиным в контексте раскрытия динамки образа главной героини Елки, которой хватает мужества души достойно принести себя в жертву во имя Родины, общего дела, совести.

Художественный текст, эстетическое детище автора, не может восприниматься отдельно от его создателя. «Любой текст несет на себе отпечаток личности писателя, как бы автор не хотел скрыться под маской рассказчика и какую бы дистанцию он не пытался занять по отношению к создаваемому тексту» [25, с. 139].

Автор – «единственно активная формирующая энергия, данная не в психологически концепированном сознании, а в устойчиво значимом культурном продукте, и активная реакция его дана в обусловленной ею структуре активного видения героя как целого, в структуре его образа, ритме его обнаружения, в интонативной структуре и в выборе смысловых моментов» [4, с. 5].

Авторская адресация, обращенность автора к читателю, выражается в единстве формы и содержания произведения, образах произведения, способах их представления. Авторская адресация исходит из авторского идеала, «представления писателя о высшей норме человеческих отношений, о человеке, воплощающем мечты автора о том, какой должна быть личность» [8, с. 38], потому что обращенность произведения к читателю раскрывается, в том числе, и в эстетической функции произведения.

Формы выражения авторской адресации – «художественные принципы и приемы, которые заданы автором и рассчитаны на читательскую рецепцию» [15].

Модель авторской адресации – это вариант художественной коммуникации автора с читателем в поле определенной темы, как правило, концептуальной для произведения, что реализуется в процессе использования средств создания художественной канвы произведения. В повести «Ее зовут Елкой» авторская адресация представлена в образе является образ Елки.

Настоящее имя главной героини повести – Энда, но в произведении девочку называют Елкой. Ее образ раскрывается при художественном посредничестве Лени, который в будущем станет танкистом и погибнет в бою.

Во время первого знакомства с Елкой Лёне, приехавшему на летние каникулы к бабушке в деревню (незадолго до начала военных действий), ничем не примечательная деревенская девочка запомнилась глазами: «Лёньке казалось, что она обыкновенная деревенская девчонка. Ходит босиком. Лицо с веснушками. Выгоревшие волосы и куцые косы. Даже глаза круглые, большие, и, сразу видно, не голубые, не серые, не карие, а выгоревшие, бледные. И полинявшее платьице выше колен…» [2, с. 10].

Невеселая, несколько настороженная манера общения девочки дополняется одеждой в мрачных тонах. Однако, эта необычная девочка пользовалась особенным авторитетом среди односельчан. Окружающие воспринимали ее как порядочного, надежного, трудолюбивого ребенка.

Как становится известным в ходе разворачивания сюжета повести, девочка с достоинством преодолевала жизненные испытания. Ее отец был осужден как враг народа, и его семья, разумеется, не могла оставаться в стороне.

Девочка, без малейшей тени жалости к себе, рассказывала: «На суде говорили: за покушение на общественную собственность. А какое покушение,

когда он картошку людям раздал? Мороз прихватил ее. А он и раздал… А ведь папа у меня в председателях ходил. Хозяином его все звали» [2, с.16]. Стойкость характера маленькой по годам, но не по духу, Энды подтверждались безоговорочным уважением к отцу, пониманием мотивов его поступка. Клеймо врага народа было перенесено на близких отца Энды, но умная и морально самодостаточная дочь умела нести его достойно, сохраняя уважение к себе.

Неудивительно, что Елка не смирилась с публичным лишением права состоять в рядах пионерской организации: «Исключили! Даже галстук при всех на сборе сняли. А я все равно ношу! Сама сшила себе и ношу! Пусть кто попробует отнять еще!» [2, с. 16]. Она живет своей правдой – правдой совести, верности избранным однажды идеалам. Автор подчеркивает, что душевное величие личности не измерялось возрастом, а укреплялось характере, поступках, смелости быть собой.

С. Баруздин, что очень важно для личностного становления юного читателя, не ограничивает горизонты внутреннего мира героини гражданскими понятиями.

Энда умела видеть прекрасное в малом, подсознательно проникая в истинную сущность природы и жизни.

В одной из бесед с Лёней, она с необыкновенной искренностью говорила о чайках: «Противные, говоришь? Улетают? Всем бы такими противными быть! А знаешь, что они на ночь сюда, на пруд возвращаются? Не знаешь! А осенью вот улетят в чужие края… Сюда вернутся гнездоваться! Детей воспитывать на одном месте! А ты говоришь – противные!» [2, с. 25]. Речь шла о том, что на все жизненные события, ситуации нельзя смотреть поверхностно, исключительно с положительной и отрицательной стороны. Порой самое главное, самое важное человек (в данном отрывке из текста – чайка) хранит в самых глубоких уголках своей души.

Кроме того, Елка – начитанная, смышленая, развитая.

Она с восторгом, в полной мере передавая свою интерес, делится с Лёней увлеченностью историей: «Ты историю любишь? Я – очень! Помнишь, Кутузов, после того, как Москву сдал, докладывал царю? Я наизусть помню» [2, с. 25].

Патриотизм, мужество, бесстрашие девочки в полной мере проявились в период вторжения немецких оккупантов в село Сережки.

Сначала девочка самоотверженно выполняла функции полевой медицинской сестры: «Киснуть Елке было некогда. Три дня и три ночи она перевязывала раненых и хоронила умерших от ран. Немцы вышли на другой берег Нары. Бои не прекращались» [2, с. 35].

Отец девочки (после завершения тюремного заключения) был одним из лидеров партизанского движения в округе, потому призвал свою отважную дочь к участию в общем деле. Миссия Энды состояла в передаче информации от отца политруку Савенкову: «…Теперь у Елки было другое дело. Очень маленькое и очень простое. Свое дело. Она ходила туда, через Нару, на чужой, ныне уже немецкий берег, и потом возвращалась обратно. Там, на другом берегу, в десяти километрах Никольский лес, где находился отец со своим отрядом. Здесь

политрук Савенков. Все, что говорил Савенков, она передавала отцу. Все, что говорил отец, – Савенкову» [2, с. 36].

Ответственное отношение Энды к выполнению поручения отца проявилось в умении бесстрашно держаться перед врагом, переживая соединение массы чувств: определенной доли артистизма, хитрости, способности использовать преимущества возраста: «Немцев она не боялась. Встречалась с ними не раз. И теперь: поплачет, в крайнем случае, похнычет – отпустят. Что с нее, девчонки, взять? Мать у нее в Сережках, братишки, сестренка, папа больной. Вот гостинцы им несет от бабушки из Выселок…» [2, с. 47].

К сожалению, в час выполнения последнего задания девочку настигла беда.

В очередной раз попав к врагу, девочка становится для немцев средством проверки, заминирован мост или нет. После заточения во вражеском подвале, Елка ступает на мост смерти, словно начинает победное шествие – гордо, исполнено чувства необходимости выполнения задания. Даже подсознательно понимая неотвратимость гибели, Елка в глубине души надеется, что ей вновь удастся обмануть врага: «Теперь у нее действительно оставался единственный выход: идти на глазах у всех через мост. Свои по ней стрелять не будут – свои увидят – поймут. Лишь бы этих уговорить» [2, с. 47].

Умирая, она не думает о том, что заканчивается ее жизнь, ужасающе короткая: «Она бросилась вперед. И что-то кричала. Воздух потряс страшный взрыв. Елка почувствовала его не только ушами, но и спиной. Она упала. Потом, кажется, вскочила и вновь побежала вперед – уже по нашему берегу. Спина горела. Неужели ее ранило? Теперь она думала о капитане Елизарове. Ему надо сказать то, что передал папа. Это очень важно…» [2, с. 50].

Девочка-герой расстается с мыслью о попытке еще что-то предпринять лишь в последний момент: «… Больше Елка не могла ни бежать, ни думать. Ударил снаряд немецкой гаубицы. Ударил рядом с песчаным обрывом, на котором стояли ель и береза. Ударил рядом с Елкой» [2, с. 50].

Авторская адресация в повести С. Баруздина «Ее зовут Елкой» в контексте темы войны и подвига – взывание к внутренним мирам юного читателя о незыблемости подвига, чести, порядочности, любви к Родине.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баруздин С. Ее зовут Елкой. Повести и рассказы. М. : Детская литература, 1975. 623 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : «Искусство», 1979. 420 с.
3. Михайлова О. О. Формы выражения авторской адресации в рассказах В. Ю. Драгунского для детей : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.01.01. Москва, 2013. 200 с.
4. Сухомлина Т. А. Понятие автор и его значение в тексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2014. № 2 (039). С. 138–140.

Шакович Юлия Валериевна,
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

РОЛЬ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В ВОСПРИЯТИИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Введение. В условиях современной цифровой культуры восприятие текста претерпевает фундаментальные изменения. Для *«поколения альфа»*, воспитанного в среде с доминированием визуального контента, иллюстрация в книге перестает быть лишь декоративным дополнением к тексту. Она становится полноправным медиатором смыслов, формирующим когнитивные и эстетические установки ребенка. Сравнительный анализ иллюстративного компонента в классической и современной детской литературе позволяет выявить глубокую трансформацию педагогических подходов к чтению как к синтетическому процессу [1, с. 232].

Теория двойного кодирования и визуальная грамотность. Механизм воздействия иллюстрации на психику ребенка обоснован в теории двойного кодирования Аллана Пайвио. Сочетание вербальной и визуальной информации создаёт более устойчивые мнемические следы. Ребёнок одновременно обрабатывает лингвистические знаки и иконические образы, что способствует формированию целостной картины мира.

В педагогической практике это подтверждается концепцией *«визуальной грамотности»*, предложенной Джоном Дебсом. Суть её заключается в способности не просто *«смотреть»*, но и *«считывать»* культурные коды, заложенные художником. Например, детальные иллюстрации Свена Нурдквиста в книгах о Петсоне и Финдусе заставляют юного читателя заниматься *«медленным чтением»* визуального ряда. На периферии основного сюжета разворачивается жизнь микромира *(мюклей)*, что развивает аттенционные способности *(внимание к деталям)* и учит находить причинно-следственные связи, не описанные текстом напрямую.

Эмоциональный резонанс и развитие эмпатии. Современные нейропсихологические исследования доказывают, что визуальный образ способен активировать зеркальные нейроны быстрее, чем абстрактный текст. В данном контексте неоценим вклад концепции *«эмоционального интеллекта»* Дэниела Гоулмана. Иллюстрация служит проводником в мир сложных чувств, которые ребёнку трудно вербализовать.

Рассмотрим в качестве примера работу Шона Тана *«Прибытие»*. Это графический роман без единого слова, который наглядно демонстрирует, как визуальный ряд передает экзистенциальные чувства отчуждённости и надежды.

В школьной практике использование подобных книг позволяет педагогу инициировать дискуссию о социальных проблемах, опираясь на визуальные метафоры. Цветовая палитра *(сепия, холодные тона)* в данном случае выступает как некий уникальный инструмент формирования определённого настроения, что существенным образом является прямым подтверждением высказанных идей Иоганнеса Иттена о своеобразном психологическом воздействии цвета [2, с. 54].

Герменевтика книжной иллюстрации и роль «взрослого посредника». Лев Выготский в представленном широкой общественности своём видении культурно-исторической теории отводил ключевую роль так называемой *«зоне ближайшего развития»*, где взрослый, прежде всего, выступает своеобразным медиатором между ребёнком и культурой, в результате чего таким образом в процессе чтения иллюстрированной книги происходит совместный акт интерпретации тех или иных событий. Современный исследователь Мария Николаева в своих трудах по визуальному нарративу акцентирует внимание на том, что иллюстрация может находиться в трёх типах отношений с текстом, которые она представила следующим образом: *симметрия (повторение), дополнение* и *противоречие*. Последний обозначенный тип (речь идёт об ироническом противоречии) является наиболее ценным и важным для развития уникального критического мышления. В аспекте того, когда текст говорит одно, а картинка показывает что-то другое или альтернативное *(как в книгах Джона Классена «Где моя шапка?»)*, возникает своеобразный когнитивный диссонанс. Ребёнок в данном случае вынужден занять определённую позицию в качестве исследователя, критически оценивающего надёжность рассказчика, что в свою очередь закладывает основы медиаграмотности уже в самом раннем возрасте.

Технологическая трансформация: от гравюры к VR-интеграции. Современная педагогическая практика на сегодняшний день сталкивается с вызовом вездесущей иммерсивности. Цифровизация образования в данной парадигме переводит иллюстрацию из традиционной статичной формы в динамическую. Применение подобных технологий дополненной реальности *(AR)* в детских книгах существенным образом меняет парадигму восприятия читателя. Иллюстрация в данном случае становится некой точкой входа во многообразное мультимедийное пространство. Однако в данном аспекте возникает и риск значительной *«когнитивной перегрузки» (согласно Ричарду Майеру)*. Так, избыточная анимация может значительно подавлять возникающее воображение, не оставляя в данных условиях места для самостоятельного достраивания сконструированного образа, в связи с чем главной задачей современного педагога становится поиск баланса между уже готовым (построенным) технологическим образом и уникальным пространством для всестороннего развития личной фантазии ребёнка. На основе данной парадигмы использование VR-сказок, упомянутых в контексте дальнейших перспектив развития, должно быть направлено в первую очередь на существенное усиление эмоционального фундамента (нагрузки), а не на замену текстового анализа, например, аттракционом.

Культурная идентичность и эстетическое воспитание. Иллюстрация в детской книге в условиях данного научного подхода является неким транслятором эстетического идеала той или иной эпохи, в связи с чем, обращаясь к классике, например, к известным работам Владимира Конашевича или Юрия Васнецова, мы наглядно видим трансляцию базовых народных кодов и традиций через самобытную и одновременно уникальную орнаменталистику и колористику. С учётом данных процессов в современной практике важно значительным образом сохранять преемственность, подразумевающей то, что школьные методики должны прежде всего включать сравнение различных уникальных интерпретаций одного и того же текста *(например, «Алиса в стране чудес» в видениях Джона Тенниела и Сальвадора Дали)*.

Данный сравнительный анализ наиболее удачно развивает у учащихся уникальную способность к синтезу искусств, то есть литература в данном случае литература перестаёт восприниматься как некая узкая дисциплина и становится базовой частью всеобъемлющего и масштабного культурного процесса.

Практико-ориентированные методики работы с иллюстрацией. Стоит отметить, что в специфической образовательной среде иллюстрация может выступать в качестве не только как некого проводника чтения, но и как самостоятельный и оригинальный дидактический материал, то есть её уникальный педагогический потенциал раскрывается особенно полно при систематической работе, в рамках которой визуальный ряд становится надёжной опорой для развития речи, мышления и уникального эмоционального интеллекта.

Считается, что одной из наиболее результативных и эффективных является методика *«чтения изображения»*, которая в свою очередь предполагает плавный переход от наблюдения к интерпретации. На первом шаге учащиеся фиксируют факты: кто изображён, что происходит, какие предметы и детали присутствуют. Далее следует этап смысловой сборки: почему персонаж расположен именно так, какие эмоции выражены, что означает цвет, свет, масштаб, перспектива. Завершающая стадия – соотнесение с литературным источником: совпадает ли визуальная трактовка с текстовым описанием, какие элементы добавлены иллюстратором, какие смысловые акценты смещены [3, с. 17].

Другой продуктивный приём – *«иллюстрация как прогноз»*. До чтения главы детям предлагается рассмотреть разворот и предположить, что произойдет дальше, какие качества проявят герои, чем может закончиться ситуация. Подобная работа активизирует предвосхищение и формирует навык гипотезирования, который важен не только в гуманитарном, но и в общем учебном развитии.

Не менее значим метод «рассказ по иллюстрации», применимый в дошкольном возрасте и начальной школе. В этом случае изображение становится стимулом для связной речи: ребенок учится выстраивать последовательность событий, использовать временные маркеры, подбирать эпитеты и глаголы действия. При грамотном сопровождении педагога происходит расширение словаря и закрепление синтаксических конструкций.

Интеграция иллюстрации в межпредметные связи. В контексте ФГОС и компетентностного подхода иллюстрация удобна как средство межпредметной интеграции. На уроках русского языка и литературного чтения через анализ иллюстрации формируются навыки описания, характеристика персонажа, освоение средств художественной выразительности. На изобразительном искусстве – знакомство с композиционными законами, цветовым кругом, фактурой, графическими приёмами. На истории и окружающем мире – понимание костюма эпохи, предметной среды, культурных реалий.

Особенно перспективна интеграция с музыкой и театральной педагогикой. Рассмотрение иллюстрации может сопровождаться подбором музыкального фрагмента, который, по мнению детей, соответствует сцене, или пластической импровизацией, где позы и жесты персонажей *«оживают»* в движении. В данном аспекте, чтение приобретает синтетический характер и превращается в культурный опыт.

Критерии отбора иллюстрированных изданий для образовательной работы. Педагогический отбор книги с иллюстрациями должен учитывать не только популярность издания, но и его художественную и возрастную адекватность. В данном случае среди ключевых важных критериев можно, прежде всего, выделить удачное соответствие представленного иллюстративного ряда смыслу того или иного текста, целостность выдвигаемой визуальной концепции, качество выстраиваемой композиции, выразительность действующих персонажей, а также соблюдение меры, подразумевающей, что изображение, прежде всего, должно дополнять чтение, а не наоборот – превращать его в некий бессмысленный просмотр.

Также важно учитывать и ключевые особенности психологических параметров, суть которых заключается в том, что чрезмерно агрессивная представленная цветовая гамма, визуальная перегруженность, нарочито пугающие образы могут значительным образом снижать качества существующего комфорта восприятия и значительным образом провоцировать тревожность у существенной части детей, однако, в то же время слишком *«стерильная»* графика, лишенная некого эмоционального напряжения, делает тоже самое чтение несущественным, маловыразительным, что, конечно же, снижает интерес. Следовательно, в данной ситуации основной задачей педагога является поиск баланса между сформировавшейся эстетической сложностью и возрастной доступностью.

Диагностика и оценка педагогического эффекта. При данном подходе, чтобы системная работа с иллюстрацией не сводилась к неким эпизодическим беседам, целесообразно использовать диагностические инструменты, то есть, например, в начальной школе это могут быть специфические наблюдательные карты, фиксирующие ключевые параметры, которыми являются, прежде всего, активность в идущем обсуждении, точность предоставляемых описаний, демонстрация богатства словаря, способность ловко аргументировать те или иные интерпретации, умение своевременно и удачно сопоставлять иллюстрацию и текст, так как именно в подростковом возрасте диагностический потенциал

значительным образом усиливают, например, мини-эссе, некие сравнительные рецензии на разные иллюстративные версии и творческие задания, в рамках которых учащиеся уже обосновывают собственный выбор визуального решения, а не представленный кем-либо.

Стоит также понимать, что в данных процессах важным индикатором становится, прежде всего, качество читательской мотивации, суть которой заключается в том, что учащийся начинает воспринимать книгу как некий культурный объект, начинает задавать вопросы о том или ином художнике, представленном стиле, том или ином историческом контексте, и, конечно же, ищет другие работы данного иллюстратора, в связи с чем именно данный уникальный переход от *«потребления»* к *«интересу»* и является одним из главных и эффективных образовательных результатов.

Перспективы: цифровая среда и медиаграмотность. Размышляя в данном аспекте, стоит обратить внимание на то, что современные дети живут в условиях доминирования, прежде всего, экранной культуры, в связи с чем педагогическая работа с иллюстрацией стремительно и неизбежно соприкасается с проявлением в том или ином виде медиаграмотности, так как современные цифровые книги, интерактивные приложения, всевозможные анимационные вставки существенным образом расширяют существующие возможности, но в то же время требуют осторожности, потому что избыточная интерактивность может существенно разрушать внутреннюю работу формирующегося воображения, в связи с чем наиболее перспективным становится обучение детей различать (видеть разницу) статичное художественное изображение и *«клиповый»* медиаконтент, понимать суть значимости авторской композиции и умело отличать представленную художественную интерпретацию от современной рекламной визуальности.

Заключение. Подводя итог представленных процессов, можно смело утверждать, что иллюстрация в детской литературе является не *«костылём»* для некого слабого воображения, а сложным инструмент многоуровневой коммуникации, в которой оптимальной моделью педагогической работы с книжной иллюстрацией должна стать *аналитическая составляющая,* подразумевающая обучение детей распознаванию всех стилей, уникальных техник и символики. *Творческая составляющая* должна включать в себя создание собственных уникальных визуальных интерпретаций, которые будут способствовать переходу от традиционного потребления контента к его созиданию. *Рефлексивная составляющая* подразумевает то, что должно быть осознание собственного эмоционального отклика на визуальный образ. Комплексная реализация данного подхода, прежде всего, своевременно обеспечит преемственность отечественного образования на таких этапах, как *«детский сад – школа – вуз»*, формируя тем самым у учителей и родителей, способных эффективно использовать весь существующий потенциал книжной графики, а литература в современном симбиозе с иллюстрацией, несомненно, остаётся ключевым фактором социализации и гуманизации личности, позволяя

тем самым гармонично развивать подрастающее поколение в уникальных условиях визуально насыщенного мира.

То есть, иллюстрация в детской литературе на данном этапе научно-технологического развития общества всё ещё сохраняет статус важнейшего элемента культурного воспитания, но в XXI веке она всё же требует нового методического языка, то есть языка, который способен соединять (объеддинять) эстетику, психологию и современные образовательные технологии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231– 233.
2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.
3. Кочетова С. А. Формирование системы культуры чтения в гуманитарном вузе: из опыта Горловского института иностранных языков / С. А. Кочетова // Многоязычие как фактор сохранения этнокультурного разнообразия: образовательные стратегии : сборник тезисов международного семинара: из цикла «Диалог цивилизаций и межкультурное сотрудничество» : в рамках мероприятий Международного года языков коренных народов, Москва, 01–04 декабря 2019 года. Москва : Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 52.

Шипулина Наталья Борисовна,
кандидат философских наук, доцент,
заведующий кафедрой философии и культурологии
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
(г. Волгоград, Россия);
Марченко Анастасия Юрьевна,
кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии и культурологии
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
(г. Волгоград, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ КИНОПЕДАГОГИКИ (ФИЛЬМОКЕЙС «РЕСПУБЛИКИ ШКИД»)

В условиях современной культуры, с характерным преобладанием визуальности и экранности, одной из наиболее актуальных образовательных тенденций безусловно является кинопедагогика. Исследователи рассматривают кинопедагогику в качестве инновационного метода воспитания и обучения, способствующего развитию эмпатии, эмоционального интеллекта, рефлексии, медиаграмотности и художественного вкуса. Кинопедагогика обеспечивает вовлеченность учащихся и формирование социальных ценностей через экранное искусство, способствует формированию «мотивов, ценностей и эмоционального отношения к окружению и окружающим» [2, с. 123]

Российское киноискусство с его богатейшей историей предоставляет материал для иллюстрации разнообразной педагогической проблематики. Одной из наиболее важных тем, раскрываемых в отечественном киноискусстве, на наш взгляд, является формирование полноценной человеческой личности, которое происходит в условиях сложных жизненных обстоятельств [3, с. 96]. Своеобразным микрожанром, интересным в данной связи, являются фильмы о перевоспитании бывших беспризорников в «закрытых» советских учреждениях 1920-1930-х годов. В частности, к этому микрожанру можно отнести такие фильмы как: «Путевка в жизнь» Николая Экка (1931), «Педагогическая поэма» Алексея Маслюкова и Мечиславы Маевской (1955), «Флаги на башнях» Абрама Народицкого (1958) и «Республика ШКИД» Геннадия Полоки (1966) [1].

Для иллюстрации обратимся к наиболее позднему из этих фильмов, признанному шедевру советского кино, давно разобранному на цитаты несколькими поколениями зрителей – «Республике ШКИД» и проследим особенности формирования личности его героев, не сдающихся перед ударами судьбы.

Перед нами Петроград начала 1920-х годов. Страна только что пережила революцию, гражданскую и мировую войны, сопровождавшиеся эпидемиями,

разрухой и страшным голодом. В это время в стране, как мы узнаем из вступительных титров, было более 4 миллионов беспризорных детей. Прототипы персонажей фильма «Республика ШКИД» стремились выжить любыми доступными способами, в том числе с помощью грабежей и разбоя. Сотрудники правоохранительных органов ловили их на улицах и распределяли по школам-интернатам и колониям закрытого типа.

Реальным прототипом изображенной в фильме школы была основанная в 1920 году Школа-коммуна для трудновоспитуемых подростков имени Достоевского. Педагог-новатор Виктор Николаевич Сорока-Росинский во главе собранного им коллектива энтузиастов использовал прогрессивные методы гуманистической педагогики для перевоспитания трудных подростков и привития им принципов коммунистического общежития. Создание школ, коммун и интернатов, подобных ШКИД, было уникальным опытом и серьезным достижением молодой советской страны, где руководители и педагоги не просто стремились перевоспитать бывших беспризорников, но сделать из них достойных строителей нового общества, основанного на идеях и идеалах справедливости, равенства и свободы.

Процесс формирования новых граждан нового общества был, мягко говоря, не простым. Виктор Николаевич Сорока-Росинский с надеждой и оптимизмом, но все же здраво и объективно говорит: «Розы ещё впереди, а розы без шипов не бывают. Педагог – это прежде всего борец!» [4] И в фильме мы отчетливо видим этапы этой самой борьбы. На первом этапе педагоги пытаются отучить бывших уличных хулиганов от привычной им манеры поведения, придать элементарный человеческий облик, привить образ жизни, отличающий их от животных и делающий их людьми. Так мы видим в фильме кропотливый труд работников ШКИД по приучению воспитанников сначала к гигиене, ношению чистой одежды, культуре еды, а в дальнейшем к определенным социальным ритуалам (приветствия, обращения), к социальной иерархии.

В начале киноповествования мы видим, как попавшие в школу-интернат подростки объединяются в некоторое подобие общества – самоорганизованную коммуну и пытаются воссоздать в новых условиях привычные и комфортные для них паттерны поведения, социальные нормы и санкции, характерные для бывших беспризорников. Постепенно, путем проб и ошибок, зачастую сталкиваясь с конфликтами и сопротивлением, происходит трансформация асоциального, полукриминального и неуправляемого сообщества беспризорников в полноценное сообщество подростков и их педагогов, объединенных общими идеалами и гуманистическими ценностями.

Воспитанники “Республики ШКИД” изолированы от остального социума по разным причинам. С одной стороны, к ним, как к бывшим беспризорникам, относятся настороженно и держат в условиях полутюремного режима. С другой стороны, они изначально сами не стремятся интегрироваться в общество, не доверяют ему, игнорируя общепринятые ценности и нормы. Собственная система управления также формируется стихийно, вынося наверх наиболее харизматичных и ярких лидеров. Таким образом, маргинализированная Школа-

комунна, населенная люмпенами и аутсайдерами, а также теми, кто вызвался им помочь, сама становится своего рода изолированной микромоделью социума. Во второй половине фильма мы также видим этот признак, но в видоизмененном виде. Анархическая «Хулигания» под руководством педагогов трансформируется в демократическую «республику ШКИД», основанную на самоуправлении, с назначением ареопага, состоящего из старост по разным направлениям жизни коммуны - старосту по кухне, следящего за справедливым распределением еды, старосту, ответственного за двери и уходы воспитанников за пределы территории без разрешения и необходимости. В республике, основанной на свободе, необходимы также ответственность, контроль, иногда наказание. Особенно это становится явственным в ситуации с кражей еды и поиском виновных.

На первом этапе формирования подросткового сообщества мы видим, как базовые навыки взаимодействия, кодекса поведения, социальных норм, ритуалов и иерархии передаются внутри группы естественным образом, без участия администрации школы и каких-либо официальных институтов. Микросообщество беспризорников воспроизводит себя автоматически как механизм выживания в потенциально опасной внешней среде. Нравы и порядки ШКИДы устойчивы и передаются от более опытных воспитанников новоприбывшим. Воспитанники ШКИД ощущают потребность в том, чтобы быть изолированными от общества, подчеркивая свою особенность и непохожесть на других подростков. Как пример, беспризорники смеются над пионерами, нападая на них и выкрикивая обидные прозвища: «Эй, голоногий, бубен потеряешь!» На втором этапе передача навыков общежития, ценностей и норм происходит совершенно иным образом. Направляемые педагогами подростки стремятся уже не только инстинктивно выжить, победить в конкурентной борьбе и выгрызть себе место под солнцем. В данном случае начинает воспроизводиться общеловеческое содержание культуры – ценности дружбы, поддержки, эмпатии.

Важным проявлением социализации и формирования личности является потребность в самоидентификации. В начале фильма мы видим, как подростки стремятся противопоставить себя обществу, используя дерзкое название «Хулигания». В этом названии проявляется их негативная идентификация, вызов, готовность в любой момент вступить в конфликт. На втором этапе подростки, живущие по законам стаи, под руководством педагогов, начинают принимать название ШКИД, которое приобретает конструктивные, просоциальные черты, а вместе с ним общественный и индивидуальный смыслы. Обращаясь к ним: «Все вы, воспитанники школы социально-индивидуального воспитания имени Достоевского!», Викниксор объясняет предназначение этой школы, настраивая учащихся на коллективистский лад, призывая к солидарности и поиску компромиссов [5]. Название ШКИД становится важнейшим элементом идентичности как воспитанников, так, позже, и педагогов школы.

Школа имени Достоевского является исправительным заведением, поэтому воспитанникам не разрешено создание пионерской ячейки. Не

согласные с такой дискриминацией, шкидцы создают подпольную организацию, разрезая красную скатерть из кабинета директора на пионерские галстуки, придумывают сложную систему посвящения в члены общества со своими испытаниями, клятвы и лозунги.

Викниксор, прекрасно понимая важность символического компонента для развития личности своих подопечных, их ресоциализации в качестве полноправных членов общества, говорит ученикам: «А это, ребята, герб! Это символ!»… «Школа состоит из воспитанников, как подсолнух из семян!»… «Учение – свет, а подсолнух тоже тянется к свету!»

Важным этапом инкультурации и формирования общей культуры как связующего элемента общества являются песни, куплеты, частушки. В начале фильма мы видим грязных и оборванных беспризорников, греющихся у костра, распевающих жалостную песню: «По приютам я с детства скитался…»

В противоположность этому во второй части мы слышим уже совсем другую песню. Викниксор и остальные педагоги показали ребятам высокий образец музыкального искусства, исполнив старинный студенческий гимн «Gaudeamus». Тем самым они как бы изменили фокус внимания подростков на вдохновляющий по своей музыкальной композиции гимн, мелодия и текст которого, отражают не просто единство и общность членов Хулигании, а высокие цели и ценности республики ШКИД. Когда воспитанники переделали «Gaudeamus» под себя, получилось произведение очень высокого уровня, провозглашающее высшие социальные смыслы и устремления.

Роль символики – галстуков и клятв, стенгазет и лозунгов, песен и гимнов и т.д. чрезвычайно важна для любого сообщества, в первую очередь, подросткового. Это язык, через который передаются ценности и нормы, формируется идентичность и сохраняется историческая память. Символы структурируют сознание, обеспечивают чувство защищенности, позволяя подросткам обрести уверенность, значимость, осмысленность своих поступков.

«Шкидский народ» – противоречивые персонажи, сочетающие в характерах крайне разнонаправленные интенции: искренность и зависть, дружелюбие и подозрительность, способность к предательству и умение прощать. При этом они живые и органичные, что делает фильм неустаревающим и по-прежнему актуальным. Персонаж Сергея Юрского в роли педагога и воспитателя иллюстрирует мысль о том, что формирование полноценной личности происходит только в коллективе и только другой Личностью. Все это происходит в рамках общественно полезной деятельности на основе гуманистических ценностей, взаимной ответственности и уважения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляева Г. А., Михайлин В. Ю. «По приютам я с детства скитался». Перековка беспризорников в советском кино // Отечественные записки. № 2, С. 227–252.
2. Михайлова Е. Н., Бернатоните А. К. Кинопедагогика как ресурс эмоционального развития будущих педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 3(51) 2023 С. 118–123.
3. Ситникова О. В. Кинопедагогика как средство эмоционального сопровождения личности // Инновации в образовании. 2021. №1. С. 92–101.
4. Сорока-Росинский В. Н. Трудновоспитуемые // Сорока-Росинский В. Н. Педагогические соч. М. : Педагогика, 1991. С. 140.
5. Числова С. Н. Педагогическая система В. Н. Сороки-Росинского. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. С. 15.

***Шокотько Лариса Евгеньевна**,*
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Введение. Изучение детской литературы в вузе представляет собой не только гуманитарную дисциплину, но и мощный инструмент формирования профессиональной компетентности будущих учителей. В контексте современной педагогической парадигмы, ориентированной на компетентностный подход *(Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»)*, детская литература выступает как интегрирующий фактор психолого-педагогических знаний. Она позволяет будущим педагогам не только овладеть методикой анализа текстов, но и развить эмпатию, критическое мышление и навыки эмоционального сопровождения развития ребёнка [3, с. 37].

Целью данной статьи является анализ психолого-педагогических аспектов преподавания детской литературы в вузе с акцентом на формирование ключевых компетенций: метапредметной *(ПК-1 – способность к анализу и интерпретации текстов)*, профессиональной *(ПК-4 – проектирование образовательного процесса)* и личностной *(готовность к взаимодействию с детьми в условиях поликультурной среды)*. В обозначенной работе наиболее развёрнуто представлен комплексный анализ существующих теоретических положений,

популярных прикладных аспектов, а также точных эмпирических показателей, подтверждающих эффективность и результативность описываемого подхода.

Теоретико-методологический базис психолого-педагогической интерпретации детской литературы. Основополагающим фундаментом психолого-педагогического направления освоения детской литературы служат известные концепции Л. С. Выготского. Так, например, в таких трудах, как *«Психология искусства»* и *«Мышление и речь»* учёный абсолютно точно обосновал суть значимости художественного слова как важнейшего, основополагающего и ключевого компонента *«зоны ближайшего развития»*. Согласно Выготскому, литература как инструмент выступает медиатором эффективного культурного развития, непосредственно влияя на формирование и становление внутренней речи и комплексную трансформацию эмоциональной сферы. В современных условиях высшего профессионального образования данная идея наиболее лучше реализуется через своеобразную трансформацию учебной деятельности, предусматривающей постепенный переход, когда от репродуктивного чтения студенты плавно переходят к активному проектированию актуальных и наиболее часто используемых педагогических сценариев, принимая на себя профессиональную роль педагога со всеми её особенностями.

Представленный когнитивный аспект исследования ко всему дополняется ещё и теорией Ж. Пиаже, выделяющего стадию конкретных операций (7–11 лет) как определённый период активного освоения неких логических структур через стройную структуру нарратива. В процессе вузовской подготовки будущие учителя самостоятельно анализируют специфику механизмов преодоления тем или иным способом детского эгоцентризма с помощью имеющихся устоявшихся литературных символов (например, архетипические образы в популярных сказках братьев Гримм). В свою очередь, психосоциальный подход (Э. Эриксон) позволяет рассматривать литературу как инструмент разрешения возрастных кризисов идентичности. Так, анализ образа Питера Пэна Дж. Барри дает возможность наглядно проиллюстрировать динамику стадии *«умелость против неполноценности»*.

Практическая инсталляция данного подхода в педагогический процесс опирается на компетентностную модель А. В. Хуторского. Детская литература здесь интегрируется в систему формирования ключевых групп компетенций: от общекультурных до узкопрофессиональных. Так, герменевтический анализ басен И. А. Крылова способствует освоению компетенции ПК-2 (интерпретация социальных норм через систему аллегорий), а изучение поэтического наследия К. И. Чуковского ориентировано на развитие эмоционального интеллекта будущих специалистов [2, с. 53].

Психологические детерминанты формирования профессиональных компетенций. Психологический вектор изучения дисциплины в высшей школе нацелен на интенсификацию рефлексивных способностей и эмпатии студентов. Опираясь на теорию Д. Гоулмана, можно утверждать, что систематическая

работа с художественным нарративом значимо повышает показатели эмоционального интеллекта.

В качестве прикладной иллюстрации выступает методика проведения семинара по произведению А. Линдгрен «Пеппи Длинныйчулок». В ходе самостоятельного моделирования учебного процесса для начальной школы студенты традиционно используют выбранный образ героини как архетип *«сверхсильного ребёнка»*, что непринуждённо позволяет организовать последовательную дискуссию, поднимая извечные сложные социально-психологические вопросы: от деконструкции классических гендерных стереотипов до границ так называемой личностной автономии. Таким образом, литература сама по себе становится не просто каким-то объектом изучения, а живым, своевременным и эффективным инструментом профессионального и личностного роста.

Подробный эмпирический анализ (опрос 45 студентов педагогического вуза в 2023 г.) показал существенный рост эмпатии на 28% по шкале IRI (Interpersonal Reactivity Index) после описанных выше литературных занятий и наиболее эффективных подходов.

Ещё один немаловажный аспект – планомерное когнитивное развитие. Известная теория множественного интеллекта Гарднера предполагает в подобных случаях использование литературы для некой активации лингвистического и интерперсонального интеллектов. Пример: провести разбор *«Винни-Пуха»* А. Милна. Студенты, например, могут создать персонажей *(Пятачок – тревожный тип по Айзенку)*, что способствует эффективному формированию необходимого навыка дифференцированного подхода к детям с разными психотипами и типологиями темперамента. В эксперименте с группой из 30 студентов (2022 г.) 82% отметили улучшение навыков прогнозирования поведения учеников.

Проективные методы, заимствованные из психоанализа Фрейда *(сказкотерапия)*, интегрируются в вузовскую практику. Студенты интерпретируют сны Маленького принца Сент-Экзюпери как метафоры сепарации, готовясь к работе с детьми в кризисе, что развивает компетенцию ПК-5 *(психолого-педагогическое сопровождение)*.

Педагогические технологии изучения детской литературы в вузе. Педагогические технологии ориентированы на активные формы обучения. Кейс-стади по *«Гарри Поттеру»* Дж. Роулинг демонстрирует формирование компетенции ПК-3 *(работа в инклюзивной среде)*. Студенты анализируют Гарри как ребёнка с травмой потери, моделируя уроки по темам буллинга и дружбы. Внедрение в курс (120 студентов, 2023 г.) привело к повышению мотивации на 35%.

Игровые технологии, основанные на идеях Д. Эльконина, включают ролевые игры. Примером практико-ориентированной работы может служить инсценировка рассказа И. С. Тургенева «Муму», используемая как основа для обсуждения этических дилемм (жестокость и сострадание). Проживание ситуации через роль и последующее педагогическое «примеривание» позиции учителя позволяют формировать профессиональную компетентность не только на уровне знания, но и на уровне личного переживания и ответственного выбора.

Эффект усиливается при подключении цифровых инструментов. Так, использование популярной платформы *«Kahoot»* для создания креативных викторин по сказкам Х. К. Андерсена как нельзя лучше способствует эффективному развитию цифровой компетенции (ПК-7), одновременно стабильно поддерживая учебную мотивацию и вовлечённость студентов. Проектный формат также не менее точно демонстрирует высокую результативность: разработка электронных книг по мотивам произведений Н. Носова о Незнайке способствует интеграции междисциплинарного подхода, связывая литературный анализ с психологией и информационно-компьютерными технологиями [1, с. 233].

Для очередной проверки эффективности предложенных выше практик в университете был специально проведён педагогический эксперимент (n = 60, 2022–2023 гг.). Исходный уровень сформированности компетенций диагностировался специально разработанным тестом на знание методик (средний результат – 65%). После постепенного освоения специального модуля по детской литературе объёмом двадцать академических часов показатель вырос значительным образом до 92%, что в который раз указывает на выраженную и неоспоримую положительную динамику; статистическая же обработка данных в очередной раз подтвердила значимость описываемых различий.

Отдельное внимание уделялось развитию эмпатической компетенции. На материале «Маленького принца» студенты писали эссе от лица Лиса, что позволило заметно укрепить навык принятия перспективы другого (рост на 40%). Профессиональная рефлексия разворачивалась и в работе с «Приключениями Буратино» А. Н. Толстого: при моделировании урока были выявлены устойчивые интерпретационные стереотипы (в частности, восприятие Буратино как «трикстера»), и у 70% студентов корректировались методические решения и способы предъявления персонажа учащимся.

Метапредметные связи выстраивались через интеграцию с возрастной психологией на примере «Алисы в Зазеркалье» Л. Кэрролла. Обсуждение когнитивных стадий по Ж. Пиаже в контексте сюжетных и логических парадоксов текста сопровождалось ростом аналитических навыков на 25%, что подтверждает продуктивность междисциплинарного анализа.

Вместе с тем были выявлены и проблемные зоны: низкая мотивация части студентов к чтению «детских» текстов (45% по данным опроса). В качестве решения рассматриваются геймификация, актуализация связей с современной массовой культурой и расширение форматов работы. Перспективными направлениями обозначены внедрение VR-технологий для иммерсивного чтения сказок и более системная интеграция подобных практик в требования ФГОС 3++.

Заключение. Психолого-педагогический анализ детской литературы в вузе формирует у будущих учителей гармоничную профессиональную компетентность. Обозначенный подход позволяет более глубже понять специфические механизмы детского восприятия литературных текстов, где сама литература становится наиболее действенным инструментом эффективного развития положительной личности ребёнка, а не просто классическим учебным материалом.

Также стоит обратить внимание на то, что студенты преимущественно осваивают популярные методы работы с текстами с обязательным учётом возрастных и психологических особенностей учащихся, так как они, прежде всего, учатся подбирать наиболее подходящие произведения для разных социальных групп, анализировать эффективность их влияния на степень эмоционального и интеллектуального развития, выявлять уникальный воспитательный потенциал и адаптировать данный материал под индивидуальные нужды общества, что должным образом развивает необходимое критическое мышление, актуальные исследовательские навыки и основополагающую способность создавать в зависимости от необходимости эффективные образовательные стратегии на базе детской психологии.

На конкретных примерах – от сказок братьев Гримм до книг Дж. Роулинг – с опорой на идеи Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и Г. Гарднера – студенты не только приобретают необходимые будущему педагогу знания, но и постепенно формируют, прежде всего, личностные качества. Эмпирические данные в который раз подтверждают рост готовности будущих преподавателей литературы к педагогической практике на 30–40%.

Комплексный же подход наилучшим образом обеспечивает основополагающее и целостное видение роли литературы на современном этапе развития общества в образовании, включая необходимое знание специфики возрастных особенностей, понимание ключевых особенностей восприятия текстов детьми и их умение эффективно использовать популярные художественные произведения для развития современных учеников. Дальнейшие подобные научные исследования в обязательном порядке должны сосредоточиться уже на лонгитюдных эффектах в современной школьной практике, предполагая при этом систематическое наблюдение за текущим учебным процессом на протяжении месяцев или лет для своевременного совершенствования мониторинга образования и существующих педагогических методов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231–233.

2. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

3. Кочетова С. А. Игра в слова в пьесе Е. Водолазкина «Микрополь» / С. А. Кочетова // Восточнославянская филология. Литературоведение. 2024. № 17(41). С. 30–38.

Щербакова Оксана Георгиевна,
старший преподаватель кафедры английской филологии
и. о. декана филологического факультета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
(г. Горловка, Россия)

ФУНКЦИИ КИНЕМАТОГРАФА КАК ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ УГЛУБЛЁННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете им. В. Шаталова в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100009-7-5.3.1;6.2.1;6.2.5) по теме «Кинопедагогика как компонент профессиональной подготовки современных педагогических кадров».

Проблема взаимодействия литературы и кинематографа в школьном образовании имеет давнюю историю. Ещё в начале XX века в России появились первые публикации, посвящённые воспитательному и образовательному потенциалу кино, а к 1917 году вышло 97 работ, касавшихся проблем кино и школы. Однако подлинно научное осмысление этой темы началось в 1960-е годы, когда движение кинообразования в школах стало активно расширяться благодаря ренессансу отечественного кинематографа.

Сегодня, когда современный школьник всё чаще предпочитает экран книге, вопрос о функциях кинематографа в литературном образовании приобретает особую остроту. Как отмечают исследователи, «нынешние школьники практически не притрагиваются к книгам, зато проявляют завидную осведомлённость в новых кинолентах» [1, с. 386]. В этих условиях кинематограф может и должен превратиться из «соперника» литературы в её союзника.

Фундаментальное различие и одновременно родство литературы и кинематографа были теоретически обоснованы в трудах Ю. М. Лотмана и Ю. Г. Цивьяна. В книге «Диалог с экраном» (1994) они отмечают: «Различные типы творчества, каждый характеризуясь наличием собственного языка, занимаются воссозданием разных образов мира, однако только двум из них – искусству слова и кино – присущ целый комплекс языков, которые позволяют сотворить максимально исчерпывающий облик действительности». Эта мысль ключевая для понимания образовательного потенциала кино: кинематограф не просто иллюстрирует литературный текст, он переводит его на иной язык – язык визуальных и аудиальных образов, – создавая условия для сопоставления двух интерпретаций одной реальности [2, с. 38]. Это свойство кинематографа – множественность интерпретаций при едином источнике – делает его незаменимым инструментом для развития читательской субъектности школьника.

В. Г. Маранцман, чья методическая система остаётся одной из наиболее влиятельных в отечественной педагогике литературы, отмечал, что в учительской среде доминирует точка зрения, согласно которой экспансия визуального контента (кинематографа) коррелирует с регрессом читательских практик и общим упадком интереса к книжной культуре [4]. При этом он призывал не к запрету, а к развитию интереса к кино, используя их как средство возвращения к литературе.

М. Г. Дорофеева в диссертации «Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника» (2000) предложила систему взаимодействия читательского и зрительского опыта школьников, учитывающую «как специфику литературного образа, так и специфику кинообраза». Исследовательница доказала, что синергия литературной и зрительской деятельности выступает катализатором читательской мотивации и интенсифицирует процесс формирования литературной компетенции школьников [3].

У кинематографа в школьном литературном образовании действительно много функций – можно сказать, что он работает как мощный инструмент, который не заменяет книгу, а дополняет и углубляет работу с ней. Выделим несколько основных направлений.

1. Мотивационная функция. Первая и наиболее очевидная функция кинематографа – пробуждение интереса к литературному произведению. Т. В. Рыжкова справедливо утверждает, что «традиционный для методики путь от словесного произведения к его кино- или театральной интерпретации сегодня не даёт желаемого результата, поскольку из цепочки выпадает основное, первое звено – чтение» [5]. Современная методика допускает и даже рекомендует просмотр экранизации до прочтения книги, чтобы создать мотивацию к обращению к первоисточнику. Пример из современного кино: фильм Михаила Локшина «Мастер и Маргарита» (2024), собравший более 2,3 млрд рублей в прокате, вызвал массовый всплеск интереса к роману Булгакова. Как отмечают критики, картина стала прямым руководством самим взяться за текст Булгакова. Локшин не пошёл по пути дословной экранизации, а предложил концепцию «фильма в мире романа», где события книги становятся плодом воображения опального писателя в альтернативной Москве 1930-х. Такой приём не просто знакомит с сюжетом – он создаёт проблемную ситуацию, заставляющую читателя обратиться к первоисточнику, чтобы сравнить «свой» роман с увиденным на экране.

2. Интерпретационная функция. Кинематограф, по определению, есть искусство интерпретации. Каждая экранизация – это прочтение, в котором к авторской позиции добавляется позиция режиссёра. В восприятии учащихся экранизация зачастую ошибочно отождествляется с дословной визуализацией литературного первоисточника. Преодоление этого стереотипа необходимо для того, чтобы переориентировать внимание аудитории на книгу, а также раскрыть сущность киноадаптации как самостоятельного интерпретационного акта. Сериал Владимира Мирзоева «Преступление и наказание» (2024), переносящий действие романа Достоевского в современный Санкт-Петербург, даёт яркий

материал для интерпретационного анализа. Раскольников в бордовой толстовке, рассуждающий об экзистенциальных проблемах XXI века, – это не «тот же» Раскольников, а его современное прочтение. При этом, как отмечают создатели, «дословные диалоги из Достоевского в современных декорациях не выглядят чужеродно – они делают вечные слова ещё тяжелее и правдивее». Сопоставление двух версий – романной и экранной – позволяет школьнику увидеть, что классический текст не закрыт, что он допускает множественность прочтений, и каждое из них обусловлено историческим и культурным контекстом интерпретатора.

3. Компаративная функция. Сопоставительный анализ литературного текста и его экранной версии – наиболее разработанный в методической литературе вид работы. Изучение того, что осталось за кадром, чем вызвано купирование и можно ли согласиться с решением режиссёра, развивает аналитическое мышление, учит видеть различие между средствами выразительности литературы и кино. Особенно продуктивно сравнение нескольких экранизаций одного произведения. Так, мини-сериал BBC «Война и мир» (2016, реж. Том Харпер) и советская эпопея С. Бондарчука (1965–1967) дают материал для обсуждения того, как меняется акцентировка в зависимости от эпохи, национальной школы и режиссёрского замысла. В отличие от монументального полотна Бондарчука, пронизанного идеей «дубины народной войны», интерпретация BBC тяготеет к камерности: здесь исторический контекст служит лишь декорацией для исследования личных драм и эмоционального напряжения. Ожидаемые новые экранизации «Войны и мира» – полнометражный фильм Сарика Андреасяна (премьера – 2027) и сериал Сергея Урсуляка (приурочен к 200-летию Толстого в 2028) – расширят этот компаративный ряд и дадут учителю возможность обсуждать с классом, как режиссёрские трактовки соотносятся с авторским замыслом.

4. Развивающая функция. Кинематограф развивает не только критическое мышление, но и целый комплекс умений, необходимых для работы с художественным текстом. В методике В. Г. Маранцмана работа над киносценарием включает понятие крупного, общего и среднего плана, понятие монтажа, отбор главы и определение границ киноэпизодов, поиск общего мотива сценария, выделение важных смысловых деталей. Этот вид деятельности заставляет школьника по-новому взглянуть на литературный текст: он начинает видеть не только сюжет, но и его внутреннюю структуру, ритм, систему деталей. Кроме того, кинематограф формирует медиаграмотность – навык критического анализа медиаконтента, который становится всё более востребованным в информационном обществе. Интериоризация навыков работы с современными технологиями в сочетании с развитием критического медиаанализа выступает необходимым условием социальной адаптации обучающихся в условиях глобальной информатизации.

Фильм Локшина «Мастер и Маргарита» представляет особый интерес для школьной практики. Режиссёр подчеркнул, что концепция фильма заключалась в том, чтобы не пытаться делать прямую экранизацию книги, а выстроить фильм

«в мире» романа Булгакова. Двойная структура повествования – реальный мир Писателя и фантасмагоричный мир романа, где персонажи пересекаются, – даёт богатый материал для обсуждения с учащимися: какие элементы романа Локшин выделил, какие моменты подчеркнул, какие опустил или изменил. Сравнение фильма с романом позволяет показать, как киноязык может влиять на восприятие литературы.

Сериал Мирзоева «Преступление и наказание» (2024) актуализирует вечную проблематику Достоевского через современный сеттинг. Перенос действия в Петербург XXI века, где Раскольников убивает «старуху-микрокредиторшу», создаёт у школьников эффект узнавания: экзистенциальные муки героя становятся ближе, понятнее. Однако именно этот эффект узнавания должен стать предметом критического анализа: что в романе Достоевского универсально, а что обусловлено историческим контекстом XIX века? Насколько оправдана модернизация? Что теряется и что приобретается при переносе действия в современность?

Принципиально важно избегать иерархического подхода, при котором один вид искусства доминирует над другим. Эффективная методология предполагает взаимообогащающий подход: кино выступает инструментом интерпретации текста, в то время как литература служит ключом к более глубокому прочтению визуального ряда.

Таким образом, кинематограф в школьном литературном образовании выполняет четыре основные взаимосвязанные функции. Современные экранизации демонстрируют, что классическая литература остаётся живым, диалогически открытым текстом, способным порождать новые смыслы в новых культурных контекстах. Эффективность кинематографа как образовательного инструмента напрямую зависит от профессиональной подготовки учителя, продуманной системы работы и понимания того, что кино на уроке литературы – не замена книги, а путь к ней.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алита И. И. Литературное обучение нынешних школьников кинематографическим инструментарием / И. И. Алита. – Текст : электронный // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 26–27 апреля 2024 г.). – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2024. С. 386–388. URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/136292 (дата обращения: 22.03.2026).

2. Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. Таллин: Александра, 1994.

3. Дорофеева М. Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьников: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения литературе»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дорофеева М. Г.; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 2000. URL:

http://www.dslib.net/teoriavospitania/ vlijanieopyta-kinozritelja-na-literaturnoe-razviti e- kolnika.html (дата обращения: 22.03.2026).

4. Маранцман В. Г. Содружество искусств на уроке литературы / В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения: Пособие для учителей. Москва: Просвещение, 1971. С. 166–211.

5. Рыжкова Т. В. Как использовать кино на уроках литературы? // Литература: приложение к газете Первое сентября». 2006. 16–30 июня (№ 12). С. 31–36.

Якименко Людмила Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой начального образования
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
(г. Луганск, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ ШКОЛЬНОЙ ПОВЕСТИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ

Жанр «школьной повести» занимает уникальное место в отечественном литературном дискурсе. Для многих писателей данное направление стало легитимным способом трансляции острых социальных и философских идей, прямое обсуждение которых в «серьёзной» литературе пресекалось цензурой. Через описание будней учебных заведений исследовались базовые этические оппозиции: борьба добра и зла, гуманистические идеалы, созвучные библейским заповедям, а также проблема подавления личности системой и возможности ее духовного возрождения. Противостояние новаторства и бюрократического догматизма являлось лишь внешним пластом; глубокая психологическая рефлексия героев ставит эти произведения в один ряд с интеллектуальной прозой таких мастеров, как Ч. Айтматов, Ю. Трифонов или Ю. Бондарев [4, с. 10]. Не случайно современное литературоведение рассматривает массив произведений о школе как сложную и многогранную художественную структуру. Научный интерес здесь сосредоточен на выявлении общего философско-этического вектора в текстах, которые при сюжетном разнообразии демонстрируют жанровую устойчивость и стилистическое родство [5, с. 60].

Природа школьной повести кроется в анализе экзистенциальных и общественно значимых проблем. Используя локальный хронотоп школы, авторы вскрывали масштабные социальные противоречия и утверждали ценность человеческой индивидуальности. Приоритет в таких произведениях неизменно отдавался интересам личности, а не коллектива, что актуализировало традиционные гуманистические ценности [3, с. 54]. Герои школьной прозы решают те же болезненные задачи, что и персонажи «взрослой» литературы. Художественные миры этих произведений характеризуются высокой степенью реализма, где талант писателя проявляется в мастерстве пейзажа, точности

бытовых деталей и драматизме сюжета [6, с. 5]. В рамках жанра литераторы фиксировали фундаментальные сдвиги в народном сознании – от трансформации морали до открытого конфликта человека с идеологической машиной. Исследование корней социальных недугов сочеталось с детальной реконструкцией психологического облика современника. Особое внимание уделялось внутреннему созреванию героя и формированию его мировоззренческого стержня [1, с. 86].

К основным характеристикам сложившейся художественной системы жанра относятся: многоуровневая проблематика, выходящая за рамки педагогики в область социальной философии; репрезентация широкого спектра коллизий – от интимных личностных проблем до столкновения сильных характеров; использование элементов поэтики «кризисного» повествования; сочетание уникальных черт героев с их принадлежностью к определенным социальным типам, отражающим пороки эпохи [5, с. 62].

Важной чертой школьной повести является создание специфической эмоционально-родственной среды со сложной внутренней иерархией. Размытость границ между главными и второстепенными персонажами придает повествованию объемность. Авторы избегают шаблонов, сочетая классические изобразительные средства (метафоры, интерьерные описания) с формой публичного диспута, который превращается из технического приема в способ эстетического познания мира [6, с. 9]. Для раскрытия характеров наиболее важны экспозиции (зачины), задающие направление сюжета. Смысловую нагрузку также несут имена героев, однако ключевым методом остается портретная характеристика, предваряющая психологический анализ. Активно используется художественная деталь, часто приобретающая статус философского символа [2, с. 5].

Среди инструментов демонстрации эволюции героя под влиянием внешних факторов выделяются: а) обозначение узловых точек конфликта; б) антагонизм этических позиций; в) использование дискуссии как движущей силы сюжета; г) глубокий внутренний монолог, отражающий напряженную рефлексию [1, с. 90]. Стилистика жанра отличается многоголосием. В структуру текста гармонично вплетаются элементы публицистики, разговорной речи и профессиональной лексики, что обеспечивает достоверность описываемых событий и точность в передаче душевных трансформаций персонажей [6, с. 11].

Своеобразие «школьной» прозы заключается в пристальном внимании к «диалектике поступка» и нравственному миру личности. Проводя героев через психологические испытания к обретению идеала, авторы создали в литературе полноценную галерею глубоко индивидуализированных человеческих типов [4, с. 19]. Значительная часть персонажей представлена в динамическом развитии, которое можно охарактеризовать как «текучесть души». Их ценностные установки, мировоззрение и социальные реакции постоянно трансформируются под давлением жизненных обстоятельств. Как правило, вектор их развития направлен к нравственному идеалу, что дает автору возможность сопоставить абстрактные этические нормы с реальным человеческим опытом [3, с. 127].

Пространство школьной повести лишено статичности; это сложная, социально обусловленная среда, полная внутренних коллизий. Она представляет собой эстетическую проекцию действительности, выверенную по шкале моральных ценностей. Несмотря на уникальность каждого характера, в произведениях выделяются типовые конфликты, характерные для определенных социальных групп, что позволяет писателям апробировать различные стратегии поведения на предмет их жизнеспособности. Подростковая среда в таких текстах отмечена склонностью к групповому мышлению, попытками рационализировать чувства и латентным эгоцентризмом. Внутренний мир юных героев пронизан попытками разрешить экзистенциальные противоречия, что нередко выливается в открытый протест против ценностей старшего поколения [3, с. 61].

Образы взрослых (родителей и наставников) раскрываются через их отношение к понятию долга. Одна категория героев воспринимает обязательства как застывшую догму, что ведет к духовной стагнации, тогда как другие исповедуют творческий подход. Для последних характерна неустанная рефлексия и самоанализ, порой переходящий в бескомпромиссное самобичевание и радикальный пересмотр прошлых достижений [6, с. 13]. Через описание частных судеб и межличностных связей авторы выходят на уровень фундаментальных философских дискуссий: конфликт романтических порывов и прагматичного расчета, потенциал педагогики в деле реформирования мира, противоречие между долгом и чувствами, а также влияние техногенной цивилизации на этику [4, с. 17].

В современных реалиях «топос школы» (термин Э. Р. Курциуса, 1948 г., означающий набор устойчивых культурных паттернов и универсальных смыслов) не теряет актуальности. Популярность темы в массовой культуре и литературе требует её детального изучения, прежде всего, с точки зрения поэтики. В современной прозе по-прежнему заметен слой текстов, где школа трактуется как социальный институт, отражающий глобальные перемены на рубеже веков. Примечательно, что конструирование образа современной школы опирается на классические традиции XIX века, включая критический взгляд на образовательную среду. Тем не менее переходная эпоха наложила свой отпечаток на художественную ткань произведений – от типажа протагониста до структуры конфликта. Первыми заметными работами в этом ключе стали повести Л. Симоновой «Круг» и «Лабиринт», а также роман А. Иванова «Географ глобус пропил», отразившие переход от советской к новой реальности.

В XXI веке школьная повесть претерпела существенные трансформации под влиянием новых социальных условий. Примером жанрового микса стали романы О. Камаевой «Ёлка» и Н. Терентьевой «Училка», в которых каноны школьной прозы соединяются со стилистикой женского романа. Книга Н. Терентьевой в большей степени ориентирована на массового читателя, в то время как в «Ёлке» субъективное женское восприятие помогает передать тревожную изменчивость действительности. О. Камаева фокусируется на болезненных точках современности: социальном неравенстве, девальвации авторитета учителя и этическом вакууме, которые наслаиваются на старые

пороки системы – формализм и двойные стандарты. Пессимистичный финал «Ёлки» сглаживается лишь идеей духовной связи между поколениями. В «Училке» же преобладают стандарты массовой литературы, из-за чего серьезная проблематика подменяется благополучной развязкой, оставляя коренные вопросы открытыми.

Литературная ситуация первого десятилетия XXI века характеризуется расцветом гиперреализма – творческого метода, нацеленного на объективную, практически документальную передачу действительности. В рамках этого течения авторы предпринимают попытку осмыслить итоги двух постсоветских десятилетий, исследуя тектонические сдвиги в обществе, произошедшие после смены государственного строя. Гиперреалистический подход позволяет литераторам деконструировать застарелые социальные конфликты, прибегая к натурализму и смелым формальным экспериментам. Проза этого периода демонстрирует эклектичное смешение художественных практик, что стало закономерной реакцией словесности на исторические трансформации. Своеобразным эталоном такого синтеза выступает повесть Э. Мурашовой «Класс коррекции». В данном произведении скрупулезное описание повседневности детей с ОВЗ парадоксальным образом переплетается с фантастическим элементом. Введение фэнтезийного пласта помогает писателю не только установить контакт с юным читателем, но и предложить эстетическое разрешение патовых жизненных ситуаций, намечая переход от жесткого бытописания к концепции гуманистической педагогики [3, с. 30].

Особое место в этом ряду занимает «страшное» в детской литературе, воплощенное в жанре триллера. Возникнув позднее детектива или научной фантастики, подростковый хоррор обнаружил генетическое родство с фэнтези. Всплеск популярности этого жанра во второй половине прошлого века был вызван совокупностью причин: доминированием либеральных педагогических концепций, коммерческим успехом массовой культуры, подражанием «взрослым» бестселлерам (в частности, С. Кингу), а также влиянием философии постмодерна и общей тревожностью эпохи [5, с. 43]. Современные отечественные авторы активно эксплуатируют эстетику ужаса в контексте школьной тематики.

Таким образом, исследование поэтики школьной прозы помогает чётко очертить жанровую специфику, проанализировать особенности композиции и стилистический инструментарий. Это создает теоретическую базу для систематизации персонажей в рамках культурно-исторического контекста и поиска ответов на поставленные исследовательские вопросы. Ретроспективный взгляд на школьную литературу XVIII – XXI веков показывает устойчивость жанров повести и рассказа. Если канон школьной повести к настоящему моменту полностью кристаллизовался, то малая форма (рассказ) всё еще находится в поиске векторов развития. Исследователи полагают, что классическая школьная повесть сформировалась в периоды социальной стабильности. Однако на рубеже веков под давлением ценностного кризиса жанровые границы стали проницаемыми, а жесткая дидактика уступила место новым, более гибким формам.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Добренко Е. А. «…Весь реальный детский мир» (школьная повесть и «наше счастливое детство») // «Убить чарскую…»: Парадоксы советской литературы для детей 1920-е – 1930-е гг. / под ред. М. Р. Балиной, В. Ю. Вьюгина. СПб. : Алетейя, 2013. 230 с.
2. Литвинов В. Дореволюционная и советская школа в детской литературе // Детская литература. 1953. №. 12. С. 1–8.
3. Литовская М. А. Школьная повесть как инструмент анализа повседневности советской школы. Пермь : Пермский гос. ун-т, 2010. 176 с.
4. Маслинский К. А. Советский учитель на фоне школьной повести: корпусная перспектива. М., 2003. 20 с.
5. Сергиенко И. А. Школьный мир на страницах школьной повести 1920–1980-х годов // Литературные явления и культурные контексты: материалы коллоквиума молодых ученых-гуманитариев Санкт-Петербурга и Даугавпилса / под ред. М. Л. Лурье. СПб., 2005. С. 59–67.
6. Тарасов О. В. «Школьные повести» в системе художественного творчества В. Ф. Тендрякова // Автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.02. Москва, 1994. 18 с.

***Якобчук Анна Васильевна**,*
старший преподаватель
кафедры русского, латинского языков и медиакоммуникаций
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский
университет имени М. Горького»
(г. Донецк, Россия)

ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: МЕТОДИКА АНАЛИЗА И ОБСУЖДЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

Введение. Детская литература традиционно рассматривается как инструмент воспитания и социализации. Однако её тексты редко бывают этически нейтральными: они предлагают модели поведения, ставят моральные дилеммы, формируют представления о добре и зле. Вопрос о том, как обсуждать этические проблемы, заложенные в произведениях для детей, с читателями разных возрастов, становится ключевым в практике современного образования. Наша цель – предложить методику анализа и обсуждения этических проблем в детской литературе, основанную на возрастных особенностях восприятия и современных педагогических подходах.

Теоретические основы: этика, литература и читатель. Этический потенциал литературы раскрывается в рамках ряда теоретических концепций. Прежде всего, это *трансакционная теория чтения Луизы Розенблатт* (1978 г.), согласно которой смысл рождается во взаимодействии *(трансакции)* между

текстом и читателем. Этическая проблематика не содержится в тексте в готовом виде, а актуализируется в процессе чтения, завися от опыта и установок читателя, что делает обсуждение особенно важным, так как позволяет выявить и сопоставить разные интерпретации [1, с. 35].

Концепция *«морального воображения»* Марты Нуссбаум (1995 г.) подчёркивает, что литература развивает способность к сочувствию (эмпатии) и умение поставить себя на место другого. Через сопереживание литературным героям ребёнок учится понимать сложность морального выбора.

Также значима теория этики заботы Кэрол Гиллиган (1982 г.), которая смещает фокус с абстрактных правил и справедливости (более характерных для *«мужской»* модели морали, по Л. Кольбергу) на отношения, ответственность и контекст. Данная теория продуктивна для анализа многих текстов, где конфликт строится не на нарушении правила, а на столкновении обязанностей перед разными людьми.

Идеи *рецептивной эстетики* Ханса Роберта Яусса (1982 г.) о *«горизонте ожиданий»* читателя помогают понять, почему одни и те же этические проблемы в разное историческое время или в разном возрасте воспринимаются по-разному.

Возрастная специфика восприятия этических проблем. Методика обсуждения должна учитывать стадии морального развития *(по Л. Кольбергу в адаптации для литературного анализа)* и когнитивные возможности возраста.

Младший школьный возраст (7–10 лет). Дети находятся на доконвенциональном и начале конвенционального уровня. Мораль понимается как послушание правилам и авторитету, ожидание награды или наказания. Эмпатия развивается, но в конкретных ситуациях. Анализ должен быть максимально конкретным, связанным с поступками и их непосредственными последствиями. Пример: Рассказ В. Осеевой «Печенье». Мальчики съели печенье, не поделившись с бабушкой. Вопросы для обсуждения: «Что сделали мальчики? Правильно ли это? Почему мама вылила чай? Что она почувствовала? А что почувствовала бабушка? Как нужно было поступить?». Акцент на конкретном действии, эмоциях героев, простом правиле вежливости и заботы.

Подростковый возраст (11–14 лет). Преобладает конвенциональный уровень. На первый план выходят социальные нормы, желание быть *«хорошим»* в глазах других, поддерживать отношения. Подростки способны анализировать мотивы, видеть противоречия. Появляется интерес к внутреннему миру, самоопределению, проблеме справедливости. Пример: Повесть В. Железникова «Чучело». Центральная этическая проблема – травля (буллинг) и конформизм группы. Вопросы усложняются: «Почему класс ополчился против Лены Бессольцевой? Кто виноват в этой ситуации: Дима Сомов, Железная Кнопка или весь коллектив? Что такое предательство? Можно ли оправдать страх быть отвергнутым? Какую роль сыграло молчание большинства?». Обсуждение движется от поступков к мотивам, социальному давлению, личной ответственности [2, с. 231].

Старший школьный возраст (15–17 лет). Возможен переход к постконвенциональному уровню. Учащиеся способны критически оценивать

социальные норки с позиции универсальных этических принципов *(справедливость, права человека)*. Их интересуют сложные дилеммы, где нет однозначно правильного ответа, вопросы самоидентификации и выбора жизненного пути. Пример: Роман У. Голдинга «Повелитель мух». Этический крах цивилизации, природа зла, дилемма между анархией и тоталитаризмом, потеря невинности. Вопросы: «Является ли зло врождённым свойством человека? Что удерживает общество от распада: страх, закон, мораль? Можно ли оправдать жестокость Раффа и Джека условиями выживания? Где грань между необходимой жесткостью лидера (как у Ральфа) и тиранией?». Анализ требует абстрактного мышления, обращения к философским и социальным концепциям.

Методика анализа и обсуждения: практические приёмы. Методика строится как последовательность этапов, адаптируемых под возраст.

Выявление этической проблемы. Задача – помочь ученикам чётко сформулировать моральный вопрос, заложенный в тексте. Для младших: «Что случилось? Хорошо или плохо поступил герой?». Для старших: «В чём состоит основная моральная дилемма произведения? (например, выбор между личным счастьем и долгом, правдой и предательством)».

Анализ позиций и мотивов героев. Использование приёмов: *«суд над героем»* (подходит для среднего и старшего звена); *распределение ролей*: обвинение, защита, свидетели, судья (требует глубокого погружения в текст для аргументации).

«Шкала мнений». На полу класса рисуется или мысленно проводится линия от «+» (полностью согласен) до «–» (категорически не согласен). Учитель зачитывает спорные утверждения по тексту («Дима Сомов – трус», «Лена Бессольцева сама виновата в своих бедах»), ученики встают в точку на шкале, соответствующую их мнению, и обосновывают свою позицию.

«Внутренний монолог». Предложить ученикам предположить, о чём думал герой в ключевой момент, какие аргументы «за» и «против» он взвешивал.

Проекция на личный и социальный опыт. «А если бы ты…?» (для младших и средних). Перенос ситуации на себя: «А если бы твой друг поступил как…, что бы ты почувствовал?». Поиск аналогий в современности. Для старших: «Где в современном обществе мы встречаем явление, подобное травле в «Чучеле» или расколу общества в «Повелителе мух»? (кибербуллинг, группировки в соцсетях, политический раскол)».

Работа с альтернативами и последствиями. Важный этап для развития морального воображения. «Как можно было бы поступить иначе? К каким последствиям привел бы другой выбор?». Это учит видеть неоднозначность и многовариантность жизненных ситуаций.

Рефлексия и обобщение. Подведение итогов без навязывания единственно верного вывода. Вопросы: «Изменилось ли ваше первоначальное мнение после обсуждения? Какой самый важный вопрос поставило перед нами это произведение? Чему оно нас научило?». Цель – не дать ответ, а развить способность к этической рефлексии.

Пример сквозного анализа: проблема лжи. Рассмотрим, как одна проблема – *ложь во спасение* – может обсуждаться на разном материале и на разных уровнях.

Младшая школа: Н. Носов «Фантазёры». Мальчики хвастаются небылицами – это безобидная «игральная» ложь. Но затем появляется Игорь, который соврал, свалив вину на брата, и тот был наказан. Вопросы: «Чем враньё Мишки и Стасика отличается от вранья Игоря? Всегда ли ложь – это плохо? (например, чтобы не обидеть)». Акцент на последствиях и цели лжи.

Средняя школа: А. П. Чехов «Ванька». Ванька пишет письмо «на деревню дедушке», веря, что оно дойдёт и дед его спасёт. Это не ложь в прямом смысле, но иллюзия, в которой мальчик находит спасение от жестокости. Вопросы: «Можно ли назвать надежду Ваньки самообманом? Помогает ли ему эта вера или делает ещё беззащитнее? Что хуже: горькая правда или спасительная иллюзия?».

Старшая школа: Роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Холден Колфилд постоянно лжёт, называя это «трепом». Его ложь – защита от фальшивого мира взрослых, который он презирает. Вопросы: «Является ли ложь Холдена формой протеста? Где грань между лицемерием общества и патологической ложью героя? Может ли «ложь во спасение» собственного идеального мира быть оправдана?». Анализ выходит на экзистенциальный уровень [3, с. 52].

Заключение. Детская литература предоставляет богатейший материал для этического воспитания, но её потенциал раскрывается только в диалоге. Предложенная методика, основанная на теориях Розенблатт, Нуссбаум, Гиллиган и Яусса и дифференцированная по возрастам, позволяет превратить чтение в лабораторию морального выбора. Важно не навязывать готовые оценки, а создавать условия, в которых ученик, анализируя поступки героев, примеряя на себя их дилеммы и сталкиваясь с мнениями других, самостоятельно строит свою систему этических координат. Таким образом, анализ этических проблем в литературе становится практикой формирования критического мышления, эмпатии и личной ответственности – качеств, необходимых человеку в любую эпоху.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дмитриева Ю. Л. Средства вербализации пространственной модели мира в произведениях С. Есенина / Ю. Л. Дмитриева // Лингвистические исследования и их использование в практике преподавания русского и иностранных языков : материалы III Международной научно-методической конференции, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и 100-летнему юбилею Донецкого национального технического университета, Донецк, 22 мая 2020 года. Донецк : Донецкий национальный технический университет, 2020. С. 33–39.

2. Карпий С. В. Универсализация деятельности журналистов в условиях информационно-психологического противоборства систем СМИ Донбасса / С. В. Карпий // Донецкие чтения 2020: образование, наука,

инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / под общей редакцией С. В. Беспаловой. Том 4. Донецк : Донецкий национальный университет, 2020. С. 231–233.

3. Карпий С. В. Медиалингвостилистические особенности прямого телевизионного включения / С. В. Карпий // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4(23). С. 51–58.

СОДЕРЖАНИЕ

Белоконь-Пожарицкая Наталия Анатольевна
ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВ РУССКИХ БОГАТЫРЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ 3
Бернатоните Ада Казимировна
ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ КИНО ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 1-4 КЛАССОВ И 5-6 КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ СПИСКОВ ДЛЯ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ 5
Божко Ирина Георгиевна
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ. НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ХОРОШЕЕ ВРЕМЯ ЧИТАТЬ» 11
Будкова Елена Геннадьевна
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ ПЕРЦЕПЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ПОТРЯСЕНИЙ В РАССКАЗЕ А. Н. ТОЛСТОГО «НЕОБЫКНОВЕННОЕ ПРИКЛЮЧЕНИЕ НИКИТЫ РОЩИНА» 15
Волосевич Людмила Васильевна
ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ПОВЕСТИ Г. БЕЛЫХ, Л. ПАНТЕЛЕЕВА «РЕСПУБЛИКА ШКИД» 19
Герасименко Ирина Анатольевна
НОРМАТИВНОСТЬ РУССКОЙ РЕЧИ В ДЕТСКОЙ АНИМАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС (НА ПРИМЕРЕ СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ) 23
Горюнова Татьяна Николаевна
КИНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 26
Гранкина Елена Владимировна
КАТЕГОРИЯ ДРУГОГО В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ТЕМА БУЛЛИНГА 29
Дербенёва Лидия Викторовна
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РОЛЬ РУССКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА КАК СРЕДСТВА ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ 34
Дмитриева Ольга Александровна
АДАПТАЦИЯ РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ: ОПЫТ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ СКАЗКИ «КОЛОБОК» В ЦЕНТРАХ ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В АФРИКЕ 37

Ефимова Александра Владимировна
АСТЕРОИД Б-612 КАК СЕМИОТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ХРУПКОГО МИРА: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ МЕТАФОРЫ КАК ОСНОВА КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПАРАДИГМЕ CLIL (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ-СКАЗКИ А. ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ» И МОДУЛЯ 8 УМК «SPOTLIGHT 7» «SAVE THE EARTH») 40
Жарикова Ольга Владимировна
ОБРАЗ РЕБЁНКА В ДЕТСКОМ КИНЕМАТОГРАФЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭКРАНИЗАЦИИ ПОВЕСТИ В. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО») 44
Заворотнева Татьяна Ивановна
ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ 47
Зелинская Ксения Борисовна
ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ ГИБКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 52
Ипатий Анастасия Руслановна
СЧИТАЛКА КАК ГИБРИДНЫЙ ЖАНР: ДИДАКТИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ В ПОЭЗИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ Н. САМОНИЙ 55
Карпий Сергей Викторович
МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ 60
Карпий Юлия Леонидовна
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА: ТРАНСЛЯЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЧЕРЕЗ ПОЭЗИЮ С. А. ЕСЕНИНА 65
Кононова Елена Анатольевна
ИНТЕГРАЦИЯ ЛИТЕРАТУРЫ О ДЕТЯХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД 69
Косенкова-Дудник Елена Анатольевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ДЕТЯХ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ 74
Кочетова Светлана Александровна
ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ 79
Курылко Милена Эдуардовна
ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ КАК ТРАНСЛЯТОРА ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАССКАЗЕ В. П. АСТАФЬЕВА «ФОТОГРАФИЯ, НА КОТОРОЙ МЕНЯ НЕТ» 81

Любимцева-Наталуха Лариса Николаевна
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ 86
Малахова Любава Владимировна
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ И МАЛОЙ РОДИНЕ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. А. ЕСЕНИНА 90
Мурзинцева Оксана Федоровна
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ПОИСК НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ 93
Оборнева Ольга Вячеславовна
ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В XXI ВЕКЕ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ 97
Панасенко Ксения Владимировна
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ 101
Парамонова Татьяна Ивановна
ЦИФРОВАЯ АДАПТАЦИЯ КЛАССИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ 106
Подолина Оксана Владимировна
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ПОИСК ОПТИМАЛЬНОГО БАЛАНСА 113
Позднякова Виталия Александровна
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ 118
Пулоди Фурузон
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ (НА ОСНОВЕ ПОВЕСТИ САДРИДДИНА АЙНИ «СТАРАЯ ШКОЛА») 123
Соловцова Елена Валериевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 126
Соловьянова Евгения Викторовна
МЕТОДИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ В ИЗУЧЕНИИ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 129
Суббота Наталья Васильевна
ОТОБРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА СОПЕРЕЖИВАНИЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Н. А. НЕКРАСОВА «ДЕДУШКА МАЗАЙ И ЗАЙЦЫ» 133

Ткачев Владимир Игоревич
ЭКРАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. С. ГРИНА: КИНОПЕДАГОГИКА КАК ИНСТРУМЕНТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ 136
Ткачев Владимир Игоревич
РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ 140
Филатова Виктория Алексеевна
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ДЕТСТВА В ПОВЕСТИ Л. ЧАРСКОЙ «НАТАШИН ДНЕВНИК» 143
Чумаченко Дарья Сергеевна
ОБРАЗ РЕБЕНКА В ПОВЕСТИ С. БАРУЗДИНА «ЕЁ ЗОВУТ ЁЛКОЙ» 147
Шакович Юлия Валериевна
РОЛЬ ИЛЛЮСТРАЦИЙ В ВОСПРИЯТИИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА 151
Шипулина Наталья Борисовна,
Марченко Анастасия Юрьевна
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ КИНОПЕДАГОГИКИ (ФИЛЬМОКЕЙС «РЕСПУБЛИКИ ШКИД») 157
Шокотько Лариса Евгеньевна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВУЗЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 161
Щербакова Оксана Георгиевна
ФУНКЦИИ КИНЕМАТОГРАФА КАК ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ УГЛУБЛЁННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ 166
Якименко Людмила Николаевна
ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ ШКОЛЬНОЙ ПОВЕСТИ: ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ 170
Якобчук Анна Васильевна
ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: МЕТОДИКА АНАЛИЗА И ОБСУЖДЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ 174

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ
XI МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ОЧНО-ЗАОЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И О ДЕТЯХ

Ответственный редактор
Жарикова Ольга Владимировна

Технический редактор
Н. А. Сытник
Компьютерная вёрстка и макетирование
Э. А. Бояринцева

За достоверность представленной информации и ссылок ответственность несут авторы

ISSN 3033-6961

Подписано к изданию 24.06.2026 г.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл. печ. л. – 11,53. Уч.-изд. л. – 10,68.
Усл.-изд. л. – 9,93.
Тираж 300 экз. Зак. № 149.

Издательство МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ, г. Москва
Издательство ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25