

Гуманитарная парадигма



2024

№ 4

Электронный научный журнал — сетевое издание

Гуманитарная парадигма

№ 4 (31) 2024 года

Все статьи, публикуемые в журнале, рецензируются членами редакционного совета, а также привлечёнными редакцией экспертами. Мнение авторов может не совпадать с мнением редакции.

Журнал ориентирован на широкий круг читателей: учёных, преподавателей, специалистов-практиков, студентов, магистрантов, участников научно-исследовательской, культурной, музейной, просветительской работы.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ЭЛ № ФС 77-70608 от 03.08.2017 (СМИ — «сетевое издание»). Журнал издаётся с июня 2017 года.

Учредители: Л. Н. Икитян, ООО «Межрегиональный институт развития территорий».

Издатель: ООО «Межрегиональный институт развития территорий», Ялта, пгт. Кореиз, Республика Крым.

Периодичность: не реже 4-х раз в год.

Выпуски журнала размещаются на сайте <http://humparadigma.ru>

Е-mail редакции: red@humparadigma.ru

При оформлении обложки использовано изображение, созданное Freepik (freepik.com).
URL: [https://ru.freepik.com/free-ai-image/digital-art-isolated-house_93658101.htm#
fromView=search&page=9&position=18&uuid=beaa98ff-d699-42cf-a25a-1d4871280a20](https://ru.freepik.com/free-ai-image/digital-art-isolated-house_93658101.htm#fromView=search&page=9&position=18&uuid=beaa98ff-d699-42cf-a25a-1d4871280a20)

Редакционный совет

Икитян Людмила Нодариевна — главный редактор, кандидат филологических наук, Межрегиональный институт развития территорий

Члены редакционного совета:

Боева Галина Николаевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (Санкт-Петербург)

Борисова Людмила Михайловна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Ишин Андрей Вячеславович — доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории России, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Красильников Роман Леонидович — доктор филологических наук, доцент, преподаватель автономной некоммерческой организации «Общеобразовательная школа Центра педагогического мастерства» (Москва)

Портнова Татьяна Васильевна — доктор искусствоведения, профессор кафедры искусствоведения Российского государственного университета имени А. Н. Косыгина, профессор кафедры ландшафтной архитектуры Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева (Москва)

Хакимова Елена Мухамедовна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Журналистика и массовые коммуникации», Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск)

Зябрева Галина Александровна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, заслуженный работник образования Автономной Республики Крым, Таврическая академия, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Синько Галина Иосифовна — кандидат философских наук, доцент кафедры региональной экономики и управления, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, г. Пушкин)

Хоменко Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Русская филология и русский язык как иностранный», Институт общественных наук и международных отношений, Севастопольский государственный университет (Севастополь)

Шалина Марина Александровна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методик их преподавания, Евпаторийский институт социальных наук (Евпатория), Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Симферополь)

Содержание

Язык в теории и практике

- Хоменко Е. В., Ковтун И. Н.**
Языковая личность учителя-словесника в современной научной парадигме 6
- Дубкова Ю. С.**
Жаргонизмы в сфере номинации как явление вторичной номинации 15
- Mikhaylova A. G., Spiridonova I. A.**
Narrative strategies for english-language discourse on issues of geopolitics 22
(Михайлова, А. Г., Спиридонова, И. А.)
Нарративные стратегии для англоязычного дискурса по вопросам геополитики)

Эмпирика. Теория. Проблематика

- Портнова Т. В., Широченко П. А.** 28
Этнографический подход к восстановлению ландшафтных объектов: влияние традиции местных сообществ на дизайн и реставрацию
- Морозова Т. В.** 38
«Опытное» знание в системе художественного постижения мира

Обучение. Воспитание. Практика

- Пак Т. В.** 46
Развитие детей дошкольного возраста посредством игровой практики
- Парунина Н. О.** 54
Педагогическое сопровождение музыкально одарённых детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов
- Федотова Е. С., Савинова О. А.** 62
Формирование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста через сказкотерапию: инновационный подход

- Авторам** 68

Content

Language in theory and practice

- Khomenko E.V., Kovtun I. N.**
The linguistic personality of a language teacher in the context of the modern scientific paradigm 6
- Dubkova Yu. S.**
Jargon in the sphere of aviation as a phenomenon of secondary nomination 15
- Mikhaylova A. G., Spiridonova I. A.**
Narrative strategies for english-language discourse on issues of geopolitics 22

Empirical research. Theory. Problems

- Portnova T. V., Shirochenko P. A.**
Ethnographic approach to the restoration of landscape objects: the influence of local community traditions on design and restoration 28
- Morozova T. V.**
“Experienced” knowledge in the system of artistic comprehension of the world 38

Training. Upbringing. Practice

- Pak T. V.**
The development of preschool children through play practice 46
- Parunina N. O.**
Pedagogical support for musically gifted children of senior preschool and primary school age 54
- Fedotova E. S., Savinova O.A.**
Formation of reader’s interest in older preschool children through fairy tale therapy: an innovative approach 62

- For Authors*** 68



Язык в теории и практике



УДК 378.14

Хоменко Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Русская филология и русский язык как иностранный»,
Институт общественных наук и международных отношений,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: evkhomenko@mail.sevsu.ru

Ковтун Ирина Николаевна

Старший преподаватель кафедры
«Русская филология и русский язык как иностранный»,
Институт общественных наук и международных отношений,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: ren-g2v@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЕ

Статья посвящена исследованию языковой личности учителя-словесника в рамках компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов. Автор анализирует структуру лингвистической компетентности, обосновывает понятие коммуникативной компетентности, рассматривает лингвистическую и коммуникативную компетентности как основу языковой личности учителя-словесника.

Ключевые слова: антропологическая парадигма, языковая личность, учитель-словесник, коммуникативно-деятельностный подход, компетентностный подход, лингвистическая компетентность, коммуникативная компетентность.

Elena V. Khomenko

PhD in Pedagogical science, Associated Professor of Department
of Russian Philology and Russian as a Foreign Language,
Institute of Social Sciences and International Relations,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

Irina N. Kovtun

Senior lecturer of the Department
of Russian Philology and Russian as a Foreign Language,
Institute of Social Sciences and International Relations,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A LANGUAGE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE MODERN SCIENTIFIC PARADIGM

Abstract. *The article is devoted to the study of the linguistic personality of a language teacher within the framework of competence-based and communicative-activity approaches. The author examines linguistic and communicative competencies as the foundation of the teacher's linguistic personality, analyzes the structure of linguistic competence, and substantiates the concept of communicative competence in relation to the linguistic personality of a language teacher.*

Key words: *anthropological paradigm, linguistic personality, language teacher, communicative-activity approach, competence-based approach, linguistic competence, communicative competence.*

Для цитирования:

Хоменко, Е. В., Ковтун, И. Н. Языковая личность учителя-словесника в современной научной парадигме // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 6–14.

Антропоцентрические акценты научной парадигмы последних десятилетий изменяют подходы к пониманию взаимосвязи человека и языка. Многочисленные теоретические и прикладные исследования в области лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, социолингвистики, прагмалингвистики, этнолингвистики показали многогранность этой взаимосвязи и сфокусировали внимание на значимости языка не только для коммуникации, но и для становления, развития и самопрезентации личности человека. Нужно сказать, такой подход не является чем-то абсолютно новым.

Ещё В. фон Гумбольдт подчёркивал: «Язык — это не просто средство взаимопонимания, но слепок с мировоззрения и духа говорящего» [2, с. 202]. Подобные высказывания встречаются и в трудах Э. Сепира: «Представление о том, что человек ориентируется во внешнем мире, по существу, без помощи языка и что язык является всего лишь случайным средством решения специфических задач мышления и коммуникации, — это всего лишь иллюзия» [15, с. 262]. Однако более глубокое изучение и осмысление этой проблемы принадлежит современной науке.

Детерминация научных представлений о соотношении человека и языка отразилась в таких понятиях как «языковая картина мира», «языковое сознание», «концепт», «дискурс», «идиолект», «языковая личность». Последнее, как показывает анализ научной литературы [1; 6; 9; 16], занимает особое место в осознании взаимосвязи человека и языка и определяется учёными как «стержневое системообразующее» понятие антропоцентрического аспекта [16, с. 439], а значит, составляет особый интерес для научного познания. «Языковая личность, с её когнитивными способностями, коммуникативными потребностями, речевой деятельностью, представляет сложное, многогранное явление, требует глубокого анализа и всестороннего наблюдения» [14, с. 1514].

Современная российская наука накопила достаточно богатый опыт в изучении феномена «языковая личность». Значимыми в этом плане являются работы Г. И. Богина, Ю. Н. Караулова, Л. М. Салимовой и многих других [1; 6; 14]. Диахронический анализ понятия «языковая личность», представленный в работах Е. В. Иванцовой [4], Е. В. Дзюбы [3] раскрывает этапы его вхождения в научный тезаурус, объясняет многогранность дефиниций и показывает важность данного феномена для социально-культурного развития общества.

Изучение методологических трудов [1; 6; 9] позволяет говорить о «многослойности и многокомпонентности» (в терминологии Г. И. Богина) структуры языковой личности, что предопределяет сложность и мультиаспектность процесса её формирования, синтезирующего результаты познавательной деятельности человека в разных научных сферах. Конечно, фундаментом формирования языковой личности выступает лингвистическая сфера и языковое образование человека. Именно язык «вербализует концепты, является средством коммуникации, регулирует социальные отношения, ориентирует человека в окружающей его действительности, хранит историческую и культурную память народа, служит источником знаний о человеке и мире» [8, с. 30]. А изучение языка даёт человеку

возможность познать «самого себя» и своё «отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [2, с. 34].

Степень овладения языком обеспечивает уровень качества языковой личности. В связи с этим вполне естественно возрастает роль учителя-словесника, отвечающего за языковое образование как обучающихся, так и общества в целом. Требования, предъявляемые к учителю, отражены в Профессиональных стандартах [12], в частности: соблюдать контекстную языковую норму, знать и соблюдать стандартное общерусское произношение и лексику, осуществлять автокоррекцию, давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни, вести постоянную работу с семьями обучающихся и местными сообществами по формированию речевой культуры и др. [12, с. 132].

Все эти требования отражают непосредственно специфику языковой личности самого учителя-словесника, формирование которой происходит в процессе его профессиональной подготовки, но становление и совершенствование — всю жизнь. Учитывая основные положения компетентностного и коммуникативно-деятельностного подходов, лидирующих в современной лингводидактике, языковую личность учителя-словесника рассматриваем как личность, обладающую лингвистической и коммуникативной компетентностью, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений разной структурно-языковой сложности и определённой целевой направленности, различающихся глубиной и точностью отражения действительности [18, с. 14].

Не подлежит сомнению, что основой языковой личности учителя-словесника являются лингвистические знания и способность оперировать ими с разной целью, в разных профессиональных ситуациях. Следует отметить, в лингводидактике принято разделять понятия «лингвистические знания» и «языковые знания». Последнее понятие соотносится с компетенциями «носителя и пользователя языка» [5, с. 278]. Это получаемый в ходе языкового образования и освоения социально-культурного опыта объём знаний, дающий носителю языка возможность выполнять рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности с учётом текущей коммуникативной ситуации. Лингвистические же знания — это специальные знания о языке как социально-культурном явлении. Они предполагают целостное представление о системе и структуре языка, категориальной и функциональной специфике языковых единиц, разных языковых явлениях в диахронии и синхронии. Важной составляющей лингвистических знаний являются метаязык, сведения о языкознании как науке, её истории и выдающихся представителях в этой области. Совокупность данных знаний в

их взаимосвязи обеспечивают лингвистическую компетентность специалиста-филолога, в частности учителя-словесника.

Основываясь на авторитетном мнении учёных [10; 11; 13], под лингвистической компетентностью языковой личности учителя-словесника понимаем качество индивида, интегрирующее специальные лингвистические знания и способность их применять для кодирования и декодирования текстов с целью решения разных профессиональных задач.

В структуре лингвистической компетентности исследователи выделяют три компонента: языковой, лингводискурсивный и стратегический [19, с. 632]. Языковой непосредственно связан с лингвистическими знаниями, которые вследствие когнитивных процессов концептуализируются в сознании учителя-словесника, формируют представление о языке, его единицах, языковых законах, правилах, явлениях и выступают основой для аргументированных рассуждений, способности анализировать, определять дифференцирующие признаки, классифицировать, характеризовать и т. д.

Лингводискурсивный компонент дополняет и расширяет лингвистические знания информацией, касающейся структурных и типологических особенностей разных речевых актов, жанровых, логических и стилистических законов построения типизированных высказываний. Считаем важным подчеркнуть, вслед за Р. А. Каримовой, что дискурс как «сложное коммуникативное явление» наряду с текстом включает «внеязыковые факторы, которые влияют на его производство и восприятие» [7, с. 8]. К таким факторам относим психологические, эмоциональные, возрастные, гендерные особенности обучающихся, мировоззренческие и аксиологические установки, прецедентные тексты и т. п., влияющие на выбор языковых средств в процессе профессиональной коммуникации. Лингводискурсивный компонент отвечает за способность учителя-словесника погружаться в реальные условия профессионального взаимодействия, оценивать речевую ситуацию, выбирать оптимальные жанры, быстро реагировать на ход развития речевой коммуникации и направлять её в эффективное русло.

Стратегический компонент обеспечивает риторические способности языковой личности учителя-словесника и обуславливает выработку определённых стратегий и тактик вербального поведения. Несомненно, в первую очередь, это приёмы академической риторики, которые связаны с умением устанавливать контакт с обучающимися, привлекать и удерживать их внимание, стимулировать мыслительную деятельность, объяснить материал и формулировать вопросы с учётом специфики материала и задач в ходе его изучения.

Важным элементом стратегического компонента является этическая культура. В языковой личности она проявляется внешне, но отражает её внутренние качества: гуманность, открытость, доброжелательность, терпимость и т. п. Внешние признаки этической личности — её поведение: вежливое отношение к обучающимся, их родителям, коллегам, умение сглаживать конфликты или избегать их, используя стратегии сотрудничества, взаимопомощи, компромисса. Этическая культура личности вербализируется в речи посредством этикетных формул приветствия, прощания, извинения, отказа, согласия, несогласия и прочих.

Стратегический компонент мы рассматриваем как связующее звено лингвистической компетентности языковой личности учителя-словесника с коммуникативной компетентностью. Не будем подробно останавливаться на некоторых разногласиях в толковании исследователями сущности коммуникативной компетентности, отметим только, что наши представления отражают точку зрения Е. В. Чатковой, которая считает, в «коммуникативной компетентности определяющую роль играет, прежде всего, осознание личностью самой себя в социальном пространстве, понимание возможностей и ограничений её интеграции в социальный мир посредством адекватного реагирования на условия взаимодействия и предъявляемые ожидания» [17, с. 3–4].

Коммуникативная компетентность языковой личности учителя-словесника, в нашем понимании, соотносима с сенситивными способностями, а именно: способностью наблюдать за другим человеком и запоминать, что он говорит, как себя ведёт; способностью предугадывать чувства, мысли, действия обучающихся, способностью понимать своеобразие каждого ученика и вместе с тем видеть типичные черты представителя той или иной социальной группы, способностью предвидеть реакции и поведение обучающихся. Немаловажной также является способность самонаблюдения и самооценки.

Стоит упомянуть и о таких специфических профессиональных действиях учителя-словесника, как проверка, правка, редактирование устных и письменных работ обучающихся. Готовность к их выполнению связана также с рассматриваемыми выше компетентностями. Лингвистическая компетентность позволяет понять природу ошибок, осознать причины допущения, оценить ситуации и правильно выбрать нужную стратегию для преодоления этих причин, а коммуникативная спрогнозировать трудности этой работы с каждым обучающимся.

Указанные способности вместе с лингвистической компетентностью дают возможность учителю-словеснику качественно выполнять ряд необходимых профессиональных действий:

- осмысленно применять знания о языке в процессе коммуникации;
- анализировать языковые единицы и явления, определять их категориальные свойства, адаптировать лингвистический материал в соответствии с разными дискурсивными аспектами; видеть специфику функционирования единиц языка в текстах разных жанров и стилей;
- обобщать результаты наблюдений в виде вербальных и образно-схематических правил, языковых алгоритмов, необходимых для организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- осознано направлять познавательную деятельность обучающихся на развитие их языковой личности.

Таким образом, в аспекте тенденций современной научной парадигмы учитель-словесник формируется как языковая личность с присущими ей компетентностями, проявляющимися в готовности оценивать вербальные и невербальные средства для организации познавательной деятельности обучающихся, а также способности эффективно взаимодействовать с различными социальными группами (обучающимися разного возраста и уровня подготовки, родителями, коллегами) в ходе решения профессиональных задач.

Литература

1. Богин, Г. И. Современная лингводидактика : учебное пособие / Богин, Г. И. Калинин : Изд-во Калининского государственного университета, 1980. 60 с.
2. Гумбольдт, Вильгельм фон. Язык и философия культуры / Пер. с нем. яз.; сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. М. : Прогресс, 1985. 452 с.
3. Дзюба, Е. В. Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании: монография // Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 286 с.
4. Иванцова, Е. В. О термине «Языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования [Электронный ресурс] // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2010. № 4 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-termine-yazykovaya-lichnost-istoki-problemy-perspektivy-spolzovaniya> (дата обращения: 23.11.2024)
5. Каплун, О. А. Сравнительная характеристика понятий «Лингвистическая компетенция» и «Языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков [Электронный ресурс] // Учёные записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-harakteristika-ponyatiy->

lingvisticheskaya-kompetentsiya-i-yazykovaya-kompetentsiya-i-ih-strukturnyh-komponentov-v (дата обращения: 30.12.2024).

6. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М. : URSS, 2010. 263 с.

7. Каримова, Р. А. Семантико-структурная организация текста (на материале устных спонтанных и письменных текстов). Уфа : Изд-во БашГУ, 1991. 156 с.

8. Козырев, В. А., Черняк, В. Д. Языковое образование и языковая личность [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-obrazovanie-i-yazykovaya-lichnost> (дата обращения: 01.12.2024)

9. Лексика, грамматика, текст в свете антропологической лингвистики: тезисы докл. и сообщ. науч. конференции (12–14 мая 1995 г., Екатеринбург). Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 1995. 160 с.

10. Оглуздина, Т. П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 2 (104). С. 91–94.

11. Пискунова, Е. Н. Формирование лингвистической компетентности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пискунова Елена Николаевна; [Место защиты: Ульянов. гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова]. Ульяновск, 2010. 25 с.

12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1>

13. Пыркова, Т. А. Содержание и структура лингвистической компетенции // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сб. ст. IV Международной научной конференции молодых учёных, посвящённой 80-летнему юбилею кафедры иностранных языков (Екатеринбург, 7 февраля 2014 г.). Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2014. С. 260–264.

14. Салимова, Л. М. Теория языковой личности: современное состояние и перспективы исследования [Электронный ресурс] // Вестник Башкирского ун-та. 2012. № 3 (I). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-yazykovoy-lichnosti-sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-issledovaniya> (дата обращения: 24.11.2024).

15. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Пер. с англ. / Под ред. и предисл. А. Е. Кибрика. М. : Прогресс 5 : Универс, 1993. 656 с.

16. Халяпина, Л. П. Характеристика языковой личности как субъекта коммуникации // Мир в языке. Серия «Этногерменевтика и этнориторика» / Отв. ред. Е. А. Пименов, М. В. Пименова. Вып. 11. Кемерово, 2005. С. 438–450.

17. Чанкова, Е. В. Коммуникативная компетентность личности в условиях изменяющейся социальной реальности : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / Чанкова Елена Вадимовна; [Место защиты: Ин-т соц.-полит. исслед. РАН]. М., 2018. 41 с.

18. Черепанова, Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе (Теоретические основы): автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 — теория и методика. Обучения и воспитания (русский язык) / Черепанова Лариса Витальевна. М., 2005 58 с.

19. Юдина, Т. В. Обоснование структуры лингвистической компетенции как компонента коммуникативной компетенции студента языкового вуза [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-struktury-lingvisticheskoy-kompetentsii-kak-komponenta-kommunikativnoy-kompetentsii-studenta-yazykovogo-vuza> (дата обращения: 03.12.2024).

~

УДК 811.161.1'373.611

Дубкова Юлия Сергеевна

Кандидат филологических наук,
Севастопольский государственный университет;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: yulechka.dubkova@inbox.ru

ЖАРГОНИЗМЫ В СФЕРЕ АВИАЦИИ КАК ЯВЛЕНИЕ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ

Статья посвящена изучению и анализу механизмов образования и способов создания образных наименований в авиационном социолекте. В центре номинации в профессиональном жаргоне находятся объект «летательный аппарат» (ЛА), профессиональная деятельность и субъект (мультисубъектность) профессиональной деятельности. Мультисубъектностью объясняется тот факт, что один и тот же денотат может иметь ряд образных наименований. В данной статье вторичные наименования ЛА реализуются в форме морфологической и семантической деривации.

Ключевые слова: жаргонизмы, вторичная номинация, социолект, мультисубъектность, метафорические и метонимические переносы.

Yu. S. Dubkova

PhD in Philology Science,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

JARGON IN THE SPHERE OF AVIATION AS A PHENOMENON OF SECONDARY NOMINATION

Abstract. *The article is devoted to the study and analysis of the mechanisms of education and ways of creating figurative names in the aviation sociolect. In the center of the nomination in professional jargon are the object, professional activity and the subject (multi-personality) of professional activity. Multi-subjectivity explains the fact that the same denotation can have a number of figurative names. In this article, secondary names of aircraft are implemented in the form of morphological and semantic derivation.*

Key words: *jargonisms, secondary nomination, sociolect, multi-subjectivity, metaphorical and metonymic transfers.*

Для цитирования:

Дубкова, Ю. С. Жаргонизмы в сфере номинации как явление вторичной номинации // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 15–21.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» отмечается, что «отображение при номинации не только элементов объективной действительности, но и прагматического субъективного отношения создаёт экспрессивную окраску языковых единиц за счёт особого субъективно-модального компонента значения» [9, с. 336]. За границами общеупотребительного словарного запаса остаются наименования, которые порождаются в жаргонах. Этот аспект проблемы номинации является актуальным в исследованиях последних десятилетий, поскольку поднимаются вопросы об особенностях восприятия окружающего мира как отдельным индивидом, так и языковым коллективом [6].

Пополнению жаргонных лексиконов осуществляется за счёт роста объёма значений лексических единиц. Активными процессами при образовании жаргонизмов являются метафорические и метонимические переносы, а для понимания лексического значения таких слов необходимо декодировать завуалированную информацию о вновь поименованном денотате.

Соблюдение социально-профессиональных норм поведения индивидами является условием сохранения сообщества как единого целого. М. И. Солнышкина ввела в научный оборот понятие «коллективная профессиональная языковая личность», отражающее обобщённый языковой портрет носителя языка определённой профессии, который владеет профессиональным языком и следует стереотипам профессионального поведения [4]. Профессиональная среда имеет определённые идеалы, основывается на специфических традициях и других регулятивных элементах [2, с. 8]. Профессиональная субкультура также основывается на регулятивных принципах нормы поведения, включающей идеалы, традиции, обычаи и т. п. Военный жаргон, частью которого выступает авиационный лексикон, является подвижным пластом лексики, который отражает разнообразную деятельность военнослужащих: профессиональную деятельность, отношение военных к бытовым условиям и межличностные взаимоотношения.

Авиационный лексикон неоднократно исследовался в лингвистике, были изучены следующие вопросы: особенности презентации терминосистемы авиационной лексики русского языка иностранным студентам [3], формирование отраслевой самолётостроительной терминологии в сопоставительном аспекте (на материале немецкого и русского языков) [7]. Однако интерес к изучению языка авиации сохраняется.

В социолингвистике выделяют сферы употребления (общение людей в области определённого вида общественной деятельности) и среды употребления языка (В. А. Аврорин, В. Д. Бондалетов). В. А. Аврорин выделяет восемь важнейших сред [1, с. 69–74]. Отдельные жаргоны могут опираться на несколько сред, существовать на их пересечении. Это относится, например, к авиационному жаргону. Поясним сказанное.

Авиационный социум имеет неоднородный состав, что обусловлено образованием, профессией, званием, должностью, возрастом его членов. Авиационный жаргон охватывает профессиональный жаргон конструкторов летательных аппаратов, лётчиков военной и гражданской авиации, технической команды, обслуживающей машины, аэродромы и аэропорты, диспетчеров различных регионов, курсантов авиашкол, военнослужащих срочной службы воздушно-десантных войск. Кроме того, необходимо учитывать временной и локальный характер появления вторичных номинаций летательных аппаратов (война в Испании 1939 года, Великая Отечественная война, послевоенный период, война в Афганистане в конце XX века, современный период). Важно при этом и различие в картине мира этносов: жаргонные наименования советских летательных аппаратов у испанцев, немцев, афганцев, членов Северо-Атлантического альянса. Таким образом, в центре номинации в профессиональном жаргоне находятся объект (летательный аппарат, далее — ЛА), профессиональная деятельность и субъект (мультисубъектность) профессиональной деятельности. Именно мультисубъектностью объясняется тот факт, что один и тот же летательный аппарат может иметь целый ряд образных наименований.

Признаки объектов при образовании жаргонизмов

Культурно-эстетические аспекты языковой нормы в авиационном жаргоне подчиняются в целом профессиональному жаргону [5, с. 6]. Признаки объектов в результате вторичной номинации в авиационном жаргоне возникают на основе 1) зрительного / слухового сходства

сравнимых денотатов, 2) функционального признака объекта-донора, 3) частичного сходства означающих летательных аппаратов.

Зрительное (визуальное) сходство, кроме цветового, ЛА основывается на восприятии объекта в целом или на отдельном его конструктивном признаке, называемом квалификативным (например, крылья самолёта, фюзеляж). Отдельный конструктивный признак ЛА ассоциируется с тем или иным денотатом, прежде всего, на основании сходства по форме.

Кваликативные признаки противопоставлены релятивным (относительным), которые связаны с отношением человека к происходящему с ним и вокруг него. В работе выявлены следующие релятивные признаки, которые положены в основу номинации: а) манёвренность ЛА — «способность изменять положение в пространстве, скорость, высоту и направление полёта за определённый промежуток времени», б) сложность пилотирования и в) поведение ЛА в воздухе.

Способы создания жаргонизмов

Д. Н. Шмелёв отметил, что способы создания новых наименований в современном русском литературном языке не отличаются от послереволюционной эпохи [8, с. 50–51]. Сформулированный тезис относится и к появлению жаргонизмов в сфере авиации, в которой используется единицы, полученные при помощи морфологического и семантического словообразования.

Морфологическая деривация, по нашим наблюдениям, характеризуется ограниченными деривационными процессами и представлена однотипными моделями: суффиксальными образованиями на -к(а) со значением предметности, сопровождающимися морфонологическим явлениям интерфиксации («кашка» от вертолёт конструкции Н. И. Камова, «пешка» от самолёт конструкции В. М. Петлякова), на -арь (*мигарь* от МиГ — самолёт конструкции ОКБ А. И. Микояна и М. И. Гуревича). Производные, образованные семантическим способом, подразделяются на простые («сундук» — о военном самолёте Су-24) и сложные («лесопилка» — о военном самолёте Ил-114, «самосвал» — о вертолёте Ми-26). К простым дериватам относятся и единицы, образованные при помощи окказиональной субстантивации («лохматый» — об Ил-18, «полосатый» — о Ми-24).

С точки зрения словообразовательной структуры простые лексические единицы делятся на непроезводные («рояль», «радиола» — об истребителе

ЛаГГ-3) и производные («окурок» — о пассажирском самолёте Як-40, «кочегарка» — о Ту-134). Простые по структуре производные включают и суффиксальные форманты с уменьшительно-ласкательным значением («пчёлка» — о вертолёте Ми-8; «ишачок» — об истребителе И-16).

Обращает на себя внимание отнесённость вторичных номинаций к разнообразным тематическим группам:

а) «наименование средств передвижения по земле» (Одноместный штурмовик времён Второй мировой войны Ил-2 получил в войсках прозвище «летающий танк», поскольку, имея бронекорпус всей конструкции, был неуязвим для зенитного огня с наземных средств ПВО);

б) «наименование предметов быта» (за характерный вид снизу в полёте с выступающими балочными держателями под крыльями Су-25 напоминает расчёску или гребёнку — «расчёска», «гребёнка»);

в) «наименование животных» (характерная форма обтекателя радиолокационной системы Ил-20 напоминала дельфина — «дельфин»);

г) «наименование инструментов» (прозвище «стеклорез» Су-24 получил за резкий звук двигателей на взлёте);

д) «наименование плодов сельскохозяйственных растений» (удлинённая форма фюзеляжа у Ил-86 и Ил-96 напоминает батон или баклажан — «батон», «баклажан»).

Необходимо отдельно остановиться на профессиональном языке конструкторов летательных аппаратов и работников конструкторских бюро, присваивающих инициально-цифровым наименованиям летательных средств образные наименования, которые официально закрепляются за тем или иным изделием. Подобного рода образования не включаются в словари русского языка, но активно функционируют в текстах авиационной тематики («шаврушка» — Ш-2, «тушка», «тушкан» — ТУ-134).

Такой подход к процессу номинации летательных аппаратов был характерен не только для начального периода зарождения авиации в России; он прослеживается и в настоящее время. Например, учебно-тренировочный самолёт У-8 разработчика В. Н. Хиони, официально названный «Конёк-Горбунок», совершил первый полёт в 1923 году. Агитационный самолёт АНТ-9 под названием «Крокодил» (серийный экземпляр самолёта ПС-9), декоративно оформленный, был выпущен весной 1935 года. Российский экспериментальный палубный истребитель, созданный в ОКБ им. Сухого, получил обозначение Су-47 и образное наименование «Беркут». И это не

единичные случаи. Обратим внимание на оформление подобных номинаций в соответствии с правилами орфографии: наименования самолётов выделяются кавычками и пишутся с прописной буквы: «Илья Муромец», «Руслан», «Ил-18» («ИЛ-18»), и т. п.; инициально-цифровые наименования подаются без кавычек: Ил-18, Ту-144, Ан-24, МиГ-15, У-2, Як-9; разговорные же (точнее, сленговые) названия самолётов пишутся в кавычках со строчной буквы: «кукурузник» (У-2), «ястребок» (Як-9).

Несмотря на кодифицированный характер подобных зарождающихся в конструкторских бюро номинаций, которые состоят из инициально-цифрового наименования летательного средства и образного имени, остаются те же проблемы декодирования образной составляющей наименования, поиска мотивировочного признака, положенного в его основу.

Таким образом, исследования авиационного жаргона открывают уникальные аспекты профессионального языка, который формируется под влиянием специфики деятельности, социальных норм и коллективных традиций. Понимание механизмов создания жаргонизмов, базирующихся на зрительных, слуховых и функциональных признаках, позволяет глубже осознать, как язык отражает многообразие профессионального опыта и мировосприятия его носителей.

Важно отметить, что изучение авиационного жаргона, особенно в контексте исторических и культурных изменений не только помогает раскрывать специфику профессионального языка, но и вносит вклад в понимание социокультурных трансформаций, происходящих в авиационной сфере и за её пределами, укрепляя связи между языком и культурой.

Литература

1. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (К вопросу о предмете социолингвистики): монография. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1975. 276 с.

2. Казачкова, М. Б. Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры (на материале русского и английского вариантов профессионального языка авиации) : автореф. дис. ... канд. филол. наук: специальность — 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Казачкова Мария Борисовна. Казань, 2008. 28 с.

3. Москалёва, М. М. Терминосистема авиационной лексики и особенности её презентации в иностранной аудитории: дис. ... канд. филол. наук: специальность — 10.02.01 «Русский язык» / Москалёва Мила Михайловна. М., 1998. 180 с.

4. Солнышкина, М. И. Профессиональный морской подъязык: монография. М. : Academia, 2005. 256 с.

5. Хомяков, В. А. Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия. Вологда : ВГПИ, 1974. 183 с.

6. Чистяков, Д. В. Жаргонизмы как явление вторичной номинации : на материале современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук : специальность — 10.02.04 «Германские языки» / Чистяков Дмитрий Вячеславович. М., 2009. 19 с.

7. Шарафутдинова, Н. С. Формирование отраслевой терминологии на базе логико-семантической категории субстанциальности: на материале самолётостроительных терминов немецкого и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : специальность — 10.02.19 «Теория языка» / Шарафутдинова Насима Саатовна. Ульяновск, 1999. 20 с.

8. Шмелёв, Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. М. : Просвещение, 1964. 244 с.

9. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.

~

УДК 811.111

Alla G. Mikhaylova

Senior lecturer, Foreign Languages Department,
Sevastopol State University;
Russian Federation, Sevastopol

Irina A. Spiridonova

Senior lecturer, Foreign Languages Department,
P. S. Nakhimov Black Sea Higher Naval School,
Russian Federation, Sevastopol

NARRATIVE STRATEGIES FOR ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE ON ISSUES OF GEOPOLITICS

Abstract. *This study considers the narrative strategies of English articles. The research material is English articles, which are included in the book “IEMed. Mediterranean Yearbook”. As examples of the strategies being studied, methods of text generation based on the material of articles about the Greater Mediterranean are presented. The results of the paper can be used in the course of seminar classes on narratology.*

Key words: *English, narrative strategy, discourse, text within a text, narrative text generation, hermeneutics, geopolitical text.*

Михайлова Алла Григорьевна

Старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: steba1971@mail.ru

Спиридонова Ирина Александровна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское
орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: nia_1102@mail.ru

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДЛЯ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА ПО ВОПРОСАМ ГЕОПОЛИТИКИ

Представленное исследование рассматривает нарративные стратегии, используемые в англоязычных статьях. Материал исследования – англоязычные статьи, включённые в книгу «IEMed. Mediterranean Yearbook». В качестве примеров изучаемых стратегий представлены способы текстопорождения на примере работ о Большом Средиземноморье. Результаты данного исследования будут полезны для проведения семинарских занятий по нарратологии.

Ключевые слова: *английский язык, нарративная стратегия, дискурс, текст в тексте, нарративное текстопорождение, герменевтика, геополитический текст.*

Для цитирования:

Mikhaylova A. G., Spiridonova I. A. Narrative strategies for english-language discourse on issues of geopolitics (Михайлова, А. Г., Спиридонова, И. А. Нарративные стратегии для англоязычного дискурса по вопросам geopolitics) // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 22–27.

Narrative is a combination of consistent, coherent text telling about a specific event and influence which affects the reader by various verbal and non-verbal means. Narrative analysis is an interdisciplinary approach aimed at understanding the structure, content and meaning of texts.

A S. Wortham's approach [10] allows to use the narrative method of analysis to interpret ongoing processes, which provides a realizing communicative dynamics phenomena, particularly, the person's impact on the formation of one's social identity. His sophisticated theoretical and methodological approach ensures "a systematic account of how narrative self-construction works, a dialogic account of self-construction that focuses on the social, cultural, and relational contexts of storytelling, step-by-step guidance on how to uncover and document meaningful patterns in transcribed narrative data" [10, p. 1].

Narrative analysis is effective as a method of hermeneutics and one of the text qualitative study is used to identify subjective explicit and implicit ideas about a given issue. Narrative takes a middle part of the continuum: the first part includes non-narrative statements (abstract of logical estimations of a general order, normative assessments, spontaneous emotion expressions, etc.), and on the other

one comprises approvals dealing with the certain events without establishing any meaningful connection between them.

Moreover narrative analysis determines subjective experiences and social consequences, identifies common themes across multiple narratives. It aims to study how narratives influence our understanding and perception of the world, and involves analyzing an interdisciplinary approach to storytelling. When considering and analyzing modern approaches to the texts study, it is essential to clearly and fundamentally distinguish the global text continuum and defines groups of its specific genre and content.

Narrative analysis is essential to comprehend a discourse that can be presented as a form of social practice of speech behavior. One can determine the presence or absence of specific phenomena and explain the mechanisms of creation and reproduction of social ideas: concepts and statements that arise in everyday life during interpersonal communication. The review of the texts of articles of a certain genre and content as a communicative event of story can be considered as a priority for narratological analysis [3]. It is understood as a method for studying individual history. “Narrative as a special type of discourse is the object of study in narratology and is a statement when the speaker tells a story (sequence of events)” [2, p. 171].

A narrative strategy can be conceptualized as a discourse formation [1; 8]. Obtaining objective knowledge as the main goal of discourse forms its communicative and pragmatic specificity. Narratological methods make it possible to study the grammatical structure of a narrative discursive «rules» of a historical era in a work. The story, “as well as the situation in which it is told, turns out to be associated with a cultural-historical structure with a set of discursive orders” [2, p. 171].

Researchers can discover the deeper meaning and cultural values in narratives by carefully examining techniques, character development, plot structures, and symbolic elements. J. K. Meister [6], H. Miller [7] considered narrative in critical terms for Literary study; M. Fludernik [4] wrote about extending narratology into corpus studies.

The problem of our study: what narrative strategies can be used for English-language discourse on current issues of geopolitics understanding? Geopolitics has an internal semantic structure of the text, has been considered by many scientists: Gearyid У Tuathail, Carlo J. Bonura, Anders Stephanson, Kim Rygiel, Paul Routledge, Timothy W. Luke.

The current geopolitical conditions are the internal socio-political events [6]. In the present day geopolitics covers the same ground as International Relations with greater emphasis on geographical factors such as accessibility, location, resources. There are many variants of its definition and the differences between

them are significant. As a geographical image geopolitics includes the social reproduction of power and political economy: *“Geopolitics is itself a form of geography and politics, that it has a con-textuality, and that it is implicated in the ongoing social reproduction of power and political economy”* [8, p. 16].

The Eastern Mediterranean, which is in a transitional state, was studied by S. Florensa, A. Kalaitzidis, S. N. Litsas, A. Tziampiris, E. Laipson, J. Purdy, W. G. Tuathail and others. They wrote about “the instability of the region, centered on events such as the Arab Spring, Islamic terrorism, the continued stalemate on the Cyprus and Palestinian issues...” [2, p. 173].

As for the structural approach, a narrative has certain components. Their functions are to provide the subsequent text, evaluate its meaning and find a solution.

The development of the theory of narratology led to the subsequent detailing of intratextual communication and the identification of two perspectives in it [9]: diegesis (the discursive aspect of the narrative) and mimesis (its visual aspect, “visual information”).

The purpose of this article is to analyze narrative strategies in English-language articles about the geopolitical influence of the Greater Mediterranean on European countries. The articles from the book serve as the research material: *“IEMed. Mediterranean Yearbook”*.

Narratives analysis has diagnostic purposes in identifying the ideological “underlying” or its change in a seemingly neutral narrative. Whatever kind of narratives we consider, identifying units of analysis and various connections construction between them, one way or another researchers use models for studying the narrative plots. The author seems to record objectively significant events without creating a retrospective integrity of interpretation.

“The text within the text” as a method of narrative text generation is represented by the manifestation of an understanding way. It is an expression of incorporation in the articles. Incorporation as a cognitive mechanism is a more universal phenomenon [5]: *“Although it is difficult to imagine creative partnerships that would be exempt from political interference, cultural clusters could still act as trust-building spaces ...Looking at the next decade though, an upgraded EU cultural heritage protection agenda addressing conflict areas looks very much within reach”* [3, p. 341].

The differentiation and linking of events in “discourse is the main method of narrative text creation. Narratology explains the ways in which narratives are divided. The unit of division of a plot narrative is an episode as a section of text characterized by the unity of time, place and composition of characters” [2, p. 173].

The context and the subject influence on eventfulness in the texts as a hermeneutical category. An event is represented by paradox that implies a contradiction to the general opinion. “Unpredictability depends on the subject who evaluates the change in state” [3, p. 173]. For example: “...*the English would increase their sphere of influence in Iran and the French would be given control of Syria and Palestine*” [3, p. 36].

Hermeneutics is considered by scientists to be a field of inquiry that reaches beyond not only processes of narrative but also beyond ones of realizing in general. A hermeneutical category is especially significant when describing problems of the typology of culture, literature and thinking: “*Since Ottoman times, extra-regional powers have aimed at protecting their vital interests in the region by actively participating in local and regional politics*” [3, p. 17]. This one is essential while characterizing technologies changes in the Mediterranean region: “*There should also be separate mention made of the growing role that new communication technologies will continue to play in the social, cultural and, therefore, political changes, with particular relevance as we have already started to see in the Arab world after 2011*” [3, p. 99].

Sometimes the discourse mentions an event despite the logic of the story. Historical events meet the criteria of narrative, the most significant of which is the explication in the narrative itself of the cause-and-effect relationship between presented stories. The chain of events is expressed by repeated actions, and the narrator denotes their series. Narrative differs from other discourses in that it is characterized by a more complex stylistic figures, the pairing of fragments, and an event orientation that connects the beginning with the end of the narrative. Based on content elements of the narrative (events, heroes, places, cultures) meaningful content analysis of public opinion, lifestyle can be carried out.

Thus narrative analysis is aimed at describing the power dynamics, social perceptions and ideological basis that is present in narratives. Ultimately, narrative analysis provides a deep understanding of the changing influence of stories and their role in shaping our identities, beliefs, and social dynamics.

One can make the following conclusions:

1. It is important to use the narrative analysis method for studying narrative discourses. It is an intended goal and adopted approach which characterise the author of English-language discourse on current issues of geopolitics understanding. Narrative analysis is necessary to comprehend texts.

2. It is essential to distinguish the text continuum and identify groups of its specific genre and content. Identifying units of analysis and various connections

construction between them, scientists apply a method of hermeneutics and one of the text qualitative analysis for studying the structure of narrative plots.

3. By means of narrative strategies narratological knowledge can be completed by theoretical aspects with historical factors.

References

1. Лотман, Ю. М. Чему учатся люди : статьи и заметки. М. : Центр Книги Рудомино, 2010. 413 с.

2. Михайлова, А. Г. Нарратологический анализ англоязычных статей (на примере книги “IEMED Mediterranean yearbook”) // Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе. 5-я Международная научно-практическая конференция: сборник материалов конференции : в 2 т. Т. 2. М., 2023. С. 171–180.

3. Florensa, S. IEMed. Mediterranean Yearbook. Girona : European Institute of the Mediterranean (IEMed), 2018. 502 p.

4. Fludernik, M. The Cage Metaphor: Extending Narratology into Corpus Studies and Opening it to the Analysis of Imagery. Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research / Ed. S. Heinen, R. Sommer. Berlin; New York : Walter de Gruyter, 2009. Pp. 109–129.

5. Laipson, E. America and the Mediterranean: An arena for transnational threat management. IEMed. Mediterranean Yearbook / Ed. by L. A. Secat, H. Gallego. Barcelona : IEMed, 2018. Pp. 47–53.

6. Meister, J. K. Narratology. Handbook of Narratology / Ed. by P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, J. Schönert. Berlin; New York : Walter de Gruyter, 2009. 954 p.

7. Miller, H. Narrative, in Critical Terms for Literary Study / Ed. by F. Lentricchia and T. McLaughlin. Chicago : Chicago UP, 1990. 496 p.

8. Seletskaya, A. A., Mikhaylova, A. G. The influence of popular culture on social behavior // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2024. № 1 (28). С. 354–360.

9. Smirnova, E. The origin and development of ancient art: Feng Shui // Образование и наука: современный вектор развития: материалы III Национальной научно-практической конференции. Керчь, 2024. С. 283–289.

10. Wortham, S. Narratives in action: A strategy for research and analysis. New York; London : Teachers College Press, 2001. URL: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142768853>



Эмпирика. Теория. Проблематика



УДК 712.01

Портнова Татьяна Васильевна

Доктор искусствоведения,
профессор кафедры ландшафтной архитектуры,
ФБГОУ ВО «Российский государственный аграрный университет —
МСХА имени К. А. Тимирязева»;
Российская Федерация, Москва, e-mail: infotatiana-p@mail.ru

Широченко Полина Андреевна

Студентка,
ФБГОУ ВО «Российский государственный аграрный университет —
МСХА имени К. А. Тимирязева»;
Российская Федерация, Москва, e-mail: polina.schirochenko@yandex.ru

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОССТАНОВЛЕНИЮ ЛАНДШАФТНЫХ ОБЪЕКТОВ: ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИИ МЕСТНЫХ СООБЩЕСТВ НА ДИЗАЙН И РЕСТАВРАЦИЮ

В статье рассматривается этнографический подход к восстановлению ландшафтных объектов с акцентом на традиции местных сообществ. Анализируются примеры успешных проектов дизайна и реставрации, где вовлечение местных жителей и учёт их культурного наследия способствовали созданию более гармоничных и функциональных пространств. Обсуждаются вопросы взаимодействия между современными архитектурными решениями и традиционными практиками, а также влияние социокультурных факторов на восприятие и использование восстановленных ландшафтов. Исследование призвано подчеркнуть, что гармоничное сосуществование современных технологий и культурных традиций может служить основой уважительного подхода к

ландшафтной реставрации, способствуя укреплению идентичности местных сообществ и повышению качества жизни их жителей.

Ключевые слова: этнографический подход, восстановление, ландшафтные объекты, традиции, местные сообщества, реставрация, культурное наследие, традиционный стиль.

Tatiana V. Portnova

K. A. Timiryazev Federal State Agricultural University –
Academy of Agricultural Sciences, A. Kosygin Russian State University;
Moscow, Russian Federation

Polina A. Shirochenko

Student,
K. A. Timiryazev Federal State Agricultural University –
Academy of Agricultural Sciences;
Russian Federation, Moscow

**ETHNOGRAPHIC APPROACH TO THE RESTORATION OF LANDSCAPE
OBJECTS: THE INFLUENCE OF LOCAL COMMUNITY TRADITIONS
ON DESIGN AND RESTORATION**

Abstract. *The article examines the ethnographic approach to the restoration of landscape objects, focusing on the importance of the traditions of local communities in the process of design and restoration. The examples of successful projects where the involvement of local residents and consideration of their cultural heritage contributed to the creation of more harmonious and functional spaces are analyzed. The issues of interaction between modern architectural solutions and traditional practices, as well as the influence of socio-cultural factors on the perception and use of restored landscapes are discussed. The study aims to emphasize that the harmonious coexistence of modern technologies and cultural traditions can serve as the basis for a sustainable and respected approach to landscape restoration, contributing to strengthening the identity of local communities and improving the quality of life of their residents.*

Key words: *Ethnographic approach, restoration of landscape objects, traditions of local communities, restoration, cultural heritage, traditional style, sustainable development, community participation, social significance, traditions.*

Для цитирования:

Портнова, Т. В., Широченко, П. А. Этнографический подход к восстановлению ландшафтных объектов: влияние традиции местных сообществ на дизайн и реставрацию // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 28–37.

Этнографический метод в искусстве ландшафтной среды — это исследование естественных условий жизни человека с учётом её культурных форм. Определение «этнографический метод» впервые было упомянуто в социологии, когда специалистами этой области предпринимались попытки описать действия представителей различных групп населения с целью понять и разобраться в их культуре, способе мышления и поступках, социальных взаимодействиях. В ландшафтном проектировании этнографический подход подразумевает максимальное сохранение традиционного стиля [1; 9], и основная идея восстановления объектов заключается в сохранении культурного наследия, что позволяет каждому «прикоснуться» к истории [2]. В последнее время часто используется термин «этнодеревня». Этнические деревни — новый тип культурного ландшафта, имитирующий ландшафты различных культурных групп. Целью создания национальных (этнических) деревень является сохранение истории и культуры народов конкретных территорий при активном удовлетворении туристического интереса к объектам такого рода. Часто в планировочных структурах и пространственно-организационных решениях таких деревень можно наблюдать следование традициям, хозяйственным и промысловым особенностям определённого этноса. Также для знакомства туристов с новой культурой в национальных деревнях организуют традиционные праздники, праздничные обрядовые действия и даже свадьбы по этническому образцу [8]. Устраиваются фольклорные фестивали, в которых, как и в праздничных мероприятиях, нередко принимают участие и жители национальных деревень, и жители близлежащих населённых пунктов. Так, помимо функции охраны объектов культурного этнографического наследия, этнодеревни выполняют просветительскую, образовательную и рекреационно-туристическую функции.

Культурный контекст процесса проектирования таких территорий обуславливает будущие решения. Например, реставрация исторических объектов проводится по техникам, которые использовались на первом этапе строительства, что позволяет восстановить первоначальную форму, сохранить стиль и характеристику объекта, а также познакомить посетителей с особенностями памятников культурного наследия [3; 4; 7].

Яркими примерами успешного применения этнографического подхода в России являются музеи деревянного зодчества (Музей деревянного

зодчества на территории Московского государственного объединённого музея заповедника «Коломенское» в Москве; «Костромская слобода», архитектурно-этнографический и ландшафтный музей-заповедник в Костроме, рядом с Ипатьевским монастырём; Этнографический музей под открытым небом в г. Козьмодемьянске Республики Марий-Эл), региональные этнические деревни («Национальная деревня народов Саратовской области» в Саратове; «Русская деревня», архитектурно-ландшафтный ансамбль в Санкт-Петербурге, Петергофское шоссе; Другой мир, этнодеревня в Ярославле), Локальные этнические деревни («Алтын-Сус», эколого-этническая деревня в г. Абакане Хакасии; агротур «Деревня в горах» в д. Иргизлы Башкортостана, НП «Башкирия», п. Нугуш; туристская деревня общины ительменов «Пимчах» с. Сосновке Елизовского муниципального района в Камчатском крае) и др. [5].

Большое значение имеют традиционные практики и верования живущих на разных территориях сообществ, связанные с природой и ландшафтом. У народов Древней Руси чаще всего встречались следующие традиционные практики:

- почитание солнца: праздники Коляда (зимнее солнцестояние) и Купала (летнее солнцестояние). Во время празднования зимнего и летнего солнцестояния водили хороводы, изображая круговое движение солнца, а также жгли костры;

- почитание деревьев: священными считались дубы (особенно старые), символизировавшие силу, мудрость и опору; берёза — символ матери-природы: их часто сажали возле дома, потому что верили, что береза защищает от злых духов;

- почитание камней, в которых древние славяне видели основание мира, символ мировой горы. Особо почитаемыми являлись камни, возвышающиеся из воды, к которым совершались паломничества больных, оставлявших приношения из используемых в быту вещей, размещая их около камней в речных затоках или развешивая их рядом на деревьях;

- почитание тотема — мифического предка (чаще всего, какого-либо животного или растения).

Традиции различных сообществ влияют на восприятие и использование природных ресурсов: они формируют отношение к природе у человека как члена определённого сообщества. Также большую роль играют традиционные знания. Рациональное использование окружающей среды и контроль над ней

основаны на долгосрочных эмпирических наблюдениях, адаптированных к местным условиям. Традиционные знания дают человечеству ещё и новые экологические знания: они могут использоваться в управлении природными ресурсами в качестве замены базовых научных данных в случаях, когда их мало, или могут дополнять другие методы экологического менеджмента. Так, традиционные практики управления лесными ресурсами имеют решающее значение для охраны священных рощ, где запрещена эксплуатация растительного материала, а традиционные методы ведения сельского хозяйства позволяют поддерживать экологический баланс. Использование традиционных знаний позволяет сохранять в первозданном виде ландшафт и сооружения, а также поддерживать практическую составляющую построек, несмотря на введение новшеств. Интеграция этнографических знаний местных жителей, обладающих уникальным опытом взаимодействия с окружающей средой, также позволяет выявить устойчивые практики, которые использовались в течение нескольких столетий и могут быть адаптированы для современных нужд.

Вопрос вовлечения местного сообщества в процесс проектирования ландшафтных территорий — важный аспект работы не только в ходе восстановления ландшафтных объектов, но и их создания или благоустройства. Взаимодействие такого рода создаёт уникальную основу для формирования устойчивых ландшафтов, которые будут радовать будущие поколения, обогащая как экологическую, так и культурную ценность территории [6].

Среди примеров взаимодействия специалистов с местными жителями можно выделить проектирование нового общественного игрового пространства в частном поселении Риита, одном из загородных посёлков Подмосковья. На начальном этапе команда проектировщиков провела опрос его жителей: были организованы встречи и обсуждения, где участникам предложили поделиться своими идеями и желаниями относительно нового пространства. Это позволило выявить ключевые интересы и потребности, такие как безопасность, доступность, возможность активного времяпрепровождения. Ещё большую включённость жителей в разработку проекта продемонстрировали дополнительно организованные собрания-встречи, на которых представители команды архитекторов представляли свои концепции и оперативно, без длительного ожидания вносили коррективы в соответствии с пожеланиями «заказчиков». В частности, в выбор материалов,

оформление, обустройство зелёных зон. На основании полученных данных было разработано несколько вариантов концепций спортивного пространства. В процессе проектирования был сделан акцент на создание увлекательной, но безопасной и инклюзивной среды. Было предложено включить различные зоны для детей разных возрастов и интересов, включая аттракционы, спортивные площадки, а также зоны отдыха. Реализация была начата после утверждения окончательного варианта проекта. Важным шагом стала работа с местными подрядчиками и мастерами, что не только способствовало вовлечённости местных жителей в процесс, но и поддерживало экономику региона. За время процесса реализации проекта также проводились встречи с целью оповещать жителей о ходе строительства и возможности ответить на все интересующие их вопросы. После завершения строительства нового общественного пространства состоялось торжественное открытие с активным участием местных жителей. Данная история создания нового общественного пространства стала ярким примером значимости взаимодействия с местными жителями на каждом из этапов проектирования и реализации проекта, ведь это не только укрепляет связи в сообществе, но и позволяет создавать востребованные и комфортные места для отдыха и развлечений.

Ещё одним примером успешного такого взаимодействия в процессе проектирования и благоустройства территорий является создание парка «Сибсталь» в г. Красноярске. Этот парк расположен на территории бывшего промышленного района, что делает его особенным не только с точки зрения культурного наследия, но и с точки зрения экологии. Преобразование данной территории в общественное пространство потребовало участия местных жителей как хранителей истории и культуры данного района.

Этапы проектирования аналогичны этапам из предыдущего примера: работа по созданию проекта благоустройства началась после анализа результатов анкетирования жителей и мониторинга их предложений на встречах-собраниях. В ходе общественных согласований с жителями района прорабатывались идеи по благоустройству нового пространства, были внесены коррективы в концепцию использования парка для таких видов активностей, как спортивные мероприятия и культурные фестивали. На всех этапах его реализации жителей оповещали о ходе строительных работ. Главным отличием данного проекта от проекта, описанного выше, является то, что парк «Сибсталь» не так узкоспециализирован и включает в себя не

только зелёные зоны, зоны отдыха, спортивные и детские площадки, но подразумевает проведение различных массовых культурных мероприятий.

В рамках проекта парка «Сибсталь» была учтена культурная идентичность района: в частности, команда архитекторов адаптировала ландшафт парка с учётом традиционных форм, используемых местными жителями, что позволило избежать ошибок и сохранить уникальность территории. В частности, многие прежние промышленные объекты были преобразованы в арт-объекты, что поддержало атмосферу исторической культурной преемственности. Сохранить уникальность ландшафта помогло использование местных видов растений и т.п. Внесение командой архитекторов коррективов в первоначальный проект также способствовало построению доверительных отношений между жителями и командой специалистов и строителей. В процессе благоустройства парка из местного населения были сформированы волонтерские группы, которые могли не только участвовать в работах по озеленению пространства, но впоследствии следить за его состоянием и продолжить его активное освоение. Важно отметить, что проект стал основой для повышения экологической осведомлённости жителей, что, в свою очередь, способствует сохранению биоразнообразия и устойчивому развитию местной экосистемы.

Проект парка «Сибсталь» в Красноярске показывает, как важно учитывать мнения местных жителей в процессе проектирования общественных пространств. Вовлечение сообществ не только обогащает проекты новыми идеями, но и формирует устойчивые связи между людьми и окружающей средой, повысить общественное сознание о необходимости охраны биоразнообразия, может создать основу для устойчивого управления природными ресурсами. В свою очередь, это создаёт базу для дальнейшего развития городской инфраструктуры на принципах устойчивой координации совместных усилий.

Отметим, что интеграция этнографического подхода в проектировании общественных пространств может сталкиваться с некоторыми трудностями:

- культурные различия между этническими и социальными группами могут существенно влиять на восприятие и использование общественных пространств: разные культурные традиции, привычки и предпочтения могут привести к конфликтам интересов, если не учесть эти аспекты на этапе проектирования;

- недопонимание между группой специалистов по благоустройству и группой населения также могут возникнуть из-за различий интерпретаций идей или намеренного игнорирования потребностей каждой из сторон участников проекта;

- финансовые ограничения часто становятся значительным препятствием для реализации этнографического подхода. Необходимость в дополнительных исследованиях и вовлечении местных жителей может потребовать больше ресурсов, чем изначально предусмотрено. Данная трудность может привести к ограничению или остановке реализации проекта.

Стоит также учитывать и вероятность конфликта между современными подходами и традиционными практиками. Для его разрешения можно использовать процессно-ориентировочное управление: оно отвечает новым социально-экономическим условиям и способно не усугублять конфликт интересов, а формировать синергетическое взаимодействие субъектов корпоративного управления. Также для успешного взаимодействия сторон можно разработать так называемые внутренние регламенты: обговорить все нюансы, поспособствовавшие началу конфликта интересов или потенциальных противоречий.

Итак, этнографический подход играет ключевую роль в устойчивом развитии ландшафтных объектов, поскольку акцентирует внимание на важности взаимодействия между людьми и окружающей средой, позволяя учитывать культурные особенности местных сообществ. Этнографические исследования выявляют уникальные культурные, социальные и исторические аспекты конкретной территории. Понимание этого позволяет создавать ландшафтные объекты, максимально соответствующие местным условиям и традициям. Например, использование местных растений, соблюдение природных форм и структуры пространства, которые уже имеют глубокую укоренённость в жизни сообщества — повышают успешность новых проектов.

Процесс этнографического исследования подразумевает также активное вовлечение местных жителей в обсуждение и проектирование. Это способствует формированию чувства причастности и ответственности за проектируемые или восстанавливаемые объекты и пространства. В случаях активного участия жителей в создание объектов, они склонны заботиться о них и сохранять. Вовлечённость местного населения также способствует более гармоничному сосуществованию новых объектов с существующей инфраструктурой и природными ресурсами.

Этнографический подход также способствует идентификации и сохранению культурного наследия. Он позволяет учитывать традиционные ценности, обычаи и элементы местной культуры, что придаёт объектам уникальности и помогает передать знания о конкретной местности будущим поколениям. Это особенно важно в условиях глобализации, когда местным традициям может грозить исчезновение. Современные вызовы (такие как изменение климата, урбанизация и утрата биологического разнообразия) требуют новой парадигмы проектирования ландшафтов. Наиболее эффективным решением является активное вовлечение местного населения в процессы формирования и/или реставрации ландшафтных объектов. Создание рабочих (волонтёрских) групп и проведение открытых собраний позволит местным жителям выражать свои мысли, делиться ценностями и предлагать идеи, что станет основой для гармоничного развития. А организация мастер-классов, семинаров и других просветительских мероприятий способствует передаче этих знаний новым поколениям.

Модель тесного сотрудничества способствует также формированию правильного отношения будущих поколений к своему культурному наследию, повышению общественного сознания относительно охраны биоразнообразия региона и управления природными ресурсами страны в целом, чувства гордости за богатство и разнообразие национальных традиций. Достижение успеха в быстро стремящемся мире требует адаптации и вовлечения большего количества людей, ведь именно так возможно создать светлое будущее для нашей планеты.

Интеграция этнографических знаний в проекты ландшафтного дизайна способствует не только улучшению качества ландшафтных решений восстановлению экосистем, но и укреплению связи между культурным наследием и природным окружением.

Литература

1. Веденин, Ю. А., Кулешова, М. Е. Культурный ландшафт как объект наследия. СПб. : Дмитрий Буланин, 2004. 620 с.
2. Вишнякова, С. В. Реставрация и реконструкция территорий объектов культурного наследия (исторические сады и парки) : учебно-методическое пособие / Минобрнауки России, Уральский гос. лесотехн. ун-т, кафедра ландшафтного строительства. Екатеринбург, 2019. 35 с.

3. Восстановление объектов ландшафтной архитектуры. URL: <https://lektsii.org/5-24013.html> (дата обращения 07.12.24).
4. Восстановление произведений садово-паркового искусства. URL: <https://landscape.totalarch.com/node/107> (дата обращения 05.12.24).
5. Комплексные региональные программы сохранения и использования культурного и природного наследия / Сост. и науч. ред. П. М. Шульгин. М. : Институт Наследия, 1994. 173 с.
6. Перелыгина О. С., Дюков, А. А и др. Типология создания этнографического парка. URL: <https://scilead.ru/article/7046-tipologiya-sozdaniya-etnograficheskogo-parka> (дата обращения 05.12.24).
7. Сокольская, О. Б, Теодоронский, В. С. Ландшафтная архитектура. Основы реконструкции и реставрации ландшафтных объектов: учебное пособие. 2-е изд., стер. СПб. : Лань, 2020. 332 с.
8. Штеле, О. Е. Ландшафтный подход как основа сохранения этноэкологических территорий (на примере Абалакского природно-исторического комплекса в Тюменской области) // Вестник МГПУ. Серия Естественные науки. 2016. № 2. С. 94–104.
9. Шульгин, П. М. Ясная Поляна: опыт использования историко-культурного наследия // Россия и современный мир: Проблемы. Мнения. Дискуссии. События. 2005. № 3. С. 235–240.

~

УДК 82.01

Морозова Татьяна Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Русская филология и русский язык как иностранный»,
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»;
Российская Федерация, Севастополь, e-mail: a2424t@yandex.ru

«ОПЫТНОЕ» ЗНАНИЕ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОСТИЖЕНИЯ МИРА

В статье предпринята попытка рассмотреть процесс проникновения в искусство (литературно-художественное пространство) методов научного познания мира. Показано, что, несмотря на традиционно существующее различие между художественным и научным видами познания, в современной эстетике их соотношение модифицирует как качество и функции искусства, так и методологию гуманитарной (литературоведческой в частности) науки. Ключевую роль в их сближении и каналом взаимоотношений выступает акт опытного осмысления положения дел в процессе художественного постижения мира.

Автором статьи кратко отслежена история сопряжения методов науки и искусства, отражения «опытного» знания в текстах культуры. На широком литературном материале разных эпох иллюстрируется «опытный» принцип познания действительности. Рассматривается его воссоздание в многообразии сюжетных линий, содержательных коллизий, структуре произведений, системе их персонажей.

Ключевые слова: искусство, «вторая реальность», художественное постижение мира/действительности, научное знание, опыт в литературе.

Tatyana V. Morozova

PhD of Philological Sciences,
Associate Professor of Russian Philology and
Russian as a Foreign Language Department,
Sevastopol State University,
Russian Federation, Sevastopol

“EXPERIENCED” KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF ARTISTIC COMPREHENSION OF THE WORLD

Abstract. *The article attempts to consider the process of penetration into art (literary and artistic space) of methods of scientific knowledge of the world. It is shown that, despite the traditionally existing difference between artistic and scientific types of cognition, in modern aesthetics their ratio modifies both the quality and functions of art and the methodology of humanitarian (literary studies in particular) science. The key role in their rapprochement and the channel of relationship is the act of an experienced understanding of the state of affairs in the process of artistic comprehension of the world. The author of the article briefly traces the history of the coupling of methods of science and art, the reflection of “experienced” knowledge in cultural texts. The “experimental” principle of cognition of reality is illustrated on a wide range of literary material from different eras. Its reflection is considered in the variety of storylines, meaningful collisions, the structure of works, and the system of their characters.*

Key words: *art, “second reality”, artistic comprehension of the world/reality, scientific knowledge, experience in literature.*

Для цитирования:

Морозова, Т. В. «Опытное» знание в системе художественного постижения мира // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 38–45.

Искусство, каким бы видом оно ни было репрезентировано, создаёт свою реальность в неоднозначных по степени близости к яви формах. Это так называемая «вторая реальность», строящаяся на логике конкретного вида искусства, которая несколько отстоит от логики жизни. В частности, литературная «вторая реальность», создаваемая посредством образного, художественно организованного слова, строится на логике художественного текста [7].

При всей самобытности форм отражения реальной жизни в искусстве в некоторых своих координатах они всё же соприкасаются с вполне жизненными подходами к оценке действительности. Таким способом творческая личность осмысляет действительность, а искусство, наряду с другими формами познания (религией, философией, наукой), выступает одной из сфер постижения мира. В этом случае «вторая реальность» не только

дополняет «первую» своим взглядом на мир, но и усиливает социальный опыт человека [9, с. 84].

Традиционно в системе познания научное знание противопоставляется всем остальным формам. Предметы научного и художественного постижения мира различают на основе таких категорий, как объективное / субъективное, а также категориальное выражение закономерностей окружающего мира / уникальное, индивидуально-авторское видение [подроб. 5, с. 216–217]. Безусловно, художественная деятельность не тождественна научной, но, стремясь преодолеть ограниченность художественных средств репрезентации действительности, литература устремляется в иные зоны общественного сознания, в том числе и науки. Оставаясь самобытным в отражении и осмыслении реальной жизни, искусство по методам и принципам познания порой сближается с научной действительностью.

Одним из практических средств науки, которое в сфере творческих изысканий сохраняет черты фундаментальности, выступает проверяемость жизненных явлений. С вхождением в структуру художественного познания «опытного»¹ знания художественное творчество выступает как пространство близкого к научному исследованию идей и смыслов (см. идею экспериментального искусства Э. Золя [1]).

Краткий экскурс в «историю» опытного научного метода выявляет ряд пересечений и подобий [см. подроб. 3]. Уже в Новое время на стыке античного рационально-прагматического и средневекового умозрительного подходов сформировался гносеологический принцип: познание объективных законов на основе как простой констатации фактов (наблюдений), так и их апробирования — опытного подтверждения или опровержения посредством моделирования тех или иных условий, выведения закономерностей посредством анализа количественных и качественных данных. Появление такого метода исследования связывают с именем Галилео Галилея, учёного, значительное число научных открытий которого сделано на основе планомерной организации ситуаций, воссоздающих интересующие учёного условия. Его современнику Фрэнсису Бэкону принадлежит первая попытка анализа исследовательских возможностей и практического применения опытного знания, по мнению учёного, мерила подлинного знания («Новый органон», 1620). Джоном Локком опытная практика признавалась

¹ Ключевое в работе понятие «опытное» знание заключено автором в кавычки, так как не является общепринятой литературоведческой дефиницией.

единственным путём познания. Потому этим мыслителем, определившим развитие идей эпохи Просвещения, отрицалось существование врождённых идей («Опыт о человеческом разуме», 1690). С этого времени (и не без помощи гения Ньютона) «принцип абсолюта» схоластической науки прошлого покорился методу эмпирической проверки «природы, в которой всё относительно» (К. Бернар). В Новое время всё, включая явления ранее не только не доказанные, но и не мыслимые в свете каких-либо доказательств (например, догматы Священного Писания), подвергается научному анализу. Умозрительные представления о мире, онтологическом Космосе окончательно и решительно «подчиняются ... вполне естественным законам, познаваемым в эксперименте» [6, с. 8].

В 1834 году произошло разделение наук на естественные и общественные (Андре Мари Ампер), что повлекло разграничение и их методов (философы-романтики, В. Дильтей, Г. Риккерт). Опытнo-экспериментальный метод прочно закрепился за естественнонаучной сферой. Однако на академическом уровне не прекращались споры о потенциале «опытных» технологий в гуманитарной сфере. Противникам этой точки зрения (О. Контом, М. Вебером) «несостоятельность» опытного метода в исследовании «коллективного сознания» утверждалась в силу того, что в них невозможно достичь коренного принципа научного подхода — объективности, другими словами, положения «по ту сторону добра и зла». А её сторонниками (Э. Дюркгеймом, Джоном С. Миллем, представителями «естественнонаучной социологии») отстаивалась возможность приложения опыта в гуманитарных изысканиях, в частности, в науках о человеке, обществе, государстве.

На рубеже XIX – XX веков стратегия познания мира принципиально меняется: из науки уходит понятие «универсальности» — научный факт перестаёт быть истиной в последней инстанции, а свидетельствует лишь о том, что теоретическое предположение оправдано для определённых условий и может быть реализовано в конкретных обстоятельствах. Представление о «размытости» картины мира повышает статус «индивидуализированного» объекта, а в практике его познания вынуждает прибегать к комбинированию разных принципов и подходов. Это влечёт существенный сдвиг в методологии второй половины XIX века: в философии происходит отказ от рационализма и позитивизма, в литературе — от критического реализма и натурализма. Возрождается идеализм, причём не объективный идеализм Гегеля, Ф. Шлегеля и Шеллинга, а идеализм субъективный, который всё соизмеряет с

личностью (например, идеализм Ф. Ницше), отрицает диалектическое начало (А. Шопенгауэр) бытия, исходит из принципа его иррациональности (А. Бергсон). Переход от классической науки XIX века к науке века XX-го характеризуется и изменением предмета знания: теперь это не реальность как таковая, фиксируемая живым созерцанием, а некоторый её срез, данный через призму приемлемых для исследователя средств и способов её освоения. На волне сближения методов науки и искусства в 1900 – 1910-е годы и культивируется феномен «опытного» знания в художественном постижении мира. Это время уже не спорадических его проявлений в отдельно взятых авторских системах творческого мышления, а контитуирование его в качестве фундаментального принципа познания в этой сфере.

Сложная истории сопряжения методов науки и искусства может быть прослежена и в текстах культуры [см. подробн. 9]. Отражается она и в принципах построения художественной картины мира и, как результат, в поэтике литературных текстов. В качестве творческого принципа «опытное» знание представляет собой качественное изменение исходных данных: приращение классических форм и смыслов, нарушение нравственных аксиом, смещении структурных пропорций — в целом, модификацию художественной традиции, с целью её частичного или полного преобразования. Перерастая в творческую стратегию, «опытное» знание соотносится с набором отдельных приёмов, определяющих структуру сюжета, построение интриги, выражение идеи произведения, особенности характерологии, взаимоотношения в паре «писатель — читатель» [2, с. 75].

«Генерирующий» потенциал «опытного» знания содержат самые разные культурно-литературные явления, прежде всего, те, в «природе которых скрыты возможности апробативно-провокативного исследования» [3, с. 24]. Например, множеством «опытных» сюжетов изобилует текст Библии с корневой для ветхо- и новозаветных историй этого памятника проверкой героя и его действий на соответствие Высшему Закону (см. примеры [3, с. 24]).

Своего рода «плацдармом» для проверки самых смелых философских теорий [2, с. 87] становится литература XVIII века. На осознанное приложение «опытного» исследования в рамках художественного текста указывают новые модели построения сюжета как художественной апробации жизненно важных идей для интеллектуального диалога читателем (Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо», Г. Филдинг «История Тома

Джонса, найдёныша», А. Прево «История кавалера де Грие и Манон Леско», Д. Дидро «Монахиня», Вольтер «Кандид», Д. Свифт «Путешествия Гулливера», Г. Филдинг «Джозеф Эндрюс», Л. Стерн «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентльмена»).

Характерно для «опытной» стратегии художественного постижения мира также появление особого героя — героя-актера как инициатора «направленного на других креатива», которому автором предписан опытный (игровой/экспериментальный/провокативный) «образ мыслей и соответствующий им сценарий поведения» [4, с. 13]. Хрестоматийна в этом отношении сцена «мышеловки» в трагедии Шекспира «Гамлет». «Режиссируемая» принцем датским игра бродячих актёров представляется классическим экспериментом, в ходе которого он в роли наблюдающего ним выявляет истинного виновника смерти своего отца. Таковы и поступки героев-теоретиков и манипуляторов у Достоевского: Раскольников, Пётр Верховенский и Николай Ставрогин, Иван Карамазов, Порфирий Петрович и др. Плоды своих размышлений реализуют на практике и герои Леонида Андреева: Иуда Искариот, доктор Керженцев [подроб. 2]. В «опытном» формате литературы неслучайна фигура учёного, естествоиспытателя, носителя научного теоретического или экспериментально-прикладного знания. Это и гётевский Фауст, и Виктор Франкенштейн у Мэри Шелли, и профессора Персикив и Преображенский у Булгакова. К этому ряду может быть причислен капитан Немо, инженер-конструктор (Ж. Верн), хирург-новатор Сальватор (А. Беляев), инженер Пётр Гарин (А. Н. Толстой), Галилео Галилей (Б. Брехт), изобретатель Хулио Хуренито (И. Эренбург), блестящий физик Иоганн Мёбиус (Ф. Дюрренматт) и др. — персонажи, отстаивающие силу знаний, страшась её силы или наживающиеся на интеллектуальном ресурсе.

Художественный потенциал «научный» технологий уникален. Опытное знание в литературе есть целенаправленная обработка и выверенность жизненного материала. И, несмотря на «условность» художественно-опытного исследования культурных и ментальных явлений, точность, свойственная научному методу, гарантирует определённую достоверность и сфере словесности.

Но всё же арсенал сцен-опытов и поступков-экспериментов, то есть чётко выстраиваемое «лабораторное» подобие жизни для получения конкретных результатов, литература не использует в чистом виде. В процессе

художественного постижения мира, помимо достижения конечного результата, что главенствует в научной деятельности, в искусстве слова важнее изобразить характер и формы преломления тех или иных идей, образов, ценностей в индивидуальном и общественном сознании; значительнее оценка задач, целей, последствий «опытной» проверки. Именно практический эффект, достигаемый в результате творческих «манипуляций», делает акт «опытного» познания уместным в художественной практике.

Итак, искусство слова обладает потенциалом для успешной «работы» опытных технологий. Они формируются под влиянием конкретных исторических и культурных обстоятельств, становясь приоритетным для определённого периода. Наиболее ярко они проявляются в эпохи «философизации» литературного поиска [8] — Просвещения, рубежа XIX — XX вв. В это время литература приобретает особую мировоззренческую насыщенность, слово становится более концептуальным. Творческое сознание писателей, начавших с пересмотра традиции, ориентируется на философский дискурс современности, порождаемый в том числе и научными изысканиями: «И в области науки, и искусства относились к живому обмену идеями, образами, методами, традициями как норме нравственной и эстетической жизни» [8, с. 109].

«Опытный» принцип познания действительности прочно укоренится в многообразии сюжетных линий, содержательных коллизий, структуре произведений, системе их персонажей. Человек как предмет художественного изображения предстанет инициатором опытных актов — формы выражения своего «я» в новых историко-культурных условиях.

Литература

1. Золя Э. Экспериментальный роман / Пер. с франц. // Золя Э. Собрание сочинений: в 26 т. Т. 24 : Портреты, критическая проза / Под общ. ред. И. Анисимова, Д. Обломиевского. М. : Худ. литература, 1966. С. 239–280.
2. Зябрева, Г. А., Икитян, Л. Н. Феномен художественного эксперимента в творчестве Леонида Андреева [Электронный ресурс] // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. Вып. 5. Симферополь : Крымский архив, 2012. С. 74–89. URL: <file:///D:/Documents/Downloads/fenomen-hudozhestvennogo-eksperimenta-v-tvorchestve-leonida-andreeva.pdf>

3. Икитян, Л. Н. Апробативно-провокативный дискурс художественной литературы: парадигмы бытования [Электронный ресурс] // Toronto Slavic Quarterly : Academic Journal in Slavic Studies / Ed. Zahar Davydov. – University of Toronto. № 55. 2016. P. 20–28. URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/55/Ikityan.pdf>
4. Икитян, Л. Н. Игра – эксперимент – провокация: способы создания художественного конструкта // Гуманитарная парадигма. 2017. № 1. С. 6–22.
5. Киященко, Л. П. Видимое и сущее – предмет художественного и научного познания (в ракурсе творческой личности) // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 214–220.
6. Косиков, Г. К. Средние века и Ренессанс. Теоретические проблемы // История зарубежной литературы второго тысячелетия: 1000 – 2000 / Под ред. Л. Г. Андреева. М. : Высшая школа, 2001. С. 12–56.
7. Семёнов, А. Н. Художественный текст как вторая реальность и телеология анализа // Образование Югории. Вып. № 1 (39). 2016. С. 99–109.
8. Спивак, Р. С. Исторические предпосылки усиления философского начала в русской литературе 1910-х годов // Литературное произведение: Слово и бытие. Донецк : Дон ГУ, 1997. С. 100–122.
9. Флиер, А. Я. «Вторая реальность» – важная составляющая социального опыта человека // Вестник культуры и искусств. 2023. № 3 (75). С. 79–86.

~



Образование. Воспитание. Практика



УДК 373.24

Пак Татьяна Викторовна¹

Магистрант первого курса,
факультет педагогики и образовательных технологий,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»;
Российская Федерация, Саратов, e-mail: pak_tasha@mail.ru

РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ПРАКТИКИ

В статье приведён анализ игровой практики детей дошкольного возраста, влияние игровой деятельности на развитие личности ребёнка. В качестве основных показателей направления исследования выступают игровая тематика, возраст, личностное развитие. Данные исследования позволили выявить значимость игровых предпочтений в развитии детей дошкольного возраста в условиях инфопространства. В основу статьи легли материалы, полученные отечественными исследователями и педагогами, данные анкетирования родителей детей, посещающих дошкольное учреждение МБДОУ «Детский сад п. Молодёжный Перелюбского муниципального района Саратовской области».

Ключевые слова: *игровая практика, развитие личности ребёнка, дошкольный возраст.*

Tatyana V. Pak

First-year master's student,
Faculty of Pedagogy and Educational technologies,
Kherson State Pedagogical University;
Russian Federation, Saratov

¹ Работа выполнена под руководством профессора, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета» **Редькиной Людмилы Ивановны.**

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY PRACTICE

Abstract. *The article examines the analysis of the play practice of preschool children, the influence of play activities on the development of a child's personality. The main indicators of the research area are game topics, age, and personal development. These studies have revealed the importance of gaming preferences in the development of preschool children in the information space. The article is based on materials obtained by domestic researchers and teachers, data from a survey of parents of children attending a preschool institution "Kindergarten of the village of Molodezhny Perehyubsky municipal district of the Saratov region".*

Key words: *play practice, child's personality development, preschool age.*

Для цитирования:

Пак, Т. В. Развитие детей дошкольного возраста посредством игровой практики // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 46–53.

Становление личности ребёнка происходит через ассимиляцию культурно-исторического опыта, превращение общественных ценностей и норм деятельности в собственные, индивидуальные навыки. В рамках социальной ситуации возникает и развивается ведущая деятельность детей, только в деятельности ребёнок может проявить свою активность, и лишь в активности возможно его развитие [8, с. 5–6]. Важная и интересная форма самовыражения ребёнка — *игра*, в период дошкольного взросления игра выступает мощным инструментом развития детей. По словам В. А. Сухомлинского, «...игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток чувств, переживаний, представлений, понятий об окружающем мире...». А Л. С. Выготский игру дошкольника назвал «девятым валом развития», поскольку в этой деятельности ребёнок намного опережает свои возможности [3].

ФГОС и ФОП ДО содержат требования к организации игровой среды в дошкольных учреждениях. Педагогами должен быть выбран компетентный подход использования игровой практики в воспитании и образовании дошкольников, методика психолого-педагогического воздействия на развитие психических функций ребёнка на занятиях в ДОУ, профилактика вовлечённости родителя в союзную игровую деятельность.

Итак, *дошкольный возраст* является периодом больших потенциальных возможностей для всего дальнейшего развития человека. Он связан с мощным психофизическим развитием, характеризуется сенситивным развитием таких познавательных процессов как восприятие, память, внимание, мышление и воображение. Особое значение в психическом развитии детей имеют такие ведущие виды деятельности, как учение, труд, общение и игра. У ребёнка-дошкольника в игре возникают своеобразные потребности и побуждения важные для его личностного развития [3]. Игра учит, формирует, изменяет, воспитывает. Посредством вовлечённости в игровую практику, ребёнок познаёт себя и окружающую действительность.

Современные реалии поменяли социокультурную среду человечества в целом, что в частности отразилось на микро-культуре современных дошкольников. Если ранее ребёнок был занят в секциях, кружках и других видах детской активности, то в условиях нынешнего стремительного информационного развития дошкольникам становятся легкодоступны разнообразные продукты инфопространства. Учёные считают, что сегодня малыши уже с двух лет становятся пользователями различных гаджетов, а к концу дошкольного возраста порядка 98% детей в той или иной степени пользуются компьютером, планшетом, телефоном и др. [5, с. 89]. Исследования в нашей стране и за рубежом выявили, что компьютер доступен пониманию ребёнка примерно с 5 лет [8]. Социологические данные показывают, что к концу дошкольного возраста 70 % детей активно пользуются компьютером, причём наиболее популярным компьютерным жанром являются игры [11].

Очень остро стоит вопрос о влиянии компьютерных игр на интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста, так как именно на этом этапе закладывается ядро личностного развития ребёнка и его социальная интеграция. И в оценке этого влияния однозначного ответа нет. Многие психологи, педагоги и врачи встревожены увлечённостью детей компьютерными играми. Значительное количество проведённых в нашей стране и за рубежом исследований влияния компьютерных игр на развитие детей показало их потенциальный вред для личностного развития дошкольников (повышение агрессивности и эмоциональной лабильности, несформированность коммуникативной сферы, зависимость и др.) [6; 9; 11]. В то же время, ряд исследований обнаруживают положительное влияние

компьютерных игр на познавательное развитие ребёнка [8; 9; 11]. В первую очередь, авторы подчёркивают побудительную составляющую, формируемую в процессе компьютерной игры. Информация предоставляется в заманчивой форме, она пробуждает интерес ребёнка, удерживая его внимание, катализирует запоминание.

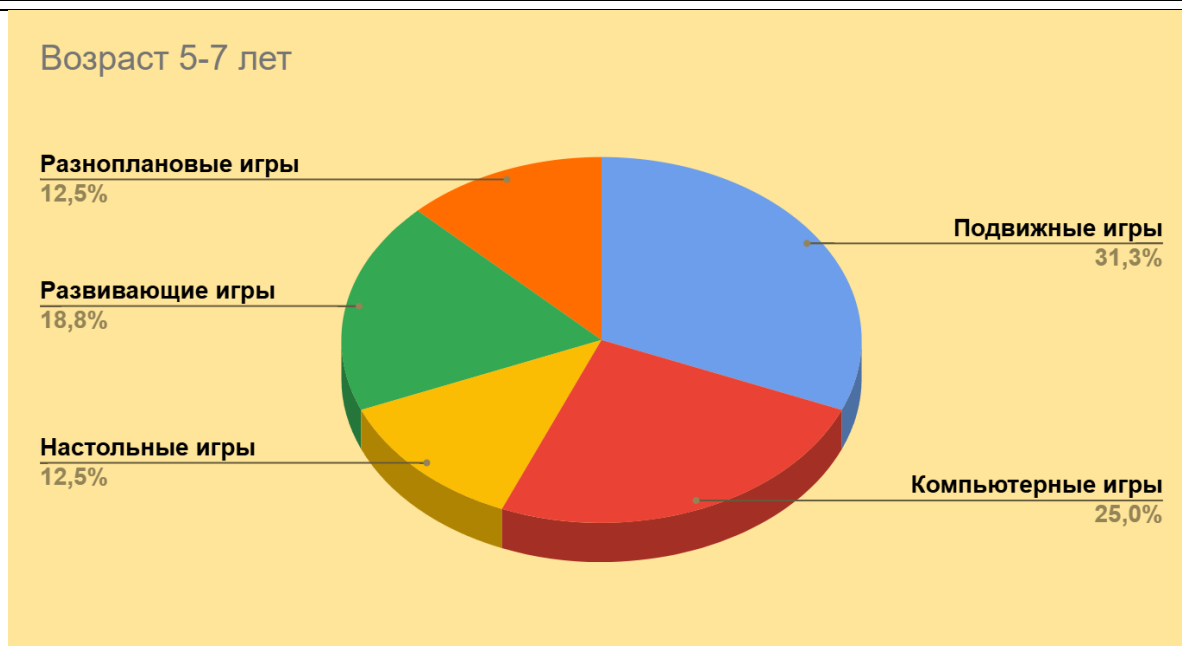
Обобщив сведения о видах игр (Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова, В. А. Кручинин, Н. Ф. Комарова), влияние игровой практики на развитие личности дошкольника рассмотрим на примере классической и компьютерной игр.

Классическая игра предполагает сюжет, предметное пространство, ролевое поведение, речевое взаимодействие, творческую и двигательную активность, эмоциональность, непредсказуемость действий. *Развивает* самостоятельность, мотивацию, ответственность, волю, выносливость, логику, системное мышление, фантазирование, воображение, память, связную речь, эмпатию, креативность.

Компьютерная игра имеет затягивающий регламентированный сюжет или вовсе его отсутствие, ограниченные установки, простота задумки, виртуальное пространство (условность реальности), экранную форму подачи информации, сниженный потенциал речевого развития и в целом социальную депривацию.

Характеристика транслируемых качеств участников: эмоциональная нестабильность, азарт, зависимость, соперничество, тревожность, агрессия, плохо контролируемая длительность времени, отсутствие речевого контакта, творческая пассивность или отсутствие детского созидания. И также *развивает* ряд положительных качеств: скорость реакции, интерес, внимание, запоминание, логическое мышление.

На примере игровой практики группы из 30-ти детей возраста 5–7 лет, воспитанников дошкольного учреждения МБДОУ «Детский сад п. Молодёжный Перелюбского муниципального района Саратовской области», выведем процент увлечённости классическими и компьютерными играми (см. диаграмму).



Как видно, дети дошкольного возраста 5–7 лет отдали предпочтение *подвижным* и *компьютерным* играм, а *настольные* и *разноплановые* игры составили одинаковые доли. В данном случае процент детей, вовлечённых в подвижный вид игровой деятельности, превалирует над компьютерными играми, далее по убывающей идут развивающие игры и т. д. Однако, анализируя игровую практику детей, можно сказать следующее, заинтересованность в классической игре ненамного превосходит компьютерную, в то же время устойчива такая тенденция, что компьютерная игра интересует детей не меньше, а в некоторых случаях даже превышает заинтересованность типичными детскими играми.

С родителями детей, посещающих дошкольное учреждение в п. Молодёжный Перелюбского муниципального района Саратовской области, было проведено анкетирование по методике А. И. Захарова «Стиль воспитания в семье». Анализ полученной информации выявил, что не все родители активно участвуют в детско-родительском игровом взаимодействии. В ходе последующего опроса выяснилась причина пассивного участия некоторых родителей в игровой практике малышей — трудовая нагрузка и сильная занятость.

Родители дошкольников часто не осознают значимость игры в развитии ребёнка. Л. С. Выготский считал, что источник развития находится вне ребёнка, и в качестве источника развития его высших психических функций выступает среда — общественные, материальные и духовные условия его существования [3]. Малышу важно видеть сопричастность взрослого в

совместной игровой практике, проявление эмоций, чувств, заинтересованности в процессе. В связи с этим с родителями детей, посещающих дошкольное учреждение, была проведена беседа на тему игрового досуга малышей. Указано, что именно участие родителей в совместном досуге создаёт эмоциональный комфорт в семье, влияет на психическое здоровье малыша и интеллектуальное его развитие. На взрослого возлагается ответственность за формирование досуга ребёнка в период становления его личностных качеств, а также социальной интеграции, в ходе которой формируется самосознание и ролевое поведение ребёнка. Д. Б. Эльконин писал «...ролевая игра, в которой ребенок берет на себя роль взрослого и, воспроизводя его жизнь, деятельность и отношения к другим людям, тем самым живет с ним общей жизнью. Ролевая игра возникает на основе новых отношений ребенка со взрослыми. Она социальна по своему происхождению; именно поэтому она не может быть не чем иным, как воспроизведением жизни и деятельности взрослых людей, т. е. социальной и по содержанию» [13]. Недостаток же важной для жизни ребёнка-дошкольника формы детско-родительского контакта порождает страхи и повышает тревожность малыша.

Для диагностики общего психоэмоционального состояния детей исследуемой нами группы была применена методика «Волшебная страна чудес» Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролова, для диагностики страхов и уровня тревожности — методика «Паровозик» С. В. Велиевой, проведён ряд тестов «Страхи в домиках» А. И. Захарова. (см. таблицу).

Показатель	Возраст 5–7 лет	
	Девочки	Мальчики
Психоэмоциональное состояние (Методика «Волшебная страна чудес»)	гармонично-норма	дисгармония
Диагностика страхов (тест «Страхи в домиках»)	13 типов /норма 12 типов	12 типов/норма 9 типов
Уровень тревожности (Методика «Паровозик»)	низкая степень	средняя степень

Результат исследования показал, что уровень возрастных страхов у мальчиков превышает нормативный критерий в отличие от девочек;

тревожность присутствует у тех и у других; общий показатель психоэмоционального состояния мальчиков — дисгармония.

Таким образом, анализ исследований отечественных учёных и педагогов свидетельствуют о значимой роли игровой практики в психическом развитии детей дошкольного возраста, подтверждает актуальность включения игровой деятельности в педагогическое образование и воспитание детей дошкольного возраста. А также ответственность взрослого (родителя/педагога) за психологическую безопасность адаптивности ребёнка в окружающем его мире.

Наше исследование игровой практики в личностном развитии детей выявил а) *перенасыщение* детской среды информационными технологиями, автономное использование таковых уже в возрасте, более раннем, нежели несколько десятилетий назад; б) *предпочтения* дошкольника, определил процент *заинтересованности* как классической, так и виртуальной игрой; в) *уровень влияния* на развитие детей, в случае использования цифрового пространства в игровой практике, содержит неоднозначные результаты исследований и соответственно не может быть эффективным в полной мере; г) *проблему* родительской сопричастности и эмоциональной вовлечённости в совместную игровую среду.

Литература

1. Белова, Е. С., Шумакова, Н. Б. Игровое взаимодействие старшего дошкольника с родителями как ресурс развивающей микросреды в условиях цифровизации [Электронный ресурс] // Журнал Современное дошкольное образование. 2024. № 4. С. 24–36. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/igrovoe-vzaimodeystvie-starshego-doshkolnika-s-roditelyami-kak-resurs-razvivayushchey-mikrosredy/>
2. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М. : Педагогика, 1986. 224 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка. М. : ЭКСМО, 2004. 512 с.
4. Груздева, О. В. Детская практическая психология: учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению «Педагогика». Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2010. 228 с.
5. Клопотова, Е. Е. К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 1. С. 87–91.

6. Клопотова, Е. Е., Кузнецова, Т. Ю. Влияние компьютерных игр на произвольное внимание старших дошкольников. [Электронный ресурс] // Научный поиск. 2018. № 10. С. 79–80. URL: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2018/10/klopotova_10_2018.pdf
7. Кручинин, В. А., Комарова, Н. Ф. Психология развития и возрастная психология : учебн. пос. для вузов. Н. Новгород : ННГАСУ, 2016. 219 с.
8. Новоселова, С. Л., Петку, Г. П. Компьютерный мир дошкольника. М. : Новая школа, 1997. 128 с.
9. Смирнова, Е. О., Матушкина, Н. Ю., Смирнова, С. Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 42–53. DOI: 10.17759/pse.2018230304.
10. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М. : ВЛАДОС, 2008. 366 с.
11. Смирнова, Е. О., Рябкова, И. А. Психология и педагогика игры. Учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 224 с.
12. Собкин, В. С., Казначеева, К. Н. Игра ребёнка-дошкольника глазами родителей. [Электронный ресурс] // Педагогический практикум. 2011. № 2. С. 16–22. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/sobkin-v-s-kaznacheeva-k-n-igra-rebenka-doshkolnika-glazami-roditeley/>
13. Эльконин, Д. Б. Детская психология. М. : АКАДЕМИЯ, 2007. 384 с.

~

УДК 37.032

Парунина Наталия Олеговна¹

Студентка,
Херсонский государственный педагогический университет;
Российская Федерация, Херсон, e-mail: nnnata20@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

В статье педагогическое сопровождение утверждается как основной и наиболее эффективный принцип работы с одарёнными детьми. Проанализированы ключевые теоретические и практические аспекты таких проблем, как адаптация одарённых детей к условиям образовательной организации; феномен одарённости в музыке; обучающиеся старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

Ключевые слова: развитие личности, педагогическое сопровождение, одарённые дети, музыкальная одарённость.

Natalia O. Parunina

Student,
Kherson State Pedagogical University;
Russian Federation, Kherson

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MUSICALLY GIFTED CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. *The pedagogical support is declared as the main and most effective principle of working with gifted children In article. The key theoretical and practical aspects of such problems as the adaptation of gifted children to the conditions of an educational organization; the phenomenon of giftedness in music; students of senior preschool and primary school age are analyzed..*

Key words: *personality development, pedagogical support, gifted children, musical giftedness.*

¹ Работа выполнена под руководством профессора, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета» **Редькиной Людмилы Ивановны.**

Для цитирования:

Парунина, Н. О. Педагогическое сопровождение музыкально одарённых детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). С. 54–61.

Работа с творчески одарёнными детьми занимает особое место в процессе образования, а роль поддержки этой группы обучающихся специалистами (педагогами, психологами, наставниками) довольно велика, если не определяющая. Важность обучения и воспитания одарённых детей обусловлена социальным заказом на формирование активной творческой личности, реализующей потенциал своей одарённости. Современное российское общество заинтересовано в создании новой, интеллектуально и творчески перспективной элиты. Потому вопрос позитивного развития одарённых детей один из актуальных на сегодня, а индивидуальное дарование представителей подрастающего поколения рассматривается в качестве «одного из главных ресурсов развития современного, стремительно меняющегося и высокотехнологичного общества» [15, с. 1].

История образования в России имела несколько основных этапов развития педагогической работы с одарёнными детьми. В этой сфере успешно функционировал комплекс специализированных учреждений (музыкальных и художественных школ, театральных и танцевальных студий, творческих классов-мастерских и т. п.). Работа учреждений, предоставляющих дополнительный образовательно-воспитательный ресурс, давно органично встроена в российскую образовательную систему. Долгое время их деятельность развивалась экстенсивно, расширяясь за счёт новых предметно-эстетических областей при задаче массового охвата и общеэстетического развития детей (что было предусмотрено Законом Российской Федерации «Об образовании» 1992 года). Однако спустя два десятилетия вовлечение детей в сферу дополнительного обучения стало строиться на новых началах. С принятием в июне 2011 года Федерального закона № 145-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» детские школы искусств получили статус учреждений предпрофессионального образования. Вслед за этим изменения были внесены и в «Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей» (приказ Минобрнауки России от 26.06.2012 № 504), где детские школы искусств

официально признавались начальной ступенью профессионального образования в сфере культуры и искусства. В Федеральном законе № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) была обозначена необходимость реализовывать образовательные программы, направленные на выявление одарённых детей в раннем возрасте, развитие и профессиональное становление обучающихся, основанное на возрастных, эмоциональных, интеллектуальных и физических факторах.

Это официальное направление закономерно потребовало разработки мер и принципов психолого-педагогического сопровождения одарённых детей. Что и было поддержано наукой, прежде всего педагогической, для которой вопросы развития индивидуальных возможностей и способностей детей всегда актуальны.

Конечно, не до конца прояснено содержание ключевого понятия — одарённость. При этом не вызывает сомнений, что она квалифицируется как качество психики человека [4] на основе сложного сплава внутренних предпосылок (генетических/природных задатков) и благоприятных внешних влияний [7; 10], позволяющего её обладателю достигать более высоких результатов и творческих проявлений [1; 7]. Сформировалось и два важнейших неоспоримых фактора в понимании работы педагогов с одарёнными детьми. Первый: одарённые дети, несмотря на врождённость у них задатков к тому или иному виду деятельности, всё равно нуждаются в обучении. Заблуждением является мнение, что данная им способность с течением времени сама проявится и никуда не исчезнет. Однако даже будучи «генетически» присущей индивиду, одарённость требует постоянного развития и совершенствования, ведь состоятелен дар лишь в динамике. Второй: непреложной максимой, доказанной исследованиями и практикой, является понимание, что одарённые дети нуждаются в обучении, отличающемся от обычно принятого в системе дошкольного и школьного образования. Увы, в рамках унифицированных форм обучения потенциал большинства таких детей не раскрывается (нередко оригинальность их мышления воспринимается как отклонение), порой даже тормозится (многие одарённые дети тратят время зря или вовсе саботируют учёбу). Закономерно и логично утверждение, что развитие уникального дарования предполагает перестройку системы обучения таким образом, чтобы была обеспечена возможность свободного проявления дарования. Следовательно, для развития

особых способностей требуется и особое обучение, учитывающее многообразие индивидуальных отличий одарённого ребёнка.

Альтернативу традиционному образованию составляет личностно-ориентированное, развивающее образование, направленное на развитие индивидуальных возможностей и интересов всех учащихся, в том числе и одарённых. В рамках социокультурного (образовательного) подхода главным принципом работы с одарёнными детьми «становится обеспечение соответствия условий воспитания и обучения их особым познавательным возможностям и потребностям» [15, с. 17]. А значит, работа с одарёнными это и обучение (то есть приращение новыми знаниями и умениями), и развитие уже имеющегося у ребёнка навыка, выявляемого и формируемого посредством комплекса поддерживающих инициатив педагога/наставника. Такой способ практической работы педагога определяется как сопровождение (педагогическое взаимодействие). В отличие от традиционного процесса обучения посредством получения знаний в рамках образовательных программ, педагогическое сопровождение устремлено на создание условий, максимально выгодных для раскрытия и реализации личностных данных обучающегося [11]. Сопровождение как педагогический процесс являет собой синтез двух систем — преподавания специализированного предмета и работу с учащимся как с индивидуальностью, и включает как наблюдение за ребёнком, так и его консультирование, как стимулирование индивидуального продвижения в учении, так и следования за учеником в «форваторе» его таланта, и, конечно, деятельная поддержка в проблемной ситуации [см. 5, с. 67]. Его эффективность обеспечивается комплексностью подхода — выявление, обучение и развитие с опорой на строго научные критерии одарённости, объективную диагностику детской одарённости, непрерывность и интенсивность развития ребёнка [9]. Организация работы с детьми на принципах педагогического сопровождения качественно меняет позицию учителя с ментора на соучастника процесса развития одарённого ребёнка.

Таким образом, педагогическое сопровождение одарённых детей — это организованная системная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития способностей ребёнка в образовательной среде. Его составляющие — это прогнозирование, направление и подведение ребёнка к успеху, а потому работа педагогов образовательной организации должна выстраиваться на понимании и познании индивидуальности ребёнка,

творческий потенциал которого нуждается в специализированной помощи квалифицированных профессионалов. Увы, на сегодня в практике обучения одарённых детей основными просчётами являются а) локальный, эпизодический характер такой работы, б) трудности в подборе адекватного диагностического инструментария для выявления потенциала детей, в) недостаток развивающих программ для работы с детьми с разными видами одарённости» [см. 8, с. 5].

Анализируемая в нашем исследовании проблема педагогического сопровождения музыкально одарённых детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов предусматривает три главных направления, равно актуальных в их решении. Во-первых, это успешность адаптации одарённых детей к условиям образовательной организации. Во-вторых, конкретный феномен — музыкальная одарённость. Наконец, заявленный возраст обучающихся — старший дошкольный и младший школьный. Рассмотрим каждое направление подробнее.

Социально-психологическая адаптивность одарённых обучающихся, как выше уже отмечено, отличается от адаптивности нормативно развивающихся детей. И отличается, как правило, низкой включённостью юных дарований в процесс групповых межличностных отношений, а также особым выбором референтных групп. Именно в связи с этим профессиональная поддержка взрослых расценивается, как «деятельность по оказанию превентивной и оперативной помощи... в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией», конечной целью которой является успешное личное и профессиональное самоопределение ребёнка [2, с. 225–226; 6, с. 203].

В ходе адаптирования детей с особыми способностями, в частности музыкальными, исходным выступает понимание образа их жизни. Во-первых, иной в сравнении со сверстниками психологии чувствований, мышления и действий юного дарования, а во-вторых, специфика условий, среды и способа личностного развития, что в совокупности могут вызвать психологические проблемы и тем самым затруднить дальнейшее развитие ребёнка. Поэтому в сферу ответственности педагога/наставника входит умение привлечь ребёнка, а не отпугнуть его сложностью изучаемого материала, интенсивностью занятий и предполагаемой погружённостью в процесс обучения. В данной ситуации главная задача педагога — научить ребёнка получать удовольствие от учебной деятельности.

Собственно музыкальная одарённость как феномен обнаруживает многоплановость и многоаспектность. В настоящее время существуют различные подходы к изучению музыкальной одарённости. Через ретроспективное знакомство с жизнью выдающихся людей (Г. М. Цыпин); посредством раскрытия творческого потенциала индивида (его творческого мышления) (И. Т. Рустамова); в ходе анализа творческого потенциала во взаимодействии с факторами, влияющими на его проявление и развитие (С. Г. Корлякова); как способность понимать и выражать духовное содержание музыкального текста (А. А. Мелик-Пашаев). Индивидуальная вариативность музыкальной сензитивности и музыкального развития одарённых детей обусловлена взаимодействием трёх факторов: наследственностью, определяющей «скорость созревания», условиями среды и интенсивностью музыкального обучения. Относительно музыкальной среды, в которой формируется личность ребёнка, то обилие музыкально-слуховых впечатлений, полученных в раннем детстве, порой наиболее значимый фактор развития одарённости к музыке, которая в таких условиях может проявляться на несколько лет раньше и интенсивнее. Музыкальная среда может быть сформирована как в семье обучающегося, но стать значимой частью педагогической системы, где музыкальный опыт ребёнка ширится, а эмоционально-чувственный опыт подкрепляется теорией [13, с. 241–242].

Специфичен и заявленный нами возраст — старший дошкольный и младший школьный. Это этап, когда творческие предпочтения малыша только проявляют себя и, как правило, в этом возрасте они направляются родителями, желающими приобщить малыша к миру прекрасного, гармонизировать его развитие, но в рамках своих представлений об этом. Однако отправной точкой истинного музыкального дара у ребёнка — вокального, исполнительского, композиторского — выступает не желание родителей, а фактические проявления одарённости у самого ребёнка. Такими являются, например, развитые музыкально-слуховые представления, музыкальный слух, мелодичный слух, гармоничный слух, чувство ритма, музыкальное восприятие, музыкальное мышление, ладовое чувство и др.

Дошкольное детство, действительно, оптимальная пора для развития способностей ребёнка [3, с. 120] (психологи начало музыкальной сензитивности относят к периоду формирования речевой функции, то есть примерно к возрасту 2 – 2,5 лет). Как правило, музыкальные способности одарённых детей проявляются между тремя и пятью годами (в целом – до

семи лет) [7, с. 171]. Исходя из этого, рекомендуемый возраст приобщения детей к занятиям музыкой уже с 3-х лет. А в возрасте 5–6 лет возможно уже полноценное музыкальное обучение на основе «ярких по музыкальному языку и многообразных по образной палитре песен», на стимулировании зрительно-слухового восприятия музыкального произведения, синтеза музыкального искусства с художественными, танцевальными и пр. способностями [3, с. 124–125]. Но, как известно, проявляются музыкальные способности у ребят по-разному, да и в целом характеристика творческой одарённости в музыке, когда речь идет «о конкретных музыкальных проявлениях детей и подростков» — весьма расплывчата [7, с. 168].

Итак, всё разнообразие точек зрения на природу и специфику музыкального развития одарённого ребёнка можно свести к ключевым аспектам. Прежде всего, выявлению и объективному диагностированию задатков на самых ранних стадиях формирования личности малыша. Затем развитие одарённости через системно-организованное обучение на принципах педагогического сопровождения (изучение предметов и работа с личностью обучаемого). Создание среды, в которой музыкальная одарённость ребёнка будет развиваться с учётом особенностей образа мысли и жизни обучающегося. Такая форма обучения позволяет одарённому ребёнку качественно углублять свои знания и выявить свои ресурсы в области, соответствующей содержанию его одарённости. Конечная цель заключается в успешной подготовке одарённых к профессиональной музыкальной деятельности, а следовательно, пополнению креативной творческой элиты нашей страны.

Литература

1. Гильбух, Ю. З. Внимание: Одарённые дети. М. : Знание, 1991. 80 с.
2. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Словарь по педагогике. М., Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Кравцова, В. В. Раннее музыкальное развитие детей в условиях ДШИ // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы III Международной научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв. ред. Т. И. Карнаухова. Ростов н/Д. : Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. С. 120–125.
4. Панов, В. Не только дар, но и испытание // Директор школы. 2000. № 2. С. 56–62.

5. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / Под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.

6. Педагогический словарь: учеб. пособие / В. И. Звягинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 352 с.

7. Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 416 с.

8. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей: материалы из опыта работы / Сост. Т. Н. Михайленко, О. Ю. Туницкая; под ред. Н. В. Афанасьевой. Вологда : ВИРО, 2019. 184 с.

9. Разработка программ психолого-педагогического сопровождения одарённых детей: методические рекомендации / Авт.-сост. О. Н. Младенцева, О. Г. Ярлыкова. Ханты-Мансийск : Институт развития образования, 2015. 48 с.

10. Савенков, А. И. Одарённые дети в детском саду и школе : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Academia, 2000. 231 с.

11. Сильченкова, С. В. Формы и направления педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>

12. Сраджев, В. П., Кондакова, Е. П., Мандебура, И. П. Развитие системы музыкального образования в России: ретроспективный анализ (на примере детских школ искусств) [Электронный ресурс] // Наука. Искусство. Культура. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii-retrospektivnyy-analiz-na-primere-detskih-shkol-iskusstv/viewer>

13. Чинякова, Н. И. Влияние музыкальной среды на формирование слушательской культуры обучающихся // Музыкальное и художественное образование в современном мире: Материалы III Международной научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв. ред. Т. И. Карнаухова. Ростов н/Д. : Изд.-полиграф. комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. С. 237–242.

14. Щепланова, Е. И. Одарённость как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. Наук : 19.00.01 / Щепланова Елена Игоревна. М., 2006. 48 с.

~

УДК 37.013

Федотова Елена Сергеевна

Старший воспитатель,
ГБДОУ детский сад № 52
Пушкинского района г. Санкт-Петербурга;
Российская Федерация, Санкт-Петербург, e-mail: Lisa250677@mail.ru

Савинова Оксана Александровна

Инструктор по физической культуре,
ГБДОУ детский сад № 52
Пушкинского района г. Санкт-Петербурга;
Российская Федерация, Санкт-Петербург, e-mail: Shehunov@ya.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ЧЕРЕЗ СКАЗКОТЕРАПИЮ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД**

В статье рассматривается применение сказкотерапии для формирования читательского интереса у старших дошкольников (детей 5–7 лет). Новизна исследования заключается в разработке и апробации комплексного подхода, включающего эмоционально-чувственное восприятие текста, театрализацию и творческую деятельность. В ходе исследования определены ключевые педагогические приёмы, обеспечивающие устойчивое развитие читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста. Результаты демонстрируют эффективность сказкотерапии как метода развития также речевых навыков, воображения и эмпатии.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, читательский интерес, сказкотерапия.

Elena S. Fedotova

Senior tutor, nursery school No. 52
Pushkinsky district of St. Petersburg;
Russian Federation, Saint Petersburg

Oksana A. Savinova

Physical education instructor, nursery school No. 52
Pushkinsky district of St. Petersburg;
Russian Federation, Saint Petersburg

FORMATION OF READER'S INTEREST IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FAIRY TALE THERAPY: AN INNOVATIVE APPROACH

Abstract. *The article discusses the use of fairy tale therapy for the formation of reader interest in older preschoolers (children 5–7 years old). The novelty of the research lies in the development and testing of an integrated approach, including emotional and sensory perception of the text, theatricalization and creative activity. The study identifies key pedagogical techniques that ensure the sustainable development of reader interest in older preschool children. The results demonstrate the effectiveness of fairy tale therapy as a method of developing speech skills, imagination and empathy.*

Key words: *preschool education, senior preschool age, reader's interest, fairy tale therapy.*

Для цитирования:

Федотова, Е. С., Савинова, О. А. Формирование читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста через сказкотерапию: инновационный подход // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4. С. 62–67.

Современное дошкольное образование ориентировано на формирование у детей не только когнитивных навыков, но и эмоционально-ценностного отношения к литературным произведениям и процессу чтения. Однако многие учебные программы по подготовке старших дошкольников ограничиваются традиционным чтением, не задействуя потенциал игровых и терапевтических методов, таких, например, как сказкотерапия. Настоящее исследование направлено на изучение возможностей сказкотерапии как инструмента формирования устойчивого интереса к чтению.

Важно подчеркнуть, что возраст 5–7 лет обладает уникальными особенностями: большинство детей только начинают осваивать основы чтения, и этот период особенно значим для формирования эмоционально-ценностного отношения к литературе, что в дальнейшем станет основой для устойчивого интереса к чтению.

Сказкотерапия как методика нацелена не только на приобщение к чтению, но и на развитие важных личностных качеств, таких как эмпатия,

воображение и речевые навыки. Терапевтический потенциал метода заключается в его комплексности: сочетание эмоционального восприятия сказочного текста с творческой и театрализованной деятельностью способствует всестороннему развитию ребёнка. Таким образом, применение сказкотерапии позволяет создать благоприятные условия для решения широкого спектра задач (например, психотерапевтической профилактики [3], обучению правилам поведения на дорогах [7], игровой практики [2; 10]), в том числе и поставленных ФГОС ДО по приобщению детей к культурным ценностям и формированию эмоционально-ценностного восприятия литературы [9]. Использование сказкотерапии в дошкольной педагогике оправдано тем, что именно сказка с её доступным языком, яркими образами и эмоциональными сюжетами становится эффективным инструментом воздействия на детей, которые ещё не владеют навыком самостоятельного чтения [1; 4]. И активные попытки подобного применения ресурса сказкотерапии уже осуществляются [5; 6; 8].

Цель и задачи исследования

Цель: разработать инновационную программу формирования читательского интереса у старших дошкольников на основе сказкотерапии.

Задачи:

- выявить эффективные методы вовлечения детей в чтение через эмоциональное восприятие сказок;
- изучить влияние творческой и театральной деятельности на развитие читательских навыков;
- проанализировать изменения в уровне читательского интереса и эмоциональной отзывчивости детей.

Методы исследования:

- наблюдение: фиксирование поведения детей во время сказкотерапии и их интереса к литературе до, во время и после занятий;
- анкетирование и опрос среди родителей и детей (в адаптированной форме) для оценки их отношения к сказкам и книгам;
- беседа: индивидуальные и групповые беседы с детьми о сказках для выявления их предпочтений и интересов;
- методика диагностики читательского интереса: использование адаптированных методик для изучения уровня читательского интереса у дошкольников (например, выбор любимых сказок, обсуждение иллюстраций, тесты);

- использование цифровых технологий: внедрение мультимедийных материалов (аудио- и видеосказок) и интерактивных игр, связанных с содержанием сказок;

- творческие мастерские: организация сказочных квестов, театрализованных представлений, коллективного сочинения сказок.

Педагогический эксперимент: апробация программы на базе дошкольного учреждения.

I. Организация.

- Экспериментальная группа: 15 детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

- Контрольная группа: 15 детей того же возраста, занимающихся по традиционным программам, без использования сказкотерапии.

- Воспитатели: 2 педагога, прошедшие обучение методике сказкотерапии.

- Родители детей, участвовавшие в рефлексии и подготовке к театрализованным постановкам.

Продолжительность эксперимента: 6 месяцев (включая подготовительный, основной и заключительный этапы).

II. Этапы апробации программы.

Подготовительный этап (1 месяц) включил: создание «сказочного пространства» в группе: читальный уголок с мягкими креслами, яркими иллюстрациями, книжным шкафом; проведение вводного собрания с родителями: рассказ о целях и методах сказкотерапии, привлечение родителей к чтению сказок дома; обучение воспитателей выразительному чтению, организации театрализованных игр и обсуждений по сказкам.

Основной этап (4 месяца) состоял из *выразительного чтения* — воспитатели читали классические сказки (русские народные, авторские произведения), задавая по ходу вопросы, связанные с сюжетом и эмоциями героев; *сюжетно-ролевых игр* — дети «перевозмещались» в героев сказок, разыгрывали сцены, примеряя на себя различные роли (например, добрая фея, волшебник, трусливый заяц); *рисования и творчества* — после прочтения дети рисовали или лепили персонажей сказок, создавали «сказочные карты» с важными сюжетными поворотами; *сочинения сказок* — под руководством воспитателя дети создавали коллективные сказки, добавляя новых героев и сюжеты; *интерактивного обсуждения* — педагоги обсуждали

с детьми поступки героев, задавали вопросы типа «Что бы ты сделал на месте героя?» или «Почему герой поступил так?».

Заключительный этап (1 месяц) состоял из *театрализованного представления* — подготовка спектакля по мотивам выбранной детьми сказки, дети разрабатывали костюмы и реквизит с помощью родителей, а также репетировали роли, постановка была проведена для всех групп детского сада и родителей; *рефлексии* — дети делились своими впечатлениями, отвечали на вопросы: «Какая сказка тебе запомнилась больше всего?», «Какой герой понравился и почему?».

На каждом этапе осуществлялась фиксация изменений в поведении детей, проводился опрос педагогов и родителей. Сравнение результатов до и после внедрения программы давал количественные и качественные данные.

III. Результаты апробации.

Читательский интерес: в экспериментальной группе 80% детей проявили устойчивый интерес к книгам, просили читать сказки дома и в детском саду. В контрольной группе этот показатель составил 50%.

Развитие навыков пересказа: в экспериментальной группе 70% детей смогли пересказать сюжет прочитанной сказки с выделением главных событий, в контрольной группе — 40%.

Эмоциональная отзывчивость: в экспериментальной группе дети чаще высказывались о своих чувствах по поводу поступков героев и выражали сочувствие, тогда как в контрольной группе такие реакции проявлялись реже.

Творческая активность: 85% детей из экспериментальной группы активно участвовали в рисовании и создании новых сказок, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 60%.

Интерес родителей: родители детей экспериментальной группы отмечали рост интереса к книгам дома: дети самостоятельно выбирали сказки для чтения и предлагали обсудить их содержание.

Итак, данные исследования подтверждают, что сказкотерапия является эффективным инструментом для формирования читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста. Основным преимуществом метода является комплексный подход, сочетающий эмоциональную, когнитивную и творческую составляющие. Интерактивные и театрализованные формы работы усиливают эмоциональное восприятие детьми текста, а творческая активность стимулирует их самовыражение.

Новизна подхода заключается в систематическом использовании сказкотерапии на всех этапах образовательного процесса. Это позволяет не только приобщить детей к чтению, но и формировать у них важные личностные качества, такие как доброта, взаимовыручка и честность.

Сказкотерапия представляет собой перспективное направление в дошкольной педагогике, обеспечивающее устойчивое развитие читательского интереса и эмоциональной отзывчивости детей. Интеграция метода в образовательный процесс способствует выполнению задач, поставленных ФГОС ДО, и созданию благоприятных условий для всестороннего развития личности ребенка.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991. 192 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Лаптев, А. Л. Сказкотерапия: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь, 2015. 256 с.
3. Исаева Н. Сказка как средство оптимизации психоэмоциональной сферы старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2012. № 7. С. 19–24.
4. Кабачек, О. Л. Сказка в век компьютера : метод. пособие в помощь библиотекарям и педагогам работающими с детьми мл. и сред. шк. возраста. М. : Либерия, 2001. 205 с.
5. Кабачек, О. Л. Психологические условия становления субъектности в совместной литературно-творческой деятельности у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : специальность 19.00.07 – педагогическая психология / Кабачек Оксана Леонидовна. М., 2006. 22 с.
6. Корнеева, Е. В. Методы и приемы формирования читательского интереса у детей дошкольного возраста. М. : ВЛАДОС, 2017. 128 с.
7. Лубганс, Т. Н., Сафиуллина, А. А, Самигуллина, В. Г. Цикл занятий с элементами сказкотерапии: методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций. Казань : Фолиант, 2017. 44 с.
8. Смирнова, Е. О. Роль сказки в развитии детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 15–22.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : Министерство образования РФ, 2021. 44 с.
10. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1989. 304 с.



Авторам

Приём материалов
в очередной номер № 1 (32) за 2025 год
журнала
«Гуманитарная парадигма»
проводится
до 1 марта 2025 года

Приглашаем к сотрудничеству специалистов-гуманитариев:
учёных, исследователей,
докторантов и аспирантов,
студентов и магистрантов,
работников культурной и просветительской сфер,
представителей творческой интеллигенции.

Наш журнал
- научно-аналитический,
- практико-методологический,
- литературно-творческий