

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Коллективная монография


Луганск
2023

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] – 021.414

ББК 74.489.83

A42

Рецензенты:

- Чеботарева И. В.** – заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор;
- Скнарина Е. Ю.** – доцент кафедры физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», кандидат филологических наук, доцент;
- Панина В. В.** – старший педагог ГУ «Луганский Республиканский дом ребенка» ЛНР, кандидат педагогических наук.

Коллектив авторов

М.В. Рудь, Т.В. Антипова, В.Г. Божко, Н.А. Гелюх,
Б.А. Дьяченко, А.Д. Никулина, Н.Е. Полтавская, О.Ю. Притула,
О.Г. Сущенко, Д.С. Тышук, Л.Н. Якименко

- A42** **Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика** : Коллективная монография / Под общ. ред. Л. Н. Якименко; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 276 с.

В монографии глубоко и всесторонне освещены вопросы, связанные с формированием аксиосферы будущего учителя начальных классов в системе высшего образования в историко-педагогической ретроспективе и на современном этапе

Книга ориентирована на широкий круг читателей, в первую очередь – на будущих и практикующих учителей начальной школы, ученых, занимающихся проблемами педагогической аксиологии.

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] – 021.414

ББК 74.489.83

*Рекомендовано Ученым советом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
(протокол № 8 от 31 марта 2023 года)*

© Коллектив авторов, 2023
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение (<i>Сущенко О.Г.</i>).....	4
ГЛАВА 1. Формирование аксиосферы будущего учителя начальных классов в историко-педагогической ретроспективе (<i>Дьяченко Б.А., Полтавская Н.Е.</i>)	11
ГЛАВА 2. Развитие и формирование профессионального сознания будущего учителя начальных классов: деятельностный и ценностный аспекты (<i>Сущенко О.Г.</i>)... ..	91
ГЛАВА 3. Формирование смысложизненных ориентаций у будущих учителей начальной школы как аксиологическая проблема (<i>Рудь М.В., Антипова Т.В.</i>).....	118
ГЛАВА 4. Ценностный потенциал художественной литературы в воспитании и обучении будущих учителей начальных классов (<i>Якименко Л.Н.</i>).....	151
ГЛАВА 5. Реализация ценностного подхода в организации учителями начальных классов учебной деятельности младших школьников (<i>Божко В.Г., Гелюх Н.А., Никулина А.Д., Притула О.Ю., Тыщук Д.С.</i>).....	221
Заключение	274

ГЛАВА 4

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Современная система образования развивается по пути возрождения культурных ценностей в жизнедеятельности и процессе воспитания подрастающего поколения. На наш взгляд, способность будущих учителей определять приоритетные ценностные ориентиры в своей жизни и в педагогической профессии обуславливает возможность изменения их личностных смыслов и развития их творчества. У будущего учителя необходимо развивать творческую фантазию и педагогическое мастерство, которое возможно формировать благодаря художественному средству – поэтике.

Нам представляется, что познание поэтики будущими учителями начальных классов позволит сформировать не только гибкость мышления как характеристики творчества, но и обеспечит возможность развития культуры познания и культуры мышления как составляющих педагогической культуры учителей.

Поскольку поэтика представляет собой индивидуальное творчество писателя, то естественным образом у студентов, изучающих творческое литературное наследие, формируется эталонный образ художественного творчества, влияющего на педагогическое творчество.

Поэтика является тем центром, в котором соединяются искусствоведческий, литературоведческий, эстетико-стилистический и лингвистический подходы к изучению художественных произведений. Н.Ю. Донченко считает, что в этом соединении подходов к изучению художественного текста скрыт и педагогический потенциал, который необходимо познавать и будущему учителю и использовать культурный и филологический потенциал поэтики как аксиологического развивающего средства. Интересным, на наш взгляд, будет в этом контексте анализ интерпретаций в художественной литературе понятия «любовь».

Итак, любовь как философская, религиозная, этическая, психологическая категория издавна и до сегодняшнего дня пристально рассматривалась человеком в контексте его желания

познать себя, мир чувств вокруг себя, выявить степень влияния эмоционального состояния на принятие решений, на отношения, на жизнь в целом. Любовь по своей сути иррациональна, нелогична, деструктивна и созидательна одновременно.

Наши мудрые предки понимали, что без любви – как духовного феномена во всех его чувственных проявлениях – обесмысливается человеческая жизнь, лишается особой радости, духовности, нравственно-эстетического восторга, здоровой страдательности/сострадательности, подвижничества, героизма, патриотизма. Любовь лежит в основе всего: в основе отношений между мужчиной и женщиной, в основе понимания человеком Бога, в основе нашей привязанности к Родине, даже в основе сотворения мира. Тем более нельзя обойтись без любви в воспитании ребенка, поэтому, кроме прочего, любовь является и педагогической, и аксиологической категорией, глубоко и всесторонне исследуемой в отечественной и зарубежной науке в течение длительного времени [3; 6; 8; 12 – 13; 16; 26; 29; 40; 44; 49].

Понимание любви как ценности широко и всесторонне рассмотрено в философских трудах (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.В. Соловьев, Э. Фромм, З. Фрейд и др. [49; 50] на морально-этическом, онтологическом, гносеологическом уровнях. Любовь представлена и обоснована авторами в качестве основной нравственной силы, занимающей одну из высших ступеней в иерархии ценностей и побуждающей человека к самопознанию и самосовершенствованию. Любовь раскрывается в одухотворенном устремлении жить для других, утверждая таким образом ценность самого человека, самой жизни [12, с. 46 – 47].

Педагогическую любовь, в целом, можно назвать и значимым фактором, и условием, и критерием, и показателем в реализации на практике основных теоретических положений гуманистической педагогики. Так, немецкий философ М. Шелер не случайно рассматривал ценность и любовь как основу воспитания, исходя из того, что человек – первично – очень эмоционален и только потом – вторично – интеллектуален. Эмоциональная реакция – нравится или не нравится – определяет интерес и стимулирует познавательную деятельность. Любовь, по М. Шелеру, – преднамеренная, внешняя – актуализирует мышление [53].

Положительный эмоциональный настрой, радость, сильные чувства способны направлять интеллектуальную энергию к желаемой цели. Отрицательные эмоции, горе, страх и гнев вызывают энтропию, внутренний дисбаланс, который приводит к апатии, депрессии, агрессии, маркирует цель с отрицательным статусом, направлен на аннулирование и недооценку себя как цельной личности. Любовь – как эмоция и как действие – пробуждает надежду и смелость, проявляется в стремлении развиваться, расти, идти вперед, независимо от того, куда направлена эта любовь: на других людей, на искусство, науку, идею или на природу [40].

В педагогическом наследии Я. Корчака [30], В.А. Сухомлинского [46], О.А. Казанского [26], Ш.А. Амонашвили [3] любовь к детям раскрывается как нравственно-эстетическое чувство, способное пробудить в ребенке прекрасное, и выражается оно в бескорыстном и самозабвенном стремлении поддержать, уберечь, научить, улучшить воспитанника, в потребности и готовности к самоотдаче.

В философско-мировоззренческой, в религиозной (православной) литературе любовь рассматривается и как Бог, и как Дух, и как закономерность природы в целях этически и психологически высокого побуждения к воспроизводству человеческого рода, и как чрезвычайно субъективное, неустойчивое чувство, состояние, и как неременная психологическая и нравственно-эстетическая основа подлинного творчества, профессионализма, и как нечто неповторимо индивидуальное, сложное, туманное, сентиментальное, которое не может быть критерием серьёзной научной оценки деятельности людей [2], но может быть стимулом для этой деятельности, для созидания.

Любовь педагога к детям также не является иррациональной слабостью сентиментальностью. В первую очередь, это нравственный ориентир и подражательная основа для обучающихся. Это и фундаментальный педагогический принцип, и средство, и метод обучения, предполагающие постоянный интерес и настойчивость для поддержки развития учеников ради их самих и всего общества. Педагогическая любовь проявляется через умение учителя проявлять деликатность, тактичность, уважение, заботу,

позволяющие устанавливать педагогически целесообразные доверительные, но субординированные отношения с ребенком любого возраста.

Современный педагог-гуманист Ш.А. Амонашвили в своей книге «Как любить детей. Опыт самоанализа» подчеркивает, что «педагогическая любовь требует для своего проявления огромных душевных усилий и мудрости сердца. <...> В ком уже есть любовь к детям, к тому, при старании, придёт и искусство их любить, т.е. понимание того, как их нужно любить» [3].

Современная художественная литература, учитывая социальную, национальную, половую, религиозную и другие маркировки чувств, любви в ее разных проявлениях – не всегда положительно оцениваемых читателем в силу той же маркировки – уделяет очень много внимания. Возникает вопрос: а можно ли воспитать в будущем учителе любовь к ребенку на примерах постмодерной литературы, или же только классическая литература способна служить источником вдохновения для бескорыстной настоящей любви, не опошленной никакими намеками на педофилию, гомосексуализм, лесбиянство и другие, малоприятные с педагогической точки зрения, вещи? Хочется думать, что да.

В нескончаемом потоке разножанровых текстов, в которых на высокохудожественном уровне поднимаются всевозможные онтологические, философские вопросы поиска смысла жизни, понимания себя, своего места в этом мире, взаимоотношения в постиндустриальном – информационном – обществе, где научно-технический прогресс стал практически антропоморфным демоном, влияющим на все, можно найти литературные произведения, которые, кроме прочего, дадут пищу для размышления, анализа, дискуссии по поводу того, а какой должна быть любовь в целом и любовь к детям в частности.

Интересным в этом контексте нам представляется творчество современного французского философа-романиста Бернара Вербера, автора таких всемирно известных произведений, как «Танатонавты», «Мы, боги», «Тайна богов», «Дыхание богов», «Зеркало Кассандры», «Смех Циклопа», «Империя ангелов» и прочие.

Более подробно мы остановимся на романе «Империя ангелов» (2000) [11]. Книга вышла тиражом 10 миллионов

экземпляров, удостоена премии Жюль Верна – французской литературной награды за лучший научно-фантастический роман, впервые опубликованный во Франции и выдержанный в духе фантазий-приключений. Роман «Империя ангелов» назван критиками бестселлером, шедевром, «удивительной книгой, растащенной на цитаты». Согласится с этим безапелляционно – нельзя: уж очень эклектичны взгляды автора, притязательны факты, тенденциозны выводы. Но то, что книга читается на одном дыхании – это однозначно да; то, что она заставляет задуматься, с чем-то согласится, что-то отрицать, с чем-то спорить – тоже да.

Произведения Б. Вербера, и «Империя ангелов» не исключение, с точки зрения новейшей литературной иерархии, учитывающей коммуникативные стратегии автора, ориентированного на определенный читательский запрос, принадлежат к «мидл-литературе». Авторы этого типа словесности, стратификационно располагающегося между высокой, элитарной и массовой, развлекательной литературами, порожденного их динамичным взаимодействием и, по сути, снимающего извечную оппозицию между ними, ориентированы и моделируют «своего» читателя – современную интеллигенцию, неплохо образованную, более-менее эрудированную, требовательную. Именно поэтому большинство текстов современных авторов – и Б. Вербера в том числе – это сознательное смешивание физики и метафизики, христианства, буддизма, мусульманства, агностицизма, язычества и атеизма, а еще мистицизма, магии, полтергейста, приключенческого, детективного романа и философского эссе – всего того, что в сюжетном коктейле романа, повести обречено на успех, интерес и восхищение требовательного читателя [42, с. 164]. Для такого реципиента-читателя, к которому априори должны принадлежать представители педагогической профессии, художественное произведение должно выполнять не только развлекательную и просветительскую функцию, но и активизировать познавательные процессы, связанные с поиском путей влияния на личность воспитанника.

Роман «Империя ангелов» – из цикла книг «Танатонавты» (вышло шесть книг). В этой книге много о любви. О какой? Разной. Между мужчиной и женщиной, между детьми и их родителями, между друзьями, между хозяином и кошкой, между наставником-

учителем и учеником, но наибольший интерес представляют для нас проявления любви ангела-хранителя к своим «клиентам» – людям на Земле, души которых этот ангел должен оберегать, защищать, направлять, вести к свету из тьмы порока, греха, низменности. В этом мы видим и предназначение учителя: вести своих воспитанников из тьмы незнания, необразованности к свету знаний, к свету духовности, нравственности.

Сюжет романа для нас интересен в виду аналогии, которую можно провести между ангелами-хранителями, представленными в книге именами Мишеля Пэнсона, Рауля Разорбака, Эдмонда Уэллса, Фредди Мейера, Мэрилин Монро, и современными педагогами в контексте их любви и ответственности за жизни, сердца и души детей. Главный герой – Мишель Пэнсон, танатонавт – «разведчик смерти», изучающий еще при жизни потусторонний мир, мир ангелов и богов, рай и ад. Он трагически погибает в расцвете сил – на его дом падает самолет – и попадает в рай, где его же ангел-хранитель, адвокат Эмиль Золя, спасает от реинкарнации – возвращения на Землю в качестве объекта живой или неживой природы – и подталкивает к мысли тоже стать ангелом-хранителем. Мишель соглашается и выбирает для «опеки» три души – еще в момент зачатия детей, – которых он будет сопровождать и оберегать, наставлять и защищать, предостерегать и наказывать на протяжении всей их жизни. Другие ангелы – друзья-танатонафты Мишеля еще при жизни – тоже этим занимаются, но у каждого из них свое отношение, свой взгляд на «клиентов» – их подопечных. Это в значительной степени можно объяснить пониманием сути ангелов в христианской традиции.

Слово «ангел» происходит из греческого языка и означает «вестник». Это бесплотный дух, обладающий разумом и свободной волей, осознанно избравший путь послушания и служения Богу, активный участник Божественного Промысла. Так как в далеком прошлом часть ангелов – павшие – отказалась от Бога и перешла на темную сторону, служить Дьяволу, то, по мнению Отцов Церкви, человек как раз и создан для того, чтобы восполнить число отрекшихся ангелов, войти в Собор Ангелов. Но для этого жизнь человека должна быть безгрешной. От человека требуется очистить место в своем сердце для любви, приготовить его для принятия в себя любви сверхъестественной, той любви, которой ждёт Бог [2].

Именно ангелы, находясь в девятом чине иерархии, ближе всех стоят к людям, сопровождают их души в мир иной и там их также не покидают.

Ангелы-хранители – не равнодушные исполнители воли Божией – они «радуются о каждом кающемся грешнике», они искренне заинтересованы, чтобы воля Божия осуществлялась, но при этом всю их сущность должна пронизывать любовь к «подопечным». Эдмонд Уэллс – ангел-хранитель и при этом наставник юного – по меркам Рая – коллеги Мишеля Пэнсона пытается внушить ему эту мысль.

Философия ангельской любви завязана на цифрах (в романе очень много нумерологических параллелей). Не случайно тема первого урока Эдмонда Уэллса – тайна чисел. Он объясняет, что применяемые на Западе цифры имеют индийское происхождение и указывают направление эволюции жизни. Горизонтальная черта – это привязанность, кривая – любовь, перекрестье – выбор. Человек находится под номером 4. Его символ – крест. Это значит, что у него есть выбор. Он находится на перекрестке, где принимается решение о новом направлении движения. Таким образом, у человека есть выбор-альтернатива: либо спуститься на животный уровень 3, либо подняться уровнем выше – к «5» – мудрецу, у которого есть горизонтальная линия привязки к небу и направленная к земле кривая любви. В его голове строятся планы, при этом он любит мир. Пятерка развивается в сторону большего сознания. Большой свободы. Большой сложности. Пятерка стремится вырваться из тюрьмы плоти, навязывающей ей страх и боль. Она хочет стать шестеркой. Это сплошная кривая. Кривая любви, ведь ангел должен быть полон любви к людям, к их душам – к своим «клиентам». Его любовь устремляется ввысь, снова опускается к земле, поднимается к центру. Любовь описывает круг и побуждает его любить себя самого [11, с. 63 – 64].

Ангелы должны стремиться направить помыслы человека к праведной жизни, стимулировать его желание стать мудрецом, чтобы потом прийти в сонм ангелов. Весь этот путь – путь любви. Этим путем должен идти и учитель, ведущий за собой ребенка. На протяжении обучения в школе и даже после педагог становится ангелом-хранителем, знаковой личностью, иногда – даже

определяющей будущий жизненный выбор своих учеников. Он не потакает им, не «подыгрывает», не навязывает свою любовь, но ребенок всегда чувствует особое отношение учителя, следует за ним, учится у него, доверяет ему, раскрывается для неизведанного, нового. Воспитание любовью и через любовь дает лучший результат, нежели воспитание насилием и жестокостью [2].

Христианская педагогическая антропология, как правило, оправдывала принуждение, наказание в воспитании и обучении тем, что ребенок часто не понимает, что делает, не сдержан, не мотивирован, агрессивен, безалаберен. Но в содержательном пространстве российской православной педагогики победила тенденция к категорическому отвержению физических наказаний. Идея любви к детям сохранялась, содержательно подпитываясь больше новозаветными аргументациями в пользу «любви без розог», чем ветхозаветными «насильственными» постулатами. Подчеркивалось, что истинная любовь не нуждается в применении силы. В нормативно-правовом аспекте эта позиция победила, что выразилось в отмене физических наказаний в школе.

В историческом контексте прослеживается интересная закономерность: разрыв между концептуально-логической увязкой смысла любви к детям и религией/церковью привел к тому, что педагоги все меньше обращались к этому термину. В контексте «светской» педагогической антропологии Л. Толстой, например, переосмысливал своё отношение к православной церкви и евангельским каноническим текстам; К. Вентцель выдвинул идею о создании «новой религии», П. Каптерев, А. Острогорский сделали упор на понятиях «долг», «обязанность», «справедливость» [45, с. 63].

В 20–30-е гг. XX века в условиях возрастания роли атеистического начала в духовно-нравственном воспитании молодежи, с проникновением в педагогику научно-позитивистских воззрений «любовь к детям», «любовь к педагогической деятельности» становится вторичной по отношению к научным методам познания ребенка, его воспитания и обучения. Так, А. Макаренко, отнюдь не отрицая значимость любви к детям, «перевел этот, в общем-то эмоционально-духовный термин, на конкретный язык своей новаторской педагогики, в понятийном аппарате которой доминировали буква и дух воспитания в

коллективе и через коллектив, взаимной ответственности личности и коллектива, всестороннего развития личности, завтрашней радости, перспективных линий, параллельного педагогического действия, авансирования личности, труда и игры и т.п.» [34, с. 231].

Любовь – в целом, – по мнению Б. Вербера, должна сопровождать ребенка еще с утробного периода. Не случайно в своей «Энциклопедии Относительного и Абсолютного Знания» Эдмонд Уэллс пишет о гаптономии. В конце Второй мировой войны нидерландский врач Франц Вельдман, сбежавший из нацистского лагеря, пришел к выводу, что беды нашего мира проистекают из того, что дети недостаточно рано начинают получать родительскую любовь. Ученый обратил внимание, что отцы, занятые главным образом работой или войной, редко занимаются своим малолетним потомством. Вельдман стал искать способ, как быстрее, желательно еще на стадии беременности женщины, вовлечь отца в заботу о ребенке. Как это сделать? Прикасаясь к материнскому животу. Так он изобрел гаптономию (по-гречески «гаптеин» – трогать, «номос» – закон) – закон о касании. Гаптономия не является, конечно, гарантией счастливого детства, но, очевидно, открывает новые возможности в эмоциональной жизни матери и отца будущего дитя [11, с. 58 – 59].

Далее мудрый наставник молодого ангела-хранителя Мишеля Эдмонд Уэллс рассказывает о так называемом «материнском инстинкте»: «Многие считают материнскую любовь естественным и автоматическим человеческим чувством. Но это совершенно не так. До конца XIX века большинство женщин из числа западной буржуазии отдавали своих детей кормилицам и больше ими не занимались. Не более внимательными к своему потомству были крестьянки. Они туго пеленали младенцев и вешали их на стену недалеко от очага, чтобы не мерзли» [11, с. 83 – 84].

Как результат, дети, лишенные отеческой и материнской любви и заботы, были и остаются более склонны к жестокости, мстительности, эмоциональной глухоте, невосприимчивы к прекрасному, порочны, закомплексованы, очень ранимы. Таким был один из «клиентов» Мишеля Пэнсона – петербуржец Игорь. Отец бросил его мать, как только узнал о ее беременности. Мать

пыталась избавиться от эмбриона любыми способами: била себя в живот, падала на живот на большом сроке беременности, пила, а когда малыш родился, не кормила его, оставляла на холоде, в конечном итоге бросила ребенка на улице, где его подобрал полицейский и отнес в детский дом. Там мальчик превратился в шулера, убийцу, суицидника, ненавидящего своих родителей, особенно мать, желающего им отомстить. Именно с такими детьми очень часто приходится работать современным учителям начальной школы: отрицательный эмоциональный фон по отношению к себе характерен более чем для 30% обучающихся младшего школьного возраста независимо от пола [40].

Материнская любовь в своем гипертрофированном проявлении не менее опасна, чем ее отсутствие. Об этом свидетельствует судьба другой девочки, находящейся под покровительством Пэнсона, – американки Венеры, дочери любящих родителей, для которых она была желанным ребенком. Девочка росла очень красивой, так как и родители у нее были очень красивыми, работали в модельном бизнесе. Мать решила сделать из девочки еще в раннем возрасте рекламную модель – идея была, на первый взгляд, очень прагматичной и закономерной, а главное – прибыльной. Достижению материального благополучия родителей подчинялась вся жизнь ребенка. Венера во всем наследовала поведение матери, даже в подростковом периоде она уже сделала пластическую операцию по улучшению своего тела. Но большие деньги, появившиеся в семье Венеры вместе с ее славой, окончательно рассорили родителей, которые не могли поделить гонорары дочери. Отец ушел из семьи, мать начала пить, менять сексуальных партнеров, донимать девочку советами по улучшению внешнего вида. Венера очень страдала от того, что, по ее мнению, именно она разрушила семью родителей, а контроль матери ее раздражал. Она голодала, чтобы примирить отца и мать, довела себя до булимии, потом заедала чувство вины и неполноценности – страдала ожирением, опять терпела пластическое хирургическое вмешательство, а дальше секс в юном возрасте ради карьеры, замужество ради карьеры, унижения и насилия, даже угроза смерти – все ради карьеры. Во всем этом она, как и Игорь, винила мать. Пыталась сбежать от ее гиперопеки. Даже замужество Венеры (вышла замуж за некрасивого доктора,

правда, он ее очень любил, а она любила его, родила много детей) – это своеобразная месть и бунт против материнских наставлений относительно ее понимания успешной женщины.

Что касается третьего «клиента» ангела-хранителя Пэнсона, то это француз Жак Немро. Застенчивый, робкий, неуверенный в себе мальчик, который родился в многодетной семье, где жила также его любимица – кошка Мона Лиза. Мальчик был очень талантлив, писал с детства художественные произведения, но у него была плохая память, из-за излишней скромности и неуверенности в себе не было друзей (прообраз этого героя – сам автор романа). Родители очень любили сына, но не понимали его, не поддерживали в желании стать писателем. Отец, который держал книжный магазин, предупреждал Жака, что быть писателем не лучший выбор профессии. Из-за этого мальчик рано ушел из родительского дома, работал официантом, чтобы себя прокормить, но не отказывался от призвания: он написал роман «Крысы».

Апостол Павел в Святом Писании акцентирует внимание на моменте служения, указывая, что «любовь долготерпит, милосердствует; любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде (а сорадуется Истине), всё покрывает, всему верит, всё переносит» (1 Кор. 13, с. 4–7) [2]. Именно поэтому ангел-хранитель должен беззаветно любить своих «клиентов» и во всем им помогать. Мишель очень удивляется тому, что должен даже навредить сопернице Венеры на конкурсе красоты, потому что девушка этого пожелала, лишь бы выиграть состязание. Все дело в том, что человек на 50% наделен свободой воли [11, с. 42, 76], правом выбора, но при этом он и несет ответственность за этот выбор – ангел же не вмешивается, так как это нарушение божественного права души определять свой путь. Венера очень жестоко поплатилась за свою оплошность – пожелать зла ближнему – погибла в автокатастрофе в расцвете сил, оставив сиротами нескольких детей, а потом на суде архангелов не набрала достаточно баллов, чтобы стать ангелом.

Учитель также должен любить и не ограничивать в своем воспитаннике свободу воли, должен уважать личность своего ученика, развивать врожденные таланты, опираться на задатки, но при этом потакание ребенку, например, в его нежелании учиться,

нарушать дисциплину, унижать других или заниматься унижением, имеет серьезные последствия, поэтому, в отличие от ангелов, учитель в своей любви должен быть сдержан и осторожен, дальновиден и прагматичен.

Просчеты и недочеты ангела-хранителя дорого стоили и еще одному его «клиенту» – Игорю, который покончил жизнь самоубийством и пополнил ряды неприкаянных душ – врагов ангелов-хранителей. Игорь так и не простил свою мать, ненавидел ее даже на том свете, мстил своему ангелу за то, что тот не уберег его от всех бед и неприятностей. Обозленный, жестокий, непримиримый, он возглавляет войско неприкаянных душ, которое практически наносит сокрушительное поражение ангелам в числе Фредди, Мэрилин, Рауля и самого Мишеля. Против неистовых врагов ангелы применяют сильное оружие: сопереживание, картины высших достижений человечества, юмор и любовь: «любовь – меч, юмор – щит» – таков их лозунг [11, с. 397]. Призраки противопоставляют этому ненависть, насмешку, презрение, личное и общее горе. Усилия детей мрака успешны: даже Фредди и Мэрилин, побежденные, переходят на их сторону. Битва практически проиграна, но тут подоспевает Эдмонд Уэллс с подмогой – они запускают ядра любви в детей тьмы. Враги отступают, через аморфные тела ангелов попадают в рай. Игорь, благодаря ангелу-хранителю Мишелю, преисполненному состраданием к заблудшей душе подопечного, встречается со своей матерью, они долго осыпают друг друга упреками, а потом прощают друг другу обиды и тоже направляются в рай через Семь небес и Чистилище.

Любовь и юмор... Это оружие должно быть в арсенале современного учителя, чтобы и его ученики – часто озлобленные, потерянные, одинокие, неуверенные, неопытные – почувствовали тепло и поддержку, сострадание и любовь – и преобразились: зажженная искра ответной любви в юном сердце должна освещать их жизненный путь в серых буднях безысходности.

Ангел-хранитель Мишель не справился с возложенными на него обязанностями: Венера и Игорь, ожидаемо, по результатам решения трибунала архангелов должны были пройти еще один цикл воплощения-перерождения-испытания на Земле. Полный провал. А вот Жака удалось отстоять – 600 баллов от архангелов –

и он ангел. Мишель очень болезненно, как и любой учитель-наставник, учитель-защитник, переживает неудачи Игоря и Венеры, искренне радуется успеху Жака, и все потому, что ему небезразлично. В конечном результате, любовь открыла для Мишеля Изумрудные ворота, которые приблизили его к Богам.

Итак, мы считаем, что понятие «любовь к детям» как аксиологическая, философская, педагогическая категория интегрирует морально-этические представления о любви как общечеловеческой ценности, а также педагогическую теорию и концепции, утверждающие и доказывающие, что «любовь близких взрослых является важнейшим условием и стимулом для саморазвития личности ребенка в процессе его воспитания и обучения. Всеобщее признание особой значимости любви педагога в жизнедеятельности ребенка позволяет утвердить любовь к детям как педагогическую ценность». Любовь к детям – значимое профессиональное, а значит – воспитуемое, личностное качество будущего педагога начального образования.

Средством его воспитания, кроме прочего, может служить современная постмодерная мидл-литература, к которой принадлежит творчество французского писателя Б. Вербера. В своих романах, среди них и роман «Империя ангелов» из цикла «Танатонавты», автор поднимает много философских и теологических вопросов, но именно чувство любви в его земном и «внеземном» – ангельском – понимании является доминирующим, определяющим, обязательным в отношениях между людьми, между ангелами и их «клиентами».

Мы провели параллели между просчетами и успехами учителя-защитника ангела Мишеля в его взаимоотношениях с «подопечными душами» Игоря, Венеры, Жака и отношениями учителя и учеников. Пришли к выводу, что и в первом, и во втором случаях только любовь способна воспитать, пробудить в человеке лучшие качества, стать стимулом и проводником в мире знаний и человеческих отношений. Каждый учитель должен стремиться, по завету Ш. Амонашвили, к «искренней, честной, от всего сердца; спокойной, терпеливой, доверительной; нежной, красивой, изящной; преданной, постоянной, без условностей; воодушевленной, вдохновенной, увлеченной; заботливой, мужественной, понимающей; с уважением, утверждением,

возвышением» [3] любви к своему ученику. Этот же завет получают и ангелы-хранители по отношению к душам своих клиентов в романе Б. Вербера «Империя ангелов».

Понятно, что трудно быть настоящим учителем, получать удовольствие от своей профессиональной деятельности, если в сердце нет любви к детям, к ученикам, но еще труднее не иметь никакой защиты от влияния внешних деструктивных факторов, разрушающих эмоциональную сферу личности, приводящих к профессиональному выгоранию. И снова обратимся к мудрому кредо ангелов Б. Вербера: любовь – меч, юмор – щит. Мы полностью согласны с тем, что именно сформированное на высоком уровне чувство юмора является мощным средством противодействия отрицательным эмоциональным посылам, сопровождающим жизнь и работу учителя. Тем более, что его наличие в структуре личности педагога является показателем сформированности личностной зрелости.

Юмор ошибочно связывают исключительно с эмоциями и оценочными суждениями по поводу объективного мира, но юмор, в первую очередь, – интеллектуальное чувство, опосредованное взаимопроникновением когнитивных и аффективных компонентов, что, в конечном счете, вызывает активное самостоятельное развитие процесса мышления. Вместе с тем не стоит забывать, что развитое чувство юмора действительно способствует оптимизации эмоционального состояния личности через эмоциональное отстранение, при котором усиливаются объективность восприятия, интеллектуальная активность.

Через реализацию аксиологической функции юмора осуществляется процесс усвоения моделей социального поведения, процесс принятия норм и ценностей, на основе интенциональной трактовки понятия смысла. Основания аксиологической функции юмора проявляются в нерасторжимости знаковости и социальности в юморе и реализуются, прежде всего, как оценка, выражающаяся в утверждении или отрицании универсальных ценностей, на индивидуальном и социальном [38, с. 329–330.]. Этот тезис подводит нас к мысли, что формирование чувства юмора у будущих учителей начальных классов является одной из целей воспитательно-образовательного процесса в условиях их обучения в педагогическом университете и условием их психолого-

эмоциональной стойкости и адекватности в непосредственной работе с детьми. Средством воспитания хорошего чувства юмора, безусловно, является художественная литература. В этом контексте еще раз вернемся к произведениям современного автора Евгения Чеширко.

В течение 2016 – 2017 гг. молодой ставропольский писатель Евгений Чеширко на страницах произведения «Дневник Домового» [52] предложил своим читателям интересное и поучительное знакомство с наглаватым, бесцеремонным, добрым, справедливым Домовым, его друзьями из мира животных, людей, духов, сказочных и мифологических существ, а также увлекательное путешествие в страну Лукоморье, в астрал, по чердаку и подвалу, по улицам спального района, в лес, на речку.

За два года с момента публикации и выхода аудиоверсии книг Евгения Чеширко о Домовом его фанатами стали более двух миллионов человек. Домового, Кота и Халка (пес) – главных героев «Дневника» – невозможно не полюбить сразу и навсегда. У них разные характеры, разные взгляды на жизнь, даже религиозные верования отличаются: Домовой – язычник, Антон (таракан) – атеист, Поп – христианин, Халк – буддист, однако все это делает образы очень индивидуализированными, харизматичными, динамичными, но что особенно важно – у них у всех отличное чувство юмора.

Хотя Евгений Чеширко принадлежит к молодому поколению писателей, у него талант создавать комичные образы и ситуации, не прибегая к пошлости, вульгарности, непристойности, грубости, эпатажности, которыми так изобилует постмодернистская литература. Проявлением комического в «Дневнике» является юмор и ирония, создаваемые, в первую очередь, средствами интертекстуальности.

В «Дневнике Домового» – жанр заложен в самом названии – рассказ о буднях Домового ведется от первого – его же – лица. Так как главному герою больше 150 лет, то и вспомнить ему есть о чем. Благодаря такому долгожительству Домового автор имеет возможность от его имени – как очевидца – апеллировать к историческим событиям, известным именам, произведениям, которые герой знает не понаслышке, оценивать их, «монтируя» в высказывания, размышления, записи Домового и его друзей

аллюзии, цитаты, парафразы, фразеологизмы, достигая, таким образом, юмористического эффекта. Все, без исключения, герои произведения – Домовой, Кот, Халк (собака), Поп, Хахаль (Хозяин), Хозяйка, Зинаида Захаровна (мать Хозяйки), Антон (таракан), Вассерман, Дед, немцы (духи умерших людей) и др. – попадают в неприятные, но смешные ситуации, описанные самим Домовым, широко использующим в своем дневнике именно аллюзии.

Таким образом, среди значительного количества интертекстуальных единиц именно аллюзия как вид интертекста доминирует среди средств создания комичного в этом произведении.

В результате, считаем необходимым более подробно остановиться на понятиях «комическое», «комичное», «юмор», «интертекстуальность», «аллюзия», ее видах, функциях, а также рассмотреть стилистические возможности аллюзии в юмористическом произведении.

«Комическое» понимаем как философскую категорию, обозначающую культурно оформленное, социально и эстетически значимое смешное, «комичное» – смешное, забавное, курьезное [19, с. 82].

Что касается формирования, развития, воспитания чувства юмора, то небезосновательно считаем, что этот процесс будет успешным только тогда, когда он осуществляется параллельно с интеллектуальным развитием самих читателей. Это чувство относится к тем чувствам, которые «настолько тесно сплетены с интеллектуальной деятельностью человека, что не могут возникнуть вне этой деятельности. Они требуют предварительной работы для оценки ситуации. Без этой оценки чувство не возникает» [15, с. 17]. В этом случае справедливо высказывание А. Вулиса о том, что «осознание комизма всегда происходит как особый аналитический процесс» и «является универсальным методом остроумия, главным средством целенаправленного и целесообразного раскрытия комических противоречий» [15, с. 10 – 11].

Уровень интеллектуального развития читателя-реципиента всегда влияет на его способность видеть и воспринимать комичное, понимать оттенки смеха, адекватно реагировать на средства

создания комического. В этой связи Б. Дземидок отмечает, что нужно четко разграничивать простой и сложный комизм. Первый рассматривает только внешнюю сторону явлений, не вникая в их суть, поэтому его познавательные возможности не выходят за рамки чувственного уровня познания. И только при освоении форм сложного комизма – юмора и сатиры, остроты, афоризма, парадокса – чувственное восприятие сочетается с интенсивной работой интеллекта, вследствие чего появляется синтезирующая рефлексия. Он подчеркивает, что «невозможно быть на самом деле остроумным человеком, не имея живого, блестящего и критичного ума» [15, с. 151 – 155].

Исследователь Н. Гартман также различал формы комического, выделял две его разновидности: сердечное (юмор) и бессердечное (сатира) веселье. Причем юмор, по его мнению, в своем снисходительном отношении к действительности является основной формой комического [25, с. 78].

Научная теория юмора появилась в XVIII веке, тогда же понятие «юмор» стали использовать в эстетике как философское. Основатель этой теории В. Поль рассматривал юмор сквозь призму субъективно-объективного восприятия комического. Ученый К. Зольгерд развил его мысли и определил юмор как двойное чувство величия и несовершенства одновременно. В дальнейшем уже Г. Гегель, исходя из общефилософских принципов, доказал, что юмор является «произвольной ассоциативной игрой художественной фантазии», определенной субъективной копией объективного комизма [28, с. 201].

В научной литературе представлены несколько теорий юмора: биосоциативная теория А. Кестлера, оппозиционная теория В.Г. Раскина («Семантические механизмы юмора»), фреймовая теория М. Минского, теория интеллектуальной природы смешного А. Карасика, А. Мартынюка, С. Самохиной, теория рефрейминга О. Харченко.

Исследовательское внимание к юмору как форме смеха продолжает интересовать и современных ученых, которые анализируют средства создания комического [35, с. 45]. Среди прочих указывают на неограниченные возможности в этом вопросе интертекста, но подчеркивают, что достижение нужного эффекта возможно только при условии наличия фоновых,

экстралингвистических знаний читателя. Иными словами, на первый план выходит взаимозависимость между интеллектуальным развитием читателя, его умением «раскодировать» информацию, представленную интертекстом, и юмористическим эффектом. Но этот эффект, понятно, может быть достигнут только в том случае, если реципиент сможет оценить шутку, возникающую при «сталкивании» описанной реальности и информации из прецедентного текста – интертекста.

Наиболее продуктивной формой литературной интертекстуальности является введение одних текстов в другой во фрагментарном виде. Подобные «включения» и «отсылки» к предшествующим литературным, культурным, историческим и другим фактам принято называть аллюзиями, реминисценциями, парафразами. В современной лингвистике аллюзия рассматривается как одна из форм проявления интертекстуальности, что предполагает наличие в тексте дополнительных смысловых образов. Аллюзии, апеллируя к универсальным культурным кодам – национальным и общечеловеческим – продуцируют «шлейф» интерпретаций, способствуют формированию в сознании реципиента дополнительных ассоциаций, порождают богатые ассоциативные ряды, быстро актуализируют фонд знаний адресата, его культурную память [17].

Как следствие, подбор аллюзий является не только важным элементом самовыражения автора, но и его прагматизма, ведь они должны быть ориентированы на конкретного адресата – того, кто способен опознать эти интертекстуальные ссылки и адекватно понять интенцию, стоящую за ними. Понимание смысла происходит благодаря жизненному, культурному и историческому опыту читателя. Интертекстуальная единица как единица коммуникации является средством «упаковки» информации. Двойная референция аллюзий приводит к тому, что скрытый за ней референт становится своеобразной шкалой для первого, а потому интертекстема способствует усилению экспрессивности лишь в той мере, в которой автор текста сообщает о своих культурно-семиотических ориентирах, а читатель их воспринимает, потому что и сам их придерживается [10, с. 46].

В зависимости от характера интертекста различают также интересубъективную (вербальную и невербальную) интертекстуальность, которая соотносится с понятием текстовой прецедентности и дифференцируется по знаку наличия в тексте разного рода авторских интекстов, и референтную интертекстуальность, создаваемую с помощью интекстов из социального дискурса, который существует или же существовал в реальном времени и пространстве. Следовательно, культурный смысл аллюзий проявляется при их семантическом анализе как вербальных знаков культурной концептосферы определенного народа [17].

Теперь остановимся более подробно на дефиниции «аллюзия». Следуя традициям зарубежного и отечественного литературоведения, Н.Г. Владимирова [14] определила аллюзию как стилистическую фигуру, намек на известный литературный или исторический факт, риторическую фигуру. Н.А. Фатеева [48] понимает аллюзию как заимствование определенных элементов претекста, по которым происходит их узнавание в тексте-реципиенте, где и осуществляется их предикация. В случае аллюзии на первое место выходит конструктивная интертекстуальность, цель которой – организовать заимствованные элементы таким образом, чтобы они оказались узлами сцепления семантико-композиционной структуры нового текста [48, с. 43].

Д. Дюришин [21] аллюзию характеризует как «обращение к определенному художественному приему, мотиву, идее и т.п. преимущественно корифеев мировой литературы», считая самой простой формой восприятия среди подобных ей интегральных форм. Аллюзия, по его мнению, представляет собой такое включение элемента «чужого» текста в «свой», которое должно модифицировать семантику последнего за счет ассоциаций, связанных с текстом-источником; если же таких изменений не обнаруживается, то имеет место бессознательное заимствование» [21, с. 102]. К числу наиболее популярных литературовед относит прямое и завуалированное цитирование первоисточника. Цитатные аллюзии, по Д. Дюришину, могут быть как имплицитными, так и эксплицитными. Чистой формой прямой цитации можно считать цитаты с точной атрибуцией и тождественным воспроизведением образца.

Многими исследователями были предприняты попытки систематизации видов и функций аллюзий. Аллюзия классифицируется по разным критериям.

В соответствии с характером прецедентного (или исходного) текста аллюзии подразделяются на библейские, мифологические, литературные, кинематографические, песенные, газетно-публицистические и др.

По форме представленности в тексте она может быть:

- структурной, воспроизводящей форму источника;
- семантической, сохраняющей исходную семантическую наполненность источника (имена собственные, аллюзии-реалии, отзвуки цитат и ходовых речений).

С точки зрения узнаваемости аллюзии делятся на две группы:

- очевидные, которые черпаются из фонда прецедентных феноменов, известных подавляющему большинству представителей определенного культурного сообщества;
- не столь очевидные, когда делаются ссылки на малоизвестные факты.

По положению в тексте выделяют:

- предикативные / сквозные / доминантные аллюзии, располагающиеся в композиционно важных частях и обладающие большой степенью иррадиации, т.е. смыслового влияния на окружающий текст;

- релятивные/аллюзии локального действия [48, с. 62].

С точки зрения положения в диктете – элементарной ситуативно-тематической единице текста – аллюзии могут быть:

- исходными, служащими отправной точкой для развёртывания смыслового тезиса;

- резюмирующими, подводщими итог развёртывавшегося в диктете тезиса;

- контактоустанавливающими, выступающими средством установления единой смысловой связи между диктетами, располагаясь на их стыке;

- сквозными, находящимися в различных, дистантных диктетах, но восходящих к одному тематическому источнику;

- комплементарными, помещающимися, как правило,

внутри, а не на ключевых позициях диктем (в эту группу входят аллюзии, вносящие лишь оттенки и нюансы в уже чётко намеченные мотивы повествования) [28, с. 203].

Аллюзии глубоко значимы в художественной словесности разных стран и эпох. Такие формы аллюзивности, как миф, тексты канонических религий, шедевры мировой литературы приобрели в современном литературном процессе ряд специфических особенностей, отличающих их от исконных форм. Используя классические образы и сюжеты, художник выражает идеалы и настроения своей эпохи.

В зависимости от жанра текста и интенции автора аллюзия в художественном тексте может выполнять различные функции: оценочно-характеризующую, предсказательную, структурирующую. Что касается комических произведений, то автор может намеренно использовать данный стилистический прием в целях создания комического. Именно с этой целью к аллюзии обращается Евгений ЧеширКо [52].

Так, интертекстуальная ссылка выступает в роли первичного средства коммуникации, обращения одного персонажа к другому. Обмен интертекстами при общении, выяснение способности коммуникантов их адекватно распознавать и угадывать стоящую за ними интенцию позволяет установить общность культурной памяти и эстетических пристрастий. Между героями «Дневника» также нередко возникают своеобразные «цитатные» диалоги («Кот перенес все героически. Потом спрашивал у меня – *похож ли он на Жанну д'Арк*» (тут и дальше курсив наш. – Л.Я.), «Вот брехло блохастое! Кстати, действительно блохастое! Искал дуст, нашел гуталин. Намазал его, пока тот спал. Теперь он – *кот Нельсона Манделы*. *Когда встречаю, снимаю шляпу и кланяюсь*. Кот говорит, что я – идиот», «Организуем с Котом *движение Сопротивления*. Халк сказал, что *всё тлен*, и вообще, он уже почти *познал Дзен и скоро достигнет Нирваны*. А все мирское его не интересует. Я думал, что он – эмо, а он оказался буддистом» [52].

В соответствии с характером прецедентного текста в «Дневнике Домового» большое количество аллюзий на исторические события и порожденные ими фразеологизмы: «Пришли сваты. Операция “*Чистый паспорт – чистая совесть*” началась. Кот настаивал на *названии “Буря в квартире”*». Объяснил

ему, чтоб заткнулся. Возражений больше не поступало», «Сегодня в два часа ночи Хозяйка и бабка столкнулись лбами у холодильника. *Встреча* кишкоблудов на Эльбе, блин!», «Хозяйка жаловалась Зидану на меня. Она ответила, что это все бред и убрала мою чашку с молоком. Это война. *Карфаген должен быть разрушен*», «Сказал Коту, что видел в квартире мышь. Кот *вышел на тропу войны*» [52]

«Новая» критика разработала такой вид интертекстуального подхода, в котором текст включается в диалог не только с литературой, но и с различными видами искусства, культуры. Это явление получило названия «синкретической интертекстуальности» и «интермедиальности», которая понимается как «интертекстуальные отношения между словесным и другими видами искусства» [10, с. 50]. Интермедиальность в «Дневнике Домового» прослеживается на уровне аллюзий к героям художественных фильмов («Теперь этот мужик ночует у нас каждую ночь. Говорит, что он ее защитит. *Рэмбо*, блин!»; «Включили отопление. Наконец-то! Кот думает, что фильм *«Батареи просят огня*», – о работниках ЖКХ»; «Вчера еле выпроводили. Сидел возле Хозяйки и звуками имитировал несварение. Сваты косились, но продолжали гнуть свое. Кот расцарапал им ноги, за что был заперт в кладовке. Но героически продолжил вести оттуда диверсионную борьбу, выкрикивая лозунги: *“Какого черта приперлись?”*, *“Чемодан – вокзал – ЗАГС”* и *“Выпустите, волки позорные”*. За последний объявил ему выговор и запретил смотреть *“Глухаря”*»; «Решили с Котом, что они там сами справятся на кухне. Валяемся на диване, смотрим *“Иван Васильевич меняет профессию”*. Коту нравится. Постоянно бегают к Халку на кухню и орет: *“Какая такая собака?! Не позволю про царя такие песни петь!”*. Халк смотрит на него с сочувствием», «Напоили Халка и намазали зеленкой. Теперь гоняет по квартире с криками: *“Халк хочет крушить!”*. Кажется, мы его недооценивали»; «Посмотрели *“Хроники Нарнии”*. Кот впечатлен. Весь день сидит в шкафу, что-то бормочет, простукивает стенки»; телевизионных передач («Приезжали из битвы экстрасенсов. Каждого посылал нафиг, никто не послал обратно. Зато сказали, что я – дух покойного дедушки Хозяйки. Врут. Он уехал 2 года назад»); музыкальные произведения («Бабка случайно наступила

на Халка. Мы с Котом даже увидели, как душа немножко из него вылезла, а потом залезла обратно. Халк прокомментировал это, процитировав *одну из песен группы “Ленинград”*. Я таких слов даже не слышал еще...»; «Кот наводит марафет. Попросил меня дать ему пару уроков вокала. Разучили “*Черного ворона*” и “*Врагу не сдаётся наш гордый „Варяг“*”. Судя по трясущимся рукам Хозяйки, она не любит классику. Она любит молитвы»; «Рассказывал Халку о встрече с Лешим. Не сразу заметил, что рассказываю при Хахале. *Штирлиц еще никогда не был так близок к провалу... Хахаль вышел в окно, чудом не сбив цветок, стоящий на подоконнике*. Халк посмотрел на цветок и сказал, что *явка провалена*»; «Хозяйка купала Кота. Вот так вот, не зная об этом, Кот отметил день подводника. Теперь наш *ихтиандр* сидит возле камина и *пьет за тех, кто в море*. Хозяйка чистит *галлеон Капитана Немо*. Халка тоже отмыли. Тот сказал, что еще чуть-чуть – и он бы отдал концы») [52].

Связи, существующие между персонажами различных художественных произведений, представляют собой одну из наиболее интересных и малоизученных сторон интертекстуальности. Введение имен ранее созданных персонажей, аллюзивное олицетворение «своих» героев с «чужими» сознательно используются писателями как отсылки к другим текстам. Такой тип межтекстовой связи можно обозначить как интерфигуральные аллюзии, используя термин немецкого ученого В. Мюллера «интерфигуральность». Одной из форм интерфигуральной трансформации является контекстуальная адаптация имен известных людей – вымышленных («Только проржался! Привезли ее. Не знаю, какой породы, но из этих... которым, чтобы шаг сделать, нужно insult пережить. Карманный пес! Кстати, Кот сидит в кладовке и кричит оттуда: “Ну что там?”. Сказал ему, что привезли волкодава. Знакомился с *Халком*. Это так зовут этого немощного. Пока здоровался с ним, тот пару раз обделался под себя) или реальных – политиков («Слушаем *Путина*. Тут и добавить нечего. Кто ж его не слушает?»), «Все состоялось. Халк сказал, что никаких территориальных претензий у него нет, а все, что он хочет, – это дожить до смерти. Кот зачитал список своих требований. Заметил, что если слушать его, закрыв глаза, можно представить, что слушаешь *Жириновского*», один их героев

«Дневника» Вассерман), спортсменов («Играли с Котом в футбол пробкой от шампанского. Зинаида Захаровна наступила на нее и влетела лбом прямо в шкаф. Теперь называем ее *Зинедином Зиданом*»; исполнителей («Смотрим “Голубой огонек”. Кот говорит, что *Кобзон* уже не тот», «Нашел в кладовке губную гармошку. На звуки прибежали немцы, просили сыграть какого-то *Августина. Послал их к Леонтьеву*» [52]) и др.

Иногда сами персонажи выбирают свой «прототип», определяющийся часто кругом их чтения, например, в «Дневнике»: «Халк укусил Хахалю за ногу. Тот шмякнул его по морде, потому что подумал, что его укусила муха. Сидели в кладовке, готовили план мести. Нашли у Халка *книгу Ницше*», «Читали с Котом *Камасутру*. Ну как читали?.. Ржали с картинок. Но потом много думали» [52].

Библейские, буддийские и языческие аллюзии в «Дневнике» предназначены для усиления комичности происходящего. Как правило, библеизмы используются не столько для того, чтобы подчеркнуть религиозность, сколько для того, чтобы придать тексту двусмысленный, комичный, иногда ироничный характер: «Хряпнули с Котом валерьянку *за католическое Рождество*. Ну а чем не повод?», «Зинедин Зидан снова в нашей команде. Приехала прямо накануне Рождества. Очень символично! Привезла *дары Волхвов* в виде трех банок соленых помидоров, мешка картошки и около ста килограммов живого мяса. Через час появился Хахаль. Шишка на лбу олицетворяет *Вифлеемскую звезду*. В общем, даже Халк, смотря на эту реконструкцию легенды, о чем-то глубоко задумался. Рождество. Да, рассказывал мне папка про этого парня. Кот сказал, что он тоже теперь будет отмечать не свой день рождения, а свое рождество», «*Рождество Кота...* Халк предложил ему сначала *научиться ходить по воде, почему-то называл его Андреем и говорил что-то про крест и десяток солдат*», «Кажется, бабка собирается домой. *Слава Перуну!*», «Хэллоуин. Не отмечаю принципиально» [52].

Чтобы устранить «затертость» известных претекстов, например, фразеологизмов, писатель пользуется техникой их «дефамилиаризации». Одним из подобных приемов является использование аллюзии в форме парафразы. Она носит более общий характер и менее «узнаваема» читателем, не знакомым с

полным комплексом литературных ассоциаций, вызываемых первоисточником: *«День знаний. Кот сожрал букварь. Третье сентября – день прощанья, День, когда горят костры рябин, Как костры горят обещаья В день, когда я совсем один...И Кот еще со мной. И Хозяйка»* [52] – слова из песни М. Шуфутинского «Третье сентября».

Итак, аллюзия как вид интертекстуальности представляет собой весьма выразительный стилистический прием, позволяющий автору создать яркий, ассоциативный образ и наполнить этот образ смыслом, в случае с «Дневником Домового» Евгения ЧеширКо – комичным смыслом. Хотя «закодированная» интерфигуральная аллюзия требует расшифровки и ориентирована на компетентную читательскую аудиторию, способность увидеть и распознать скрытый намек на какой-либо известный читателю факт дает ему чувство удовлетворения и эстетического восхищения от самостоятельно разгаданной литературной загадки, что стимулирует читательский интерес, расширяет эрудицию, формирует чувство юмора у реципиентов, среди которых, в первую очередь, учителя начальных классов.

Начиная с детей младшего школьного возраста, в подростковом возрасте, а потом и среди молодежи – студентов, молодых специалистов именно чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально значимого человека. Само чтение как навык представляется нам духовной ценностью, так как является результатом абсорбции и восприятия культурного опыта, степень овладения которым зависит в значительной степени от социальных условий, уровня образования и возраста читателя.

С момента изобретения письменности социальная ценность и значимость чтения была обусловлена различными потребностями согласно иерархической классификации психолога А. Маслоу. Так, на этапе зарождения письменности ценность чтения – как процесса инновационного – в прогрессивном обществе связывалась преимущественно с удовлетворением престижных потребностей, обуславливала возможность причислить себя к духовной, культурной элите общества, наделенной сакральными умениями и знаниями.

В дальнейшем, в период утверждения и развития письменной и читательской культуры, чтение становится условием удовлетворения витальных и социальных потребностей в виде получения жизненно важной информации.

Развитие электронных средств и каналов коммуникации на современном этапе привело к снижению, а иногда и нивелированию социальной ценности чтения. В лучшем случае сегодня она реализуется в сфере духовных потребностей в самоутверждении, самореализации, саморазвитии личности под давлением обширного количества субъективных и объективных факторов, которые можно представить в виде определенных концептов-установок: чтение как средство достижения карьерного роста, чтение как средство социализации и адаптации в определенной – значимой или желательной для функционирования, элитарной – среде, чтение как средство создания определенного имиджа, чтение как бренд и т.д.

У. Эко в этой связи предполагает, что в ближайшем будущем в обществе будут сосуществовать два класса людей: представители визуальной культуры, которые пользуются только зрительной телекоммуникацией и получают готовые образы, и представители письменной и компьютерной культур, управляющие этими коммуникациями, а значит – управляющие обществом в целом.

Возникает вопрос: как сегодня воспитать людей будущего, понимающих ценность чтения как источника информации, духовной пищи, обогащающей и просвещающей, книгу как сакральную ценность, а не как товар, который после использования – прочтения – можно просто выбросить? Если учесть, что дети часто не принимают участия во многих видах деятельности, формирующих полноценную личность, то считаем, что их ознакомление с соответствующей возрастным особенностям литературой является для них источником косвенного жизненного опыта, то есть становится важной составляющей социализации. При этом – делаем вывод из своего профессионального опыта и по результатам общения с практикующими и будущими учителями начального образования – современные дети, да и сами педагоги, очень мало и неохотно берут в руки книги.

Не случайно развитие, активизация читательского интереса, читательской компетентности, читательской самостоятельности,

грамотности у обучающихся всех уровней в последние десятилетия стало важной психолого-педагогической и методической проблемой, которую пытаются решить специалисты разных отраслей науки, предлагая свое понимание перечисленных дефиниций, а также инновационный лингводидактический инструментарий для использования преподавателями образовательных учреждений высшего образования, учителями на уроках литературного чтения в начальной школе и на уроках зарубежной и русской литературы в основной и старшей школе.

По нашему мнению, формирование и развитие в ребенке читателя должно проходить поэтапно, и на первом этапе у школьника обязательно должен возникнуть познавательный интерес к книге, ценностное отношение к ней как источнику чего-то нового, неожиданного, неведомого, а далее – читательский интерес – как побудительный внутренний мотив, желание читать, потому что это интересно, весело, захватывающе.

Убеждены: сформировать мыслящего, увлеченного, «заядлого» читателя-ребенка может только учитель, сам обладающий этими качествами, любящий и умеющий читать, способный словом и собственным примером «зажечь», увлечь юного воспитанника. Но, к сожалению, не все представители педагогической касты книголюбы, поэтому, к сожалению, даже при изучении многих дисциплин социально-гуманитарного и предметно-методического модулей, заложенных в учебных планах для подготовки бакалавров и магистрантов очной и заочной форм обучения по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Начальное образование. Английский язык, 44.04.01 Педагогическое образование. Магистерская программа: Начальное образование от преподавателей-филологов требуются усилия, направленные на активизацию читательского интереса у будущих учителей начальных классов и воспитание у них ценностного отношения к чтению в целом.

Особого внимания в русле понимания исследуемых понятий заслуживает дефиниция «читательский интерес», которая впервые в отечественной науке была исследована Х. Алчевской, Н. Рубакиным, М. Рыбниковой. Трактовок понятия «читательский

интерес» много. Остановимся только на некоторых. Так, В.П. Умнов в свое время отмечал, что читательский интерес – это избирательно-позитивное отношение читателя к чтению книги, которое приобретает эмоциональную привлекательность в соответствии с его потребностями и особенностями. Иными словами, читательский интерес – это выделение из определенного круга печатных изданий книги, которую читатель предпочитает. Он же указывал, что основным признаком читательского интереса является позитивное эмоциональное отношение к ней [47, с. 83]. Среди работ современных ученых, изучающих проблемы формирования читательского интереса, следует назвать исследования А. Дусавицкого, Г. Кудиги, В. Левиной, Т. Наумовой, З. Новлянской, В. Соболевой, В. Стельмаха, П. Писарского, Н. Рымаля, И. Тихоновой и др., которые анализируют различные его аспекты.

При всем многообразии определений выделяются такие общие черты читательского интереса, как избирательность, познавательная направленность, эмоциональная окрашенность, заинтересованность, любознательность. Как считают Б. Друзь, В. Трунова, Г. Щукина и др., обучающимся присущи не один, а множество интересов в области чтения. В совокупности они бывают широкими или узкими, среди них также различают глубокие (стойкие, сильные, активные) и поверхностные (слабые, пассивные) интересы. О наличии читательского интереса судят по характеру протекания процесса читательской деятельности и по эмоциональным и вербальным проявлениям у читателей.

По нашему мнению, жанр художественной литературы сам по себе является средством развития и поддержания постоянного читательского интереса у обучающихся. Отдельного внимания в этом контексте заслуживает жанр фантастической повести – признанный лидер по читаемости среди представителей многих возрастных групп, который успешно конкурирует с детективной литературой за первенство в читательских предпочтениях школьников и студентов.

Ярким представителем этого жанра является дуэт белорусских писателей-фантастов Евгении Пастернак и Андрея Жвалевского. Одним из главных критериев своей литературной состоятельности сами А. Жвалевский и Е. Пастернак считают

именно признание юных и взрослых читателей. Показателем этого является тот факт, что их книги были отмечены двумя премиями на конкурсе «Книгуру», жюри которого составляли только дети. В 2010 году впервые подводились итоги национальной премии на лучшую книгу для детей. По итогам он-лайн голосования детей третье место заняла книга А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» [23]. Аналогичный опрос среди детей проводила Центральная детская библиотека им. А. Гайдара. «Время всегда хорошее» была признана лучшей книгой для подростков 2010 года. Весной того же года на «Росконе» фантастическая повесть «Время всегда хорошее» и ее авторы стали обладателями премии «Алиса» (учреждена Кириллом Булычевым за лучшее фантастическое произведение для детей).

Считаем, что активизация читательского интереса у будущих учителей начальных классов, как и формирование у них ценностного отношения к книге и чтению в целом может быть осуществлена средствами современной фантастической литературы. Покажем это на примере произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак.

Что касается жанра произведения, то многие литературоведы усматривают в этой фантастической повести «вольную жанровую атрибуцию» – текст с признаками компьютерной игры и одновременно с проповедскими сказочными формулами, близкими современной компьютеризированной молодежи. Но при этом в произведении присутствует конкретность в сюжете (четкая логическая цепочка событий, композиция линейная, смысловые этапы связаны между собой, прослеживается хронологическая закономерность в описании прошлого и будущего, которые чередуются по главам), что не нарушает последовательности событий, не путает читателя, а также обеспечивает динамику развития сюжета, вызывает у читателя интерес к действиям.

Кроме того, детскую прозу писателей можно классифицировать и как брейн-фикшн, то есть интеллектуальную фантастику. Вот и сюжет книги «Время всегда хорошее» основывается на том, что двое детей-шестиклассников – девочка Оля из 2018 года и мальчик Витя из 1980 года – во время тяжелой длительной болезни во сне поменялись местами и оказались каждый не в своем, а в чужом незнакомом мире. И это не случайно.

Повесть «Время всегда хорошее», как и подобные ей, основана на «переброске» действия из одного времени в другое. В результате, эта типовая фабула школьной повести заставляет героев обращать внимание на окружающую социальную реальность, задумываться об отличительных чертах представителей разных поколений, дает возможность показать изменчивость мира, релятивность существующих в нем установок, осознаваемых «внутри» того или иного периода как естественные, существующие всегда, незбылемые [31, с. 42].

В условиях обилия в современном литературном пространстве псевдо-исторической прозы, в том числе исторических сказок, которые иногда искажают историю ради яркости и более сильного воздействия на читателя, А. Жвалевский и Е. Пастернак остаются в рамках исторической достоверности. Книга рассчитана на разновозрастных читателей, поэтому для некоторых – читателей помладше – бытовые, социальные детали прошлого могут быть совершенно непонятны. Вместо них многие вопросы задают сами герои, которым также многое кажется «диким» в другой эпохе, и авторы стремятся к тому, чтобы не оставить ни одного гипотетического вопроса без ответа. Таким образом, занимательность сочетается с информативно-образовательной авторской задачей: желанием пробудить у обучающегося интерес к прошлому родного города, страны, к истории вообще. Писатели стараются не дублировать энциклопедическую информацию – из Википедии, а показывать мир прошлого как живой, наполненный радостями и горестями, проблемами и универсальными мелочами, понятными любому ребенку вне времени и пространства.

Как и другие произведения Жвалевского – Пастернак, повесть «Время всегда хорошее» выстраивается как квест или компьютерная игра, условия которой требуют от игроков решения заковыристых интеллектуальных задач. При этом развязка сюжета может быть как предопределённая, так и вариативная: множественность исходов пребывает в зависимости от действий игрока, т.е. восприятие художественного пространства произведения происходит в рамках схемы квеста. Например, девочка Оля, путешественница во времени, оказавшись в прошлом, утешает себя тем, что она внутри компьютерной игры, и нужно

найти подсказки, перейти с одного уровня на другой, победить в этой игре, чтобы, как вознаграждение, вернуться домой в 2018 год.

Витя же, мальчик-путешественник из прошлого в будущее, думает, что он участвует в масштабном тайном эксперименте, где изучается поведение детей и взрослых, попавших в незнакомую обстановку, и их умение быстро и качественно освоить научно-технические новинки. Советскому пионеру оказался по плечу интернет, которым он пользуется в первую очередь как источником информации, чтобы, наконец, узнать, в каком эксперименте он, не по своей воле, но очень ответственно, участвует.

Языковая смелость авторов способствует сближению текста с читателями. Писатели с легкостью имитируют тот язык, на котором говорят современные дети, современная молодежь, язык, изобилующий жаргонизмами, включающий подростковый компьютерный сленг, упрощенные речевые конструкции («компьютер», «Интер», «форум», «торренты», «антивирус», «браузер», «аська», «лол» и др.). В произведении используются сокращения слов (например, коммуникатор – «комик», пионервожатая – «вожатка», классный руководитель – «классуха», завуч – «завучиха», учительница математики – «математица», оценка «пять», «отлично» – «пятаки», отсканировать – «отсканить»). Еще следует отметить использование в 2018 году ником вместо имен (например, Синичка, Ястреб, Биг-Билл, Сушка). В повести много выражений, которые характерны для взрослых, но непонятны для героев повести, когда они «поменялись» временами (например, «охмурить», «лязгнула» – лексика родителей 2018 года; «оторвала вещь» – в значении «купить», «выбросили курицу» – в значении «появился товар в магазине» – лексика родителей 1980 года).

Школьники 1980-го года мыслят и говорят как типичные советские ребята: для них представляют большую ценность «блестящие бумажки, разбитые бусинки, фантики, значки, стёклышки». В тексте представлено разнообразие фразеологических единиц, среди которых поговорки, пословицы, трансформированные фраземы, фраземы-неологизмы. В какой-то мере эта легкость в воспроизведении особенностей речи способствует тому, что у читающего повесть возникает эффект вовлеченности, включенности и сопричастности к миру, о котором

идет речь, и, как следствие, педагогический посыл авторов оказывается более действенным. Постепенно сказочный сюжет с путешествием во времени отходит на второй план. Увлеченный читатель внимательно следит за судьбой и отношениями героев, а не за техническими новинками будущего. Жвалевского – Пастернак в первую очередь интересует психологическое состояние героев, трансформации их душевного мира, внутренняя насыщенная жизнь, отношения с учителями и сверстниками, процесс адаптации в непривычном мире, социализация детей.

По законам традиционной сказочности добро обязательно должно победить зло. Сначала Оля и Витя, снова повидавшись во сне, не хотят назад меняться местами: Витя готовит своих новых товарищей к экзаменам, он влился в коллектив, со всеми дружит, много общается, как и Оля, которая, кроме того, искренне любит и не хочет расставаться с Женей. Но когда Оля узнает, что случится с одним из их друзей – Архиповым, – он в будущем сопьется, – они с Витей, не раздумывая, возвращаются каждый в свое время, чтобы Витя успел исправить ситуацию и спасти друга.

Поменявшись местами-эпохами, дети сумели доказать, что главное – оставаться человеком, уметь дружить, поддерживать, защищать, помогать. Авторы показывают, что нравственные, человеческие ценности лучше и качественнее искусственных и суррогатных отношений. В повести акцентируется внимание на гуманизме, добрых, искренних, чувственных взаимоотношениях между людьми. Человек в повести – это жизнь, ум, доброта, ответственность, чувство справедливости, за человека нужно бороться. Литература для А. Жвалевского и Е. Пастернак – альтернатива нотациям, прикладной способ общения с детьми, собственными в том числе, позволяющий вблизи увидеть насущные подростковые проблемы: социальные, психологические и нравственные, которые не сводятся к проблемам сугубо педагогическим. В отличие от большинства повестей советского периода открыто дидактическая интонация проявляется только в оптимистическом названии «Время всегда хорошее», а все остальные выводы читателям поручено делать самим. Герои, как всегда, неоднозначны. По прочтении остаётся ощущение, что время, и правда, всегда хорошее, то есть в любой эпохе можно

найти положительные моменты, хотя не надо упускать из виду и плохое, чтобы не допускать его в «своем времени».

Произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак очень любимы и взрослыми читателями, и детьми, положительно оценены литературоведами и литературными критиками. В первую очередь за то, что авторы сумели интересно, захватывающе, доступным языком, не испорченным идиоматическими конструкциями, окунуть реципиентов в далекие миры прошлого и будущего, показав глубокое понимание внутреннего мира школьников, интерес к тому, чем живет человек вне зависимости от возраста, проявить уважение и пристальное внимание к приметам времени и найти правильные, искренние слова, чтобы рассказать о детских надеждах, мечтах, проблемах и их решении. Именно такие произведения, по нашему мнению, будут способствовать формированию и развитию читательского интереса у школьников и будущих учителей начальной школы при изучении дисциплин «Детская литература в содержании начального образования», «Современная детская зарубежная литература», «Теория литературы», «История литературы» и др.

Тексты художественной литературы в разные периоды развития общества – в своем большинстве – являлись ретранслятором, флагоманом, кроме прочего, в распространении, культивировании семейных ценностей. Крепкая семья, в которой царит любовь, верность, взаимопонимание, доброта, всепрощение, поддержка, являлась духовной константой общества, образцом благодетели даже для циников. Именно такая семья может выстоять под натиском любых жизненных неурядиц, катаклизмов, внутренних проблем. В человеческих отношениях все очень изменчиво: любовь и ненависть, преданность и предательство, дружба и вражда, искренняя радость и зависть сменяют друг друга, даже уживаются в одном человеке по отношению к другому – нет ничего вечного, но пытаться сохранить и уберечь лучшее между людьми вопреки и в условиях вызовов, брошенных судьбой, крайне важно для каждого.

С чем же мы сталкиваемся сегодня?

Ироничные аллюзии в определении понятия «семья», типа «ячейка общества» из советского периода истории, звучащие все чаще из уст современной, более-менее образованной, молодежи –

это реакция/следствие на те деструктивные процессы, которые происходят в обществе на постсоветском пространстве в аспекте понимания, формирования, культивирования, переосмысления семейных ценностей как фундаментальных для человеческой цивилизации.

С юридической точки зрения, и мы прекрасно это понимаем, такие понятия, как «любовь», «верность», «семья», «секс», «брак», «родители», «дети» не рассматриваются как слагаемые, обязательные проявления отношений между людьми, которые состоят в этих отношениях, но ментальная память, генетический, исторический код славянской природы подсказывают нам, что члены здорового, здравомыслящего общества должны воспринимать семью как ценность, атрибутами которой являются брак, узаконивающий отношения, любовь, поддержка, уважение, верность – как проявления и подспорье для длительных отношений, секс – как, кроме всего приятного прочего, процесс реализации детородной функции, продолжения себя в «социальном лемнискате».

Вместе с тем не замечать, даже игнорировать аномию, происходящую в западном обществе, которое действительно, исходя из повестки мировых СМИ, находится в таком состоянии, при котором, согласно Э. Дюркгейму, «фиксируется отсутствие твердой моральной регуляции индивидуального поведения, когда старые ценности уже не актуальны, а новые еще не утвердились», опасно [22, с. 44].

Считать, что трансформация аксиологической сферы личности, смещение акцентов в понимании семейных ценностей в нашем обществе не коснется нашей молодежи, а эти самые ценности не нуждаются в защите от посягательств современных «антибрачных абсентеистов», довольно безответственно со стороны, в первую очередь, педагогов. Не надо это утверждение воспринимать как оскорбляющее чьи-то чувства, чей-то гендер или его отсутствие, чьи-то взгляды или убеждения. Все объясняется тем, что нельзя воспитывать человека, особенно младшего школьного и подросткового возраста, – а такое воспитание – миссия системы современного начального, среднего и высшего образования, – в отрыве от понимания и усвоения им именно

семейных ценностей как морального фундамента, краеугольного камня аксиологической системы координат общества в целом.

С одной стороны, под семейными ценностями понимаем принятую в обществе совокупность представлений о семье, влияющую на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия, складывающуюся из общечеловеческих ценностей, среди которых жизнь, здоровье, мир, свобода личности, её честь, достоинство, коммуникация с другими людьми, опыт человечества, истина, добро, красота, справедливость, благородство, милосердие и др. [38, с. 96].

С другой стороны, нормы, конечно же, накладывают обязательства на тех, кто должен их придерживаться, они ограничивают, требуют соблюдения предписаний, что воспринимается современной молодежью как нарушение их права на свободу выбора, анахронизм, провоцирующий появление/проявление «триггера» в бунтующей натуре подростка, в молодежной – студенческой – среде. Постулаты адептов традиционных семейных отношений – секс только после узаконивания отношений, брак вместо прелюбодеяния и блуда в сожительстве, полигамные узы вместо однополых браков – кажутся подрастающему поколению уже чем-то настолько оторванным от реальной жизни, что, кроме саркастических замечаний и насмешек, не заслуживают серьезного внимания.

На примере своих родителей дети часто наблюдают ключевые семейные коллизии последних десятилетий, приведшие к существенному росту разводов как последствию мощных культурных разломов. Начиная с 1990-х гг., постсоветское общество, поддавшись влиянию деструктивной функции СМИ, голливудской кинопродукции, стало активно абсорбировать новые – западные – матрицы поведения, что происходило в новой экономической среде и в условиях роста личной мобильности. Как результат, при сохранении давления традиционных культурных факторов, агентами и носителями которых выступало старшее – советское – поколение, происходило внедрение и присвоение новых – чуждых, по сути, нашей ментальности – стереотипов, разрушение традиционных форм.

Этими вопросами с юридической, культурной, социально-философской, педагогической, исторической и др. точек зрения

интересовались и продолжают интересоваться ведущие ученые всего мира и российские в том числе: А.И. Антонов, В.М. Медков, С.А. Давыдов, А.М. Рогова, А.А. Дорская, Э. Дюркгейм, С.В. Захаров, М.С. Мацковский, С.Д. Мезенцев, А.С. Агавелян, Е.Н. Новоселова.

Но преподаватели, учителя сталкиваются с последствиями трансформаций в сознании обучающихся в вопросах семейных отношений, понимания семьи и ее атрибутов как ценности чаще других, что требует от них деликатности, корректности, уважительного отношения к взрослеющей и взрослой личности, к ее мировоззрению, и при этом – настойчивости и систематичности в формировании достойного гражданина общества, способного создать союз двух любящих людей, с нетерпением и надеждой мечтающих о своих детях.

В переходные эпохи отмирания старого и зарождения нового, часто противоречащего предыдущим религиозным, политическим, идеологическим убеждениям, «ведущий за руку» ребенка оказывается в затруднительном положении при выборе средств воспитания, а когда это касается аксиологической сферы личности, то тем более возникает опасность «воспитать» не того, кого надо, не на тех примерах, на которых следовало бы, потому что и сам учитель не понимает, а кому нынче курить фимиам.

Инструментом воспитания молодежи, приобщения ее к семейным ценностям может и должна стать качественная современная детская литературы, герои и ситуации в которой знакомы читателям, поэтому воспринимаются как «свои». Следует подчеркнуть, что именно в содержании художественного произведения для детей заложены ценностные ориентиры, моральные маяки, освещающие путь юным созданиям в мире жестокой, циничной взрослой жизни. Как результат, считаем дидактически оправданным, методически перспективным, педагогически важным выявить потенциал современной детской литературы как средства формирования у будущих педагогов начального образования и обучающихся школы ценностного отношения к семье. И сделать это на примере «семейного романа» (жанр определен автором произведения) «Само собой и вообще» (1991) [39] известной австрийской писательницы Кристине Нёстлингер (1936 – 2018).

Так, из предложенных и обоснованных учеными ценностей семейных отношений мы остановились на десяти следующих: принадлежность, гибкость, уважение, честность, прощение, щедрость, любопытство, общение, ответственность, традиции. Потеря этих ценностей свидетельствует о том, что семейные отношения на грани разрушения, а значит – и брак. Проявление постепенной деградации этих ценностей и болезненную реакцию на это мы прослеживаем у маленьких героев романа «Само собой и вообще».

Это произведение будет интересным как младшим школьникам, так и подросткам, и будущим учителям начальных классов, ведь в нем описываются события от имени двух мальчиков – Шустрика (Беньямин), семи лет, и Ани (Анатоль), тринадцати лет, а также девочки Карли (Каролина), пятнадцати лет. Все трое – братья и сестра, тяжело переживающие сначала ссоры родителей – Зисси и Рейнера Поппельбауэра, – а впоследствии и их развод. На каждое событие надвигающейся, а потом и случившейся семейной катастрофы предлагается трехмерное описание-восприятие детьми разновозрастных и разнополых групп.

Размышления и философствования всех троих очень разные, индивидуализированные, интересные и глубокие – не по возрасту, как и употребляемая ими лексика, более соответствующая людям постарше, но в диалогах между собой и с родителями дети остаются детьми – беззащитными, уязвимыми, желающими быть любимыми и нужными. Этот лексический контраст создает своеобразный фон, на котором разворачиваются события нескольких месяцев.

Общий настрой, озвученный Ани, таков: все дети страдают от того, что у них «нет лобби, которое стоит за ними, представляя и проталкивая их интересы. Это видно уже по тому, что родители, которые не хотят ребенка, могут отдать его на усыновление. А если ребенок не хочет иметь тех родителей, какие у него есть, он не может отдать их на усыновление и поискать себе других!» [39]. Такие мысли приходят на ум мальчику, которому «от домашней жизни требуется всего-навсего мир и покой и хотя бы наполовину гармоничные отношения в семье». Такие мысли посещают подростка в связи с тем, что его «дражайшие родители опять не

желают друг с другом разговаривать. Даже в визуальный контакт вступать не хотят» [39].

Иными словами, роскошь общения между родителями потеряна, остался только примитивный формат ссор, скандалов, использование детей – Шустрика – как почтальона или живую смс: «он мчится к маме и спрашивает, где папины синие брюки. Мчится к папе и говорит, что синие брюки в химчистке» [39]. Если для Шустрика – это игра, то Карли и Ани понимают, что этот кризис может закончиться разводом. Тем более, что «ни Карли, ни я (Ани – авт.), ни тем более Шустрик вовсе не хотим разводиться с папой! Но когда два человека, которые друг друга на дух не выносят и видеть не могут, продолжают жить вместе только из-за детей, это мне тоже не нравится» [39], – мы, конечно, понимаем, что тринадцатилетний мальчик не выражает свои мысли такими глубокими сентенциями, но сколько таких мальчиков и девочек готовы подписаться под каждым словом, потому что брак их родителей поражен болезнью под названием «друг друга непереносимость».

Причина – или все же следствие – разлада в семье Поппельбауэров – рыба Вильма – так Ани назвал любовницу отца. Мальчик случайно увидел, как «папа целует некую даму в левую щечку и в правую щечку, потом он и дама запрыгивают в машину и усвистывают. Даму зовут Вильма Хольцингер» [39]. Итак, такие семейные ценности, как честность, доверие, а также верность, тоже потеряны для Поппельбауэров.

Ани очень мучится, переживает по поводу того, нужно ли сообщить об измене папы маме. Он боится, что в будущем мама упрекнет его, «мол, если бы я знала, я бы сделала то-то или то-то, я могла бы что-нибудь предпринять и справиться с ситуацией! Но я ничего не подозревала, никто не открыл мне глаза, и поэтому мой брак разрушился!» [39]. Вместе с тем подросток не хочет своим откровением провоцировать еще больший скандал в семье, поэтому делится подозрениями и страхами с сестрой Карли, но та – «обладательница розовых очков» – считает, что «эта Вильма ничуть не красивее нашей мамы, а время от времени каждый супруг позволяет себе маленькие шуры-муры. Так что самое умное – забыть обо всем, а самое идиотское – рассказать об этом маме!» [39].

Таким образом, отношение двух подростков к проблеме измены отца проявляется по-разному, и следствия разные: Ани уходит в себя, отстраняется от всех, становится нелюдим, он оскорблен, обижен, протестует против реальности глубоким погружением в мир книг. Он покупает, читает разную интересную литературу, чтобы убежать от жестокой повседневности.

Карли же забросила учебу, встречается то с одним, то с другим мальчиком (о себе размышляет: «Может, я уродилась в папу и не гожусь для длительных отношений...» [39]), провалила экзамены, считает себя очень ограниченной, глупой, тупой, неспособной понять элементарный учебный материал, особенно по математике. Девочка покупает косметику, красится, с удовольствием гуляет с подругой, даже готова присматривать за младшим братиком, имитировать болезнь, лишь бы не идти в школу. Но это только внешние проявления мнимой беспечности.

Девочка очень любит родителей, очень боится потерять семью, чем может, старается помочь матери. Даже когда заболели Ани и Шустрик, Карли их выходила сама, ведь мама работала в своем магазине, папа отказался сидеть возле больных детей, тоже ссылаясь на работу, а его мама – их бабушка – постоянно провоцировала ссоры и оскорбляла свою невестку. Чтобы еще больше не усугублять ситуацию, девочка научилась быть сиделкой, даже кушать готовила. Дети интуитивно понимали, что принадлежность, сплоченность как семейные ценности для их родителей остались в прошлом, но сами Ани, Карли и Шустрик решили стать еще ближе, поддерживать и любить друг друга, чтобы, во-первых, не расстраивать маму, которая попала в очень трудную финансовую ситуацию, и, во-вторых, в душе они надеялись на то, что родители, увидев, как они хотят сохранить семью, все-таки найдут в себе силы и желание побороться за свой брак.

Семилетний малыш Шустрик также пытался по-своему помирить родителей, хотя претензий к ним у него накопилось не меньше, чем у Ани и Карли. С его уст слетают горькие слова-обиды: «По понедельникам в школе все другие дети всегда рассказывают, что они делали в субботу и в воскресенье вместе с родителями. Как занимались самыми прекрасными вещами. А я только и могу сказать, что папы не было дома, мама вязала, а мне

было скучно! Для меня ни у кого никогда нет времени, все так и норовят спихнуть меня друг другу. Никто не хочет за мной присматривать. Никто, кроме Бабушки» [39]. В знак протеста мальчик, никого не предупредив, убежал к бабушке, маминой маме, но той не было дома, и ему пришлось по строительным лесам пробираться в ее квартиру. Соседка позвонила миссис Поппельбауэр. Родители приехали за Шустриком, торжественно поклялись ему, «что с этого дня мы с папой больше никогда не будем ссориться!» [39], – но это была очередная ложь, очередное разочарование для детей. Правда, после такого стресса папа и мама устроили пикник, воспоминания о котором грели души детей, но ничего не поменялось в семейных отношениях их родителей.

Развод был неминуем. Родители разъехались: папа – к любовнице на съемную квартиру, а мама с тремя детьми ютилась в трехкомнатной, также съемной, квартире на втором этаже дома, где она арендовала помещение под вязальный магазин.

Папе, даже учитывая хороший заработок на престижной работе, было затруднительно помогать бывшей жене решать проблемы с выплатой кредита за ее маленький бизнес. Кроме того, он справедливо считал, что «вязальный магазин – это дыра в семейном бюджете, прибыли он не приносит, а только сам требует денег» [39]. После развода Зисси Поппельбауэр оказалась в очень сложной ситуации: ее компаньонка отказалась продолжать общий бизнес, потребовала вернуть ей часть вложенных денег, а сам магазин при этом действительно не приносил никаких денег, но женщина очень им дорожила. И это понятно: миссис Поппельбауэр училась вместе со своим мужем, мечтала сделать карьеру, но супружество, трое детей, серая повседневность домохозяйки «похоронили» все эти планы, и женщина чувствовала себя нереализованной, невостребованной, потерявшей уважение к себе и интерес мужа, который, кроме прочего, в быту эксплуатировал жену: «Мой папаша, – рассказывает Ани, – никогда и ничего сам не приводит в порядок. Он ни разу в жизни даже ванну не ополоснул после того, как искупался в ней. Мокрое полотенце он просто бросает на пол. А его вонючие носки всегда так и валяются там, где он их снял. Один можно найти, например, в туалете, другой – в гостиной возле дивана. Ну а если он положит грязную чашку в

посудомойку, то чувствует себя настоящим героем и ждет, когда же ему, наконец, вручат орден» [39].

Вязальный магазин стал для Зисси эмоциональной отдушиной, но, правда, требующей больше вложений, нежели приносящий финансовую отдачу. Уважения и щедрости – как атрибутов семейных отношений – Поппельбауэры также лишились. И хотя папа платил на детей алименты, но он дал им понять, что его собственная жилищная и бытовая необустроенность требует больших денег, поэтому финансирование бывшей семьи он урезал.

Ани, не желавший жить в одной комнате с Шустриком, который отвлекал его, нарушая уединение, так необходимое подростку, даже переехал на некоторое время жить к папе и его любовнице. Но мистер Поппельбауэр так же сорился с Вильмой, как и в свое время со своей женой. Вся разница была в том, что сожительница не собиралась терпеть все его выходки, поэтому каждодневные взаимные претензии, бурно и громко проявляемые, не способствовали восстановлению душевного равновесия Ани. Его размышления: «Папа – очень хороший человек. И Вильма – очень хороший человек. Но еще, глядя на папу и маму, я понял, что два хороших человека не обязательно будут гармонировать друг с другом. И с каждым прожитым здесь днем мне становится все яснее: из папы и Вильмы тоже не получается гармоничной пары. В первые вечера после моего переезда они великолепно владели собой, но теперь, когда, так сказать, снова настали будни, они этим больше не утруждаются» [39]. И мальчик вернулся жить к маме.

Зисси очень болезненно переживала уход сына, которого все считали ее любимчиком, но ради его же блага даже не пыталась остановить, когда он с рюкзаком за плечами ушел из дома. Карли даже ревновала маму к брату: «Я не собираюсь никого упрекать, но мама как-то не замечает, что и у меня есть “психика”. И у Шустрика тоже. Она принимает близко к сердцу только душевное состояние Ани» [39].

Возвращение Ани стало для мамы настоящим праздником, Карли также очень соскучилась по брату, а Шустрик клялся, что будет незаметным: «Он изо всех старался стать пристойным соседом. По комнате он ходит на цыпочках. Только умудрялся при этом опрокинуть большую банку со стеклянными шариками. А когда ему удавалось провести тихо целых две минуты, он гордо

объявлял: «Смотри, ради тебя я молчал целый час» [39]. И мама, и Карли, и даже Шустрик понимали, что по отношению к Ани нужно проявить гибкость, что он уж очень сильно желает побыть наедине с собой.

Всех озадачило, даже испугало то, что в своей комнате над кроватью мальчик соорудил шалаш, прятался в нем, читал, практически не общался ни с кем. Карли переживала: «С тех пор, как Ани живет, забившись в свое логово, мама очень беспокоится о его психике. Ведь действительно ненормально, когда человек живет, как крот в норе. И вдобавок это нездорово. Никакого свежего воздуха и сплошной искусственный свет! Пока не закончился учебный год Ани хотя бы в первой половине дня волей-неволей покидал свою дурацкую халупу, но теперь, на каникулах, он выходит из нее только в туалет или поесть. Даже телевизор не хочет смотреть!» [39]. Мама винила во всем себя: «Если бы я лучше работала и зарабатывала больше денег, мы бы сняли квартиру попросторнее, и у Ани была бы собственная комната, и ему никогда бы не пришла в голову эта безумная идея!». А однажды она сказала: «Если бы я не развелась, мы жили бы в нашем доме и Ани не стал бы таким странным!» [39]. Наверное, комплекс жертвы больше присущ женщинам, нежели мужчинам, кроме того, ответственность за детей заставляет многих матерей терпеть обиды и оскорбления, предательство и унижения во имя сохранения семьи, но и этого оказывается мало. Прощение одного члена семьи без покаяния другого в конечном итоге только поощряет и усиливает пороки второго и провоцирует самоуничижение первого.

Рейнер Поппельбауэр не чувствовал своей вины за разрушенную семью, а Зисси задним числом готова была терпеть его измены только ради спокойствия и благополучия детей – эти внутренние жертвенные мотивы, конечно же, не соответствуют понятию «семейные ценности». Маленький «гений-аналитик» Ани размышлял по этому поводу: «По-моему, для долговременной любви нужно быть по-настоящему хорошим человеком, и если ты именно такой человек, то сможешь любить всякого, со всеми его странностями. Но для этого нужно немало доброты, терпимости и понимания, а у моих папы и мамы эти качества в дефиците» [39].

У миссис Поппельбауэр появился любовник – доктор Цвикледер, вдовец, отец-одинок, который воспитывал сына и каждое лето отдыхал на очередном курорте с ним и с очередной любовницей. У мистера Поппельбауэра, после ожидаемого и закономерного расставания с Вильмой, появилась также очередная любовница. На короткое время их всех свела неожиданно приключившаяся неприятность. Шустрик случайно развалил шалаш Ани. Это случилось в день рождения Анатоля, который поехал в это время за книгами. Мама так испугалась, что потеря укромного места очень огорчит старшего сына, что собрала и бывшего мужа, и любовника, и даже бывшую любовницу мужа – так вышло, – чтобы перегородить комнату и дать мальчику чуточку личного пространства, не заполненного Шустриком.

Ани тем временем «с трудом пробрался к своей и Шустриковой комнате – и увидел маму. Она прибавала доску к остоу перегородки. Потом Ани увидел папу с Цвикледером, которые прилаживали новую дверную раму, и Вильму, которая замазывала гипсом щели. Кругом валялся строительный мусор высотой по колено, а Шустрик носился туда-сюда, ужасно важный и гордый, подавая инструменты и разнося пиво, потому что у столяров-любителей то и дело возникала сильная жажда» [39]. После стройки все пошли в ресторан праздновать день рождения. Такая парадоксальная идиллия только усилила горечь утраты семейного очага, семейного счастья, семьи как ценности.

Таким образом, современная детская литература (на примере романа «Само собой и вообще» Кристине Нёстлингер) может быть использована как средство, дидактический инструмент воспитания семейных ценностей у обучающихся, у самих педагогов. Но стоит обратить внимание, что носителями и хранителями этих ценностей по сюжету книги являются трое детей – маленьких героев произведения, которые лучше родителей понимали, как важны любовь, уважение, искреннее общение, честность, щедрость, самоотдача в семейной жизни, как хрупок баланс и как легко разрушить все, всю жизнь, не получив ничего взамен, кроме горечи обид, измен, сожалений.

Часто герои художественной литературы также являются носителями духовно-нравственных ценностей определенного народа, этноса, например, славянского. Именно поэтому

воспитательный потенциал современных литературных произведений, в которых действуют такие герои, огромен, неисчерпаем, правда, при условии, что читатели могут к нему приобщиться. Хотелось бы уделить этому вопросу внимание.

Борьба между добром и злом является архетипной метафорой, но при этом образно передает суть противостояния, правда, не такого уж абстрактного, как может показаться на первый взгляд. Борьба и в жизни, и в сказках, и в мифах от древних времен и до сегодняшнего дня всегда происходит за что-то/кого-то на конкретном поле битвы, имеет арсенал средств, сопровождается жертвами, заканчивается парадом победы одних и позором и поражением других. Хотелось бы остановиться на одной из таких арен битвы, которая продолжается уже десятилетиями – это умы и души молодого поколения: от дошкольников и до людей зрелого возраста.

Когда мы читаем и слушаем аналитиков, психологов, психолингвистов, то в лексиконе их языковых средств, характеризующих современное информационное постиндустриальное общество, часто употребляются такие слова, как «гибридная война», «информационная война», «нейролингвистическое программирование», «геймеризация», «квазиобщение – зависимость от социальных сетей», «космополитизм» и т.д. Все это транслируется, конечно же, на определенного адресата, которым является сознание молодежи, наиболее уязвимое и восприимчивое как ко всему новому, так и ко всему вредному, запрещенному, развращающему, деструктивному.

Вся система национального воспитания и образования – от дошкольных образовательных учреждений и до высших, – обладающая, в целом, значительным потенциалом в реализации культуросозидающей функции, должна быть направлена на защиту ребенка от всего, что разрушает его физическое и психическое здоровье, а также должна воспитать, объяснить, «что такое хорошо и что такое плохо». Иными словами, формировать личность, главными качествами которой является способность противодействовать бездуховности и безнравственности в социуме, в котором «культивируется насилие, жестокость, ненависть и разрушение представлений о культуре народа» [50, с. 3].

Вместе с тем следует соблюсти баланс и воспитать человека, с одной стороны, ориентированного на ценности национальной культуры, ее историю и традиции, а с другой – готового к взаимодействию с другими культурами. Средством такого воспитания, по нашему мнению, является, кроме прочего, фольклор и литература.

Научное осмысление проблемы воспитания подрастающего поколения средствами фольклора, поиск путей формирования духовно богатой, самодостаточной, патриотически настроенной, сориентированной на созидание личности осуществлялось и продолжает осуществляться педагогами, психологами, фольклористами, литературоведами, социологами.

Так, глубинные педагогические смыслы духовно-нравственных знаний, заложенных в фольклоре и литературе, исследованы В.В. Ануфриевым, Л.М. Бирюковой, Т.С. Буториной, З.П. Васильковой, Г.Н. Волковым, Е.А. Кошкиной, А.Л. Орловой и др.; Н.А. Бондарева, Е.В. Бондаревская, Е.П. Белозерцев, Л.А. Горбунова, М.С. Ефременков определили роль фольклора в формировании нравственного поведения его носителей. Проблемами этнокультурного воспитания – эстетический и нравственный аспект воспитания и его взаимосвязь с фольклором – рассмотрены Л.С. Айзерманом, Е.Ю. Ермаковым, Е.Н. Ильиным, Т.В. Зубковой, С.М. Лойтер, Л.С. Скепнер и др.

Методологическим подспорьем для выявления уровня влияния устного народного творчества на формирование ценностных ориентаций и нравственно-эстетического сознания новых поколений можно считать фундаментальные труды, подготовленные М.К. Азадовским, В.И. Аничковым, А.Н. Афанасьевым, П.Г. Богатырёвым, В.М. Жирмунским, Д.К. Зелениным, В.Я. Проппом, Б.Н. Путиловым, И.М. Снегирёвым, Ю.М. Соколовым, А.В. Терющенко, В.И. Чистовым и др.

Современные авторы (Т.Н. Бояк, Л.В. Каршинова, Е.И. Корнева, Р.А. Крамаренко, С.В. Мантуров, В.С. Новиков, О.А. Абрамова, Т.Ю. Артюгина и др.) в своих диссертационных исследованиях актуализируют вопросы, связанные с поиском нравственных ценностных ориентиров, влияющих на духовное самоопределение личности современного человека.

Мы же предлагаем обратиться к анализу художественного текста, в котором поиск, определение, осмысление нравственных ценностей осуществляется через содержательный анализ и приобщение к мифам и фольклору народа. В этом контексте хотелось бы остановиться на интересном, поучительном, важном с аксиологической точки зрения литературном произведении рассказе-фэнтези современного российского писателя Евгения ЧеширКо «Лекарь сказочных душ» (2014) [51].

Евгений ЧеширКо известен широкой публике благодаря прекрасному жизнеутверждающему юмористическому художественному тексту «Дневник Домового». Некоторые герои «Дневника» – сам Домовой, Хахаль (он же Лекарь, Психолог), Водяной, Леший – в промежутке между 36 и 37 частью этого произведения из мира людей перемещаются в сказочную страну Лукоморье, где и происходят главные события рассказа-фэнтези.

Лукоморье населено мифологическими и сказочными героями. Правит этой страной Сварожич. В древнеславянской мифологии Сварог – бог огня земного и небесного, бог урожая. Он научил людей пользоваться огнем, выплавлять медь и железо, выковал первый плуг и первое обручальное кольцо. Символом, знаменем бога считается крест, которым увенчивали храмы Сварога. Считалось, что из этого креста вылетали искры для молний бога Перуна. Сварог также занимался ремонтом колесницы Дажбога. Сварога считали прабогом всех богов, который периодически устранял старых богов и порождал/создавал новых. Время рождения каждого нового бога приходилось на 24 декабря – день зимнего солнцестояния, а день Сварога праздновали 25 декабря.

Сыновей Сварога как раз и называли Сварожичами. Новорожденному сыну Сварог-отец передавал свои атрибуты власти и силу, а сам отправлялся на покой. Но Сварожич, кроме того, что был повелителем огненной стихии, был еще и богом мирового добра. Сварожич, как и древнегреческий Прометей, украл у отца огонь и подарил его людям, поэтому в душе каждого человека горит Божественная искра любви. Перун жестоко наказывал тех, кто не почитал огонь Сварожича – Божественную искру творения и защиты людей от всего злого.

Одними из главных героев повести-фэнтези Евгения ЧеширКо, кроме мифологических, выступают фольклорные: Илья Муромец, Верлиока и Кот Баюн.

Илья Муромец – один из трех великих русских богатырей, глубоко почитаемых на Руси в период правления Владимира Мономаха. Будучи тяжело больным, он до 33 лет сидел на печи, а потом благодаря трем старцам-калекам чудесным образом исцелился и был наделен богатырской силой. Пребывая на ратной службе у киевского князя, стал настоящим героем, защитником Родины, прославился небывалыми воинскими подвигами (громил врагов даже сапогом) и невиданной силой.

Кот Баюн (кот-баюн) – кот-рассказчик, кот-людоед, кот-колдун, сначала второстепенный, а потом и один из главных персонажей народных волшебных сказок. Баюн обладал волшебным убаюкивающим, завораживающим голосом, поэтому мог своим пением и разговорами усыпить путников, а потом убить их железными когтями. Но тот, кто смог поймать кота (в сказках это Иван Царевич), был впоследствии вознагражден: хвостатый исцелял победителя от всех болезней.

Верлиока (Вирлооко, Верлиоко) – сказочное существо мифологического происхождения, живущее в лесу и уничтожающее все живое. Внешний вид Верлиока отталкивающий: высокий, одноглазый, с головой, покрытой шерстью, плечами в пол-аршина и костылем. В фольклорных сказках он выступает в образе убийцы и разрушителя. Против него часто объединяются люди, животные и неодушевленные предметы. Старику, Селезню, Раку, Веревочке и Жёлудю в сказке удается хитростью победить Верлиока, после гибели которого злые чары исчезают и все его жертвы воскресают [33].

Но в повести-фэнтези Евгения ЧеширКо эти мифологические и сказочные образы – Баюн и Верлиока – положительные, никого из своих не собираются убивать. Правда, этому есть простое объяснение: договор, подписанный между всеми жителями Лукоморья, что никто из них Человеку не причинит вреда. Именно из диалога между Лекарем-Психологом – молодым человеком, перемещенным неожиданно для себя самого неведомыми силами в Лукоморье, и жителем этой страны Верлиоком становится

понятным, почему такое путешествие между мирами вообще понадобилось.

Приведем цитату из высказывания Верлиока: «Наши миры, твой и мой, переплетены настолько, что уже давно стерлась граница между ними. <...> Вы, люди, считаете, что вы нас придумали. Нет. Мы (герои мифов и сказок. – Авт.) всегда были вместе с вами, как бы вам этого не хотелось. <...> Но вы разгадали одну нашу тайну. Мы сильны, пока вы верите в нас. Мы, так сказать, питаемся вашей верой, понимаешь? Мы никогда не были вам врагами. Но, с другой стороны, мы отслеживали принцип равновесия добра и зла в вашем мире. <...> В один момент вы поступили очень хитро. Вы решили, что мы для вас слишком уж страшны. И что вы сделали? Вы своими руками стали создавать новых существ. Мы называем их пластмассовыми. У них нет души. У них нет принципов и морали. Они пустышки. Но вы сами, своей верой в них, сделали их сильными. Ты не знаешь меня, мало кто из людей знают Верлиоку. Но все вы знаете Микки-Мауса, утку Дональда, вы смеетесь над Спанч Бобом... <...> А теперь они управляют вами. <...> Мы ещё сильны, но пластмассовые отбирают нашу силу с вашей же помощью. Вы даже представить не можете, к чему всё это может привести. Ты понимаешь, о чем я говорю, лекарь?» [51].

Устами мифологического существа автор вербализирует проблему, в научном дискурсе обозначенную О.А. Абрамовой как «попытка разрушить национально-культурный архетип русской нации» [1, с. 4].

Нельзя не согласиться с тем, что «в современной ситуации социального кризиса, при возникновении разного рода несоответствий между потребностями, ценностями, устремлениями индивида и возможностями их реализации, происходит разрушение старых образцов, идеалов, ценностей, которые считаются несостоятельными, растерявшими свой потенциал, а новые – часто чуждые и враждебные для нашего общества – успевают приобрести устойчивый характер» [3, с. 5].

Евгений ЧеширКо дает возможность «высказаться» и «пластмассовым» – героям диснеевских сказок, представленных самым известным «говорящим» мышонком Микки-Маусом, который является Лекарю-Психологу, чтобы убедить его перейти

на их сторону: «Потому что исход нашего противостояния уже предопределен. Мы – молодые, и мы уже завоевали весь мир. <...> Нас знает весь мир, на всех континентах знают меня, но мало кто в мире знает вашего Кощея. Они слабы, им не справиться с нами. <...> Мы уже победили! О нас говорят! Нам пытаются подражать, о нас снимают фильмы! Бэтмен, Человек-Паук, Супермен. <...> Лишь ваша страна, да несколько африканских племён ещё сопротивляются. Остальные люди – наши люди. <...> Вспомни, как в твоём городе открыли Макдональдс! Вспомни очереди на входе, вспомни, сколько было разговоров об этом событии. А еще я помню, как после этого открыли ресторан вашей, русской кухни. С хохломой, матрешками и всеми делами. Много людей было на открытии? Может быть, и ты там был? Вы уже потеряли свою идентичность. Над теми, кто еще сопротивляется, вы уже смеетесь» [51]. И не поспоришь-то особо...

Но автор убежден, что «в системе ценностей, где фольклор занимает особенное, важное место, концентрируя в себе всю этническую культуру в целом в яркой, художественно-образной форме, он способен воздействовать на формирование нравственного сознания», он также помогает сохранять национально-культурную идентичность [5, с. 5].

Как следствие, на победную браваду «пластмассового» героя американского мультфильма русский Доктор отвечает рядом риторических вопросов: «Скажите... Чему вы за свою жизнь научили людей, кроме как смеяться над вашими выходками? Может быть, вы тридцать лет пролежали на печи Аристон, потому что у вас были атрофированы уши, а потом встали и пошли защищать свою американскую Родину от иноземных захватчиков? (намекает на Илью Муромца. – Авт.) Может быть, вы живёте в лесу и учите людей любить и беречь природу? (намекает на Лешего. – Авт.) Может быть, вы живёте в доме и приучаете хозяев к чистоте и порядку? (намекает на Домового. – Авт.) Что вы сделали для нас? Я отвечу за вас. Вы ничего не сделали. <...> И я хочу жить в мире, в котором меня будут окружать, пускай молчаливые и угрюмые, страшные и некрасивые существа, но они научат меня справедливости, добру и истине!» [51]. И с этим не поспоришь.

В создавшейся ситуации закономерным, даже настоятельно рекомендуемым можно считать обращение к особой духовности фольклора, к опыту прошлого, к поиску тех нравственных ценностей, которые касаются норм поведения, нравственного совершенствования личности, фактов действительности, связанных с темой проявления добра и зла, которые несут в своем основании народное общечеловеческое начало.

Размышляя по этому поводу, Лекарь пришел к определенным выводам: «Люди сами выберут, кто им мил, а кому уже на покой пора. Может так? Нет. Неправильно это. Люди должны знать своих героев, как и свою историю, нравится она им или нет. Стоп! О чем я думаю! Мне ж Верлиока ещё об этом говорил! Леший, Домовой – это реальные существа, со своим характером и отношением к людям, и их можно увидеть, а Микки-Маус? Гипертрофированная мышь. Никогда я не увижу его в реальности таким, какой он есть. Только на экране телевизора. Никто и никогда не поставит Котопсу тарелочку с молоком у печки, чтобы он не громыхал ночью посудой! Вот где разница!» [51].

Нравственная ценность, представляющая собой нравственное качество личности, «при целенаправленном социально-педагогическом воздействии трансформируется в личностный императив, позволяющий сделать нравственный выбор в различных жизненных ситуациях с точки зрения общечеловеческих моральных норм поведения» [1, с. 4]. Воспитательный потенциал фольклора представляет собой совокупность его жанровых компонентов, имеющих ценностную направленность, отраженную в образовательно-воспитательной деятельности. И игнорировать этот потенциал не стоит, о чем предупреждает уж очень образованная и сознательная Баба Яга – славянская богиня смерти, жительница потустороннего мира Нав, дарительница и помощница главного героя волшебных сказок, мудрая старая женщина – из рассказа Евгения ЧеширКо: «Понимаешь, вас не станет и нас не будет! Совсем уже оскотинились! Русские танцы да музыка народная – это вам уже смешно вдруг стало да стыдно. Всё под копирку жить пытаетесь! Эх... Люди, люди!.. Себя не помните! Из-за вас теперь пластмассовые набежали. С ними что, лучше?» [51].

Веками народ в своём искусстве – в песнях, сказках, былинах, народных празднествах, танцах и предметах быта – стремился в

художественной форме выразить своё понимание жизни человека и природы [5, с. 6], а сам фольклорный образ, обладающий силой эмоционального воздействия и конкретностью, давал возможность формировать нравственно-эстетическую и историческую память, ориентировать на нравственные ценности в процессе их восприятия, понимания и принятия [1, с. 7].

Как актуально звучит предостережение людям правителя Лукоморья Сварожича в момент, когда «пластмассовые» войска уже сосредоточились на его родине: «Мы давно знали, что эти... придут к нам, на нашу землю. В принципе, мы, наверное, могли бы сосуществовать, но они не с миром идут, а с войной. И их цель – вытеснить нас с нашей земли. Народ без памяти о прошлом, о своей культуре становится стадом. Прививай ему любые ценности, потому что свято место пусто не бывает. Наполняй их головы любым дерьмом <...>. Дело в том, что наша земля – это и ваша земля тоже. И от исхода битвы в какой-то степени зависит и ваше будущее ... » [51].

Решение литературного героя Лекаря остаться и помочь друзьям, конечно же, мотивировано законами жанра и обусловлено эмоциональным порывом, аргументировано с точки зрения педагогической целесообразности: «Знаете что? У меня сейчас нет детей, но когда-нибудь они появятся. И когда они вырастут, они будут управлять моей страной. А на кого они будут равняться? Не знаю... На меня? На того, кто отказал в помощи и бросил в беде своих... своих друзей? Тех, кто меня воспитал, те кто рассказал мне о моей Родине и научил меня отличать добро от зла? Нет уж, спасибо! Я остаюсь. Я пойду с вами. Это окончательное моё решение» [51]. Но было бы таким же решение реального молодого человека в реальном мире? И должно ли оно таким быть?

На этот же экзистенциальный вопрос отвечает Сварожич: «Братья и сёстры! Сегодня мы стоим у порога новой эпохи. И от нас зависит, войдем ли мы в неё свободными или погибнем на поле боя от рук захватчиков! Не мы, они пришли на нашу землю! Всегда мы жили в мире и согласии с гостями с запада! Гостили друг у друга, можно сказать, дружили, но сейчас они пришли не с миром! Не добро они несут, а жестокость! Не любовь, а ненависть! Не прощение, а месть! Наша святая обязанность – отстоять нашу землю, не дать им остаться здесь, не позволить им проникнуть в

детские сердца человеческие! Ведь в детях будущее, не только наше, но и людей, с которыми мы живем на одной земле. И если не станет нас, не будет и будущего у нашей Родины! <...> К сожалению, нас не так много. Кощей не привел свое войско, но с нами Человек! Завтра он встанет вместе с нами, плечом к плечу, и будет сражаться за наше общее будущее! И, кто знает, быть может, именно он сыграет решающую роль в исходе битвы!» [51].

В случае с героями повести «Лекарь сказочных душ» борьба разворачивалась за ум, сознание, душу Человека. «Пластмассовый» Микки-Маус прибегает много аргументов в свою пользу: «Они (герои славянских мифов и сказок. – Авт.) стары. Им найдётся замена. В лесах будут править эльфы, в горах – гномы и так далее. Не бывает незаменимых. Поверь мне, твои дети будут рады встретить в лесу красивого эльфа, а не заросшего мхом Лешего» [51]. Психолог понимал, что Мышь во многом права: «Да, растеряли, не уберегли своих героев. Разменяли свою тысячелетнюю культуру в обмен на двойной гамбургер и бутылку колы. Поздно уже, действительно, поздно пытаться все вернуть обратно...» [51].

На сказочную битву отправились Баюн, «опустив голову и яростно размахивая хвостом», Муромец, «гордо расправив плечи и подняв голову», Верлиока, «седой старик, прихрамывая и опираясь на посох», Леший, Кикиморы, Домовые, позже присоединился Кощей Бессмертный, Змей Горыныч и их навское войско. Микки-Маус возглавлял свою армию «пластмассовых», сидя верхом на своем неизменном спутнике – псе Гуффи. В этом бою, но не в войне, все-таки победили герои славянских мифов и сказок, потому что Человек – русский человек – сделал свой выбор в их пользу: «Маус молча развернулся и, подав отрывистую команду, двинулся прочь. Его поверженная армия стыдливо двинулась восвояси, вслед за своим предводителем. Уже через несколько минут они вышли из кольца и медленно растворились в воздухе» [51]. Лекарь вернулся домой и был очень рад этой победе, которую он воспринимал как шанс сохранить, передать, убересть духовно-нравственные ценности своего народа, заложенные в мифах и фольклоре, для будущих поколений.

Таким образом, славянские мифы, русский фольклор ретранслируют национально-культурный архетип нации, содержат

в себе представления о нравственности, нравственном опыте и всей духовной жизни народа, являются средством патриотического воспитания подрастающего поколения, его приобщения к духовно-нравственным ценностям. Вместе с тем многие древние тексты воспринимаются молодежью как пережитки прошлого, анахронизмы, давно себя изжившие моральные интенции, которые не имеют ничего общего с реальной жизнью. Это связано с тем, что в силу возрастных особенностей или же влияния социума в системе ценностных приоритетов суррогатные ценности низшего порядка становятся более понятными, приемлемыми, предпочтительными, нежели суровые, требующие самоотдачи, самопожертвования, самоконтроля, ценности и их носители из мифов, народных сказок, легенд, былин.

О последствиях такой «фольклорной» амнезии для народа, нации, общества в целом размышляет Евгений ЧеширКо в повести-фэнтези «Лекарь сказочных душ», моделирует исход развития общества, в котором позабыты древние герои, – и он печален, поэтому Человек, русский Лекарь-Психолог, плечом к плечу сражается вместе со сказочными существами, потому что: «Наши противники не хотят мира. Нас меньше, но мы бьемся за свою Родину! За наших отцов и дедов, никогда не опустивших свои знамена перед лицом врага! И самое главное – за сердца и души детей! Они – наше будущее, и если они не будут знать, что такое справедливость, добро, правда, то и нас не будет!» [51].

Высшее образование предполагает не только формирование системных знаний, умений и навыков, но и профессиональное становление личности, обращение к мотивационно-ценностным структурам будущего специалиста, создание условий для развития духовно-нравственной культуры студентов. Компетентностный подход позволяет связать воедино личностный и социальный смыслы высшего педагогического образования, что является одним из аспектов определения качества профессиональной подготовки выпускников педагогических направлений подготовки. Этот подход предполагает целевую ориентацию не только на знаниевый и деятельностный, но и на ценностный компоненты результата образования. Поэтому формирование ценностного отношения к математическим знаниям у будущих учителей начальных классов

является одним из основных условий достижения качества образования, соответствующего современным требованиям.

Под ценностным отношением студентов к знаниям понимают индивидуальное, сознательное, положительное отношение, которое проявляется в оценке важности этих знаний для общей и профессиональной подготовки, а также в глубоком познавательном интересе к ним. Ценностное отношение студентов к математическим знаниям проявляется в устойчивости познавательного интереса, степени владения математическими знаниями, в осознании студентами места и роли изучаемых математических знаний в профессиональном, социальном и личностном смыслах, а также в креативности применения математических знаний в деятельности [27, с. 7].

П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. указывали, что совокупность сложившихся ценностных отношений обеспечивает устойчивость личности, преобладание определенного типа поведения и деятельности, является важнейшим фактором, регулирующим мотивацию личности. Именно ценностные отношения являются важнейшими элементами структуры личности, закрепленными жизненным опытом индивида и разграничивающими значимое, существенное для данного человека и незначимое, несущественное.

Проблемам формирования ценностных отношений к знаниям, к учебно-познавательной деятельности у студентов и учащихся посвящены диссертации О.А. Борзенковой, Е.М. Гугиной, М.А. Кейв, О.П. Филатовой. Авторы указывают на необходимость создания условий для активной учебно-познавательной деятельности, направленной не только на формирование у обучающихся определенной суммы знаний, умений и навыков, но и обеспечивающей осознание ценности этих знаний, их действенности и возможностей использования для решения практических задач, задач будущей профессиональной деятельности, для успешности в личной, профессиональной и общественной жизни.

Вопросы ценностного отношения обучаемых к учебно-познавательной, профессиональной деятельности рассматривались в работах В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова (разработка

методологических и методических основ), в работах Е.С. Бородиной уделяется внимание воспитанию ценностного отношения к образованию на основе системного подхода.

Следует подчеркнуть, что многофункциональность художественной литературы как дидактического средства проявляется и в том, ее можно использовать как средство активизации познавательного интереса к изучению многих предметов у будущих педагогов начального образования, например, математики, а также формирования у них ценностного отношения к математическим знаниям.

Обращаем внимание на эту дисциплину не случайно. Дело в том, что абитуриенты, а потом и студенты – будущие учителя начальной школы, приступая к обучению в педагогическом образовательном учреждении высшего образования, уверенны в том, что такие фундаментальные дисциплины, как русский язык, математику, географию, биологию, русскую и зарубежную литературу они будут изучать на уровне, который соответствует уровню знаний младших школьников. На первых же лекциях и семинарских занятиях по соответствующим дисциплинам их постигает горькое разочарование, страх и осознание того, что математику и русский язык нужно учить на уровне даже высшем, чем этого требовала программа в старших классах общеобразовательной школы. Часто студенты к этому психологически и интеллектуально не готовы. Особенно эмоциональные всплески недовольства «сложным материалом» выслушивают преподаватели математики, ведь на 1 и 2 курсах обучения студенты должны усвоить все разделы математики и только на 3 – 4 курсах уже изучать методику обучения математике младших школьников.

Как результат, преподаватели этой непростой университетской дисциплины пребывают в постоянном поиске новых или уже апробированных, наиболее эффективных методов, приемов, средств, позволяющих им не только адаптировать сложный учебный материал, облегчить его восприятие, понимание и усвоение студентами, но и активизировать познавательный интерес, познавательную деятельность, усилить мотивацию будущих учителей начальной школы к изучению истории и теории математики, сформировать предметные знания, умения и навыки.

Этот важный вопрос, конечно же, изучали и предлагали свои теоретико-методические пути его решения многие отечественные и зарубежные ученые в разные исторические периоды. Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.Б. Ительсон, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менряская, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Тальзина, Д.Б. Эльконин в своих работах рассматривали психологическую сторону данной проблемы, понимали активность как всеобщую характеристику жизнедеятельности, считали ее условием существования человека. Сущность активности представлялась ими как внутреннее движение и самоопределение личности под влиянием внешних обстоятельств и внутренних возможностей субъекта [27, с. 3].

В дидактической плоскости проблему активизации познавательного интереса к математике, а на его основе – познавательной деятельности и мотивации к изучению этой дисциплины прямо или косвенно решали в своих трудах Л.П. Аристова, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, М.И. Еникеев, Б.П. Есипова, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Т. Огородников, В. Оконь, М.Н. Скаткин, А.В. Усова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев, Н.М. Яковлева и др. [27, с. 12 – 13].

Для критического осмысления, оценки усваиваемых математических знаний и приобретаемых умений, формирования опыта собственной деятельности студентов следует использовать задачи из художественной литературы.

При внимательном прочтении художественной литературы преподаватель всегда может найти сюжеты, которые непосредственно связаны с математикой, по которым можно составить интересные задачи. Студентов необходимо знакомить с такими произведениями, математическая сторона которых научит их видеть проблему и понять глубину науки. Желательно использовать такие задачи при изучении каждой темы. Подтвердим сказанное примерами. Так, в процессе освоения темы «Текстовые задачи» можно рекомендовать студентам прочитать рассказ А.П. Чехова «Репетитор».

В рассказе речь идет о гимназисте VII класса Егоре Зиберове, занимающемся репетиторством с сыном отставного губернского

секретаря. На одном из таких занятий Егор сам не смог решить задачу по арифметике, которую дал своему ученику. «Купец купил 138 арш. черного и синего сукна за 540 руб. Спрашивается, сколько аршин купил он того и другого, если синее стоило 5 руб. за аршин, а черное 3 руб.?».

Можно предложить студентам прочесть рассказ и попробовать решить имеющуюся в нем задачу самостоятельно или же на одном из практических занятий создать с помощью данного текста математическую проблему. Аксиологическая ценность подобных заданий заключается в смыслообразовании, то есть в акцентировании внимания студентов на том, как важно учителю быть компетентным, обладать нужными знаниями, готовиться к каждому уроку и постоянно самосовершенствоваться.

Остановимся более подробно на активизации познавательного интереса и интереса к изучению математики у будущих учителей начальной школы средствами современной литературы. Для исследования мы взяли два постмодерных романа-бестселлера: Дэна Брауна «Утраченный символ» (2009) [9] и Бернара Вербера «Империя ангелов» (2000) [11]. По тематике, проблематике, сюжету и композиции, поэтике и стилистике эти художественные тексты совершенно разные. Цикл произведений американского писателя Дэна Брауна о профессоре-искусствоведке Роберте Лэнгдоне («Код да Винчи», «Инферно», «Ангелы и демоны», «Утраченный символ», «Происхождение») – это остросюжетные, детективные, приключенческие, конспирологические романы-триллеры, романы-загадки. Читаются на одном дыхании, увлекают даже не с первых страниц, а с первых предложений, вводят в интеллектуальный транс, эстетический катарсис, открывают с удивительной, неожиданной стороны то, о чем, кажется, уже так много слышал, много знаешь, много читал. Такие художественные тексты не могут не вызывать у читателя интереса, так как в них раскрываются самые поразительные тайны всех времен и народов – от древних и до современных.

Научно-фантастические романы французского писателя, философа Бернара Вербера из цикла «Танатонафты», к которому принадлежит и роман «Империя ангелов», относят к мидл-литературе, к современному магическому реализму. Мир людей и ангелов, падшие ангелы и ангелы-хранители, Рай и Боги, жизнь на

Земле и жизнь после смерти, ответ на вопрос: «Что там, за чертой?» – об этом – в романах Б. Вербера. Тонкий юмор, философские обобщения, поиск смысла жизни, ответы на извечные вопросы о факторах влияния на выбор и поступки человека, необычные герои, новая – танатонавтская – философия исследователей, а потом и обитателей потусторонней реальности, «terra incognita», Мишеля Пэнсона, Рауля Разорбака, Фредди Мейера и др.

То, что роднит эти два романа – магия цифр, мистика чисел, символика цифр и чисел, связь нумерологии с разными сторонами жизни и жизнедеятельности человека на протяжении тысячелетий. Именно поэтому для нас важно выявить дидактические, аксиологические возможности этих двух произведений в активизации у студентов интереса к математике, а если быть точными – к истории возникновения чисел и цифр, символического понимания их предками, тем, которые изучаются в начальной школе и в университетском курсе математики.

Итак, профессор Лэнгдон – главный герой романа «Утраченный символ» должен спасти своего друга Питера Соломона, похищенного преступником, который охотится за «потерянным словом», «утраченной мудростью веков – Мистериями древности». Убийца Малах требует от Лэнгдона расшифровать так называемую масонскую пирамиду, усеянную тайными знаками, числами, символами, чтобы найти «*verbum significatium*», слово, способное развеять тьму и явить Мистерии древности на свет, сделать их доступными для всеобщего понимания. Расшифровка древней пирамиды-карты представляет собой расшифровку сегментированного кода, символона, напрямую связанного с числами, особенными числами, имеющими магическое, эзотерическое, оккультное, сакральное, мифическое, даже мистическое значение.

Цифровой квест начинается для профессора с татуировки на отрезанной руке Питера Соломона, доставленной Малахом в Ротонду Капитолия: «Лэнгдон с тревогой опустился на колени рядом с раскрытой кистью Питера и изучил семь крошечных символов, прежде скрытых прижатыми к ладони пальцами.

IIIX 885

— Похоже, это арабские 885. — Лэнгдон уточнил, что арабские цифры — это и есть обычные цифры. Он даже подготовил лекцию о вкладе восточных культур в мировую науку. Одним из их достижений была современная система счисления, обладающая такими преимуществами перед римской, как позиционная нумерация и наличие нуля» [9, с. 104].

Студентам можно предложить стать содокладчиками профессора Лэнгдона и подготовить презентацию по истории римской и арабской систем счисления, возникновения и заимствования европейцами цифр у индусов и арабов. А что еще интересней — предложить им самим расшифровать загадочную надпись-тату на ладони Соломона, которая, в конечном счете, преобразуется в BBS XIII — номер двери в подвалах Капитолия. Обосновать подход к декодированию (должна применяться лишь одна система счисления при расшифровке — в этом случае арабская — плюс латинские буквы).

Одним из самых загадочных и интересных моментов является использование в тексте «волшебных» свойств магического квадрата. И здесь никакой мистики, зато отличное дидактическое средство из арсенала «занимательной математики». Профессор Лэнгдон объясняет своей спутнице сестре Питера Соломона Кэтрин: «"Волшебный квадрат" — термин чисто математический. Это квадратная таблица, заполненная последовательностью чисел таким образом, что сумма в каждой строке, столбце и по диагонали получается одинаковой» [9, с. 266]. Первые такие квадраты были созданы четыре тысячи лет назад в Индии и Египте, и кое-где по сей день верят в их магическую силу. Кэтрин читала, что «даже в наше время набожные индуисты чертят на алтаре для совершения пуджи особые квадраты три на три клетки, под названием Кубера-колам» [9, с. 266]. Но все же в современном мире магический квадрат перешел скорее в разряд «математических развлечений» — людям нравится ломать голову, пытаясь отыскать новые «волшебные» комбинации: «судуку для гениев».

Студентам будет интересно узнать об Альбрехте Дюрере, немецком художнике и гравёре XVI века, авторе всемирно известной загадочной гравюры «Меланхолия». Это первый случай появления магического квадрата в произведении европейского искусства (таблица на башне за спиной Меланхолии ниже колокола. – Авт.) за всю историю. По мнению некоторых исследователей, А. Дюрер хотел тем самым намекнуть, что Мистерии древности, известные прежде лишь египетским мудрецам, теперь находятся в руках европейских тайных обществ. Поразить воображение студентов можно дополнительными данными. Дюреру удалось осуществить, казалось бы, невозможное: сумма тридцать четыре получается не только при сложении чисел по вертикали, горизонтали и диагонали, но также во всех четырех четвертях, в центральном четырехугольнике и даже при суммировании четырех угловых клеток.

У Агриппы Неттесгеймского, увлечённого Каббалой, уже был «квадрат Юпитера», но выдающийся геометр Альбрехт Дюрер составил свой (его иногда называют «квадрат Сатурна»), зашифровав в нём числа, значимые лично для него: например, день смерти матери (16.05) и год создания «Меланхолии» (средние цифры в нижнем ряду составляют 1514).

С помощью этого удивительного квадрата героям удалось расшифровать надпись на масонской пирамиде.

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

S	O	E	U
A	T	U	N
C	S	A	S
V	U	N	J

Студентам можно предложить попробовать самим расшифровать фразу, а потом перевести ее на русский. Если понадобится – дать подсказку из «лингвистической алхимии»: расставить буквы в той последовательности, в которой представлены цифры в квадрате Дюрера. Получится: «Jeova Sanctus Unus» – «Единый истинный Бог».

После определенных манипуляций с пирамидой на ее основании проявляется еще один зашифрованный рисунок, декодированию которого помогает также магический квадрат – один из «самых известных в истории магических квадратов – квадрат восьмого порядка, представленный в 1769 году американским ученым Бенджамином Франклином. Квадрат стал знаменитым благодаря использованию невиданного доселе «постоянства сумм по ломаным диагоналям». На одержимость Франклина этим мистическим искусством, скорее всего, повлияло его близкое знакомство с современными ему выдающимися алхимиками и мистиками, а также вера в астрологию, на которой он основал предсказания в своем “Альманахе бедного Ричарда”» [9, с. 298].

Студентам обязательно нужно продемонстрировать квадрат Франклина, с помощью которого из хаоса – абракадабры из символов – возникнет порядок – «ordo ab chao». Студенты к этому времени уже усвоили механизм преобразования информации из второго квадрата с помощью первого и смогут самостоятельно восстановить рисунок, но чтобы не тратить времени на лекции, им это можно предложить сделать дома, а также прочитать в книге, куда же приведет эта карта Роберта Лэнгдона и Кэтрин Соломон,

отыщут ли они Мистерии древности и священное, утраченное слово, спасут ли Питера от верной смерти. И наконец, кто скрывается за личностью татуированного преступника, взявшего имя демона, падшего ангела Малаха. Кроме того, обучающиеся должны сами попробовать создавать такие «магические квадраты», использовать их в будущем в работе с младшими школьниками на уроках математики.

Также нельзя не остановиться на истории и сакральном значении числа 33, о котором так много говорится в романе. Можно сказать, что «Утраченный символ», кроме прочего, – это увлекательная энциклопедия знаний по этому числу. 33 – везде, начиная с масонского перстня Питера Соломона и надписи «Все явит 33 градус» и заканчивая пропорциями в архитектуре Масонского храма в Вашингтоне и в архитектуре самого города.

Автор устами профессора Лэнгдона убеждает нас, что это не случайно: «Во времена Пифагора, за шесть столетий до Рождества Христова, в нумерологии число тридцать три почиталось как высшее из совершенных. Оно было священным, обозначающим божественную истину. Переняли это отношение и масоны – впрочем, не только они. Не случайно в христианской традиции принято считать, что Иисус был распят в возрасте тридцати трех лет, хотя никакими историческими источниками это не подтверждено. Не случайно Иосифу, согласно преданию, было тридцать три, когда он женился на Марии; Иисус сотворил именно тридцать три чуда, имя Господа упоминается в Книге Бытия ровно тридцать три раза, а в исламе небожители навсегда оставались тридцатитрехлетними». Чуть позже он продолжает: «Алхимик, розенкрейцер и мистик Исаак Ньютон тоже придавал большое значение числу тридцать три [9, с. 340]. <...> Не случайно позвонков у человека именно тридцать три [9, с. 442]. <...> Тридцать три масонских градуса. Основание позвоночника, крестец – *sacrum* на латыни, – в буквальном переводе означал «священная кость» [9, с. 442]. <...> Навершие Монумента Вашингтона весит ровно тридцать три сотни фунтов [9, с. 500]. И даже в романе Бернара Вербера «Империя ангелов» тоже присутствует 33, только в цифре 333: «333 пункта – это средний уровень сознания человечества. Если сложить пункты душ всех шести миллиардов живущих на Земле и вычислить среднее

арифметическое, получится 333. Это означает, что большинство людей все же ближе к потолку, чем к полу» [11, с. 22].

Интересная параллель: Илья Муромец – герой русских былин, сказок, преданий – тоже до 33 лет был парализован, а потом исцелился и стал защитником Родины. А сколько еще таких параллелей можно провести! А вообще-то: сколько? Студентам можно предложить раскрыть магическую сущность и других чисел: 3, 7, 36, 666, – которые встречаются в русских народных сказках, древних мифах, в христианской традиции и т.д. Интересным будет изучить верования известных ученых, исторических личностей, современных людей в магию цифр. Зеркальные цифры в датах рождения и смерти Михаила Лермонтова, пропорции в египетских пирамидах, пророчества в календарях мая, 1914 г. и 2014 г. в истории нашей страны и т.д. А еще магия чисел Фибоначче, пропорции «золотого сечения», загадочные числа на картинах художников эпохи Возрождения, связанных с легендой о «Святом Граале»... Такие увлекательные нумерологические исследования понравятся студентам, стимулируют их интерес к математике, к чтению, к повышению уровня своей эрудиции – всестороннее развитие личности человека.

Согласно «Энциклопедии» Эдмонда Уэллса, героя романа «Империя ангелов», смыслом жизни, его целью как раз и является развитие. Преподаватель может процитировать «нумерологический дарвинизм»: «В начале было... Ноль: пустота. Пустота развивалась и стала материей. И это дало... Единица: минерал. Этот минерал развивался и стал живым. И это дало... Двойка: растение. Растение развивалось и стало двигаться. И это дало... Тройка: животное. Животное развивалось и стало сознательным. И это дало... Четверка: человек. Человек развивался, чтобы его сознание позволило ему обрести мудрость. И это дало... Пятерка: духовный человек. Духовный человек развивался и стал полностью освобожденным от всего материального. И это дало... Шестерка: ангел» [11, с. 14]. В романе Бернара Вербера вся жизнь человека связана с цифрами. От тоже описывает квадрат, хотя и не магический, но очень оригинальный с философской, педагогической, психологической точки зрения: четыре семилетних цикла жизни человека: от 0 до 7 лет (сильная связь с матерью), от 7 до 14 лет (сильная связь с отцом), от 14 до 21 года

(бунт против общества), от 21 до 28 лет (примирение с обществом) [11, с. 383 – 384].

Эдмонд Уэллс просвещает неопита Мишеля: «4: человек. Его символ – крест. Потому что у него есть выбор. Он находится на перекрестке, где нужно принять решение, куда пойти. Перед человеком стоит выбор: опуститься на животный уровень или перейти на более высокую стадию. <... > 6 – это одна сплошная кривая. Кривая любви, поскольку ангел любит. Посмотри на эту спираль. Ее любовь исходит сверху, с неба, спускается вниз, к земле, и поднимается к центру. Это любовь, которая делает круг, чтобы вернуться и полюбить саму себя [11, с. 17].

Любовь – как основа всего, любовь к детям, гуманизм, эмпатия – это уже педагогические категории, основа дидактики, поэтому цитирование текста французского автора позволит преподавателю не только оригинально преподнести информацию о символике чисел в историческом, философском, теологическом, онтологическом срезе, но и поставить проблемный вопрос о роли любви в педагогической практике, о любви как аксиологической константе и доминанте, поговорить со студентами на тему интерпретации изображения арабских цифр, предложенной Б. Вербером, так как имеются и другие трактовки (например, наличие/отсутствие определенного количества углов у изображенных цифр). Если студенты не готовы к тому, чтобы обсуждать последний вопрос, нужно дать им возможность представить результаты своих научно-поисковых экскурсов по поводу истории цифр и чисел в виде творческого проекта, что будет способствовать активизации их познавательной деятельности. Можно расширить задание, предложив рассмотреть другие системы счисления (древнеегипетская десятичная система, вавилонская шестидесятеричная система, славянская, греческая (ионийская) и много других), сравнить их между собой, создать математические ребусы, загадки, кроссворды, используя знаки-символы из разных систем счисления.

Рецепт души от Эдмонда Уэллса – также в числах, процентах, пропорциях: «Вначале человеческая душа определяется тремя факторами – наследственность, карма, свободный выбор. Как правило, сначала они представлены в следующей пропорции: 25 % наследственность; 25 % карма; 50 % свободный выбор» [11, с. 42].

Здесь есть о чем поразмыслить, есть о чем поговорить со студентами. Согласны ли они с такими пропорциями? Пусть они заглянут внутрь себя, подумают, а соответствует ли их жизненный путь предложенной формуле? Воспользовались ли они «свободным выбором» или отказались от него в угоду кому-то?

Таким образом, считаем обоснованным наше утверждение, что тексты современной художественной литературы, в том числе произведения американского писателя Дэна Брауна и французского философа-фантаста Бернара Вербера, могут быть использованы преподавателями образовательных учреждений высшего образования как средство активизации познавательного интереса студентов – будущих педагогов начального образования к математике и формирования у них ценностного отношения к математическим знаниям. Романы «Утраченный символ» Д. Брауна и «Империя ангелов» Б. Вербера изобилуют числовыми кодами, интересными аллюзиями-трактовыми из истории цифр и чисел, мистикой и магией, приписываемой числовым знакам, поэтому разные виды работ с текстом этих произведений, множество заданий на их основе помогут преподавателю ввести студентов в мир математики через изумительные ворота магического цифрового реализма, усиленного мидл-литературой.

В целом, аксиологический потенциал художественной литературы неисчерпаем, когда речь идет о воспитании и обучении будущих педагогов начального образования, но сам по себе текст – без соответствующего методического обеспечения и тщательного отбора в соответствии с критериями педагогической целесообразности – не будет настолько эффективным средством, как того требует ФГОС ВО, поэтому методически оправданным и педагогически обоснованным считаем введение в учебный план по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Начальное образование. Профиль: Английский язык ряда литературоведческих дисциплин.

Список литературы

1. **Абрамова, О. А.** Нравственно-эстетические и ментальные ценности фольклора / автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. философ. наук / О.А. Абрамова. – Барнаул, 2006. – 28 с.

2. **Азбука веры** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://azbyka.ru/angel>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).
3. **Амонашвили, Ш. А.** Как любить детей [Электронный ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – Режим доступа: http://www.bachelor.kz/cms/uploads/files/Amonashvili_Sh_A_Kak_lyubit_detey.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2023.
4. **Антонов, А. И.** Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»). 1996. – 386 с.
5. **Артюгина, Т. Ю.** Ориентация младших подростков на нравственные ценности средствами северного русского фольклора : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Т. Ю. Артюгина. – Петрозаводск, 2004. – 20 с.
6. **Базарова, М. В.** Любовь как смысложизненная ценность : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / М.В. Базарова. – Ставрополь, 2008. – 23 с.
7. **Белых, Т. В.** Духовные ценности и формирование личности / Т. В. Белых // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2015. – № 3(06). – С. 132 – 143.
8. **Бим-Бад, Б. М.** Любовь как категория педагогической антропологии [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=8&binn_rubrik_pl_articles=101, свободный (дата обращения: 22.02.2023).
9. **Браун, Д.** Утраченный символ / Д. Браун. – М.: Эксмо, 2009. – 543 с.
10. **Бритвин, Д. В.** Интертекстуальность фразеологических единиц как фактор интенсификации прагматики текста (на материале французских газет) / Д. В. Бритвин // Проблемы семантики слова, предложения и текста. – Вып. 25. – 2010. – С. 45–52.
11. **Вербер Бернар.** Империя ангелов; [пер. с фр. К. Левиной] / Бернар Вербер. – М. : РИПОЛ классик, 2012. – 448 с.
12. **Верхотурова, Ю. А.** Педагогическая деятельность как психолого-педагогический феномен / Ю. А. Верхотурова,

Ю. Н. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2019. – №3. – С. 62–67.

13. Верхотурова, Ю. А. Понятие «любовь к детям» в философско-педагогическом дискурсе / Ю. А. Верхотурова, Е. В. Донгаузер, Л. В. Ясинских // Педагогическое образование в России. – 2020. – №6. – С. 45–52.

14. Владимирова, Н. Г. Условность, созидающая мир / Н. Г. Владимирова. – В. Новгород: Изд-во Новгородского гос. университета им. Ярослава Мудрого, 2001. – 270 с.

15. Вулис, А. Метаморфозы комического / А. Вулис. – М.: Искусство, 1996. – 126 с.

16. Гомонова, Т. А. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя : дис. ... канд. пед наук / Т.А. Гомонова. – Оренбург, 2000. – 204 с.

17. Гурбанская, С. А. Концепция интертекстуальности во фразеологическом контексте [Электронный ресурс] / С. А. Гурбанская. – Режим доступа: <http://oaji.net/articles/2014/918-1401958900.pdf>., свободный (дата обращения: 22.02.2023).

18. Давыдов, С. А. Формирование семейных ценностей молодого поколения в период трансформации хозяйственной системы (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области) / С. А. Давыдов, А. М. Рогова. – Санкт-Петербург, 2010. – 328 с.

19. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1994. – 224 с.

20. Дорская, А. А. Семейные ценности как предмет научной дискуссии: основные направления изучения семейного права в России на современном этапе / А. А. Дорская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция. – 2019. – №3. – С. 27–41.

21. Дюришин, Д. Теория сравнительного изучения литературы / Д. Дюришин. – М., 1979. – 397 с.

22. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 396 с.

23. Жвалевский, А. Время всегда хорошее / А. Жвалевский, Е. Пастернак. – М. : Время, 2009. 2009. – 167 с.

24. Захаров, С. В. Новейшие тенденции формирования семьи в России / С. В. Захаров // Мир России. – 2007. – №4. – С. 90–96.

- 25. Иванова, Т.** Остроумие и креативность / Т. Иванова // Вопросы психологии. – 2002. – № 1–2. – С. 76–87.
- 26. Казанский, О. А.** Педагогика как любовь / О. А. Казанский. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 134 с.
- 27. Каменева, Г. А.** Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета (на примере изучения базовых дисциплин): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 24 с.
- 28. Карасик, А. В.** Лингвистические характеристики юмора / А. В. Карасик // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. ВГПУ. – Волгоград : Перемена. – 1999. – С. 200–209.
- 29. Кафаров, Т. Э.** Любовь как общечеловеческая ценность и духовная потребность / Т.Э. Кафаров // Научная мысль Кавказа. – 2017. – №1. – С. 36–42.
- 30. Корчак, Я.** Как любить ребенка / Я. Корчак. – М. : АСТ, 2014. – 480 с.
- 31. Литовская, М. А.** «Время всегда хорошее»: социальная психология для современного подростка / М.А. Литовская // Детская литература сегодня: Сб. науч. ст. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010. – С. 25–34.
- 32. Лихачев, Д. С.** Русская культура / Д. С. Лихачев. – М. : Искусство, 2000. – 473 с.
- 33. Мадлевская, Е.** Русская мифология. Энциклопедия [Электронный ресурс] / Е. Мадлевская. – М.: Эксмо, 2007. – 215 с. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/antique-/antique-myths/183510-e-madlevskaya-russkaya-mifologiya-entsiklopediya.html#book>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).
- 34. Макаренко, А. С.** Письмо А.М. Горькому, 8 сентября 1925 г. // Макаренко А.С. Пед. соч.: в 8 т. Т.1. – М. : Педагогика, 1989. – 543 с.
- 35. Мартин, Р.** Психология юмора / Р. Мартин. – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
- 36. Маслов, С. И.** Нравственные ценности в учебном процессе начальной школы / С. И. Маслов // Проблемы становления и развития ценностных ориентаций учителя на рубеже

21 века: тез. докл. международной научно-практической конференции. – Тула : «ТГУ», 1997. – С. 149–151.

37. Мацковский, М. С. Социология семьи / М. С. Мацковский. – М.: Наука, 1989. – 243 с.

38. Мусийчук, М. В. Аксиологическая функция юмора как отражение индивидуального смысла в культуре / М. В. Мусийчук // Психология индивидуальности Материалы III Всероссийской научной конференции: в 2-х частях. Ответственный редактор: А.Б. Орлов. 2010. – С. 329-330.

39. Нёстлингер, К. Само собой и вообще [Электронный ресурс] / К. Нёстлингер. – Режим доступа: <https://knigago.com/books/child-all/child-prose/183880-kristine-nyostlinger-samo-soboy-i-voobsche/>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).

40. Никитина, Н. Н. Педагогические лики и трансформация любви. Педагогика Культуры [Электронный ресурс] / Н.Н. Никитина. – Режим доступа: <https://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/professiya-uchitel/nikitina-n-mpedagogicheskie-lik-i-transformatsii-lyubvi>, свободный (дата обращения: 22.02.2023).

41. Новоселова, Е. Н. Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма / Е. Н. Новоселова // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2013. – №2. – С. 34–45.

42. Семенец, О. С. Роль мифологического компонента в романах Бернара Вербера / О. С. Семенец // Ученые записки Таврийского национального университета имени В.И. Вернадского. – 2014. – Т.27(66). – № 4. – С. 163–168.

43. Серебрякова, Т. А. Ретроспективный взгляд на проблему ценностей и их роль в развитии современной личности / Т.А. Серебрякова // Наука и школа. – 2006. – № 3. – С. 50–54.

44. Сечина, К. А. О смысле и теоретическом статусе понятия «любовь к детям» в отечественной педагогике XX века / К.А. Сечина, В.А. Мосолов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2009. – № 3. – С. 62–73.

45. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

- 46. Сухомлинский, В. А.** Антология гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский; сост. Г.Д. Глейзер. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
- 47. Умнов, Б. П.** Проблема читательского интереса в социально-психологической теории / Б. П. Умнов // Журналист, пресса, читатель. – М. : Изд. ЛГУ, 1969. – С. 82–95.
- 48. Фатеева, Н. А.** Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – М.: Комкнига, 2006. – 280 с.
- 49. Фромм, Э.** Искусство любить / Э. Фромм. – Минск : Полифакт, 1990. – 271 с.
- 50. Цепелева, Н. В.** Любовь как ценность в философии Н. О. Лосского / Н. В. Цепелева // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – Ч. I. – С. 192–195.
- 51. ЧеширКо, Е.** Лекарь сказочных душ [Электронный ресурс] / Е. ЧеширКо. – Режим доступа: <https://cheshirko.com/lsd>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.02.2023.
- 52. ЧеширКо, Е.** Дневник Домового [Электронный ресурс] / Е. ЧеширКо. – Режим доступа: https://cheshirko.com/dnevnik_domovogo, свободный (дата обращения: 22.02.2023).
- 53. Шелер, М.** Ordo amoris / М. Шелер // Избранные произведения. – М., 1994. – 623 с.