

ПРЕДИСЛОВИЕ

17–18 марта 2010 года на филологическом факультете Московского педагогического государственного университета прошла международная научно-практическая конференция «Учитель-словесник и современный образовательный процесс» (XVIII Голубковские чтения).

Тема XVIII Голубковских чтений была определена после публикации Указа Президента Российской Федерации о проведении в 2010 году Года учителя «в целях развития творческого и профессионального потенциала учителей, повышения социального престижа профессии учителя».

Год учителя в Московском педагогическом государственном университете был ознаменован проведением целого ряда мероприятий: научных конференций, семинаров, мастер-классов. Особый интерес преподавателей, студентов и аспирантов вызвали встречи с учителями, в том числе с победителями конкурса «Учитель года России», среди которых много выпускников нашего университета: учителя русского языка и литературы Т. В. Фёдорова, Ю. В. Марчук, учителя математики А. Г. Мехед, учителя истории А. В. Лукутин, В. В. Кружалов.

С приветственным словом перед участниками XVIII Голубковских чтений выступила декан филологического факультета МПГУ, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой риторики и культуры речи учителя О. Ю. Князева.

В работе научно-практической конференции приняли участие учёные, преподаватели высших учебных заведений, институтов повышения квалификации, учителя средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, докторанты, аспиранты и соискатели, представители более 40 регионов Российской Федерации, а также университетов Испании, Беларуси, Украины и Казахстана.

На пленарном заседании с приветственным словом и докладом на тему «Русский учитель-словесник как культурный феномен: сравнительно-исторический аспект» выступил проректор МПГУ по научной работе, заведующий кафедрой методики преподавания литературы, доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов.

Актуальным проблемам современного литературного образования и подготовки учителей-словесников посвятили свои выступления известные методисты: Л. В. Тодоров, Е. Н. Колокольцев, М. В. Черкезова, А. В. Дановский, С. А. Зинин, И. А. Подругина, Н. В. Беяева, Е. С. Романичева

(Москва), В. А. Доманский (Санкт-Петербург), Г. С. Меркин (Смоленск), М. Г. Ахметзянов, Р. Ф. Мухамедшина (Казань), Л. В. Шамрей (Нижний Новгород), Л. И. Петриева (Ульяновск), И. В. Сосновская (Иркутск), Е. О. Галицких (Киров), Г. В. Пранцова (Пенза), Т. В. Шишигина (Вологда), С. В. Смурова (Калуга), Л. И. Стрелец (Челябинск) и др.

УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК И СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В. Ф. Чертов
(г. Москва)

Русский учитель-словесник как культурный феномен: сравнительно-исторический аспект

Российский учитель словесности – явление уникальное, неповторимое, запечатлённое в произведениях художественной литературы, в мемуарах и очерках. О нём много уже было написано, очень многое – забыто, ушло безвозвратно. Это удивительные люди, интереснейшие собеседники, разносторонне одарённые, не всегда признанные и оценённые при жизни, нередко очень одинокие.

Обращаясь к анализу феномена учителя-словесника, необходимо учесть достижения сравнительно-исторического метода – метода, с помощью которого выявляется общее и особенное в исторических явлениях путём сопоставления различных исторических ступеней развития (диахронический подход) или разных сосуществующих явлений (синхронический подход). Этот метод может стать основой для выводов об отдельных тенденциях, закономерностях в развитии отечественного образования и педагогической науки, а также о специфике (возможно, уникальности, неповторимости) нашего методического опыта.

История российского учителя литературы непосредственно связана с историей русской интеллигенции. Начало русской интеллигенции как культурно-исторического явления обычно относят ко второй половине XIX века [2]. Однако и рождение феномена «учитель словесности» также может быть отнесено именно к этому времени. До середины XIX века были отдельные яркие преподаватели словесности, преимущественно университетские, но при этом работавшие в пансионах, лицеях, гимназиях при университетах (например, Н. Ф. Кошанский, А. Ф. Мерзляков, А. З. Зиновьев и др.). Только в середине XIX века гимназический курс русского языка и словесности становится одним из основных учебных курсов. В программах средних учебных заведений появляются произведения русских писателей XIX века. Тогда же публикуются и первые работы, посвящённые проблемам преподавания лите-

ратуры в школе (пособия В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, А. И. Незелёнова, А. Г. Филонова и др.). Издателем журнала «Учитель» становится учитель-словесник В. П. Скопин.

Первые открытия отечественной методики во многом были связаны с зарубежным опытом. Именно на этом опыте (опыте германской школы) основывал свою, оригинальную по своей сути, методику Ф. И. Буслаев, автор первого солидного методического труда – «О преподавании отечественного языка» (1844).

Об этом писал в связи с историей русской интеллигенции известный филолог Б. А. Успенский: «...русская интеллигенция и западный интеллектуализм имеют общие корни: они восходят к одному и тому же источнику, и русская интеллигенция возникает в процессе трансплантации западной культуры. Тем не менее в России создаётся нечто существенно отличное от того, что имеет место на Западе» [3].

О многих наших учителях их благодарные ученики оставили прекрасные воспоминания. Чтение этих воспоминаний очень часто вызывает грустные аналогии с раздумьями В. К. Кюхельбекера об «участи русских поэтов». А. Ф. Мерзляков, например, говорил о «невыгодах учёного звания» в России и безуспешно пытался преодолеть нужду. П. В. Смирновский, по учебникам которого учили русский язык и словесность гимназисты конца XIX – начала XX века, успешный, как теперь говорят, педагог, в последние два года жизни, по воспоминаниям его ученика, уединялся в кабинете и плакал от отчаяния, одиночества и бессилия. В ссылке скончался молодой киевский словесник, автор учебника по истории русской словесности Е. В. Судовщиков. Трагически оборвалась жизнь многих других ярких педагогов-словесников. Так, например, А. Д. Алферов вместе с женой в 1919 году был расстрелян большевиками, а В. М. Фишер, покинувший Советскую Россию после революции, в первые годы Второй мировой войны был сожжён в концлагере. Многим пришлось пережить репрессии, годы одиночества и забвения, эмиграцию (этот аспект истории отечественной методики еще ждёт своего исследователя).

Русские учителя-словесники всегда были пионерами, зачинателями новых дел. Именно им принадлежат первые опыты создания учебных программ для общеобразовательных учреждений («галаховско-буслаевская программа» 1852 года), первый солидный методический труд («О преподавании отечественного языка» Ф. И. Буслаева, вышедший в 1844 году). С именами учителей-словесников связано начало внеклассной и внешкольной работы: школьных театров, литературных вечеров, литературных бесед, журналов. Новейшие технологии тоже первыми осваивали словесники, которые в конце XIX века широко практиковали проведение «чтений с туманными картинами».

Первая типология учителей тоже принадлежит словеснику – молодому Ф. И. Буслаеву, уже имевшему опыт работы в России и вернувшемуся из по-

ездки по Европе. В книге «О преподавании отечественного языка» (в год её выхода автору было, кстати, всего 26 лет) он писал, в частности:

- об учителях-схоластиках, строго придерживавшихся приёмов старой риторики;
- об учителях-философах, увлечённых новейшими эстетическими теориями, опережавшими время, не устоявшимися в науке;
- об учителях-историках, обращавшихся преимущественно к фактам, рассказывавшим школьникам об античной трагедии, Данте, Шекспире (в кратком пересказе и в плохом переводе на русский язык);
- об учителях-практиках, много внимания уделявших письменным работам;
- об учителях-систематиках (типе не столько существующем, сколько идеальном) [1].

В советское время распространение в педагогической среде получило условное разделение учителей на учителей-предметников (или, если говорили с явно негативной оценкой, «урокодателей») и учителей-воспитателей (они с удовольствием занимались внеклассной и внешкольной работой, были классными руководителями). Во второй половине XX века возникло движение так называемых педагогов-новаторов, объединившее и крепких предметников и талантливых воспитателей. Надо сказать, что тогда словесники заявили о себе не столь мощно. Опыт Е. Н. Ильина во многом уступал более распространённому и широко пропагандированному в то время опыту математика В. Ф. Шаталова. Этот яркий учитель-словесник, при всех его неожиданных пассажах, интереснейших находках, был в хорошем смысле консерватором. Он не пошёл дальше педагогов начала XX века, активно экспериментировавших, использовавших «метод проектов», «метод сверки искусства с жизнью», «литературные суды» и т. п. И уж он, конечно же, уступал в своих новаторских поисках одному из самых смелых экспериментаторов в отечественной методике – М. А. Рыбниковой.

В конце XX – начале XXI века конкурс «Учитель года России» во многом способствовал обновлению типологии учителей. Тогда появились специальные номинации: «учитель-исследователь», «учитель-воспитатель» и др. Это было необычайно интересное время, когда в финале конкурса соревновались преимущественно словесники. Для них приходилось создавать по два предметных жюри. Какое созвездие имён было открыто этим конкурсом! Среди победителей опять же были преимущественно словесники (и все – мужчины): Александр Сутормин (Тульская область, 1990), Олег Парамонов (Брянск, 1993), Михаил Нянковский (Ярославль, 1994), Владимир Морар и Евгений Славгородский (Калининград, 2000 и 2004), Андрей Успенский (Череповец, 2006). А среди финалистов (пяти лучших) словесники составляли всегда подавляющее большинство. В их числе наши замечательные выпускницы Татьяна Федорова, Юлия Марчук.

Одна из популярных номинаций конкурса – «Артистизм и вдохновение». Учитель-словесник часто совмещает в себе талант актёра и режиссёра. Яркий урок литературы напоминает спектакль. Причём это не обязательно театр одного актёра, как это было во времена роскошных публичных лекций-импровизаций А. Ф. Мерзлякова. К сожалению, как и некоторые лучшие театральные постановки прошлого, многие замечательные уроки литературы сохранились либо в форме стенограммы, либо в отзывах современников. Сейчас возможность записи существует, но в редких школах есть такие базы данных. До сих пор вспоминаются конкурсные уроки Татьяны Берченко по поэзии А. А. Фета, Виталия Широтова по «Бесприданнице» А. Н. Островского, Ольги Пимановой по поэзии К. Д. Бальмонта, Евгения Славгородского по древнерусской литературе...

Сегодня конкурс «Учитель года России» стал другим. Предметные номинации в нём то исчезали, то вновь возрождались. Знание предмета как-то постепенно уходило на второй план, хотя этому сопротивлялась сама логика конкурса, на который приезжали не педагоги вообще, а учителя по вполне конкретным предметам. Учителями года становились в последнее время в основном не словесники: нынешнее время явно не время «лириков». Впрочем, в эпоху торжествующего прагматизма учителя математики, например, выглядят зачастую более эмоциональными и убедительными, нежели учителя литературы. Восхищение вызывает совместное решение сложной задачи, организованное таким образом, чтобы все участники процесса получали удовольствие от хорошо сделанной работы. В «школьном литературоведении» потенциально заложено множество необычайно сложных и развивающих задач, для решения которых чаще всего требуется именно увлечённость учителя своим делом, та подлинная увлечённость, которая всегда передаётся учащимся.

Без сомнения, в массовой школьной практике к сложным и, главное, развивающим задачам никак нельзя отнести такие формальные действия, как поиск эпитета, метафоры, повторяющегося слова или определение стихотворного размера (без объяснения их идейно-художественной функции). Не случайно, что к идее сочинения как формы итогового контроля вновь и вновь возвращаются в педагогическом сообществе, в особенности в связи с обсуждением новых образовательных стандартов (ведь их концепция в корне противоречит сегодняшней форме итоговой аттестации).

Учитель литературы, вне всяких сомнений, остаётся главным консультантом и наставником в вопросах, связанных с классической и современной литературой, культурой устной и письменной речи. Однако он должен учитывать, что в стремительно меняющемся современном информационном и культурном пространстве зачастую лучше ориентируются наши школьники. Они чаще имеют дело с аудиокнигами, посещают форумы, в том числе связанные с литературой. Они активно участвуют в создании и обсуждении фанфиков (от английских слов fan – поклонник и fiction – вымысел, художе-

ственная литература) – литературных произведений, созданных на основе сюжетов, образов и мотивов уже существующих произведений (например, фанфики о Гарри Поттере, фанфики о Наруто и др.). Этот опыт общения стоит учесть при работе с художественным текстом, обсуждении вопроса о его интерпретации, при обращении к стилизациям, подражаниям, пародиям, а также при выборе образовательных технологий, соответствующих интересам учащихся.

Концепция личностно ориентированного обучения обращена к личности ученика. Между тем очень важно учитывать и особенности личности учителя, без которого невозможно достижение высоких результатов. У каждого педагога есть свои любимые темы и приёмы работы, способности и увлечения, свой стиль. Именно этим, а не технологичным и аккуратно оформленным портфолио всегда отличался русский учитель-словесник.

Литература

1. *Буслаев Ф. И.* Преподавание отечественного языка. – М., 1992.
2. *Русская интеллигенция. История и судьба / Сост. Т. Б. Князевская.* – М., 1999.
3. *Успенский Б. А.* Русская интеллигенция как специфический феномен русской культуры // *Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. Материалы международной конференции, Неаполь, май 1997 / Сост. Б. А. Успенский.* – М., 1999.

Г. С. Меркин
(г. Смоленск)

Профессионализм учителя в условиях модернизации российского образования

Сегодня особенно остро встаёт вопрос о профессионализме учителя вообще и учителя-словесника – в особенности. Почему как никогда остро? Дело в том, что над профессией учителя (это особенно горько и парадоксально, ибо происходит в России именно в год, объявленный «годом учителя») нависла опасность если не абсолютного уничтожения, то, по крайней мере, её полной дискредитации.

В Послании Президента страны Д. А. Медведева Федеральному собранию сказаны очень важные слова о том, что он дал поручение подготовить инициативу «Наша новая школа» и озвучил основные положения этой инициативы. Он говорил о том, что «главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире», что «школьное обуче-

ние должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации», что «всё нужно делать с учётом индивидуальных особенностей детей и современных научных знаний о ребёнке».

Прозвучал тезис о роли современных высших учебных заведений в деле профессиональной подготовки учителей и переквалификации кадров: «Систему педагогического образования также ждёт серьёзная модернизация. Будут внедрены обязательные курсы переподготовки и повышения квалификации на базе лучших российских вузов и школ. Средства на повышение квалификации должны предоставляться с возможностью выбора образовательных программ, а педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов. Мы начнём привлекать для работы в школах тех, кто способен обеспечить более качественное профильное образование для старшеклассников, включая, кстати, и квалифицированных специалистов, которые не имеют педагогического образования. Те, кто решит работать в школе, смогут пройти краткосрочные специализированные курсы».

Задачи и идеи, озвученные в Послании, достойны внимательного, глубинного осмысления и скорейшей реализации. Но не бесспорным является положение о том, что профильное образование в старших классах могут обеспечивать квалифицированные специалисты, не имеющие специального педагогического образования. Полагаю, что знание до деталей особенностей той или иной специальности без такого же высокого уровня педагогической подготовки невозможно. Во всяком случае, по отношению к нашему предмету – литературе.

Задачи, которые реализует учитель литературы как в базовых, так и в профильных классах, не покрываются только знанием филологии. Здесь предстоит на высочайшем педагогическом уровне проникнуться пониманием того, что литература в школе требует естественного и, говоря словами Б. Л. Пастернака, «еретически простого» разрешения противоречия между «что?» и «как?», между представлением о том, что «роман или стихотворение – это продукт взаимного одиночества писателя и читателя» (И. А. Бродский). В момент такого непосредственного общения читателя с произведением присутствие всякого третьего, пусть даже и педагога, бывает лишним или потенциально опасным. Мы ведь выполняем роль своеобразного переводчика, и было бы наивно думать, что писатель, поэт, драматург рассуждал о том, что он напишет, а учитель всё это объяснит, разъяснит и прочее. Если мы хотим быть нужными молодому читателю в период этого процесса чтения, когда «писатель и читатель равны, независимо от того, талантливый писатель или нет», мы должны моделировать процесс так, чтобы ученик хотел нашего присутствия. Очевидно: здесь необходим профессионал-филолог и профессионал-педагог в одном лице.

Или другая важнейшая задача учителя литературы в современной школе: ввести в сознание школьников мысль о том, что наша классическая литература, литература русского зарубежья и андерграунда – это всё наше национальное достояние. Без педагогического мастерства эту задачу не решить.

Если мы всерьёз говорим о формировании в школе «личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире», мы просто обязаны, приняв ребёнка в пятом классе (а лучше в первом), представлять себе единую, строго продуманную, выверенную систему перехода от одной фазы обучения к другой.

Можно дать хороший отдельно взятый урок, тем самым сформировав у начальства определенные положительные эмоции о себе. Но нельзя спонтанно, вдруг дать системные представления о нашем будущем: моём, моей семье, моей страны, человечества, если хотите. А ведь это будущее определяется не социологами, политологами, экономистами, политиками и другими весьма уважаемыми общественно-политическими деятелями и структурами. Это будущее определяется культурой, в которой литература занимает ведущее положение. Может ли эту задачу выполнить не профессиональный педагог? Думаю, что нет.

Или ещё одна, не менее важная задача: приобщение детей к устойчивому, систематическому, инициативному чтению. Надежда на её решение видится только в мастерстве учителя-словесника – и никого другого. О важности этой задачи точно и ёмко говорил И. А. Бродский в своей Нобелевской лекции, мысли из которой уже звучали выше. Он сказал о том, что среди преступлений против литературы «наиболее тяжким является не преследование авторов, не цензурные ограничения и т. п., не предание книг костру. Существует преступление более тяжкое – пренебрежение книгами, их не-чтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью; если же преступление это совершает нация – она платит за это своей историей».

Всякое реформирование (обновление, модернизация) должны быть направлены на улучшение сложившейся системы, а не на её разрушение. В наши дни всё делается для того, чтобы эту систему разрушить, а на месте разваленного многоэтажного дома с хорошим фундаментом и крепкой, выдержавшей все испытания кладкой, построить барак с фасадом, отдалённо напоминающим евроремонт.

Серьёзная профессиональная подготовка будущего учителя начиналась с формирования педагога начальной школы. Вчера и ещё сегодня здесь доминируют специальные дисциплины: русский язык, литература, теория литературы и другие. Они изучаются практически в течение всех лет обучения. Завтра, если всё пойдет так, как делают создатели новой парадигмы образования, такие предметы, как русский язык, детская литература, литературоведение (равно как и предметы естественнонаучного цикла и проч.) вообще перестанут существовать в системе высшего образования. Их заменяют предметы со схожими названиями, например: «Теоретические основы и техноло-

гии начального языкового образования». В одну корзину язык, литература, математика и т. д. – и технологии. То же происходит и в процессе подготовки специалиста для среднего и старшего звена. При резком (вдвое, втрое) уменьшении количества учебных часов на предмет.

Если верить заявленным задачам, то бакалавриат направлен на улучшение профессиональной подготовки будущего специалиста, а магистратура – на подготовку этого специалиста к научной деятельности. Тогда совершенно не ясно, почему эта заявка опровергается содержанием, почему исчезает системная профессиональная подготовка учителя.

Меня удивляет то лукавство, то упорное нежелание слышать и слушать мнение других, с которым наши руководители образования проводят в жизнь свои сомнительные идеи в жизнь. Сначала невнятно говорят о том, что это эксперимент, потом сами же оценивают этот эксперимент как «в основном удачный» – и в приказном порядке узаконивают его.

Без объяснения и мотивировки отбрасывается то лучшее, что с таким трудом достигло педагогическое сообщество прошлого. Я имею в виду работу по профессиональной ориентации школьников. Учителя сумели выработать у своих учащихся представление, что необходимо серьёзно относиться к выбору профессии, что это определит успешность человека в жизни... Сегодня этот подход отброшен. Даже на телевидении звучит для населения другая парадигма: человек, всю жизнь посвятивший одной профессии, – неудачник. Так высокопоставленные чиновники от образования и их «научные» идеологи вмиг записали в когорту неудачников миллионы людей, гордившихся тем, что у них в записной книжке две записи: принят на работу и уволен в связи с переходом в статус пенсионера. Актёры, учителя, врачи, инженеры, фрезеровщики 5-6 разрядов, агрономы и т. д. – это всё неудачники с точки зрения создателей «новой парадигмы». Интересно, спросили они мнение на этот счёт у самих «неудачников»? Людей зовут не совершенствоваться в профессии, а с лёгкостью её менять. Интересно, какой станет страна, если перестанут в ней жить и трудиться эти самые «неудачники»?

«Удачливым» незачем учиться парадигме «хорошо выполненного дела». В школах перешли на парадигму натаскивания к ЕГЭ. Всё, что этому мешает в старших классах, отброшено; на обучение, не говоря уже об образовании, нет времени. Чем ущербна идея ЕГЭ? Среди негативного прочего, она ущербна еще и тем, что мотивации «хорошо выполненного дела» предлагается альтернативная мотивация зафиксированного «среза знаний», достаточного для того, чтобы подать документы (и быть принятым) на совершенно различные направления подготовки в различных вузах.

При этом всем хорошо известны некоторые замечательные результаты, когда выпускники отдельных регионов на ЕГЭ получают почти 100 баллов, а затем, став студентами вузов, в элементарных диктантах допускают по 50-100 ошибок. Кому нужен такой ЕГЭ? Работает теория случайных цифр: пойдёшь туда, куда возьмут, туда, где вуз ближе, туда, где вуз престижнее, и про-

чее. И реже всего: туда, где только и смогу обрести себя и после этого себя реализовать.

Экзаменационная чехарда прошлого года всем памятна, экзаменационная чехарда этого года будет менее суетливой, может быть, но никак не стимулирующей абитуриента к осознанному выбору профессии.

Здесь особенно остро стоит вопрос о профессии учителя литературы, о чтении, о гуманитарном сознании любого человека, получившего пусть среднее, но всё-таки образование. Вопрос о соотношении обучения и образования в школе и вузе – вопрос отдельный, большой, и я его затрагивать не буду.

Язык многих гуманитарных дисциплин: истории, экономической географии, даже русского языка – это, по преимуществу, язык прошедшего времени, ибо эти дисциплины, как правило, фиксируют то, что уже было, пускай даже в недавнем прошлом. Язык литературы – это язык по преимуществу будущего или настоящего времени. И даже тогда, когда наши писатели, поэты, драматурги обращаются к фактам и событиям прошлого, они говорят о будущем. Думаю, это не требует доказательств.

Сегодня литература как учебный предмет обращена в ранг иных среди прочих. Кто из школьников, которых сегодня готовят, как правило, к тому, чтобы они могли правильно написать резюме для устройства на работу или для поступления в любой вуз: лишь бы взяли! – станет серьёзно относиться к литературе? Зачем? Его ведь и так возьмут. Это же нужно было так усердно трудиться, чтобы придумать: для зачисления на любую специальность достаточно предъявить результаты ЕГЭ по русскому языку, математике и обществознанию. На литфак – без литературы, на биофак – без биологии, на физический факультет – без физики.

Всегда то, как мы говорим, определяет то, о чём мы говорим, определяет степень нашего понимания проблемы. Приведу несколько примеров. Мы до сих пор практически на всех уровнях путаем значение понятий «оценка» и «отметка», а ведь между ними есть серьёзное семантическое и педагогическое различие. Если оценка деятельности ученика должна быть почти всегда, то отметка, школьный балл далеко не всегда обязательны. Очень давно в наш профессиональный язык вошёл термин «средняя школа», но я хочу, чтобы наши дети учились не в «средней», а в хорошей школе. В последние годы звучит тезис о «срезах знаний». Не понимаю, зачем знания надо «срезать». Лучше их оставлять при себе. Наши школьники и студенты «сдают экзамены». В старой русской школе был другой, более точный по содержанию термин: «держат экзамены». То, что не нужно, – сдают; то, что нужно, – оставляют при себе.

Не могу смириться с тем, что школа сегодня определена в разряд образовательных учреждений, оказывающих услуги населению. Как баня, прачечная, парикмахерская. Мне кажется, суть и содержание школы в другом, и семантика слова «услуги» здесь выражает то, чем школа, во всяком случае,

российская школа, быть не должна. В этом слове заложен совершенно другой смысл, альтернативный тому, чем всегда была и гордилась наша отечественная школа.

Конечно, материальная база, новые информационные технологии, новые уютные и современные школьные помещения вместо барачного типа зданий, в которых прозябают тысячи школ современной России, очень значимы. Но это всё-таки надстройка. Базис – в другом. Этот базис разрушается. Мы должны сделать всё, чтобы этот процесс разрушения остановить. Поэтому, полагаю, сегодня важнейшей проблемой на всех уровнях (от школьного методического объединения до всевозможных форумов и научных конференций, научных статей, сборников из педагогической практики, монографий, диссертаций) должна стать проблема профессионализма.

С. А. Зинин
(г. Москва)

Роль историко-литературного контекста в школьном изучении литературы: методология и практика

Неоднократно звучавшие в последние годы мнения ряда учёных и учителей-практиков о преимуществах «имманентного» рассмотрения художественного текста на уроках литературы – тенденция, не могущая не вызывать серьезных опасений за судьбу школьного историко-литературного курса. Рассуждения о перегруженности школьной программы «лишними» знаниями, мешающими школьнику выстроить «свой» диалог с автором конкретного произведения, вполне согласуются с установками недавно предложенного для обсуждения варианта Федерального государственного образовательного стандарта старшей школы (его авторы, как это явствует из документа, весьма «решительно» настроены против литературы как формирующей духовный облик нации «государствообразующей» дисциплины).

На этом фоне особенно важно осознавать необходимость изучения истории отечественной литературы как культурного феномена, по сей день являющегося источником духовного развития нации. Рассмотрение литературного произведения в «снятом» виде, без учета историко-литературного контекста лишает читателя широты эстетического видения, сужает и обедняет читательское восприятие.

«Без внетекстовых связей текст становится – эстетически – *произведением на чужом языке* (курсив автора – С. З.), – отмечал Ю. М. Лотман [5, с. 217]. С этим утверждением ученого трудно не согласиться: лишённый необ-

ходимого контекста, литературный текст становится чем-то вроде «вещи в себе». При этом важно и само качество контекста.

«Сближения и дифференциации литературных явлений должны производиться не по принципу сравнения отдельных компонентов, а по принципу сравнения объемлющих и обосновывающих все компоненты сущностей», – пишет Г. А. Гуковский [1, с. 131]. Данный тезис также видится бесспорным: полноценное постижение литературного явления невозможно без привлечения как «ближнего» (место произведения в творчестве художника, его принадлежность к литературному направлению, течению, творческий диалог с писателями-современниками и т. п.), так и «дальнего» (переключка литературных эпох) контекстов.

Особенно важно соблюдение «контекстного» принципа при изучении курса на историко-литературной основе в 9-11 классах, одной из целей которого является формирование представления об историко-литературном процессе. Можно ли в рамках единого курса органически сочетать «историко-литературный» и «текстоцентричный» подходы? Покажем это на примере изучения темы «Литература русского романтизма первой четверти XIX века» в 9 классе общеобразовательной школы.

Приступая к изучению очередного раздела курса, мы всякий раз должны говорить о некоей «новой» литературе, отмечая её бурное развитие, в основе которого лежит творческий поиск и стремление соответствовать духу эпохи и даже в чём-то опережать её. Литература русского романтизма, и прежде всего русская поэзия первой четверти XIX века, дала истории отечественной культуры яркие имена и талантливые произведения. Крылатые строки К. Н. Батюшкова («О память сердца! Ты сильней / Рассудка памяти печальной...») или В. А. Жуковского («Невыразимое подвластно ль выраженью?.. / И лишь молчание понятно говорит...»), являющиеся необходимым «багажом» культурной личности, должны стать и достоянием читателя-школьника, пребывающего в «романтическом» возрасте и вполне восприимчивого к поэзии такого рода.

«Стратегия и тактика» преподавания в рамках указанной темы, как и при изучении предыдущего раздела, должна строиться с учётом двух уровней её постижения – историко-литературного и текстуального. Эти уровни тесно взаимосвязаны и составляют единое целое: без знания истории и теории романтизма нельзя в полной мере оценить достоинства конкретного произведения, в то время как без обращения к шедеврам романтической поэзии любые разговоры о её принципах и истории развития бесплодны и бессодержательны.

Первые уроки по данному разделу курса должны быть посвящены характеристике романтизма как литературного направления. Принцип «контекстного» подхода к изучению литературы позволит обратиться к произведениям зарубежной классики, и в частности – к поэзии Д. Г. Байрона, при формировании представления о русском романтизме и его истоках. Разговор

о романтизме может быть начат с чтения стихотворения Байрона «Солнце бессонных» (перевод С. Я. Маршака) из цикла «Еврейские мелодии» (1815):

Бессонных солнце, скорбная звезда,
Твой влажный луч доходит к нам сюда.
При нем темнее кажется нам ночь,
Ты – память счастья, что умчалось прочь.

Ещё дрожит былого смутный свет,
Ещё мерцает, но тепла в нём нет.
Полночный луч, ты в небе одинок,
Чист, но безжизнен, ясен, но далек!..

Прочитав стихотворение, предложим учащимся выделить основные мотивы, определяющие его звучание: мотив разочарования, одиночества, тщетности идеальных устремлений личности, иллюзорности счастья. Отметим особую функцию эпитетов в передаче лирического настроения: *скорбная звезда*, *влажный луч*, *смутный свет* и т. д., их контрастное сочетание («чист, но безжизнен, ясен, но далёк»). Выделим и центральный метафорический образ-символ – *бессонных солнце*.

Образ одинокой звезды, свет которой тревожит душу и будит воспоминания, встречается у многих поэтов, но для поэтов-романтиков он станет ключевым, «общеупотребительным», так же, как образы морской стихии, луны, ветра, утренней зари и т. п. Предложим учащимся сформулировать основное противоречие, лежащее в основе лирического сюжета стихотворения, – идеал и действительность, исключительное и земное, «равнина» жизни и горные вершины мечты.

От впечатления, полученного при знакомстве со стихотворением, от «эмпирики текста» можно перейти к общим положениям, характеризующим романтизм как литературное направление, обратившись к определению из справочной литературы и добавив к нему этимологию слова «романтический», означающего «вымышленный», «причудливый», «фантастический».

Уяснив европейское «происхождение» романтизма, вновь вернёмся к Байрону и *байронизму*, иллюстрируя последнее понятие другими произведениями поэта (рекомендуем обратиться к стихотворениям «Лохнагар», «К времени», «Душа моя мрачна», «Стансы для музыки»). Итогом беседы станет выделение основных черт поэтики Байрона и специфики *байронического героя*. Эта работа может быть представлена следующим тезисным рядом:

- «мировая скорбь», разочарование в «ложных» идеалах человечества;
- восприятие «низкой» действительности сквозь призму иронии;
- утверждение идеала мятежной личности, реализующей себя в борьбе с окружающим миропорядком;

- противопоставление гармонии природного мира жестокости цивилизации;
- философия одиночества как формы существования для поэта-романтика и персонажей его лирики;
- трагизм романтической любви, вступающей в противоборство с гнётом повседневности.

Выделенные черты *байронической* эстетики имеют важное значение для уяснения специфики русского романтизма, который представлен в программе произведениями К. Н. Батюшкова, В. А. Жуковского, К. Ф. Рылеева, Е. А. Баратынского, А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова (черты романтизма присутствуют также в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» и в определённом ключе – в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души»).

Чтобы подготовить почву для восприятия творчества отечественных поэтов-романтиков, необходимо обратиться к историко-литературным аспектам формирования русского романтизма.

Опираясь на известные учащимся факты из европейской и отечественной истории, соотнесём события и процессы, происходившие в Европе и России на рубеже XVIII-XIX веков и повлиявшие на утверждение романтизма в литературе и других видах искусства. Наглядно увидеть это соотношение позволит следующая запись в тетради:

ЕВРОПА	РОССИЯ
Великая Французская революция 1789-1794 гг., революционно-освободительные процессы в Испании, Греции, Италии в 20-е годы XIX века.	Отечественная война 1812 года, возникновение «тайных обществ» в среде «образованного меньшинства».
Формирование буржуазных отношений, интенсивная капитализация общества.	Либеральные начинания Александра I и их «сворачивание» в послевоенные годы.
Развитие идеалистической философии, апеллирующей к внутренней сущности человека (И. Г. Фихте).	Распространение в просвещённых слоях общества идеи духовного раскрепощения личности («Общество Любомудрия»).

Соотнося художественные достижения европейского и русского романтизма, важно отметить своеобразие последнего, его уникальное, а не «вторичное» звучание. На данном этапе работы следует выделить ряд фактов и явлений, характеризующих процесс зарождения и расцвета романтизма в России:

- Впервые в России *«романтизм»* как литературный термин был употреблён поэтом П. А. Вяземским (в качестве музыкального термина он был использован немецким писателем-романтиком Э. Т. А. Гофманом).

- Развитие русского романтизма характеризовалось тесным взаимодействием поэзии и музыки, ярким примером которого могут служить известные романсы М. И. Глинки на стихи В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, Е. А. Баратынского (возможно прослушивание одного из романсов: «Певец», «Я помню чудное мгновенье...», «Разуверение»).

- В русской живописи романтизм проявился в особом интересе живописца к внутренней жизни человека (портреты О. А. Кипренского и К. П. Брюллова), а также в тонком чувствовании мира природы (пейзажи М. М. Иванова и С. Ф. Щедрина).

- Писатели-романтики видели в романтизме не столько «литературное новшество», сколько новую философию, призванную изменить человека к лучшему. Поэт и критик А. А. Григорьев писал: «Романтизм, и притом наш, русский, в наши самобытные формы выработавшийся и отлившийся, романтизм был не простым литературным, а жизненным явлением, целую эпохой морального развития, эпохой, имевшей свой особенный цвет, проводившей в жизни особое воззрение...».

- Романтические лирики отталкивались от устаревших классицистических канонов, утверждая диалектическую связь мысли и чувства («Каждое чувство освещено мыслию, каждая мысль согрета сердцем», – так писал И. В. Киреевский о поэзии Д. В. Веневитинова). В 20-е годы XIX века в Москве возникло «Общество Любомудрия» (В. Ф. Одоевский, Д. В. Веневитинов, И. В. Киреевский, С. П. Шевырёв и др.), члены которого ставили своей целью разработку новых философских основ искусства, противопоставляя просветительскому «разуму» романтическую «мудрость». Представителей кружка называли *поэтами-любомудрами*.

- Противопоставление идеала и действительности в произведениях романтиков (*«романтическое двоемирие»*) влекло за собой *романтическую иронию*, подчёркивающую несовершенство окружающего мира (стоит вспомнить шутивно-иронический стиль повествования в пушкинской поэме «Руслан и Людмила»).

- Русские поэты охотно переводили шедевры западноевропейской романтической лирики, но эти переводы не были простым «подстрочником», а представляли собой творческое переложение содержания и художественных особенностей первоисточника. В итоге переложённые на русский поэтический язык произведения И. В. Гёте, Ф. Шиллера, Д. Г. Байрона и др. обрели новое звучание, обогащая культурную жизнь России начала XIX века.

Представленный материал может быть дан как лекционный или распределён по карточкам, роздан конкретным ученикам и «собран» в процессе беседы, когда учитель попросит зачитать содержание той или иной карточки

в соответствии с поставленным им вопросом (подобная работа позволит мобилизовать внимание аудитории и отработать навыки тезирования и конспектирования). Возможны также небольшие сообщения учащихся по изложенным выше тезисам.

Следующим этапом работы станет чтение фрагмента из заметки К. Н. Батюшкова «Нечто о поэте и поэзии»: «Некто сравнил душу поэта в минуту вдохновения с раскалённым в горниле металлом: в сильном и постоянном пламени он долго остается в первобытном положении, долго недвижим; но раскалённый – рдеет, закипает и клокочет: снятый с огня, в одну минуту успокаивается и упадает. Вот прекрасное изображение поэта, которого вся жизнь должна готовить несколько плодотворных минут: все предметы, все чувства, всё зримое и незримое должно распалить его душу и медленно приближать сии ясные минуты деятельности, в которые столь легко изображать всю историю наших впечатлений, чувств и страстей. Плодотворная минута поэзии! Ты быстро исчезаешь, но оставляешь вечные следы у людей, владеющих языком богов».

В этих размышлениях поэта нашли своё отражение идеальные устремления романтического лирика, более всего ценящего момент вдохновения, когда душа поэта приходит в соприкосновение с Истиной, божественным Абсолютом. Прочитанные в классе строки станут прелюдией к следующим двум урокам по теме, посвящённым творчеству Константина Николаевича Батюшкова.

Эпиграфом к данной теме может послужить фраза из процитированной выше статьи поэта: «...Живи как пишешь и пиши как живешь... Иначе все отголоски лиры твоей будут фальшивы». Всей своей творческой судьбой К. Н. Батюшков доказал истинность этого утверждения.

Биография поэта делится на два периода – светлый и тёмный. Первый, в котором, впрочем, было «море зла» (отголоски участия в войне с Наполеоном), охватывает время от рождения (1787 г.) до появления первых симптомов наследственной душевной болезни (весна 1822 г.), второй занимает долгие 33 года пребывания в сумерках сознания (4 года в Зонненштейне (Саксония), около 5 лет в Москве, остальные годы – в семье племянника в Вологде). Даже в этот страшный для Батюшкова период он остаётся верен своему призванию – пишет стихи. Но вначале следует обратиться к раннему периоду творческой деятельности одного из тончайших лириков XIX столетия.

В XX веке О. Э. Мандельштам заметит: «Батюшков – записная книжка нерождённого Пушкина». С произведениями последнего учащиеся давно знакомы, но вряд ли им хорошо известен тот, чья лирика во многом подготовила явление пушкинского гения.

Знакомя учащихся с биографией Батюшкова, мы обращаем внимание на её «дворянские» черты: здесь и детские годы в тверском имении отца, и учеба в петербургских частных пансионах, а далее – жизнь у двоюродного дяди, дружившего с В. В. Капнистом, Г. Р. Державиным, И. М. Муравьевым-

Апостолом и др. (именно в этот период написано первое стихотворение начинающего поэта – «Мечта»). Серьёзным «карьерным» шагом стало поступление на службу в Министерство народного просвещения (1802 г.), сулившее юноше успешное будущее. Но в 1806 году, в начале войны с Наполеоном, Батюшков вступает в ополчение и становится сотенным начальником Петербургского милиционного батальона. С этого момента начинается «военная» страница биографии поэта. На этом этапе беседы стоит выделить её незабываемые строки: участие в боевых действиях в Пруссии, ранение в сражении под Гейльсбергом, награждение орденом Св. Анны 3-й степени. И всё это в двадцатилетнем возрасте! Позже – участие в русско-шведской войне и в походе в Финляндию (1808–1809 гг.), а через три года начнётся Отечественная война с наполеоновской Францией.

Воспоминания о кровопролитных сражениях и разорённой Москве найдут своё воплощение в послании «К Дашкову» (1813):

Мой друг! Я видел море зла
И неба мстительного кары:
Врагов неистовых дела,
Войну и гибельны пожары...

Обратим внимание учащихся на то, что незадолго до начала наполеоновского нашествия поэт напишет одно из самых своих «анакреонтических» произведений – стихотворение «Мои Пенаты», наполненное внутренним светом влюблённой в жизнь души:

Уже потухли звёзды
В сиянии дневном,
И пташки тёплы гнёзды,
Что свиты под окном,
Щебеча покидают
И негу отрясают
Со крылышек своих...

Впечатление от прочитанных строк может быть усилено рисунком Батюшкова, изображающим птиц на лоне безмятежной природы.

Тончайший лирик и герой войны – оба этих человека уживались в одном, по-своему отражая принцип *романтического двоемирия*. Именно этот контраст между реальным и желаемым может стать основой для обзорного рассмотрения творчества поэта.

Вслед за европейскими романтиками Батюшков рассматривал цивилизацию как тупиковый путь развития человечества («Вот плоды просвещения или, лучше сказать, разврата остроумнейшего народа», – так поэт отзовется о разрушительной «миссии» наполеоновской Франции). Един-

ственный способ отчуждения, выпадения из круговорота обыденного существования – мечта поэта, его способность жить собственным миром, миром грёз и фантазий. Для отображения этого внутреннего, суверенного бытия Батюшков находит единственно приемлемую для него форму – жанр элегии. Предваряя рассмотрение творчества В. А. Жуковского, необходимо дать развёрнутую характеристику этого жанра, соотнеся её с содержанием таких произведений Батюшкова, как стихотворения «Мечта» (1804), «Элегия» (1805), «Мой гений» (1815).

Ключевыми вопросами для беседы на этом этапе работы являются следующие:

1. Что объединяет эти стихотворения? Выделите «сквозную» лексику, переходящую из текста в текст.
2. Какими средствами передано в них мироощущение «внутреннего человека» и в чём заключаются главные основы его бытия? Прочитайте соответствующие строки стихотворений.
3. Найдите черты сентиментализма в прочитанных вами стихотворениях Батюшкова. В чём они органичны романтическому видению мира?
4. Что придаёт стихотворениям Батюшкова особую эмоциональность? Прочитайте строфы, вызвавшие у вас наиболее глубокий, личный отклик.

Не менее интересна область музыкальных интерпретаций лирики Батюшкова. Среди наиболее известных музыкальных произведений на стихи поэта – романс Полины из оперы П. И. Чайковского «Пиковая дама» и положенное М. И. Глинкой на музыку стихотворение «Мой гений». Эти произведения русских композиторов могут быть использованы в ходе работы с художественным текстом.

На этапе чтения и обсуждения элегических шедевров Батюшкова необходимо обратиться к понятию «лёгкая» поэзия, сравнив его с бытующей сегодня категорией «лёгкого» чтения. Последняя означает развлекательный род литературы, отличающийся, как правило, низким качеством исполнения и примитивностью содержания (получить наглядное представление о категории «чтива» поможет короткая заочная «экскурсия» к сегодняшнему книжному развалу). По контрасту с названным направлением характеризуется «лёгкая» поэзия, принципы которой сформулировал сам Батюшков. Во-первых, «лёгкий род поэзии» стремится к отображению тех сторон повседневной жизни, которые приподнимают человека над суетой, напоминают ему о красоте этого мира. Во-вторых, «лёгкая» поэзия обращена к обществу, напоминая ему о необходимости быть человечным и справедливым. При этом содержание должно быть облечено в совершенную форму, а чувства и мысли автора устремлены к постижению истины («Играя мыслями, я властвую духами»).

Добиваясь максимальной выразительности поэтического языка, Батюшков следовал литературным принципам, провозглашённым «карамзини-

стами» (на этом этапе работы возможно включение краткого ученического сообщения на тему «К. Н. Батюшков и литературное общество “Арзамас”»).

Что же происходит, когда мир поэзии сталкивается с «морем зла»? Способен ли «любимец муз», поэт-эпикурец найти слова для передачи жестокой картины человеческого страдания? Ответ на эти вопросы даст упомянутое выше послание «К Дашкову», написанное Батюшковым в марте 1813 года. Анализ этого стихотворения расширит представление о поэтической палитре Батюшкова и даст возможность оценить его дар с иной стороны – с позиций любви к Отечеству, его героическому и многострадальному народу.

Чтение стихотворения может сопровождаться демонстрацией репродукций живописных полотен, изображающих пожар Москвы (художники В. Адам, Х. И. Олендорф, В. В. Верещагин и др.), или фрагментов из кинофильма «Война и мир» режиссёра С. Ф. Бондарчука. По прочтении текста целесообразно обсудить следующие вопросы:

1. С помощью каких картин и образов поэт передаёт масштабы и глубину народной беды? Какие строки стихотворения произвели на вас наиболее сильное впечатление и почему?

2. Стихотворение не разбито на строфы. Почему автор избрал такой вариант компоновки текста?

3. В чём смысл повторов, обозначающих троекратное действие («трикраты с ужасом потом...», «трикраты прах её священный...», «три раза не поставлю грудь...»)? Какие ещё повторы встречаются в стихотворении? Какова их образно-смысловая функция?

4. Раскройте роль эпитетов в стихотворении. Какие контрастные ряды они образуют и какой эффект достигается подобным противопоставлением?

5. Каково значение мифологических образов во второй части стихотворения? Как они соотносятся с его общим содержанием?

6. В ходе развития сюжета лирический герой трижды обращается к другу с взволнованной речью. Какова внутренняя мотивировка каждого из этих обращений? Какую мысль хочет донести до своего адресата автор послания?

Чтение и анализ стихотворений в классе целесообразно сопрягать с заданиями, ориентированными на самостоятельную работу учащихся с текстом. В разделе учебника подобная работа связана с анализом стихотворения Батюшкова «Есть наслаждение и в дикости лесов...» (1819), являющегося вольным переводом фрагмента поэмы Д. Г. Байрона «Паломничество Чайльд-Гарольда».

Следует обратить внимание на то, что существует две редакции этого стихотворения – «короткая» и «полная». В последней текст заканчивает изъятая строфа: «Шуми же ты, шуми, огромный океан! / Развалины на прахе строит / Минутный человек, сей суетный тиран, / Но море чем себе присвоит?..». Именно эта, полная, редакция станет объектом анализа. Тема природы

и цивилизации, материального и идеального, предметного и невыразимого раскрыта поэтом в художественно ёмкой, совершенной форме.

На этом этапе работы очень важно ещё раз подчеркнуть, что перед нами не поэт-эпикурец, воспевающий вечную гармонию и человека как часть её, а поэт-философ, поднимающийся до осознания трагической сущности мира и предвосхищающий удивительные тютчевские опыты познания «хаоса родимого».

Поэтом-философом Батюшков останется до последних мгновений своей жизни. Из-под пера пребывающего в безумии стихотворца выйдут удивительные строки, заставляющие почувствовать дыхание вечности:

Я просыпаюсь, чтоб заснуть,
И сплю, чтоб вечно просыпаться...

Не менее впечатляющ эпизод с лечащим врачом, вспоминавшим о том, как Батюшков «спрашивал себя, глядя на меня с насмешливой улыбкой и показывая рукою, будто достаёт часы из кармана: «Который час?» – и сам себе отвечал: «Вечность» (предложим учащимся соотнести этот эпизод с содержанием уже известных им философских шедевров Державина, и подумать над проблемами «художник и вечность», «поэт и мирозданье»).

Почти век спустя поэт О. Э. Мандельштам напишет одну из своих удивительных лирических фантазий, посвящённую Константину Батюшкову:

Словно гуляка с волшебною тростью,
Батюшков нежный со мною живёт.
Он тополями шагает в замостье,
Нюхает розу и Дафну поёт.

Ни на минуту не веря в разлуку,
Кажется, я поклонился ему:
В светлой перчатке холодную руку
Я с лихорадочной завистью жму.

Он усмехнулся. Я молвил: спасибо.
И не нашёл от смущения слов:
– Ни у кого – этих звуков изгибы...
– И никогда – этот говор валов...

Наше мученье и наше богатство,
Косноязычный, с собой он принёс –
Шум стихотворства и колокол братства
И гармонический проливень слёз.

И отвечал мне оплакавший Тасса:
 – Я к величаньям еще не привык;
 Только стихов виноградное мясо
 Мне освежило случайно язык...

Что ж! Поднимай удивлённые брови
 Ты, горожанин и друг горожан,
 Вечные сны, как образчики крови,
 Переливай из стакана в стакан...

Дав необходимый комментарий к тексту стихотворения, связанный с упоминанием в нём имени итальянского поэта Т. Тассо (Батюшков посвятил ему элегию «Умиравший Тасс»), и соотнеся некоторые образы («говор валов», «проливень слёз») с текстом рассмотренных выше произведений, можно порекомендовать учащимся написать эссе по впечатлениям от прочитанного ими стихотворения О. Э. Мандельштама, а в связи с ним ещё раз осмыслить лирические шедевры одного из первых русских поэтов-романтиков.

Предложенные нами рекомендации по планированию конкретной темы в 9 классе охватывают лишь часть названного раздела (учащимся предстоит также познакомиться с творчеством В. А. Жуковского, поэтов-«элегиков» и представителей «гражданского романтизма»). В данном случае важно показать, как в рамках историко-литературного обзора органично взаимодействуют различные уровни изучаемого материала: литературное направление и творчество одного из его представителей, «большая» история литературы и история создания конкретного произведения, «горизонтальные» литературные связи и удалённые по времени переключки поэтических голосов и т. п. Без подобного взаимодействия невозможно реализовать те задачи, о которых говорилось в начале статьи и осознание которых является важной составляющей профессиональной стратегии современного учителя-словесника.

Литература

1. *Жуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе: Методические очерки о методике. – М.; Л., 1966.
2. *Гуревич А. М.* Романтизм в русской литературе. – М., 1980.
3. *Кошелев В. А.* Творческий путь Батюшкова. – Л., 1986.
4. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. – М., 2001.
5. *Лотман Ю. М.* Текстовые и внетекстовые структуры // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М., 1994.
6. *Сахаров В. И.* Романтизм в России: эпоха, школы, стили. – М., 2004.

Русский учитель-словесник в воспоминаниях учеников (по журнальным публикациям конца XIX – начала XX ве- ка)

Русская литература XIX – начала XX века, как это ни покажется странным, не сформировала положительного образа учителя-словесника. Наоборот, писатели чаще создают образ нелицеприятный и даже отталкивающий. В этом ряду и пробовавший свои силы в преподавании словесности тургеневский Рудин, и заражённый духовной бездеятельностью чеховский учитель Никитин, и морально деградировавший Передонов, герой популярного в своё время романа Ф. К. Сологуба «Мелкий бес».

Несмотря на то, что во всех этих случаях профессиональная деятельность героев отнесена на второй план, сам факт выбора профессии, по нашему мнению, неслучаен. Это отражение представления, сформировавшегося в общественном мнении по отношению к учителю-словеснику. От него в силу специфики преподаваемых предметов ожидали особенно благотворного влияния на формирование внутреннего мира, мировоззрения своих учеников. Однако воспринимали, по меткому замечанию В. П. Острогорского, чаще всего как «существо какое-то крайне обособленное, педантичное, нередко совсем неразвитое философски, общественно и политически, малообразованное, вне своей специальности, до чрезвычайности скучное, умеющее отбывать только свои уроки... Исключения, конечно, попадаются, но они редки даже в столицах» [4, с. 94].

Педагогическая журналистика, нередко разделяя критические замечания в адрес учителя, всё же пыталась решить эту проблему и одновременно стремилась изменить общественное мнение в отношении к нему. Одним из средств, позволяющим одновременно выполнить эти две задачи, выступила мемуарная литература. «Не должен педагогический журнал, – пишет редактор одного из периодических изданий, – забывать и самоотверженных практических тружеников на педагогическом поприще, уже сошедших со сцены... Особенно отрадно было бы видеть в педагогическом журнале воспоминания учеников об их бывших учителях. Такие воспоминания всего лучше осветят, насколько плодотворна была работа педагога, вызвавшего эти воспоминания. В впечатлительной и живой детской душе сильно запечатлеваются воздействия на неё педагога и оставляют в ней неизгладимые следы. С годами эти впечатления вспыхивают в памяти и на большем отдалении от времени их восприятия подвергаются беспристрастной, объективной оценке. Всё личное пристрастное, чисто школьническое время сгладит в этих воспоминаниях и оставит в них следы образовательного и воспитательного воздействия педагога, которые оказали заметное влияние на умственный и нрав-

ственный склад его ученика. Ведь в этом влиянии вся суть педагогического дела...» [1, с. 42].

В педагогических журналах конца XIX – начала XX века достаточно часто можно встретить воспоминания об учителях-словесниках, оставивших яркий след и благодарность в памяти их учеников. Эти воспоминания, как правило, не имеют цели раскрыть методическую систему учителя, зафиксировать его уникальные приёмы и методы. Это живые картинки, задача которых запечатлеть уникальную личность словесника и одновременно создать образ идеального учителя, в том числе в качестве образца для других.

* * *

Пожалуй, самым известным учителем-словесником второй половины XIX века был В. Я. Стоюнин. Автор многочисленных учебных пособий и книг, научных статей в разных областях педагогики, журналист и редактор, он долгое время занимался непосредственно преподавательской деятельностью, воспитав множество учеников, ставших, в свою очередь, талантливыми учителями-словесниками. Он, как никто другой из словесников, удостоился большого количества некрологов, юбилейных статей и воспоминаний.

Одним из первых опубликовал воспоминания о Стоюнине журнал «Педагогический сборник» [6]. «Беглая заметка», так называет свои воспоминания автор, рисует читателю яркий образ светлой, благородной, честной личности любимого учителя. В. Сорокин, ученик Стоюнина в начале 50-х годов в 3-й Санкт-Петербургской гимназии, характеризует его не как учёного-методиста, внесшего значительный вклад в развитие методики и педагогики. Он пишет о Стоюнине как об учителе-новаторе, сразу же завоевавшем любовь и уважение учеников отказом от рутины и схоластики, желанием пробудить их мысль, потребность к приобретению знаний. Стоюнин отличался от других преподавателей уважительным отношением к ученикам, стремлением не ограничиваться в педагогическом воздействии лишь рамками урока, желанием передать свою любовь к литературе воспитанникам. «В результате всего этого, – пишет В. Сорокин, – многие из его учеников приобрели впоследствии сами репутацию выдающихся преподавателей русского языка и словесности, и это уже служит красноречивейшим и наилучшим свидетельством высокоплодотворной деятельности незабвенного Владимира Яковлевича» [6, с. 79]. Привлекали учеников и его нравственные качества, проявляющиеся не в преподавательской деятельности, а в быту: скромность, забота о родных. «Владимир Яковлевич, – отмечает мемуарист, – при всех своих многочисленных и чрезвычайно сложных занятиях, общественных и кабинетных, умел находить время, чтобы быть деятельным помощником своей жене и быть главным руководителем в образовании своих детей» [6, с. 80].

Оставил воспоминания о своём учителе в 3-й Санкт-Петербургской гимназии и один из самых известных учеников Стоюнина – В. П. Острогорский. В цикле статей «Из истории моего учительства», имеющем посвящение

«Дорогой памяти моего учителя В. Я. Стоюнина», Острогорский прямо заявляет: «Его светлая личность окончательно решила моё педагогическое и литературное призвание и во всю мою педагогическую деятельность по настоящее время служит мне идеалом учителя и человека» [3, с. 154].

Следует отметить, что специфика восприятия и оценки образа Стоюнина в воспоминаниях В. П. Острогорского тесно связана с его размышлениями об идеальном учителе. Эпоха реформ второй половины 50-х – начала 60-х годов XIX века, пробудившая внимание общества к проблемам образования, разбудила и русского учителя. Среди разнообразных проблем, волновавших педагогов, важное место занял вопрос о предназначении учителя. Многие педагоги-публицисты (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой) размышляли об общественной роли учителя и его роли в педагогическом процессе.

Не остались в стороне от дискуссии и преподаватели-словесники. Так, В. И. Водовозов в статье «Идеал народного учителя», развивая идеи, высказанные К. Д. Ушинским в статье «О пользе педагогической литературы», излагает свои взгляды на роль учителя, его профессиональную подготовку и обосновывает необходимость выработки идеала учителя. Раздумья об идеальном педагоге проходят и через многие публикации В. Я. Стоюнина. Поэтому размышления В. П. Острогорского об идеальном учителе-словеснике укладываются в русло общих общественно-педагогических исканий того времени.

По мнению В. П. Острогорского, в России роль учителя огромна как нигде в мире, так как школа вследствие неразвитости в стране общественной жизни имеет громадное просветительское влияние. А у словесности также особая роль, отличная от других школьных предметов. Родной язык и словесность прежде всего развивают детей в этико-эстетическом плане, потому и к учителю словесности необходимо предъявлять особые требования: он должен помимо основательного знания своего предмета и методики его преподавания обладать и особыми качествами. Считая, что хороший преподаватель – это одна из главных составляющих успешности литературного образования, Острогорский разрабатывает обширную программу подготовки учителя-словесника. Ему необходимо знать логику, психологию, историю философии, эстетику, историю всеобщую и русскую, историю всеобщей и русской литературы, церковно-славянскую и русскую грамматику, приемы выразительного чтения. Немаловажны и личные качества: обладание быстрым критическим умом, эстетическим вкусом и даром слова.

С болью пишет педагог о недостатке хороших учителей и называет следующие причины этого печального явления: отношение в гимназиях к родному языку и словесности как к чему-то «второстепенному, неопределённому, иногда даже опасному, ведущему к фразёрству и легкомыслию», и недостаточная подготовка к учительской деятельности, которую дают университеты и историко-филологические институты [5].

Одной из центральных тема учителя-словесника выступает и в мемуарных очерках Острогорского «Из истории моего учительства», отличающихся художественной выразительностью, острой публицистичностью. Сформулировав цель вспомнить «некоторых, уже покойных педагогов старого времени, которых случилось мне знать более или менее близко» [3, с. 140], автор создаёт яркие образы выдающихся учителей-словесников, с которыми ему пришлось общаться в разные годы жизни.

Острогорский пишет о тяжёлом положении учителя в 50-е годы XIX века, о словеснике, поставленном в рамки схоластической программы, отсутствия пособий, текстов произведений. Среди массы учителей редко появлялись педагоги, подобные Стоюнину, нередко это были грубые, бессердечные малообразованные люди, неудачники, не уважаемые учениками, не любившие свое дело.

Поэтому из всего педагогического коллектива 3-й гимназии Острогорский выделяет только Стоюнина: «Этот человек только и был у нас один настоящим серьёзным педагогом, любившим свое дело и сознательно стремившимся подействовать на нас юношей своим преподаванием и отношением к нам не только образовательно, но воспитательно» [3, с. 154].

Характеризуя Стоюнина как «идеального учителя», Острогорский отмечает у него такие черты, как уважение к ученикам и самоуважение; «настоящая и серьёзная образованность, соединенная с культурностью»; стремление отойти от формализма и схоластики в преподавании своего предмета. Все это даёт возможность сделать вывод о высокой степени публицистичности воспоминаний Острогорского, выполняющих, кроме прочего, и функцию профессионально воспитательную – формирование настоящего учителя.

* * *

Воспоминания, опубликованные в педагогических журналах, можно отнести к двум типам. Первые, которых большинство, посвящены выдающимся деятелям в области образования (В. Я. Стоюнину, В. И. Водовозову, В. П. Острогорскому и др.). Авторами здесь могут выступать как известные люди (педагоги, учёные, писатели и т. д.), так и рядовые, не добившиеся «степеней известных» (обычно бывшие ученики или коллеги по службе). Второй тип воспоминаний – это мемуары замечательных людей, посвящённые их школьным или университетским годам. В этих воспоминаниях чаще всего воссозданы образы обыкновенных словесников, учивших «не одному предмету преподавательской специальности, но и тому, что постигается только чувствами и духом» [2, с. 64].

К мемуарам такого типа можно отнести воспоминания известного учёного-экономиста, публициста И. И. Янжула о годах его обучения в провинциальной Рязанской гимназии, опубликованные в журнале «Образование» [7]. Среди педагогов автор выделяет учителя словесности А. П. Златоврат-

ского, не оставившего методического наследия в виде статей и пособий, но сумевшего оставить яркий след в душах своих учеников, способствовавшего их нравственному и эстетическому развитию.

В воспоминаниях нарисован образ молодого учителя со страстной любовью к своему предмету, с передовыми взглядами, товарища Н. А. Добролюбова. «Имя Добролюбова, – пишет И. И. Янжул, – часто исходило из его уст по тому или другому поводу; он целиком прочитывал нам в классе вновь полученные книжки журналов со статьями Добролюбова: «Тёмное царство», «Луч света в тёмном царстве» и т. д., усердно толковал и комментировал прочитанное, всячески вызывая нашу пытливість и внимание к окружающим нас тёмным сторонам русской жизни. Он говорил с нами, как со взрослыми, как равный с равными, чем, помню, чрезвычайно льстил нашему самолюбию, и мы старались вознаградить его за то сугубым вниманием и усердием» [7, с. 53–54].

На уроках, вопреки необходимости изучения «теории словесности», Златовратский занимался чтением и разбором современной литературы, только что появившихся произведений Тургенева, Островского, Григоровича, Достоевского, стихотворений Некрасова, активно использовал в преподавании и критические статьи Добролюбова. «Особенною популярностью, – вспоминает И. И. Янжул, – пользовался среди нас его «Луч света в тёмном царстве». Мы, юнцы, хотели горячо верить, что его [Катерина в «Грозе» Островского] был не единственный «луч» и что таких лучей скоро будет много и что мы сами, как мы мечтали, будем скоро принадлежать к ним...» [7, с. 55].

И. И. Янжул отмечает, что Златовратский стремился возбуждать самостоятельность гимназистов, вызывая самостоятельную оценку того или другого произведения, организовывая горячие споры. Всё это позволило автору воспоминаний создать привлекательный образ учителя-словесника и поставить Златовратского, несмотря на его молодой возраст, в ряд лучших педагогов своего времени.

Проведённый анализ позволяет сделать ряд выводов. Несмотря на то, что публицистика, особенно общая, чаще всего критически отзывалась об учителе вообще и словеснике в частности (что явилось результатом несоответствия общественного запроса к учителю и отношения к нему в реальной практике), в педагогической журналистике положительный образ учителя создавался различными способами, в том числе и посредством мемуарного жанра.

Воспоминания – важный историко-педагогический источник: обращение к мемуарному жанру отражает стремление авторов сохранить память о прошлом, о людях, оказавших заметное влияние на их судьбу. В то же время образы учителей, воссозданные авторами воспоминаний, обладали ещё и огромной силой нравственно-воспитательного воздействия на читателя. Неся в себе мощный публицистический заряд, педагогические мемуары формиро-

вали идеал Учителя с большой буквы – подвижника, просветителя, воспитателя.

Литература

1. Булатов А. Что можно ожидать от местного педагогического журнала // Педагогический вестник Московского учебного округа. – 1911. – №2.
2. Громека Мих. Агафоник Иванович Кильчевский // Педагогический сборник. – 1905. – июль.
3. Острогорский В. Из истории моего учительства. Воспоминания, заметки и мысли старого учителя словесности (Доброй памяти моего учителя В. Я. Стоюнина) // Образование. – 1892. – №9.
4. Острогорский В. Из истории моего учительства // Образование. – 1893. – №2.
5. Острогорский В. П. Письма о литературно-эстетическом образовании. Письмо 1 // Вестник воспитания. – 1890. – №4.
6. Сорокин В. Я. Стоюнин (Воспоминания одного из учеников) // Педагогический сборник. – 1889. – январь.
7. Янжул И. Воспоминания о детской и школьной жизни (окончание) // Вестник воспитания. – 1903. – №2.

В. А. Доманский
(г. Санкт-Петербург)

Изучение словесности как синтез вербальной и невербальной коммуникации

Наша методическая наука в настоящее время переживает не лучшие времена. Очевидны здесь объективные причины: в начале XXI века в информационном обществе литература оказалась менее востребованной, нежели другие гуманитарные предметы. И как следствие этого – падение престижа школьного учителя литературы, который ещё недавно был едва ли не самым авторитетным в учительском коллективе. Своего рода пасынком чувствует себя сейчас и методист в вузе. У его собратьев-педагогов методика ассоциируется с рецептурой, внедрением в образовательный процесс неких стандартов и образцов. Филологи-литературоведы считают методику только лишь прикладной наукой, лишённой своего предмета и объекта. Вместе с тем надо заметить, что в ряде зарубежных стран (Германия, Франция, США) такое резкое противопоставление теории, истории литературы и дидактики, как там называют методику, отсутствует. Предполагается, что литературный процесс

– единый, связанный с восприятием, рецепцией, интерпретацией художественных произведений и их бытованием в культуре. Всё находится в единой цепи, всё взаимосвязано: история литературы, теория, лингвистика, литературные практики, процесс воспитания читателя, история философской мысли, теория коммуникации, социология.

Конечно, это вовсе не свидетельствует о том, что в современном мире всё обстоит благополучно с филологическим образованием. Процесс утилитаризации, прагматизации образования самым негативным образом сказывается на развитии обучающихся, их духовных потребностях. Так, в своей общей массе немецкие школьники уже не знают своих родных писателей – Гофмана и Гейне, а французские – Вольтера и Стендаля. Конечно, можно долго рассуждать о процессах аккультурации, о порождении масскультурой человека-маргинала, но остановить те процессы, которые происходят в современном мире, уже невозможно. Это процессы глобальные, и пока они идут хаотично, но их надо учитывать и, может быть, корректировать, вырабатывая стратегию развития общества, в том числе и стратегию литературного образования на ближайшую перспективу.

Как известно, с 2007 года все средние школы России подключены к глобальной сети Интернет и оснащены базовыми пакетами программ по освоению компьютерной грамотности и новейших информационных технологий. Принятая Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации свою основную цель видит в создании равных условий для доступа наших граждан к информации, которая сейчас определяет все сферы жизни, как экономическую, так и духовную. Жизнь в информационном потоке предлагает свои правила игры. Во-первых, информация должна быть новой, интересной, даже необычной, чтобы она выделялась в сети; во-вторых, она должна быть легко доступной, чтобы её можно было извлечь и запомнить; в-третьих, ею надо воспользоваться сегодня – завтра она уже может устареть.

Тот темп жизни, который предлагает информационное общество, как будто исключает вдумчивое, медленное чтение, необходимое при изучении художественной литературы. И даже возникает вопрос: зачем школьнику читать, если можно воспользоваться в Интернете материалами авторитетных литературоведов, их стройными суждениями и не раздражать учителя корявостью своих мыслей? Этот фактор – одна из причин, которая погубила школьное сочинение: с одной стороны, ученик стал выдавать «чужое» за «своё», а с другой – подготовка к сочинению представляла собой не повторное перечитывание художественных текстов, а заучивание мыслей известных филологов.

К сожалению, всё больше упрощается коммуникация в процессе литературного образования, так как не представляет уже собой сложный процесс перекодировки вербальной информации в невербальную и наоборот. На уроках литературы, впрочем, как и в филологических дискурсах, преобладают

длинные вербальные тексты (тексты-высказывания и тексты-комментарии), которые уже не связаны непосредственно с процессами перехода в невербальную сферу, развитием воображения и образного мышления учащихся. Нередко вообще происходит подмена оригинального текста эрзацами, которые представляют тексты о художественных текстах. Другая тенденция – сокращение, сворачивание эстетической информации, перекодировка её в соответствии с нарративом детектива, триллера, фэнтези, что усиленно культивирует современная масскультура, приспособившаяся к динамике современной жизни. Художественная классика, на которой воспитано столько поколений людей, многим уже кажется музеем, хранителем ушедших ценностей.

Эти явления предопределены процессом глобализации, которые нивелируют субъектную позицию личности, формирует человек масскультуры. Задача педагога и заключается в том, чтобы квазисубъектные отношения в процессе коммуникации превратить в межличностную коммуникацию, где отправитель и получатель информации могут меняться местами, играть разные роли, становиться в позицию «другого». Ёмкой формой этой многоуровневой межличностной коммуникации является учебный диалог, который организуется посредством художественных текстов и протекает в силовом поле культуры или культур. Он включает в себя самые разные виды диалога: диалог реплик и голосов героев, диалог сущностей и личностей героев, диалог внутри сознания персонажа, диалог образов культуры, разных логик и точек зрения, диалог читателя с героями, автором, критиками, другими читателями и авторами, диалог ученика с другими учениками, учителем, диалог внутри сознания ученика и учителя и, наконец, диалог разных полюсов культуры, диалог культур и разных типов сознания. Такой диалог пронизывает все бытийные смыслы ученика и учителя на уроке, создаёт необходимую психокультурную среду для погружения участников диалога в культуру.

Для осуществления учебного диалога учитель создаёт каналы коммуникации, используя как вербальные, так и невербальные средства. Современные компьютерные технологии позволяют раздвигать пространство коммуникации, обеспечивая мгновенный доступ к визуальным и звуковым ресурсам. Здесь можно услышать и увидеть вокалиста, который исполняет романс на слова изучаемого поэта, совершить путешествие в тургеневскую усадьбу, увидеть произведения изобразительного искусства из Эрмитажа или Лувра, о которых имеется упоминание в тексте. И система заданий для учащихся становится уже другой: не просто подготовить ответ на какой-либо вопрос или скачать из Интернета реферат, а развернуть музыкальные или изобразительные образы изучаемого произведения, проникнуться партитурой чувств автора, что будет предполагать взаимодействие зрения, слуха, обоняния, осязания и других чувств в процессе восприятия и анализа художественного произведения. Это путь не только установления интегративных связей в предметности и содержательности образования, но и формирования интегративного мышления, под которым понимается мышление с высоким уровнем

синтеза вербального и образного компонентов. При этом вербальное мышление связано с доминированием левополушарных функций человеческого мозга, образное – с преобладанием функций «энергетического блока», т. е. правого полушария.

Коммуникация на уроках литературы, как и в любом коммуникативном процессе, развивается в соответствии с прохождением информации по коммуникативной цепи: адресант (отправитель) – кодирование сообщения – движение по коммуникативному каналу – расшифровка (декодирование) – адресат (получатель). Разумеется, что в ходе общения педагог и учащиеся могут выступать как адресантом, так и адресатом. При этом их эмоции, чувства, мысли, суждения становятся понятными только в структуре коммуникативного контекста, который задан на уроке (психологический, социальный, культурный). Кодом в коммуникации является тот язык, который используют все участники коммуникации. Педагог, кодируя своё сообщение, переводит его в набор знаков или сигналов (слов, жестов, символов, картин), которые должны быть понятны учащимся. Вместе с тем, выбирая способ кодирования, он ориентируется на личность конкретного ученика (адресата).

Коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся представляет собой процесс восприятия, анализа и интерпретации литературных произведений, взаимодействие текстов (художественных, критических, комментариев, оценочных суждений и т. д.), коммуникативных действий по их отбору, созданию, реконструкции и усовершенствованию. При этом педагогическая коммуникация предполагает не простой обмен информацией, но и её эмоциональную окраску, движение между её участниками смыслов, носителями которых являются знаки, символы, тексты, имеющие «внешнюю, чувственно воспринимаемую форму и внутренне постигаемое содержание» [2, с. 24].

Главное отличие педагогической коммуникации от простой передачи информации видится и в самой структуре коммуникации (обычная информация, как правило, монологична, а коммуникация – диалогична), и в её направленности на построение между её участниками коммуникативного пространства, а также отношений понимания и взаимопонимания.

На уроках литературы педагогическая коммуникация всегда контекстуальна, так как осуществляется с учётом социального, исторического, культурного контекстов, поэтому в силу эстетической природы художественного текста она является универсальной формой сознания, где художественная информация представляет собой многоуровневую систему дискурсов – от конкретно-бытового до философско-эстетического. Их разворачивание предполагает не только поиск смыслов, то есть идей и теорий, но и, как уже было сказано, эмоциональный отклик, эмпатию и катарсис. Для их осуществления деятельность учителя во многом направлена на то, чтобы помочь учащимся преодолеть барьеры коммуникации, которые позволяют выявить первоначальный мониторинг. Это, прежде всего, семантический барьер (неправильное толкование слов и вербальных средств), психологический барьер (непо-

нимание чувств и переживаний героев или автора), компетентностный барьер (отсутствие необходимых знаний и умений), барьер восприятия (неоднозначное понимание или интерпретация текста в результате первого впечатления, сложившихся стереотипов, определённых внутренних установок).

Барьеры коммуникации также возникают оттого, что на лексическое значение слов (денотация) наслаиваются вторичные их значения, представляющие собой ассоциации, связанные с субъективным жизненным и читательским опытом участников коммуникации, что создаёт дополнительные трудности для взаимопонимания. Достижению понимания и взаимопонимания в процессе педагогической коммуникации способствуют также невербальные средства коммуникации, которые кодируют информацию разными способами: посредством выразительных движений тела, звукового оформления (высоты, громкости, скорости, ритмичности), определённым образом организованного коммуникативного пространства (использование разных видов наглядности, материальных предметов, имеющих символическое значение). Невербальные средства позволяют педагогу более гибко регулировать общий ход коммуникации: дублировать, дополнять, усиливать, опровергать, замещать вербальные сообщения. Проявляясь в его речи, они делают её более выразительной и действенной [1, с. 68–74].

Вместе с тем невербальность задается самой природой художественного текста, поскольку он синтетичен и своей структурой обращен к разным искусствам. Можно выделить внутреннюю связь литературы и музыки, литературы и живописи, а также скульптуры, архитектуры, садово-паркового искусства, театра и т. д. Нередко один и тот же писатель в своих текстах обращается к нескольким искусствам, суггестивно воздействуя на сознание своих читателей, прибегая к синестезии. Наиболее характерный и яркий пример – творчество И. С. Тургенева, обращённое к музыке, пейзажной живописи в духе барбизонской школы и садово-парковому искусству.

Внутритекстовая связь литературы и других видов искусства определяет выбор вербальных и невербальных средств в процессе анализа и интерпретации литературного текста. Это приёмы культурологического комментария, синхронное обращение к упоминаемым в данном тексте произведениям смежных искусств, «дешифровка», «переложение» произведения определённого искусства на язык словесного искусства. Внутритекстовая связь искусств предполагает ёмкую, многоуровневую коммуникацию и связана с моделированием многомерной картины мира писателя.

Взаимодействие литературы и других искусств может представлять собой своеобразный диалог искусств, разворачиваемый вокруг одного и того же образа, мотива или сюжета. Такой диалог, например литературы и живописи, позволяет раскрыть её внутренние изобразительные возможности, интерпретировать текст посредством образов и языка живописи. Это можно продемонстрировать на конкретном примере: сопоставлении стихотворения

А. А. Блока «Плачет ребёнок. Под лунным серпом...» из цикла «Распутья» (1906) с картиной М. Врубеля «Пан» (1899).

Поэт в своем стихотворении открывает сказочную, загадочную Русь, в которой, наряду со светлыми образами, существуют злые, колдовские силы (воплощённые в образах ведьм, ведунов, русалок, леших), пугающие и одновременно влекущие к себе своей тайной. При чтении текста возникает настроение беспокойства, тревоги и напряжённого ожидания. Одновременно хочется понять, что собой представляют загадочно-устрашающие мифические существа – «горбун», «косматый», «бледные девушки». Здесь возникает две группы ассоциаций. Одна связана с греческой мифологией, такими существами, как сатир, пан, нимфы, а другая восходит к национальному сказочному миру, населённому мифологическими существами – леший, русалки, ворожеи. Вместе с тем у Блока античные и славянские мифологические образы резко не разграничены, так как они означают одни и те же природные силы, хотя в стихотворении явно просматривается национальный колорит. При сопоставлении двух этих произведений открывается, что многое в стихотворении поэта словно взято из мира Врубеля. Прежде всего, само художественное пространство стихотворения очень напоминает врубелевское: это российские перелески, рощицы, поля и луга. Даже месяц двурогий садится за рошу куда-то в поля (в стихотворении «Месяц упал в озарённые злаки»). Но самое главное, что сближает эти два произведения, – это образ «косматого», т. е. Пана. Когда Блок писал своё стихотворение, он словно видел перед собой врубелевского персонажа. Художник не только переместил его из античной на национальную почву, но и наделил русскими чертами: мясистый славянский нос, голубые глаза, в глубине которых затаённая усмешка. Созвучны и краски этих двух произведений: бледно-холодные тона ночи и кроваво-красные отблески вокруг серпа месяца; они передают состояние тревоги и тайны.

Но Блок не ограничился лишь поэтическим описанием образа Пана. Он ввёл в своё стихотворение и других мифологических героев, и, используя преимущества словесного искусства, развернул картины во времени, включил природные божества в единое действие ночных стихий. При этом, прибегнув к кольцевой композиции, он в конце стихотворения опять напомнил о первоначальных мотивах. Снова возник плач ребёнка, как бы сообщая, что тревожное состояние мира не снято, наоборот, оно ещё больше усиливается, так как «в роще косматый беззвучно дрожит». Дрожит то ли от холода, то ли от страха, жути. Усиливает это гнетущее состояние и приближение трубы, и наступивший полный мрак после заката луны. Оказывается, в этом мире, где действуют демонические силы, нет ощущения покоя и той беззаботной весёлости, которые были присущи этим существам в Античности. Все эти уродцы: «косматые», «горбатые», «бледные девы» – ощущают себя незащищёнными и неприкаянными.

На картине Врубеля изображён лишь один эпизод, который перекликается со сценой описания «косматого» в роще, но и она передает то же тревожное состояние мира природы и самого персонажа картины. Такая эстетическая ориентация Блока на Врубеля объясняется тем, что в этот сложный период творческого пути Блока, его движения от сказочной Руси (цикл «Распутья»), рассматриваемой больше всего в мифологическом, народно-поэтическом контексте, к России (цикл «Родина») Врубель по своему мироощущению оказался очень близок поэту.

Среди множества приёмов осуществления вербальной и невербальной коммуникации в процессе изучения литературы следует также назвать приём драматизации, который использует автор как для усиления воздействия своего произведения на читателя, так и для выражения своей мироконцепции. Иногда автор, кажется, сам подсказывает учителю использовать адекватные этому приёму способы работы с текстом.

Обратимся к конкретному примеру – поэме «Мёртвые души» Н. В. Гоголя. Театральное прочтение «Мёртвых душ» – тема не новая. Их сценичность сразу же почувствовали деятели театра, и уже через три месяца после выхода поэмы в Александринском театре были показаны комические сцены из нового произведения Гоголя. Невозможно перечислить все инсценировки поэмы. Её стилевая палитра так ёмка, что вмещает в себя возможность самых разнообразных прочтений: от театра положений и масок до театра абсурда. В своей поэме Гоголь пятикратно «ставит» сцену покупки «мёртвых душ», с множеством нюансов, по одной и той же схеме: приезд Чичикова, встреча, показ дома, беседа, обед, торг по поводу мёртвых душ, отъезд. Интерьеры Манилова, Коробочки, Ноздрёва, Собакевича и Плюшкина являются не только местом действия и средством характерологии героев, но и определяют своеобразие гоголевской драматургии, её мизансцены.

В качестве примера ограничимся только мизансценами, которые разыгрываются в доме Манилова и Коробочки. Методика работа с ними предполагает прочтение в классе второй и третьей глав поэмы, а затем составление режиссёрских комментариев и сценическое воплощение эпизодов текста (групповые проекты).

Наблюдение над текстом даёт возможность увидеть, что в поэме действие сначала разворачивается перед дверью гостиной Манилова, а затем в его гостиной, столовой и кабинете. В стиле комедии положений Манилов и Чичиков разыгрывают сцену сверхвежливости, когда каждый уступает друг другу очередь первым войти в гостиную. Стилистику нового действия задаёт интерьер гостиной. Его описание говорит об отсутствии у хозяев дома подлинного вкуса и даже стремления к элементарным удобствам: вся обстановка передаёт вечное желание Манилова «наблюсти деликатность», то есть произвести впечатление. Псевдоутончённость и псевдообходительность хозяев дома хорошо передаёт их беседа с Маниловым, во время которой все высшие губернские чиновники наделяются самыми лестными характеристиками.

Упорно-настойчивое стремление участников разговора показаться приятными, вежливыми и образованными людьми оборачивается обменом пустыми, ничего не значащими фразами. По своему содержанию эта сцена напоминает пьесу Э. Ионеско «Лысая певица» и может быть представлена в стилистике театра абсурда.

Следующая мизансцена в доме Манилова происходит в столовой. Как известно, тема еды у Гоголя часто репрезентируется в бурлескной манере как «героическая сцена». Здесь «военные действия» во время обеда ведут дети Манилова, названные именами героев древней греческой истории – Фемистоклюсом и Алкидом. Героическая история, которую маркируют имена детей, пародируется бытовой сценой: Фемистоклюс кусает за ухо Алкида.

Самая главная сцена в доме Манилова – «покупка» мёртвых душ – происходит в кабинете. Из описания «кабинета» видно, что он мало соответствует своему прямому назначению, а больше напоминает комнату для курения и праздного препровождения времени. Начинается действие в стиле пародийной грамматики школьных рекреаций, когда Манилов предлагает Чичикову «расположиться в креслах», а его гость, пытаясь подчеркнуть свою скромность, хочет сесть на стул. Ключевым в их разговоре является слово «позвольте», которое повторяется на все лады семь раз, и вершиной «сверхвежливого» языка гостеприимного хозяина дома является его фраза «позвольте вам этого не позволить».

Сцена «покупки» мёртвых душ напоминает сцену из мольеровской комедии «Мещанин во дворянстве». Два эпизода «украшают» сцену «торгов». Первый – немая сцена: реакция Манилова на странную просьбу Чичикова, когда он от неожиданности выронил чубук с трубкой на пол и оставался несколько минут с разинутым ртом. Второй – мизансцена, в которой тот, напрягая все свои умственные способности, никак не может вникнуть в смысл сказанных Чичиковым слов и вместо ответа «насасывает свой чубук так сильно», что тот хрипит, как фаягот.

Театральное действие в доме Коробочки разыгрывается в стиле украинского вертепного театра. Идея театра-ящика в третьей главе заявлена сначала упоминанием о комодке, в котором Коробочка, как многие «небольшие помещицы», прячет в пестрядевых мешочках денежки и всякий хлам, а затем подробным описанием шкатулки Чичикова с многочисленными ящичками и перегородками, у которой, как и у ящика-вертепа, имеется свой «верх» и «низ». Не случайно и имя лакея Чичикова – Петрушка, такое имя, как правило, носит главный персонаж кукольного театра. Сцену приобретения мёртвых душ «ставит» сам Чичиков. Он выполняет роль актёра в образе покупателя, а Коробочке отведена роль куклы – типаж тупой и жадной бабы. Как и в вертепном театре, Чичиков разговаривает с куклой от имени персонажа, убеждает её, сердится, когда она предстаёт «дубинноголовой», произносит реплики «в сторону», выходит из образа. «Разыграв» спектакль, Чичиков «прячет» куклу в ящик.

Итак, рассматривая изучение словесности с позиций теории коммуникации, можно заключить, что в силу своей синтетичности и универсальной природы литература как искусство слова не только без особых проблем вписывается в стратегию информационного общества, но и, соединяя вербальную и невербальную составляющие коммуникативного процесса, позволяет вывести его на более высокий уровень. И это одна из задач нашей методической науки на современном этапе развития.

Литература

1. *Найман Е. Н.* Игровой принцип в жизненном стиле и образовательной стратегии модерна и постмодерна // Сибирь. Философия. Образование. Альманах. – Вып. 4. – Новокузнецк, 2000.

2. *Столяренко Л. Д., Самыгин С. И.* Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону, 2000.

М. В. Черкезова
(г. Москва)

Проблемы культуроориентированного литературного образования

Одной из новых стратегий образования вообще и литературного образования в частности является его ориентация на культуру, то есть использование большого потенциала литературы для обогащения культуры учащихся. До недавнего времени было распространено понимание образования как передачи учащимся информации по основам тех или иных научных знаний. Эта парадигма образования, получившая название «традиционно-сциентистской школы» в настоящее время пересматривается. На смену ей приходят иные концепции, например, концепция культуроориентированного образования.

Концепция культуроориентированного образования предлагает при изучении любого предмета (не только гуманитарного, но и естественнонаучного циклов) исходить не только из логики предмета, который представляет основы определённой науки, но и из логики становления и развития личности учащегося в мире культуры.

Резервы литературы для осуществления культуроориентированного образования очень велики. Не перегружая учащихся дополнительной культуроведческой информацией, можно использовать внутренние ресурсы самого предмета. Литературное произведение само по себе есть факт культуры определённой эпохи и конкретного народа. В то же время отдельные литературные произведения аккумулируют и в отражённом виде представляют факты иных культурных сфер: философии, истории, политики, искусства, соци-

ально-общественной жизни и т. п. Именно поэтому изучение литературы является важным источником получения информации о культуре народа, порой более активным, нежели непосредственно взятые факты его истории и культуры. Суть **культуроведческого подхода** к изучению литературного произведения состоит в том, что факты культуры, содержащиеся в нём, рассматриваются не сами по себе, а в соотнесённости со всей его образной системой, являются органической частью этой системы [3].

В школе с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения культуроведческий аспект литературного образования реализуется через встречу двух культур, то есть через **диалог** русской литературы с родной литературой учащихся.

Проблема «диалога культур», достаточно активно разрабатываемая в настоящее время, восходит к высказываниям М. М. Бахтина, который утверждал, что «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы **диалог**, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. «**Диалог культур**», по определению М. М. Бахтина, не оценивает их высоту, а определяет своеобразие каждой культуры путём их сопоставления. При этом выявляются, с одной стороны, наднациональное содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для них «национальные картины мира» [1].

Предложенное М. М. Бахтиным понимание «диалога культур» представляется весьма существенным для концепции литературного образования в инокультурной, поликультурной среде. Оно, с одной стороны, исключает абсолютизацию национального момента, что ведёт к изоляции национальной культуры, а с другой – оно позволяет любой культуре сохранять свою национальную самобытность.

Такой подход помогает также подчеркнуть значительность каждой культуры вне зависимости от наличия или отсутствия государственности у народа – носителя данной культуры, от его компактного или дисперсного проживания. Он предполагает взгляд на родную литературу со стороны, некоторое критическое осмысление родной культуры, поскольку сам народ зачастую создает определённые мифы о себе. Взгляд со стороны помогает разрушить эти мифы. С другой стороны, такой подход позволяет объективно и доброжелательно посмотреть на неродную культуру (литературу). Взгляд на родную культуру (литературу) со стороны, то есть преодоление этноцентрической установки и объективное заинтересованное отношение к неродной (культуре) литературе, то есть установка на толерантность – два положения, на основе которых строится система литературного образования в инокультурной, поликультурной среде.

Основной методический приём для переключения учащихся в иную культуру (литературу) – выявление **общего** в родной и неродной культурах (литературах) и вхождение посредством этого общего в специфический

национальный мир другой культуры. При этом решается самая сложная задача – происходит переключение в другую культуру без отчуждения от родной.

При встрече с другой, непохожей на родную, культурой она зачастую рождает негативные ассоциации, отрицательное отношение. Может возникнуть межкультурный конфликт, чаще всего встречаемый на конфессиональной основе. Важным этапом работы является преодоление межкультурного конфликта. Здесь возможны разные варианты. Первый вариант, когда в иной культуре учащиеся узнают знакомое, близкое, но в ином национальном облике. Этот вариант наиболее простой. Он требует прежде всего тщательного культуроведческого комментирования фактов и реалий другой культуры.

Второй – более сложный, он требует особенно тактичного переключения. Учащиеся знакомятся с новыми, **непривычными для них** нравственными представлениями, иными эстетическими вкусами и симпатиями, т. е. возникает ситуация, когда факты и реалии другой культуры противоречат национальным обычаям и традициям. В этом случае важно, чтоб было дано пояснение того, на какой исторической основе они возникли. Не становясь своими, эти реалии и факты иной культуры перестанут вызывать отрицательное отношение, негативные ассоциации.

В отдельных случаях факты другой культуры, невзирая на несоответствие национальному идеалу, могут стать эмоционально близкими. Происходит расширение нравственно-эстетического опыта учащихся.

В рамках культууроориентированного образования целесообразно рассмотреть и концепцию **поликультурного** образования. В самом общем виде поликультурное образование понимается как знакомство учащихся с культурными ценностями разных народов. Однако существует и другое понимание. Так, академик В. П. Борисенков говорит о многозначности понятия «поликультурное образование», считает, что оно шире, чем полиэтническое образование, утверждает, что оно не исчерпывается этнографической формой [2]. Мы рассматриваем поликультурное образование в аспекте полиэтнического, а именно – как приобщение учащихся не только к культуре своего народа, но и к культурам других народов. Но как реально в учебном процессе эта идея может быть реализована? В искусстве существуют понятия: полифонии в музыке и полилога в драме. В полифоническом музыкальном произведении одновременно звучат несколько разных по характеру самостоятельных мелодий. Они накладываются друг на друга, и таким образом создаётся особый эффект звучания. В полилоге, который встречается в драматургическом произведении, невозможно одновременное звучание отдельных реплик. Реплики персонажей чередуются, но при этом каждый персонаж, произносящий свою реплику, как бы не слышит реплик других персонажей, и возникает ситуация абсурда.

Чтобы участники полилога могли услышать друг друга, необходимо выйти из **полилога на диалог**. По такому же принципу следует выстраивать и поликультурное образование. Чтобы осуществить взаимосвязь отдельных

национальных культур, необходимо вывести их на диалогическое взаимодействие. Таким образом, идея диалога культур представляет собой естественную форму реализации поликультурного образования и не является альтернативой этому образованию.

В любом случае поликультурное образование реализуется через диалогические связи и взаимодействие двух культур. Можно говорить о **диалоге культур в поликультурном образовательном пространстве**.

Особый случай представляет собой **поликультурное образование в полиэтнической школе**, т. е. школе с этнически многообразным контингентом учащихся, каждый из которых является носителем своей культуры. Порой таких принадлежащих к разным культурам учащихся бывает довольно много в одном классе. Полиэтническая школа часто стремится ввести в свою образовательную систему элементы тех культур, представители которых в ней обучаются, и таким образом она становится поликультурной.

На какой же основе следует выстраивать поликультурное образование в полиэтнической школе? Очевидно, что на основе русского языка и русской культуры (литературы). Русский язык является государственным языком Российской Федерации. Он самым тесным образом связан с русской культурой, как и любой язык тесно связан с культурой народа – носителя данного языка. Важной составляющей русской культуры является русская литература с её высочайшими гуманистическими, духовно-нравственными и эстетическими ценностями, с её объединяющей, консолидирующей ролью в рамках многонационального российского государства. Поэтому русский язык и литература изучаются в образовательных учреждениях всех национальных регионов Российской Федерации, и на этой основе выстраивается система поликультурного образования в полиэтнической школе. Изучение русской литературы в такой школе опирается на диалогические связи с родными литературами учащихся. Разработанная для так называемых национальных школ РФ методика сопряжения русской и родной литературы, диалога русской и родной культуры вполне применима и в полиэтнической школе. То, что это будет диалог русской литературы (культуры) не с одной, а с несколькими разными национальными литературами (культурами) может, с одной стороны, усложнить учебный процесс. Однако, с другой стороны, это будет более активно способствовать процессу приобщения учащихся к культурам других народов, их сопричастности друг другу.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основа проектирования. – М., 2006.
3. *Черкезова М. В.* Литературное образование и культура в национальной школе // Литература в школе. – 1993. – №5.

Ж. И. Стрижекурова
(г. Москва)

Учитель литературы в условиях поликультурной образовательной среды (к вопросу о взаимосвязанном изучении русской и зарубежной литературы в современной школе)

Особую актуальность в педагогической науке и практике последних лет в России и за рубежом приобретают вопросы поликультурной направленности образования. Отечественное образование претерпевает изменения в соответствии с современными тенденциями, происходящими в мировом сообществе. Состав современной российской школы изменился и стал многонациональным. Чтобы наметить возможные пути преподавания литературы в сложившихся условиях мы решили рассмотреть имеющийся зарубежный опыт поликультурного образования (в особенности опыт США и Канады) и работы отечественных авторов, касающиеся проблем поликультурного воспитания.

Проблемам обучения и воспитания молодежи в условиях поликультурного образовательного пространства большое внимание уделялось на Западе. Одно из первых определений поликультурности относится к 1977 году. Феномен мультикультурного образования квалифицировался как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере просвещения. (*International Dictionary of Education. – London, 1977*). В Международной энциклопедии образования (1994) поликультурное образование определяется как образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку (*The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1994*).

Поликультурное образование (multicultural education) получает распространение в зарубежной педагогике с 1960-х годов прошлого века (С. J. Bender, J. Banks, J. Farkas). Признанным авторитетом в области поликультурного образования является Джеймс Бэнкс (James Banks). Им и его сторонниками были намечены пути сохранения баланса между культурными различиями и гражданским единством в многонациональном государстве. Объединение без учёта культурных различий, по мнению Дж. Бэнкса, может привести к культурным репрессиям и гегемонии доминирующих культур. Одна из его работ так и называется «Обучение во имя различий и единения в демократическом поликультурном обществе» (2002). Соратник Бэнкса В. Кумлика (W. Kumlicka) ввёл в педагогический обиход понятие «поликультурное граждан-

ство», т. е. воспитание в человеке приверженности как своим «корням», так и общенациональной культуре.

Сторонники «глобального образования» (Diaz, Massialas, Xanthopoulos, 1999) считают целесообразным актуализировать в программах по гуманитарным предметам проблемы взаимодействия и взаимовлияния культур народов мира, что, по их мнению, будет способствовать развитию общекультурных взглядов студентов, поможет обрести одновременно и национальную и глобальную идентификацию, что в результате не приведёт к проявлениям национального эгоизма.

На Западе, в частности в США, поликультурное образование претерпело уже ряд изменений. С отказом от идеи ассимиляции, поглощения главенствующей культурой (в данном случае англо-американской) культур этнических меньшинств в образовательной политике сформировалась теория аккомодации, осознания важности этнического многообразия. Главным приоритетом стало нахождение баланса между культурными различиями и гражданским единством многонационального общества.

В Канаде с 1971 года правительство официально приняло концепцию многокультурности, понимаемой как свобода выбора для индивидуума в отношении культуры. Человек вправе выбирать, отдать предпочтение своей этнической культуре, использовать культуру другой национальности или смешивать культуры. Наряду с процессами демократизации общества, общедоступности многообразного спектра образцов культуры, с 90-х годов в Канаде особое внимание уделяется государственной поддержке национальной культуры, которая рассматривается в качестве главного гаранта национальной идентичности, который не даёт нации раствориться в общем потоке глобализма.

Анализ международного опыта США и Канады показывает тенденции к взаимодействию культур в человеческом обществе, стремление к сохранению культурного многообразия как величайшего достояния человечества.

В России проблемы поликультурного образования и воспитания рассматриваются с 1990-х годов (Г. Д. Дмитриев, А. Н. Джурицкий, О. В. Гукаленко, Т. А. Якадина, П. А. Якимов и др.).

Поликультурная образовательная среда понимается в отечественной педагогике, во-первых, как социум, в котором взаимодействуют субъекты образования, принадлежащие к разным национальностям, этносам, культурам, а во-вторых, как целенаправленный процесс, особым образом организованных педагогических воздействий, направленных на постижение учениками своей национальной культуры и культур других народов, представляющих некую общность при всём своём многообразии, а также являющихся частью всего человечества. При поликультурном воспитании акцент делается на взаимосвязи культур, внимании к национальному своеобразию и одновременно формированию личности, способной впитать в себя лучшие образцы разных культур.

Решение задач поликультурного образования школьников остаётся на повестке дня, т. к. практически все школы сейчас являются многонациональными по составу учащихся из-за притока иммигрантов. В связи с этим требуется серьёзная профессиональная подготовка и переподготовка учителя, который будет работать и уже работает в условиях поликультурной образовательной среды.

Актуальность и развитие поликультурного образования обусловлена не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на традиции педагогической мысли, труды Я. А. Коменского, П. Ф. Каптерева, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и др.

Внимание к проблеме поликультурного образования связано с мировыми общественными процессами современности. С одной стороны, взаимосвязь и, как следствие, взаимозависимость народов и культур способствует их взаимному обогащению, с другой стороны, есть опасность возрастания напряжённости на почве социальных и межнациональных конфликтов. Не случайно первое десятилетие нового века было объявлено ЮНЕСКО десятилетием культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты, а 62-я сессия Генассамблеи ООН провозгласила 2010 год Международным годом сближения культур.

Российские власти декларируют повышенное внимание к образованию и воспитанию подрастающего поколения, остро обсуждаются вопросы формирования личности, способной адаптироваться к жизни в современном социуме. Российское государство неоднородно по своему составу и объединяет множество национальностей, которые имеют разное вероисповедание, собственную культуру и традиции.

В России 2010 год объявлен Годом учителя, что говорит не только о высокой ответственности, возлагаемой на школу, но и о государственной поддержке образования. Д. А. Медведев в Послании Федеральному Собранию Российской Федерации 12 ноября 2009 года, раскрывая основные положения инициативы «Наша новая школа», подчеркнул: «Школа наряду с семьёй является базовым социальным институтом, формирующим личность, приобщающим новые поколения к ценностям отечественной и мировой культуры, делающим человека цивилизованным... Именно закреплённые в национальной культуре нравственные установки, модели поведения определяют успешное развитие личности и нации в целом... Мы обязаны беречь единое культурное пространство страны во всём его многообразии, помогать сохранению богатых национальных традиций народов России и при этом всемерно развивать и совершенствовать программы обучения русскому языку, который является основой межнационального общения и единства нашей страны».

Уточнение современных ориентиров обновления образования и потребность в решении проблем, связанных с воспитанием в поликультурном обществе позволили сформулировать гипотезу. Изучение литературы в усло-

виях поликультурной образовательной среды будет более продуктивным, будет способствовать воспитанию школьника в духе гуманистического идеала современности, если учитель будет:

- на разных этапах литературного образования раскрывать перед учащимися взаимосвязи русской и зарубежной литературы с привлечением художественных произведений народов России и ближнего зарубежья;

- использовать принцип планомерности и последовательности, постепенного усложнения материала в формировании общекультурной грамотности учащихся, понимании ими литературы как неотъемлемой части родной и мировой культуры;

- стремиться к осмыслению учащимися общности нравственных проблем и ценностей, отражённых в мировой литературе, и развитию у них ценностно-мировоззренческих ориентиров, способности противостоять антигуманистическим тенденциям в современном мире;

- развивать навыки сравнительно-сопоставительного анализа произведений, актуализируя интерес к чтению классической литературы;

- обращать внимание учащихся на своеобразие, национальную специфику произведений разных народов, составляющих при всём их многообразии всеобщую, мировую литературу.

Практический опыт, опросы учителей и учащихся показывают, что взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литературы является перспективой современной школы. Большинство учеников отмечают положительную роль сопоставления произведений русской и зарубежной литературы в образовательном процессе. Вот некоторые ответы старшеклассников, лучше всего осмысливших данный подход: «Проведение литературных аналогий необыкновенно интересно, поскольку позволяет проследить литературные образы в контексте мировой традиции»; «Изучение русской литературы в сопоставлении с зарубежной очень привлекательно для меня, так как в процессе такого анализа можно сделать важный для современного человека вывод об общности разных культур»; «Изучая и сопоставляя русскую литературу с литературами других народов, мы начинаем понимать, что все национальности и народы на протяжении всего развития человечества интересуют общие вопросы бытия, что герои и антигерои литературы имеют много общего».

Как показывает практика, наибольший интерес сопоставление русской и зарубежной литературы вызывает у старшеклассников, имеющих к этому возрасту достаточную литературную базу, способных к аналитическому мышлению и воссозданию логических связей между разнообразными литературными явлениями. Тем не менее, начиная с ранних лет, дети знакомятся с культурами разных народов через сказки, загадки, пословицы и поговорки. Постепенно, от ступени к ступени образования расширяется круг чтения школьников-читателей, они узнают всё новые имена всемирно известных писателей. Учитель сможет обогатить знания учащихся о мире, о культуре, о

литературе, сопоставляя произведения разных писателей, обращая внимание на сходство и отличие в литературах разных народов. Развивая навыки анализа и синтеза при взаимосвязанном изучении русской и зарубежной литературы, мы постепенно учим понимать и принимать мир во всем многообразии его культурных традиций. При таком подходе каждая национальная литература, имея свой уникальный и неповторимый голос, звучит в общем «оркестре» всемирной литературы.

В процессе разработки проблемы изучения русской литературы в контексте мировой мы рассматривали методические пособия, которые могли бы стать подспорьем для современного учителя-словесника. Это, в частности, пособия С. В. Тураева, К. М. Нартова, В. С. Вахрушева, А. А. Нестеренко и др. Среди авторов современных учебников по зарубежной литературе можно назвать И. О. Шайтанова, Н. П. Михальскую. Из последних изданий мы рекомендовали бы учителю-словеснику обратить внимание на учебные пособия Э. И. Ивановой, С. А. Николаевой, В. М. Шамчиковой, М. В. Соколовой, Е. С. Роговера.

Что касается существующих программ по литературе (под редакцией В. Г. Маранцмана, А. Г. Кутузова, Г. И. Беленького, А. И. Княжицкого и др.), то в них прослеживаются некоторые тенденции к усилению роли зарубежной литературы, попытки, хотя и единичные, найти связующие элементы и сопоставить отечественную и зарубежную литературы. Приведём некоторые примеры тем на сопоставление образов русской и зарубежной литературы: «Герои Гоголя и Мериме: национальные особенности и общечеловеческие черты характеров», «Байронический тип героя», «Герой-мыслитель в русской и мировой литературе», «Чайльд-Гарольд – Онегин – Печорин: трагедия незаурядной личности», «Мечта и приключения в мировой литературе».

Литература как вид искусства открывает юному читателю путь к освоению многовекового человеческого опыта, запечатлённого писателями в художественных образах, судьбах литературных героев.

В условиях глобализации в современном мире и тесного взаимодействия национальных культур особую актуальность приобретает **взаимосвязанное изучение русской и зарубежной литературы, включение** в программы педвузов и в школьное изучение **литературы народов России и ближнего зарубежья**.

Говоря о важности изучения русской литературы во взаимосвязи с зарубежной литературой, мы понимаем, что целью такого подхода к литературному образованию учащихся является не только овладение определёнными литературоведческими знаниями, предметными и общеучебными умениями. Такой подход не только способствует формированию уважения и доверия к родной литературе, культуре, но и даёт импульс к развитию самосознания личности и возможности её дальнейшей реализации в обществе, формированию общекультурной компетентности учащихся.

Пониманию литературы как неотъемлемой части родной и мировой культуры помогает осмысление общности нравственных проблем и ценностей, отраженных в мировой литературе.

«Чужая культура, – писал М. М. Бахтин, – только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись с другим, чужим смыслом... Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [1, с. 334].

В русле современного диалога культур особую значимость для читателя-школьника приобретает раскрытие существующих литературных связей, нахождение общности между культурами, внимание к общечеловеческим идеям, заложенным в произведениях разных народов.

В литературоведении прием сравнения литературных явлений используется уже давно, особенно в компаративистском направлении. Примером такого анализа могут служить исследования Н. И. Конрада, М. П. Алексеева, Ю. Д. Левина, П. А. Гринцера и др. На приёмах сопоставления и сравнения строили литературный анализ выдающиеся методисты прошлого: В. Я. Стоюнин, Ц. П. Балталон, М. А. Рыбникова, В. В. Голубков.

«Учащийся сможет установить преемственность идей и образов в... литературе, – писал В. В. Голубков, – лишь в том случае, если учитель будет широко пользоваться приёмом сравнения по сходству и контрасту, если он будет возвращаться к старому и повторять его, освещая старое и известное каким-то новым светом» [2, с. 285].

Преемственность осуществляется в процессе нахождения и исследования учащимися (вместе с учителем и самостоятельно) вечных тем и образов, чтобы проследить эволюцию литературных «типов» и выявить влияние творчества более ранних писателей на произведения более поздних авторов.

Например, при изучении «Мёртвых душ» Н. В. Гоголя можно обратиться к теме накопительства и наживы, исследуемой во французской литературе первой половины XIX века Оноре де Бальзаком, и сопоставить Чичикова, скупающего «мёртвые» души с ростовщиком Гобсеком. Трагическую судьбу героинь произведений А. Н. Островского «Бесприданница» и «Гроза», сталкивающихся с пошлостью и безнравственностью, можно сопоставить с жизнью Эммы Бовари («Госпожа Бовари» Г. Флобера), проникнутой фальшью и притворством «провинциальных нравов». Чеховских героев «Чайки» и «Вишнёвого сада» – соотнести с персонажами пьесы-«фантазии в русском стиле» Б. Шоу «Дом, где разбиваются сердца».

Литературный анализ может быть проведен синхронно – одновременное изучение двух или нескольких произведений, как правило, небольших по объему или фрагментов. Учитель также может изучать произведения после-

довательно, возвращаясь к пройденному материалу, повторяя его и наполняя новым смыслом и содержанием при сопоставлении с новым для учащихся произведением.

В старших классах учитель может опираться на уже известные типы литературных героев. Например, «лишний человек» (Чацкий, Онегин, Печорин) и сопоставлять их с похожими типами из зарубежной литературы. Может быть, это будет Чайльд-Гарольд Байрона или юный Вертер Гёте.

В процессе обучения учащиеся овладевают приемами анализа и синтеза; умением обобщать материал и делать самостоятельные выводы. Принцип диалогичности, лежащий в основе взаимосвязанного изучения русской и зарубежной литературы, помогает школьникам, с одной стороны, лучше понять и оценить достоинства и национальное своеобразие родной литературы, а с другой – понять общность нравственных проблем, затронутых писателями.

Разработка школьных программ, формирование структуры и содержания учебных предметов всегда были приоритетными направлениями в истории отечественной методики. Новые подходы к преподаванию литературы особенно актуальны и сегодня, в связи с крупномасштабным экспериментом по обновлению образовательной системы. Однако перед методикой литературы как наукой поставлена ещё одна важная задача – восстановление утраченных традиций и уже на этой основе выработка концепции современного литературного образования.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М., 1945.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М., 1999.
4. Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и за рубежом: Учебное пособие для вузов. – М., 2007.
5. Жирмунский В. М. Гёте в русской литературе. – Л.: Наука, 1982.
6. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2006.
7. Ланин Б. А. Методика преподавания литературы. – М., 2007.
8. Нартов К. М. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003.
9. Чертов В. Ф. История литературного образования в российской школе. Хрестоматия. – М., 1999.
10. Якадина Т. А. Поликультурное образование и воспитание учителя-словесника средствами мировой художественной литературы. – Самара; М., 2004.
11. Якимов П. А. Формирование поликультурной грамотности старшеклассника в контексте гуманитарного образования. – Оренбург, 2009.

Графические произведения: ресурс или проблема для учителя-словесника

Читательская грамотность во многом определяет успешность подготовки учащихся к жизни в условиях современного информационного общества. Однако проблема чтения современного подростка – одна из значимых и сложно решаемых на данном этапе литературного образования в школе.

Разумеется, кризис чтения как в молодежной среде, так и в обществе в целом вызван рядом субъективных и объективных причин, которые уже не один год обсуждаются на страницах периодической печати, в Интернете, в педагогическом сообществе, исследуются учёными.

Под кризисом чтения следует понимать не только количество прочитанных / непрочитанных книг. Определяющим фактором здесь является качество чтения. Что же читают современные подростки? Как правило, массовую литературу. И если пять-шесть лет назад предпочтение в этом потоке отдавалось фантастике, приключениям, детективам, фэнтези, представленным в формате «обычных» (вербальных) книг, то, как показывают проведённые нами исследования, в последние два года в центре внимания школьников оказываются *изотексты* (манга, комиксы, графическая новелла). Наиболее популярное чтение из изотекстов – японская манга: её читают 40% подростков (особенно популярны: «Наруто», «Тетрадь смерти», «BLEACH», «Магазинчик ужасов»).

Графические тексты, существующие а priori в художественной среде как определенный пласт культуры, – это не литературный жанр, а литературный формат, который охватывает практически все традиционные жанры литературы. Чем вызван интерес к графическим текстам? Почему подростки выбирают язык комиксов? Причин тому несколько. Это обусловлено как самой особенностью изотекстов, так и той информационной средой, в условиях которой воспитываются, формируются школьники.

Что характерно для графических произведений?

1. Основанность повествования только на действии. Любой комикс представляет собой развитие сюжетного действия от поступка к поступку через конфликт к развязке.

2. Ориентированность на изображение, что многократно усиливает возможности текста. Главное в комиксах – картинка. А это то, к чему привыкли подростки, проводя значительное время перед телевизором, где в числе прочего смотрят и аниме. Из числа опрошенных нами 97% смотрят аниме. Это прямой путь в читатели изотекстов.

3. Легко усваиваемая и считываемая форма, почти примитивная. Текста мало: это, как правило, реплики и отдельные недиалоговые титры. Фразы ко-

миксов, заключённые в облака-бабблы, просты, лаконичны и, конечно, контрастируют с текстом произведений «высоких жанров».

4. Дискретная, фрагментарная, клиповая форма графических текстов адекватна современному ритму жизни. Л. Горлова отмечает: «Комикс, как и ежедневный поток новостей в Интернете, может бесконечно воспроизводиться, варьируясь по типу конструктора с неким ограниченным набором смысловых модулей» [1, с. 71].

5. Изображение супер-героев как архетипов современной мифологии. Человек-Паук, Железный Человек, Бэтман, Сейлор Мун и другие персонажи комиксов являются идолами у современных подростков. (Не случайно, отвечая на вопрос, чем привлекают комиксы, многие респонденты указывали: «крутизной».) При изображении таких героев используются формулы преувеличения, которые перекодируют серую реальность в яркие фантомы. Арטיפишл-реальность контрастирует с подлинной, а порой и замещает её в сознании подростка. И отсюда вполне понятная реакция любителей аниме и комиксов: виртуальность они начинают воспринимать как реальность. Свидетельство тому косплеи, общение в глобальных сетях, где некоторые косплееры настолько «вошли» в роль героя комикса, что, общаясь, «не выходят» из неё, «смотрят» на мир глазами своего кумира. (И что особенно странно, выбор героя ничуть не обусловлен гендерным признаком!)

6. Следует отметить, что комиксы привлекают подростков и обращением к важным для них темам: проблеме общения со сверстниками и взрослыми, первой любви, социальной несправедливости и др. Значительная часть изотекстов содержит позитивные установки: стремление быть лучшим, быть упорным в достижении цели, прийти на помощь слабым и беззащитным... Но вместе с тем примерно такая же часть комиксов пропагандирует насилие, порно. (Что выберут бесконтрольные школьники для чтения, остаётся большим вопросом...)

7. Привлекательность изотекстов, как считает А. Янков, состоит и в том, что их чтение доставляет удовольствие свои читателям [3, с. 219]. Скорее всего именно так и есть (хотя получить удовольствие от чтения стремятся только 16% из числа респондентов). Но с чем связано это удовольствие? Может быть с тем, что картинка простотой своего выполнения обращена к детскому (архаическому) сознанию и потому воздействует на психику на уровне спинного мозга, то есть доставляет удовольствие при минимуме интеллектуальных затрат со стороны воспринимающего. (Это особенно важно учитывать, поскольку комиксы как культовый продукт не ограничиваются развлекательными целями! Пример тому манга Э. Сугихарда. М. Шприца, А. Климова «Первый отряд. Момент истины».)

То, что подростки читают изотексты, стало уже данностью. Есть ли какие-то плюсы в обращении к данному жанру? Как отмечают некоторые исследователи (А. Бернштейн, М. Муни, К. Тайнер, Г. Шварц, А. Янков), есть. Российский социолог Л. Янков выделяет несколько положительных момен-

тов в чтении графических текстов: привлечение к чтению и развитие интереса к разным жанрам «обычной» литературы; расширение словарного запаса; доставление удовольствия; развитие креативности и др. [3, с. 217].

Многие утверждения исследователя не бесспорны. Например, о каком обогащении может идти речь, если тексты комиксов в большинстве своём (особенно это касается отечественных и европейских) представляют собой в основном диалоги, состоящие из лаконичных реплик. Лексика доминирует нейтральная и сниженная, выражающая социально-бытовые понятия (например, русский комикс С. Шмаковой «Драмакон»). А насколько обогащают язык «самопальные» переводы комиксов, предлагаемые сканлейтерами или фанатами в Интернете?

Сомнительно и утверждение о том, что изотексты – путь приобщения к чтению. Многие ли подростки захотят перейти от чтения «с удовольствием» к чтению «с напряжением мысли»?..

Большинство зарубежных исследователей, и это нам кажется вполне обоснованным, видят в чтении изотекстов

- 1) возможность обучения диалогу и связному построению текста,
- 2) путь к развитию критического мышления, информационной грамотности, представляющей собой умение анализировать информацию и понимать механизмы создания смысла.

По поводу первого М. Муни утверждает: «Иллюстрации столь же важны, сколь и слова, на их основе учащиеся тоже учатся делать выводы. Во многих подобных книгах достаточно богатый словарь и структура и структура предложений, учителя могут использовать их для изучения двойных значений слов, для знакомства с малоупотребительными словами и литературными аллюзиями» [2, с. 38].

По поводу второго Г. Шварц пишет: «В мире, где доминируют СМИ, необходимо уметь общаться со словом, но этого отнюдь не достаточно. Комиксы же предлагают молодежи, особенно подросткам, индивидуальный, сосредоточенный на самом ученике путь к новым видам критической грамотности. Молодые люди должны находить и оценивать информацию в новых форматах (включая гипермедийный); понимать, как затрагивает их новый видеоряд; уметь сортировать разнообразные медийные сообщения – от рекламных баннеров в Интернете до видеоигр; разбираться в создаваемых в разных точках планеты продуктах масс-медиа и осознавать то огромное влияние, которое оказывают коммуникационные технологии на наш мир» [2, с. 41].

В настоящее время от шквала изотекстов на российском рынке не скрыться, коль скоро наша страна входит в пространство мировой культуры. Графические тексты после двадцати лет робких попыток завоевать свое пространство в нашей стране, перестали быть приметой субкультуры и двинулись «широким фронтом» к нашему читателю: изотексты размещены в свободном доступе в Интернете; созданы книжные издательства, которые либо

занимаются только выпуском манги («Сакура-пресс», «Исстари Комикс», «Росмэн», «Бумкнига»); некоторые известные издательства также занимаются выпуском манги («АСТ», «Эксмо»); выпускаются журналы (веб-журнал «Хроники Чендрика», «руМанга» – в рамках журнала «Смена»). Пропаганде изотекстов способствует проведение фестивалей в Москве и Санкт-Петербурге (например, фестиваль «КимМиссия»), круглых столов (РГМБ: «Судьба манги в России. Манга как часть визуальной культуры»), выставок (Москва: «Комикс-стилистика в современном искусстве»), открытие аниме-магазинов. Активно проявляет себя в распространении манги и фандом: именно он является организатором проведения косплеев во многих городах России. Существенную роль в пробуждении интереса к изотекстам играет и появление доморощенных мангак (у нас их чаще называют «комиксмэны», «комиксисты»). (Например, комиксистка из Челябинска Светлана Чежина – псевд. Мидорикава Цуёси – завоевала второе место на «International Manga Award» в 2008 г., где представляла свою мангу «Портрет».)

Как относиться к присутствию изотекстов в круге чтения современного подростка? Думается, такой вопрос ещё не ставился перед школой. Проблема комиксов как объекта чтения была (и пока остаётся) вне профессионального поля. Если же и обращалось внимание на визуализацию текста, то это трактовалось как его упрощение и примитивизация. Рассматривать же изотексты всерьёз как книги для чтения учителя литературы, библиотекари попыток не делали. И это вполне понятно. Подавляющее большинство из них – это литературоцентричные читатели, воспитанные в вербальном контексте. И отторжение ими комикса – процесс естественный.

Сложившаяся ситуация с графическими текстами, занявшими свою нишу в чтении современного подростка, ставит учителя в сложное положение. Искать выход предстоит ему, а не юному читателю. Для решения проблемы, на наш взгляд, следует

- 1) признать право подростка на чтение изотекстов и воспринимать графические произведения как одну из составляющих круга чтения школьника;
- 2) овладеть визуальной культурой, то есть научиться «читать» изотексты, воспринимая информацию и вербальную, и изобразительную в их единстве;
- 3) познакомиться со значительным массивом комиксов во всем их многообразии, чтобы впоследствии не только иметь представление о том, что читают подростки, но и предупреждать нежелательные последствия прочитанного, а также пытаться руководить процессом выбора графических произведений, ориентировать в их потоке;
- 4) использовать (там, где это возможно) накопленный школьниками «читательский багаж», полученный в результате чтения изотекстов. Основное направление этого «багажа» – развитие творческих способностей подростков. Участие в конкурсах рисунков, создание амплификаций, пародий – всё это интересно и вполне по силам ученикам, о чём свидетельствуют их от-

веты на вопрос, входят ли они в Интернет-сообщество любителей манги и как там себя проявляют.

Разумеется, нами названы лишь некоторые пути решения проблемы, да и то реализация части из них возможна только при условии, что учителю будет оказана помощь со стороны учёных-методистов.

Литература

1. Горлова Л. Комикс как система кодов // Изотекст: Статьи и комиксы / Сост. А. И. Кунин. – М., 2010.

2. Шварц Г. Роман в картинках // Критическое мышление и новые виды грамотности: Сборник / Сост. О. Варшавер. – М., 2005.

3. Янков А. Графические новеллы и комиксы в контексте приобщения молодежи к чтению // Изотекст: Статьи и комиксы / Сост. А. И. Кунин. – М., 2010.

О. В. Горских
(г. Томск)

Организация внутрикультурных дискурсов на уроках словесности (на материале произведений А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Н. Загоскина «Рос- лавлев, или Русские в 1812 году»)

Внутридиалогичность и коммуникативность современной культуры ставят новые задачи перед системой образования. Выпускнику современной школы необходимо научиться жить в культуре, быть понятым и востребованным в коммуникации, свободно владеть разнообразными речевыми жанрами, которые помогут ему успешно преодолевать барьер вхождения в разные типы текстов, в том числе и так называемые тексты-коллажи, изоморфно представляющие многоуровневое мышление современного человека.

Одним из эффективных подходов к изучению словесности в средней школе является внутрикультурный диалог, о котором в современной образовательной теории и практике упоминается очень мало, хотя ещё в 1980-е годы, говоря о межкультурном диалоге, М. М. Бахтин допускал *диалог культур внутри* каждой конкретной культуры, то есть её способность «смотреть на себя со стороны», быть, по словам В. С. Библера, «амбивалентной» [1, с. 105].

Предполагается, что внутри одной культуры могут одновременно существовать и диалогизировать разные поэтические голоса, художественные тексты, стили, способы видения мира авторами.

Вместе с тем внутрикультурный диалог – это не только явление литературное. Произведения разных искусств: архитектуры, скульптуры, живописи, садово-паркового искусства, музыки, театра, взаимодополняя и обогащая друг друга, создают образ определённой культурной эпохи, передают её дух, её эстетические и этические ценности.

Идея изучать авторов, художественные произведения, культурный процесс той или иной эпохи через систему диалогов становится приоритетной в современном образовательном пространстве, так как в диалоге «на грани» отчётливо обозначаются позиции авторов по «основным вопросам бытия».

Вступая в диалог с авторами, с текстами, с культурами, обучающиеся оказываются в ситуации выбора своей собственной позиции. Погружаясь в определённую культуру, они присваивают её идеи, ценности. Результаты деятельности учащихся, их общение с иными культурами воспроизводятся во внутреннем диалоге. Так начинается жизнь человека в культуре, интериоризация её ценностей.

Диалог в культуре в процессе изучения словесности осуществляется посредством разворачивания разнообразных дискурсов. Отметим, что дискурсы могут накладываться один на другой, организуя одновременно несколько уровней текста культуры.

В современной науке существует многообразие подходов в понимании термина «дискурс». Ясным и понятным для педагога является объяснение дискурса, которое дал академик Л. В. Щерба, – это всё, что говорится и пишется, то есть речевая деятельность в любой репрезентации, звуковой, графической или электронной [2, с. 113–129].

Можно заключить, что дискурс представляет собой связь между системой знаков (текст) и системой смыслов (речь), то есть текста и его версии, его интерпретации в процессе речевого общения.

В образовательном процессе при разворачивании дискурса целесообразно выделять его содержательную и деятельностную стороны.

Содержательная сторона дискурса включает: предполагаемый адресат; отбор лексики, синтаксиса, своеобразие стилистики; изобразительно-выразительные средства; формулировку темы, круг понятий, мироконцепцию.

Деятельностная сторона дискурса предполагает: создание учебной ситуации и первичную читательскую рецепцию; обмен смыслами участников образовательного процесса; выстраивание коммуникации в соответствии с жанрово-стилистическими особенностями учебного материала; перевод коммуникации между субъектами диалога в автокоммуникацию.

В практической деятельности словесника наиболее сложным является сам процесс организации разных речевых дискурсов, которые были бы интересны и востребованы учащимися. Каждый писатель всем своим пафосом произведения ориентирован на читателя, то есть адресата этой эстетической информации. Но между писателем и современными школьниками существуют огромные коммуникативные барьеры. Они создают сложность восприятия текста. Задача педагога организовать дискурсы актуальные переживаниям современных школьников. Отметим, что, в сущности, дискурсы задаются самими текстами произведений.

Приведём пример разворачивания художественно-полемиического дискурса на материале романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» с привлечением в качестве контекста исторического романа М. Н. Загоскина «Рославлев, или Русские в 1812 году».

Так, в ходе изучения пушкинского романа «Евгений Онегин» уже стало общим местом противопоставление двух сестёр Лариных – ветреной Ольги и глубокой, со сложным внутренним миром Татьяны.

Вместе с тем М. Н. Загоскин пушкинскую типологию женских характеров оспорил. У него Ольга – простушка, является натурой цельной, поистине «русской душой», а другая, Полина, как и Татьяна, воспитанная на французских романах, представлена натурой подражательной, явлением не национального духа. Её интерес к французской культуре оборачивается полнейшим разрушением личности.

Современных учащихся трудно обязать читать роман М. Н. Загоскина, который не является программным произведением. Вместе с тем художественно-полемиический дискурс, развернувшийся между двумя писателями в контексте их эпохи, может быть экстраполирован на современную школьникам действительность. В центре этого дискурса на первом плане проблемы любви и патриотизма. Представим ключевые вопросы, посредством которых создается драматургическая интрига занятия и организуется дискурс: 1) Возможна ли романтическая любовь между людьми разных национальностей, вероисповеданий, политических пристрастий? 2) Может быть, вы слышали, что в советское время жениться или выйти замуж за иностранца приравнивалось к измене Родине. Как, по вашему мнению, могут повести себя люди, которые являются представителями разных государств, ведущих войну между собой? Им необходимо отказаться от любви или любовь важнее гражданских чувств?

Следует заметить, что к этим вопросам в ходе занятия учащиеся обращаются неоднократно, всякий раз выходя на новый уровень понимания разворачиваемого дискурса. Вместе с тем эти вопросы задают мотивацию и помогают войти в сущность дискурса, который ведут писатели.

Необходимые комментарии к разворачиванию дискурса. Как известно, в мае 1831 года вышел в свет роман М. Н. Загоскина «Рославлев, или Русские в 1812 году». Он послужил поводом к созданию А. С. Пушкиным повести

«Рославлев» («Отрывок из неизданных записок дамы») и открывал своего рода художественно-полемический дискурс между двумя писателями.

А. С. Пушкин, высоко оценивая дарование М. Н. Загоскина как романиста, тем не менее, остался недоволен схематичностью изображения в «Рославлеве» характеров главных героев и прежде всего Полины.

К началу 1830-х годов А. С. Пушкина всё больше начинает интересовать герой не «готовый» с первых страниц романа, а формирующийся в процессе своего участия в исторической жизни страны. Отчётливо это проявится в «Капитанской дочке», где Пушкин покажет, как под воздействием исторических событий меняется человек, как из дворянского недоросля Петруши Гринёва формируется дворянский интеллигент, человек чести. В то же время понимание Пушкиным женского мира, модели поведения женщины в обществе в 1830-е годы характеризуется сложностью и глубиной авторского видения.

Оспаривая концепцию романа М. Н. Загоскина, Пушкин создаёт свой вариант романа «Рославлев», сохраняя в целом его сюжетную канву (правда, роман оказался незавершённым). Уточним суть двух концепций любви и патриотизма в романах М. Н. Загоскина и А. С. Пушкина.

Невеста главного героя романа М. Н. Загоскина – Полина, в то время как её жених сражался за честь своей отчизны, тайно выходит замуж в день Бородинского сражения (что само по себе очень символично) за пленного французского полковника Сеникура. Полина делит с ним все невзгоды и тяготы военной жизни. После гибели мужа, оказавшись в бедственном положении, с маленьким ребенком на руках, презираемая всеми: и французами, и русскими, Полина гибнет в освобождённом русской армией Данциге. Проводя героиню сквозь череду тяжелейших жизненных испытаний, М. Н. Загоскин говорит о том, что такая участь ожидает каждого, кто отрывается от исконно русских начал, а именно от привязанности к вере предков, к национальным традициям. Именно соприкосновение с французской культурой, по мысли М. Н. Загоскина, приводит героиню к предательству.

В романе М. Н. Загоскина Полина с её «задумчивостью и всегдашним унынием» коррелирует с Татьяной Лариной. Вот как характеризует героиню уже на первых страницах романа влюблённый в неё Рославлев: «...какое неземное чувство горит в её вечно томных, унылых взорах; всё, что сближает землю с небесами, всё высокое, прекрасное доступно до этой чистой, пламенной души!» Интересно сопоставить этот психологический пассаж с аналогичным описанием Татьяны Лариной у Пушкина: «Задумчивость, её подруга / От самых колыбельных дней, / Теченье сельского досуга / Мечтами украшала ей».

Вместе с тем характеристика Ольги у Загоскина почти в точности совпадает с изображением Ольги в «Евгении Онегине». Сравним: «Всегда скромна, всегда послушна, / Всегда как утро весела, / Как жизнь поэта простодушна». У Загоскина: «Оленька добра, простодушна, приветлива, почти

всегда весела; стыдлива и скромна, как застенчивое дитя; а рассудительна и благоразумна, как опытная женщина».

По М. Н. Загоскину, именно Ольга оказывается «русская душой». Простая, без всяких противоречий и сложных духовных исканий, она так похожа на девушек из русского народа. Ольга и в своих нравственных устремлениях ориентирована на народную, патриархальную жизнь. Это с самого начала предугадал в ней Рославлев, полагая: «Оленька, с согласия своей матери, выйдет замуж, сделается доброй, нежной матерью; но никогда не будет уметь любить, как Полина!» Герой, конечно, имел в виду романтическую любовь, как её изображали в то время во французских романах: любовь с драматическими интригами, лишённую спокойствия и душевного равновесия.

В своем «Рославле» А. С. Пушкин, по существу, изображает ту же сюжетную ситуацию, связанную с отношением героини к войне 1812 года.

Пушкинская Полина обладает внутренней цельностью и мужеством. Патриотизм для неё – это не показное, не отказ от всего французского, европейского. Можно быть человеком культуры, ценить другие культуры даже в самые драматические периоды истории и любить своё Отечество. Так, очень примечательна отповедь Полины своей подруге: «Стыдись... разве женщины не имеют Отечества? Разве нет у них отцов, братьев, мужьёв? Разве кровь русская для нас чужда? Или ты полагаешь, что мы рождены для того только, что б нас на бале вертели в экосезах, а дома заставляли вышивать по канве собачек?»

Героиня А. С. Пушкина Полина, как и его Татьяна, органично сочетает в себе две культуры – народную, патриархальную и европейскую. Вот почему «русская душою» девушка объясняется в любви по-французски. Вспомним, как обращался Пушкин к своей жене в письмах, подчёркивая её аристократизм, образованность и поучая её, как поучал бы простую крестьянку.

Итак, для Полины А. С. Пушкина подлинный патриотизм не во внешних проявлениях и стереотипах толпы. Её охватывает возмущение, когда светская чернь, для которой совсем недавно «любовь к Отечеству казалась педантством», которая «говорила обо всём русском с презрением или равнодушием», вдруг сделалась самым ярым патриотом России.

Для неё важно глубокое осознание вещи в поступках. Противопоставляя весь этот националистический патриотизм, она нарочито говорила по-французски, эпатируя этим своё окружение. Да и во французском пленнике Сеникуре Полину, по замыслу Пушкина, привлекла отнюдь не его красота, а высокий моральный духовный облик, который делал его, как и *m-me de Stael*, представителем передовой французской культуры.

Именно Полина в пушкинской повести носительница истинного патриотизма. В этом как раз и проявляется понимание Пушкиным «русской души». Под этим понятием поэт подразумевает не только любовь к русскому, но и органичное освоение других культур. Именно таким протеизмом обладал А. С. Пушкин, сопрягая в своих произведениях разные культурные модели.

По М. Н. Загоскину, русская душа – сугубо русский мир, русский сарафан, русские обычаи, открытость и однозначность духовной жизни человека. Для него залог стабильности и незыблемости России – отсутствие перемен в духовной жизни русского народа, русской нации. Поэтому и русские у него одни и те же и в 1612 году, и в 1812 году; если кто-то изменился, то это ущербные личности, поэтому и его Полина наказана поделом за её космополитизм.

Так, переосмысляя загоскинскую тему измены Родине и размышляя о поведении героинь в ситуации войны 1812 года, о народном характере, А. С. Пушкин оказался принципиально близок к концепции Л. Н. Толстого. Спустя почти полвека автор «Войны и мира» обратится к ранее неизвестному ему роману М. Н. Загоскина, но в оценке событий, в ироничности изображаемого им светского общества Л. Н. Толстой шёл за пушкинским «Рославлевым».

Разворачивание художественно-полемического дискурса в процессе изучения произведений А. С. Пушкина и М. Н. Загоскина позволяет обучающимся увидеть культурную эпоху изнутри, представить её объёмно, рельефно, а также содержательно и стилистически организовать процесс коммуникации на уроках словесности, что обеспечивает полноценное осуществление внутрикультурного диалога.

Литература

1. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. – М., 1991.
2. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

Г. Г. Авдониная
(г. Москва)

Элементы дискурс-анализа на уроках литературы в старших классах

Впервые метод дискурс-анализа возник в рамках структурной лингвистики и «формального» литературоведения (русской формальной школы) в начале XX века. Но если представитель первого направления Ф. де Соссюр в своей работе «Курс общей лингвистики» (1916) выделял собственно язык как знаковую систему, утверждая, что он является сферой формальных различий, в которой идентичность знаков (слов, лексем) носит относительный, случайный характер, то представители второго, выросшие из московской лингвистической школы Ф. Ф. Фортунатова, акцент делали на анализе не сущности

текста (его идейного содержания), а на вычленении значимых компонентов текста (без анализа их природы).

С этим, на наш взгляд, тесно связана проблема адекватности интерпретации художественного текста. Так как текст является знаком, он предполагает наличие истолкователя, то есть рассчитан на интерпретацию и через неё – на определённую активность. Считается, что в идеале само произведение должно быть метафорой в силу своей неоднозначности, и поэтому его толкование будет зависеть от знаний и личного опыта читателя. Важной в анализе диалога или полилога является интерпретация тех средств, которые дают возможность участникам коммуникативного взаимодействия сообщать и понимать больше, чем актуально выражается словами, то есть видеть «разговорное подразумеваемое».

Значительная часть информации должна восстанавливаться слушающим на основе контекста высказывания. Контекст – это не физическое окружение говорящих, не экстралингвистические (паралингвистические, или невербальные) факторы, а «текущая деятельность, совместно выстраиваемая испытуемыми посредством взаимно скоординированных во времени действий... Речь в этом случае влияет и сама подвергается влиянию происходящей деятельности» [1, с. 223]. Если изменяется деятельность, то это отражается и на нормах речевого поведения. В то же время в разных контекстах совершенно одинаковые высказывания получают различную интерпретацию. Знание контекста речи включает в себя и знание речевой ситуации. Человек способен понять текст только тогда, когда понимает ситуацию, о которой идёт речь. В связи с этим нидерландский лингвист Т. ван Дейк говорит о необходимости видеть «модели ситуаций» при интерпретации текста [3].

В этой связи представляется важным расширить границы школьного анализа методами дискурсивного анализа, где на первый план выходит понятие контекста. Предлагаем пример использования теории ораторского искусства, в частности, работу с такими категориями, как инвенция.

Инвенция – раздел, отвечающий за отбор материала для высказывания, причём материала не «языкового», а касающегося предметов реальной действительности. Необходимо, чтобы речь содержала в себе новые мысли, новые соотношения между старыми мыслями, а не была наполнена уже известными сентенциями. Исходя из этого критерия должны оцениваться высказывания литературных героев и создаваться собственные.

Знание принципов инвенции представляется важным для углубления понимания образов героев, в особенности отечественной литературы, так как речевому поведению русского человека свойственна потребность в решении мировоззренческих проблем, требующих осмысления, прежде всего, с содержательной точки зрения. Основной характеристикой речи является её интеллектуальность, то есть наличие мыслительного «каркаса». Постижению хода развития мысли того или иного литературного героя, а, следовательно, идейного плана произведения, будет способствовать освоение учащимися си-

стемы понятий, или «общих мест», топов – смысловых моделей, схем, наиболее употребительных в речи (учитель может найти их описание в пособиях по риторике). Топика может не только служить опорой для учеников в создании собственных высказываний, но и помогает увидеть «новое» на фоне известных конструкций, привносимое непосредственно говорящим, и, значит, более объективно оценить высказывание, то есть расширяет инструментарий анализа художественных образов. Знание топов также позволяет на ином уровне интерпретировать, кроме высказываний литературных персонажей, описания или рассуждения автора в художественном произведении.

Понимание законов изобретения и умение их видеть, оценивать в процессе анализа художественного текста будет способствовать, наряду с постижением характера литературных героев, и проникновению в авторский замысел, осмыслению культуры воссоздаваемой писателем эпохи. В процессе анализа литературного произведения эти знания открывают учащимся с иной точки зрения окружающих героя персонажей, а в заданиях по развитию речи диктуют необходимость обращения к такому понятию, как речевая ситуация.

Например, читая роман Л. Н. Толстого «Воскресение», мы узнаём Катюшу Маслову со слов «товарища прокурора», выступающего в судебном заседании с обвинениями в её адрес, поэтому интересно проследить мотивы отбора содержания его речи с учётом речевой ситуации для составления объективного представления о героине, а также о жизни и нравах того времени. Работу учащихся можно построить следующим образом: 1) прочитать вслух отрывок из романа (ч. I, гл. XXI); 2) в форме свободной беседы ответить на предложенные учителем вопросы и охарактеризовать главное действующее лицо этого отрывка – товарища прокурора – как одного из представителей судейской среды, а также других участников судебного заседания, попытаться представить облик подсудимой Катюши Масловой и дать общую характеристику окружающей героев действительности; 3) составить развёрнутый план «защитительной» речи Катюши Масловой, представив себя в роли адвоката на подобном судебном заседании, при этом особо внимательно отнестись к содержательной стороне речи, помня о круге людей, для которых она предназначена, и учитывая традиции суда конца XIX века.

Говоря об идейной и общественной проблематике романа Л. Н. Толстого «Воскресение», отмечаем её органическую связь с основными вопросами русской жизни. Произведение задумывалось как размышление над проблемами социальной действительности, в нём Л. Н. Толстой стремился воплотить свои этические идеалы. В зачине «Воскресения» звучит «и торжественный гимн радостям жизни, прославление всепобеждающей весны, несущей с собой всеобщее обновление, и здесь же скорбная повесть о безмерных человеческих страданиях» [2, с. 420]. Многообразие тем романа предвещает вступление, в нём обозначены последующие конфликты между героями и целыми классами общества. Логично провести ниточку рассуждения от

страстного, напряжённого начала произведения к анализируемому на уроке отрывку:

1. Каково содержание обвинительной речи товарища прокурора? На какие блоки можно разделить материал?

2. Какую цель преследовал товарищ прокурора при произнесении речи? Насколько это согласуется с этосом и пафосом ораторской судебной речи?

3. Как была воспринята речь присутствующими на суде? Что можно сказать в целом об атмосфере, царящей в российских судах XIX века?

4. Можно ли составить правдивое представление об обвиняемой в процессе слушания участников суда? Почему?

5. Каково авторское отношение к происходящему на суде?

Для ответа на первый вопрос мы предварительно либо уже в процессе самих ответов знакомим учащихся (если данный материал не был изучен ими на уроках риторики) с типами материала, известными инвенции. Первое, с чего начинает говорящий во время подготовки к выступлению, – ориентация в материале, которым он располагает. От того, каким количеством аспектов интересующего вопроса располагает человек, зависит уровень оригинальности сообщения.

Материал, «опирающийся на данные, добытые самим автором», представляющий собой «оригинальный вклад автора в разработку той или иной темы», квалифицируется как *эмпирический*. Он непосредственно связан с объектом речи, будучи результатом его изучения, в данном случае – с конкретной жизненной ситуацией, подлежащей оценке в суде. *Энциклопедический* материал предполагает широкое использование литературы из соответствующих областей знаний, в нём даются устоявшиеся представления по тому или иному вопросу. Естественно, не предполагается, что энциклопедический материал может воспроизводиться в больших количествах по отношению к эмпирическому, иначе высказывание станет компилятивным, то есть составленным из уже известных и не принадлежащих автору мыслей. Функция энциклопедического материала – проверка собственного «сооружения» на прочность и придание сообщению полифонии, многоголосия. Задача расположения эмпирического материала по отношению к энциклопедическому решается с помощью третьего структурного и смыслового компонента – *компаративного* материала. Активность компаративного материала обнаруживается тогда, когда говорящий защищает свою точку зрения. Так, в судебной речи на базе компаративного материала строится аргументация.

Товарищ прокурора начинает свою речь с «умных вещей», «последнего, что было тогда в ходу в его круге и что принималось тогда и принимается ещё и теперь за последнее слово научной мудрости. Тут была и наследственность, и прирождённая преступность, и Ломброзо, и Тард, и эволюция, и борьба за существование, и гипнотизм, и внушение, и Шарко, и декадентство». Современным десятиклассникам, как правило, названные имена мало о чём говорят, поэтому необходимы пояснения, которые также покажут,

насколько глубоко герой исследовал проблему, но, как мы заметим далее, энциклопедический материал в данном выступлении не выполнил свои функции.

Итак, Ломброзо Чезаре (1835–1909) – итальянский психиатр и криминалист, выдвинувший теорию о существовании особых черт, свойственных типу преступника: низкий лоб, выдающаяся челюсть и т. п.; Тард Габриэль (1843–1904) – французский социолог и криминалист, который считал, что в основе социальной деятельности человека лежат конфликты, приспособление и подражание, с помощью которых люди осваивают нормы, ценности и нововведения; Шарко Жан Мартен (1825–1893) – врач, занимался болезнями нервной системы, истерией и другими невротами, разработал методы их лечения.

Учащиеся отмечают, что в длительной и многословной речи героя преобладают экскурсы в области, сопредельные с его темой, научные подробности над собственными новыми идеями, какими-то нетривиальными подходами, концепциями. Эмпирический материал же заключается в том, что товарищ прокурора выдвигает обвинение Масловой, будто она силой внушения «завладевает русским богатырем, добродушным, доверчивым Садко». Этому умозаключению улыбается даже председатель суда. И завершается речь глобальным выводом об огромной опасности, представляющей для «невинных, крепких элементов» общества такими «индивидуумами», как Маслова, угрожающей «заражением и часто гибелью» (это компаративный материал).

Оценив таким образом содержание речи товарища прокурора, учащиеся отвечают на второй вопрос: привлечение обширного энциклопедического материала было обусловлено не желанием подтвердить верность и справедливость предлагаемых обвинений, а стремлением дать своей речи «общественное значение, подобно тем знаменитым речам, которые говорили сделавшиеся знаменитыми адвокаты». Но предлагаемые научные теории заняли отнюдь не фоновое, подчинённое положение относительно собственной концепции доказательства, а подвели говорящего к абсурдным выводам.

Итак, школьный анализ предполагает, что, постигая литературное произведение, учащиеся должны осмысливать способы работы над ним как средства, ведущие к цели – пониманию произведения. Эти универсальные средства являются читательскими умениями. Умения осознаются учащимися как средство достижения содержательной цели. Но содержательная и развивающая цели, то есть цель понимания произведения и цель формирования умений, лежащие в основе школьного анализа, должны восприниматься в единстве. Это научит школьников видеть необходимость выяснения определённых вопросов теории, чтобы сознательно применять полученные знания, станет началом пути от лежащего на поверхности «внешнего» содержания к «внутреннему».

Литература

1. Беляева А. В., Майклз С. Монолог, диалог и полилог в ситуациях общения // Психологические исследования общения. – М., 1985.
2. Бычков С. П. Л. Н. Толстой. – М., 1954.
3. Ван Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.

Л. И. Стрелец
(г. Челябинск)

Актуализация коммуникативной составляющей в школьной практике изучения художественного текста

Коммуникативная составляющая в школьной практике изучения художественного текста связана, с одной стороны, с учётом коммуникативной природы литературного произведения, а с другой – со спецификой учебной деятельности, сориентированной на определённую коммуникативную стратегию. В рамках данной статьи мы обратимся к рассмотрению первого аспекта.

Понимание коммуникативной природы художественного творчества, относящееся к числу аксиоматических в современном литературоведении, укоренено в истории эстетической и философской мысли. Оно выкристаллизовалось на пути пересечения риторики, герменевтики и семиотики, которые с разных сторон исследовали отношения «автор – текст – адресат».

В рамках коммуникативного подхода художественное произведение «рассматривается в качестве единого высказывания, или дискурса, – коммуникативного события между креативным (производящим) и рецептивным (воспринимающим) сознаниями» [10, с. 273].

В данном случае мы имеем дело с художественной коммуникацией, которую Ю. М. Лотман отнёс к числу сложных, стереоскопических, подчеркнув, что «акт коммуникации (в любом достаточно сложном и, следовательно, культурно ценном случае) следует рассматривать не как простое перемещение некоторого сообщения, остающегося адекватным самому себе, из сознания адресанта в сознание адресата, а как *перевод* некоторого текста с языка моего «я» на язык твоего «ты»... Но поскольку в данном акте перевода всегда определённая часть сообщения окажется отсечённой, а «я» подвергнется трансформации в ходе перевода на язык «ты», потерянным окажется именно своеобразие адресанта, то есть то, что с точки зрения целого составляет наибольшую ценность сообщения. Положение было бы безысходным, если бы в воспринятой части сообщения не содержались указания на то, каким образом адресат должен трансформировать свою личность, чтобы постигнуть утраченную часть сообщения» [6, с. 653]. Данное высказывание свидетель-

ствуется о характерном для структурализма понимании адресата. Осознание диалогической природы процессов творчества и восприятия художественного произведения (М. М. Бахтин, А. И. Белецкий и др.) привело к утверждению субъект – субъектных отношений в качестве определяющих. Рецептивная эстетика поставила вопрос не столько о «трансформации» личности читателя, сколько о «трансформации» текста в соответствии с читательским восприятием. Постструктурализм понятию интерсубъективности, регулировавшей отношения в рамках системы «автор – текст – читатель», противопоставил понятие интертекстуальности (Ю. Кристева).

Мы видим, что все ключевые направления современной эстетической мысли так или иначе обращаются к коммуникативной проблематике. Если говорить о школьной практике акцентирования коммуникативной составляющей в процессе изучения художественного текста, то наиболее продуктивным, на наш взгляд, окажется структурно-семиотический подход, однако с учётом особой (субъектной) роли читателя.

Сказанное выше даёт основание выделить те направления в практике школьного анализа литературного произведения, которые позволяют актуализировать коммуникативную проблематику:

- рассмотрение фактора адресата в процессе анализа литературного произведения;
- изучение изображённой коммуникации в литературном произведении;
- изучение межтекстовых художественно-коммуникативных связей.

Рассматривая первое направление, следует отметить, что методика всегда уделяла особое внимание читателю-школьнику. Это, прежде всего, проявилось в тщательно разрабатываемых проблемах изучения читательского восприятия и развития читателя-школьника, которые нашли отражение в работах Г. И. Беленького, О. Ю. Богдановой, В. В. Голубкова, Е. В. Квятковского, Н. И. Кудряшёва, В. Г. Маранцмана, Н. Д. Молдавской, З. Я. Рез и других учёных-методистов. Это направление было одним из приоритетных в научных изысканиях методических школ РГПУ (В. Г. Маранцман), МПГУ (О. Ю. Богданова), лаборатории литературного образования ИОСО РАО (Г. И. Беленький). Вместе с тем то понимание роли теории литературы в школьном курсе, основы которого были в своё время заложены О. Ю. Богдановой [2], способствовало появлению целого ряда работ, в которых проблема читателя соотносится с глубинным уровнем её осмысления в теории литературы. В этом аспекте особый интерес представляет учебное пособие под редакцией В. Ф. Чертова «Слово–образ–смысл» [8], где даётся современное представление об адресате (имплицитном читателе), реальном читателе и образе читателя, а также диссертационные исследования А. М. Антиповой [1], Т. В. Фёдоровой [12] и др.

На наш взгляд, сегодня востребованы методические подходы, позволяющие сформировать комплексное видение этой проблемы, реконструировать образ имплицитного читателя. В цитате Ю. М. Лотмана, приведённой в

начале статьи, особое значение приобретает утверждение того, что сам текст, частично понятый читателем, содержит некоторую программу своего дальнейшего понимания. На наш взгляд, реконструкция в сознании реального читателя такой виртуальной инстанции, как имплицитный читатель, может составлять часть этой программы. В сущности, воображаемый читатель – это и собеседник, «участвующий» в создании изображённой реальности и конгениальный автору читатель, способный понять авторскую картину жизни, и программа адресного воздействия на реального читателя, и тот горизонт понимания, к которому должен стремиться реальный читатель.

Мы сегодня практически не озабочены формированием читательской самооценки. Между тем неоченимую услугу в этом смысле нам могут оказать высказывания писателей о гипотетическом читателе, художественные произведения, в которых создаётся образ читателя. В качестве иллюстрации к этому положению приведём пример сопоставления текстов русских поэтов, генетически восходящих к «Прологу в театре» И.-В. Гёте, которые могут быть рассмотрены на уроке в 10 классе после изучения творчества Н. А. Некрасова. Это стихотворения-диалоги А. С. Пушкина «Поэт и толпа», «Разговор книгопродавца с поэтом», М. Ю. Лермонтова «Журналист, читатель и писатель», Н. А. Некрасова «Поэт и гражданин». Сопоставительный анализ предполагает выполнение заданий и ответы на следующие вопросы:

1. Охарактеризуйте образ толпы (публики) в сопоставляемых произведениях.
2. Присутствует ли в сравниваемых текстах мечта об «идеальном» читателе или его образ?
3. Как воплощаются в сопоставляемых текстах мотивы свободы и избранничества поэта, творческого молчания художника?
4. Для трагедии И.-В. Гёте «Фауст» драматическая структура текста является естественной. С какой целью обратились к форме стихотворений-диалогов А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. А. Некрасов?

Каждый из пяти сопоставляемых текстов в той или иной степени обращён к проблеме «идеального» читателя, достойного собеседника. Для большинства поэтов этот диалог мыслится как диалог в вечности. Важно, чтобы ученики почувствовали себя участниками этого диалога. К «читателю в потомстве» обращены мысли Поэта у Гёте («Прекрасное родится для потомства!»); отрицая читателя-современника, «слушателя из эпохи», «чернь тупую», «толпу неблагодарную», А. С. Пушкин и М. Ю. Лермонтов тем самым адресуют свои тексты к идеальному читателю.

Мотивы свободы и избранничества художника особенно отчётливо звучат в текстах Гёте, Пушкина и Лермонтова. Так, Поэт в театральном прологе к «Фаусту», обращаясь к Директору, восклицает: «Иди других ищи себе рабов: / Мне высшие права природа уделила. / Предам ли на позор высокий дар богов? / Продажна ли певца святая сила?» Сравним со словами Поэта из стихотворения А. С. Пушкина «Поэт и толпа»: «Во градах ваших с улиц

шумных / Сметают сор, – полезный труд! – / Но, позабыв своё служенье, / Алтарь и жертвоприношение, / Жрецы ль у вас метлу берут?» В некрасовском тексте о поэзии как о «высоком даре богов» говорит Гражданин: «А ты, поэт! Избранник неба...».

Молчание поэта – один из самых значимых мотивов в русской лирике, в сопоставляемых текстах он представлен по-разному. У Гёте образ тишины сродни тому молчанию, из которого рождается поэзия. У Лермонтова молчание Писателя – отказ от творчества вообще. Ю. М. Лотман говорит об этом как об одном из лермонтовских пророчеств, о предвосхищении трагедии Гоголя, «включая и роковое упоминание камина» [3, с. 217]. Молчание Поэта в стихотворении Н. А. Некрасова «Поэт и гражданин» – это плата за отказ от идеалов юности.

Форма диалогов, выбранная А. С. Пушкиным, М. Ю. Лермонтовым, Н. А. Некрасовым, позволяет рассматривать художественный текст как воплощение определённой программы воздействия на читателя, осознать диалогическую природу творчества. Важно при анализе лермонтовского и некрасовского текстов показать учащимся, как диалогическая, драматизированная форма помогает осознать противоречивость авторских взглядов. Так, Читатель и Писатель выражают разные аспекты литературной позиции Лермонтова, а в стихотворении Некрасова воплотился внутренний спор поэта с самим собой. Заданный ракурс сопоставления текстов позволяет сконцентрировать внимание учащихся на образе читателя, и, в конечном счете, это делает более осознанной и позицию читателя-школьника.

Обратимся к изучению изображённой коммуникации. Литературный текст – это совокупность высказываний, монологов, диалогов. Чем анализ изображённой коммуникации отличается от анализа речевой манеры персонажей? Мы исследуем коммуникативную ситуацию адресант – сообщение – адресат, прежде всего, с точки зрения её эффективности / неэффективности. А. Д. Степанов, автор оригинального и глубокого исследования «Проблемы коммуникации у Чехова», полагает: «Вопрос об успешности / неуспешности коммуникации в мире писателя – это не частный вопрос... Самый трагический текст оптимистичен, если в нём герои слышат друг друга, если для их восприятия другого и мира в целом нет фатальных препятствий» [9, с. 57]. Рассматривая этот уровень, мы уже не можем ограничиться описанием речевой манеры персонажей и повествователя, нужно решить вопросы о том, достигается или не достигается взаимопонимание героев, каковы причины провалов в коммуникации. В этом смысле вполне возможен путь от анализа изображённой коммуникации к осознанию авторской картины мира, имеющей определённые коммуникативные характеристики. Так, в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» мы оказываемся в мире, где герои не могут и не хотят понять друг друга. Непонимание оказывается тотальным, оно характеризует не только отношения между «веком нынешним» и «веком минувшим», которые по-разному смотрят на мир, но и отношения между людьми с

одинаковыми ценностными ориентирами. Каждая литературная эпоха выявляет свои аспекты в проблеме общения между людьми.

С. А. Леонов, исследовавший речевую деятельность старшеклассников на уроках литературы, был убеждён, что анализ диалогов и монологов, содержащихся в художественных произведениях, способствует развитию навыков общения школьников, их коммуникативной компетенции. Учёный подчёркивал значимость именно коммуникативного аспекта анализа: «Разговоры литературных героев, как правило, анализируются на уроках, но главным образом с точки зрения их содержания... Вместе с тем при анализе соответствующих эпизодов необходимо рассматривать диалоги героев с точки зрения формы, их композиционных особенностей или с позиции отсутствия диалогических отношений, взаимосвязи высказываний участников, наличия барьеров, препятствующих диалогу. Важно почувствовать психологический настрой собеседников и художественные средства его выражения. Следует обратить внимание, наконец, на цели, стоящие перед участниками диалога, приёмы, используемые для их достижения, на то, кому и почему удаётся или не удаётся достичь желаемого эффекта» [4, с. 66].

Логика исследования фактора адресата и анализа изображённой коммуникации во многом будет определяться родовой и жанровой спецификой произведений. В этом смысле весьма продуктивной в методическом плане является выявление миромоделирующей функции жанров. Данный аспект мы обнаруживаем в работах В. И. Тюпы, Н. Д. Тamarченко, Н. Л. Лейдермана и др. Так, Н. Л. Лейдерман замечает: «В жанре представлен некий тип мироздания, в котором определённые отношения между человеком и действительностью выдвигаются в центр художественной Вселенной и могут быть эстетически постигнуты и оценены в свете всеобщего закона жизни. Собственно, общей содержательной основой самых разных по идейной направленности произведений одного жанра является то, что они рассматривают действительность в свете одной и той же «формулы мира», акцентируют внимание на одних и тех же принципиальных отношениях между человеком и жизнью» [5, с. 24]. Миромоделирующая функция жанра может быть соотнесена с референтной составляющей коммуникативных стратегий, которые, по мысли В. И. Тюпы, «реализуются в целом «пучке» литературных жанров, принадлежащих к различным родам литературы» [11, с. 84]. Учёный выделяет четыре «типовые» коммуникативные стратегии, соотнесённые с прецедентной (ритуальной), императивной, окказиональной (случайностной) и вероятностной картинами мира, которые могут быть явлены соответственно в жанре мифологического сказания, притчи, анекдота, жизнеописания, за которыми стоят целые «пучки» жанров.

Проблема изучения межтекстовых художественно-коммуникативных связей была разработана С. А. Зининым, который рассматривал внутрипредметные связи в школьном историко-литературном курсе, выделив две наиболее продуктивные линии для уроков изучения межтекстовых взаимодей-

ствий, основанных на отношениях соприсутствия и отношениях производности [3]. Коммуникативно-значимый потенциал исследования межтекстовых взаимодействий определяется их вкладом в формирование способности к приращению смысла в процессе интерпретации. Это одна из важнейших особенностей художественной коммуникации, связанная с укоренённостью художественной информации в рамках культурной традиции и шире – в рамках *семиосферы* (Ю. М. Лотман), *энциклопедии* (У. Эко), под которой понимается весь объём памяти того или иного культурного сообщества. Сознание реципиента, пытающегося декодировать полученную художественную информацию, тоже обращено к культурной памяти. Приращение смысла происходит в сознании реципиента и связано с актуализацией его роли в процессе, который осуществляется в рамках коммуникативного пространства, необходимо для того, чтобы расшифровать художественную информацию.

Коммуникативно-информационный характер той реальности, в которой мы сегодня живём, очевиден. Однако парадоксальным является тот факт, что, определяя наше общество как информационно-коммуникативное, мы сталкиваемся сегодня с кризисом общения. Причин отчуждения и непонимания много, но, может быть, одна из самых главных состоит в том, что разрушается некое пространство общих смыслов, которое должно быть освоено, чтобы коммуникация была эффективной. В этом плане роль литературы уникальна – она, с одной стороны, формирует пространство общих смыслов, а с другой – демонстрирует образцы эффективных и неэффективных ситуаций общения.

Литература

1. *Антипова А. М.* Взаимосвязь теоретико-литературных и эстетических категорий и понятий в школьном курсе литературы. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
2. *Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф.* Методика преподавания литературы. – М., 1999. – С.267–295.
3. *Зинин С. А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.
4. *Леонов С. А.* Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приёмы творческого изучения литературы. – М., 1999.
5. *Лейдерман Н. Л.* Теоретическая модель жанра // Практикум по жанровому анализу литературного произведения. – Екатеринбург, 2003.– С.15–24.
6. *Лотман Ю. М.* Об искусстве. – СПб.,1998. – С.650–661.
7. *Лотман Ю. М.* В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. – М., 1988.
8. Слово–образ–смысл: филологический анализ литературного произведения. 10–11 классы. Учебное пособие / Под ред. В. Ф. Чертова. – М., 2006.
9. *Степанов А. Д.* Проблемы коммуникации у Чехова. – М., 2005.

10. *Тюпа В. И.* Анализ художественного текста. Учебное пособие. – М., 2006.

11. *Тюпа В. И.* Литература как род деятельности: теория художественного дискурса // Тюпа В. И., Тамарченко Н. Д., Бройтман С. Н. Теория литературы: В 2 т. – Т. 1, ч. 1. – М., 2004. – С. 16-101.

12. *Фёдорова Т. В.* Совершенствование читательской деятельности учащихся старших классов на уроках литературы. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

И. В. Мамонова
(г. Москва)

Проблема коммуникативного взаимодействия читателя с текстом художественного произведения

Современные учащиеся читают иначе. Вероятно, что процесс их коммуникации с книгой имеет свои особенности. Исследование на сегодняшний день вопроса коммуникативного взаимодействия читателя-школьника с текстом художественного произведения связано со смыслами, ценностями, восприятием личности и, безусловно, актуально. Необходимо изучать формы, механизмы, особенности, этапы коммуникативного взаимодействия при обращении читателя к книге, рассмотреть в этой связи метаиндивидуальный мир художественной литературы. Методологической основой исследования здесь могут стать теория искусства Л. С. Выготского, теория транзактного анализа Э. Берна, концепция виртуального пространства Н. А. Носова, концепция метаиндивидуального мира искусства Л. Я. Дорфмана.

Человеческий опыт отражается в изменяющихся состояниях сознания, писал Э. Берн [2]. Люди при взаимодействии, в том числе в творческом познании, обмениваются действиями, при которых ответная реакция выступает единицей взаимодействия. Процесс общения, включающий и коммуникативное взаимодействие с художественным текстом, его героями, автором, является также жизненно важным, так как возникающие при его нереализации явления социальной депривации, эмоционального голода ведут, как пишет Э. Берн в книге «Игры, в которые играют люди», к изоляции личности от мира, непониманию ею действительности и даже распаду личности [2].

Искусство, по Л. С. Выготскому, выступает в многогранной функции, представляя для читателя процесс познания и катарсиса [6]. Таким образом, все мы, нуждаясь в признании, социальном взаимодействии, опираемся и на мир художественной литературы, на основе которого при успешной коммуникации происходит момент признания бытия другого, удовлетворение потребностей участников данного взаимодействия. Л. С. Выготский отмечал,

что искусство выступает «способом уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни», так как на этом пути происходит приближение к собственному «Я» через проекцию героя, вскрываются значимые смыслы и ценности [6].

По словам Р. Р. Каракозова, «чтение художественных текстов и есть по существу встреча читателя с зафиксированным в образно-языковой форме актом самоактуализации автора», встреча, которая является актом самореализации читателя [7]. Реагирование на происходящее, осознание учащимися внутреннего мира героя выражается в эмоциональном отклике на прочитанное. Отношение читателя к герою позволяет многое понять в его мироощущении, уровне развития читательской эмпатии, эмоциональной восприимчивости к художественным образам, что важно для процесса литературного образования.

Писатель создает иную, так называемую вторую реальность, отличную от окружающей действительности, в которой коммуникативная ситуация связана с системой образов реального мира и основывается на авторском мировоззрении. Для описания передачи многообразия художественного мира литературы, культуры, искусства невозможно опираться только на природную реальность, заданную моноонтологическим взглядом на вещи и явления окружающего нас мира, требуется полионтологический подход.

По Н. А. Носову, в рамках полионтологической парадигмы «порождённое обладает таким же статусом реальности и истинности, как и порождающее [10; 11; 12]. Временность существования не делает событие менее существенным, чем породившее. В нашем случае речь идет о виртуальном взаимодействии читателя и героя литературного произведения. Данное взаимодействие отличается рядом характеристик, присущих самой виртуальной реальности: автономность, актуальность, интерактивность [11]. Д. Рубина пишет: «Литературная реальность – это и есть настоящая идеальная жизнь» [14].

Взаимодействие индивидуальности человека с произведением искусства описано в концепции метаиндивидуального мира искусства Л. Я. Дофмана [8], С. А. Щebetенко [20]. Искусство, по С. А. Щebetенко, относится к художественной жизни общества и миру человека, выступает как полисистемное образование, то есть определяется взаимодействием двух систем: системой индивидуальности и системой произведения искусства [20, с. 57].

Взаимодействие, коммуникация в системе искусство – человек, по С. А. Щebetенко, может быть внутрисистемным и межсистемным [20, с. 58]. При внутрисистемных взаимодействиях речь идёт о взаимодействии между потребностями, художественной компетентностью, автономностью, самоидентичностью, субъективными ожиданиями, характеристиками произведения и эмоциональными процессами, эстетическим восприятием, эмоциональными образами, эмпатией, персонификацией, стилем воплощения, эмоцио-

нальными ответами читателей на особенности художественного произведения. Внутрисистемные взаимодействия происходят между системообразующим ядром индивидуальности (произведением искусства) и его подсистемой. Межсистемные взаимодействия осуществляются между индивидуальностью личности и произведением искусства.

Система коммуникативного взаимодействия имеет несколько основных сфер метаиндивидуальности мира художественной литературы (роды и жанры, композиция, организация художественной речи, система взаимодействия в произведении). Она включает в себя взаимодействия автора и героев произведения, персонажей между собой, группы авторов, героев разных произведений, читателя и произведения.

Читатель в литературе, пишет С. А. Щебетенко, понимается как субъект и носитель программы воздействия на текст автора [20, с. 60]. Он настраивается на пафос, настроение автора, обращается к тексту художественной литературы как источнику эстетических переживаний. Сам же текст представляется диалогичным уже при написании.

В. В. Прозоров различает реального читателя – реального субъекта и читателя – адресата – образ читателя в произведении [20, с. 61]. Л. В. Чернец пишет, что в произведении содержится программа воздействия, которая направляет читательское восприятие и формирует его как «рецептивного субъекта» [18, с. 17]. По мысли В. Е. Хализева, образ читателя составляет часть художественного наполнения произведения [17]. Читатель, по А. И. Белецкому, формулирует идею произведения, вступает в отношения с другими образами, взаимодействует с текстом художественной литературы как с открытой незавершённой структурой, которая требует читательской активности для своего завершения [1]. Образ читателя, будучи моделью восприятия, реагирует и руководит процессами чтения, выступает посредником между текстом и реальным читателем, помогает осуществлять процесс восприятия и понимание художественного слова. По Р. Ингардену, читатель раскрывает содержащиеся в произведении картины, конструирует смысл, конкретизирует читаемое, включает в текст произведения своё содержание и смысл [20, с. 61].

Взаимодействие читателя с героем художественного произведения происходит в форме решения проблемы индивидуального стиля внутри диалога, по С. Ю. Бессоновой [3]. Стиль внутреннего диалога – это система коммуникативной деятельности, в которой осуществляется взаимодействие читателя с образом автора. На основе работ психологов Н. В. Чудовой [19], С. А. Щебетенко [20], В. Ф. Петренко [13] можно говорить о взаимодействии личности с художественным произведением, в процессе которого протекают акты идентификации, отторжения, исключения, изоляции или прямо им противоположные: включения, притяжения, эмпатии, близости.

Представляется важным остановиться на таких вопросах: из каких составляющих строится в восприятии читателя образ героя? Можно ли соотне-

сти образ героя с образом Я-читателя? В каких формах осуществляется коммуникативная взаимосвязь в процесс чтения художественного произведения читателем?

В литературе выделяют образ чувствующего читателя (его отличают эмоционально окрашенные представления о герое) и образ думающего читателя (способен включиться в когнитивно-мыслительный процесс). Читатель, как можно предположить, соотносит образ героя со своим непосредственным представлением о нём. И в такой связи интерес представляет вопрос о моделях героев в сознании читателя. Контакт читателя с художественным текстом осуществляется на уровне осмысления поступков героя, его портрета, монологов, диалогов, общения данного героя с другими героями. Субъективные представления о герое, таким образом, выступают для читателя, видимо, вторым составляющим его внутреннего Я. Именно на этой основе создаётся определённый образ героя, с которым читатель как с вполне реальным лицом может взаимодействовать: выражать согласие, несогласие, спорить, искать у героя ответы на собственные вопросы [9]. Предкоммуникативная фаза начинается с момента выбора читателем произведения для чтения. Мотив определяет потребности, которые обусловлены социальными, духовными, эстетическими причинами. Звеньями одной цепи становятся потребность, мотив, цель, оценочный компонент восприятия произведения.

Читательский запрос может быть выражен через систему литературных ожиданий, обусловленных опытом человека. Если коммуникативное взаимодействие успешно, то выбор книги данного автора будет повторён с большей степенью вероятности.

На читателя, его степень коммуникативного взаимодействия с произведением влияет, по-видимому, и само оформление текста. В ходе познавательно-оценочной деятельности, на следующем этапе коммуникации, у читателя вырабатывается определённое отношение к герою (положительное, отрицательное, сомнительное, доверительное, уважительное, пренебрежительное), а также стереотипы восприятия текста.

Стереотипы (чтения), по А. К. Уледову, это сложившиеся в сознании читателя образования, эмоционально-окрашенные образы, которые отличаются упрощённостью и стандартизованностью [16]. Читатель ищет в герое соответствующий его потребностям материал. Сложившиеся стереотипы чтения, отмечает М. Н. Ким, упрощают процессы читательского восприятия, влияют на установки в отборе литературы и читательские предпочтения [9].

Литературное чтение – сложный и многоаспектный процесс, декодирование смысла, являющееся видом познавательной деятельности. Исследователь В. А. Бородина пишет: «Сущность чтения заключается в активном, целенаправленном преобразовании и подчинении содержания текста различным потребностям (читателя)» [4]. Коммуникация, контакт читателя с текстом включает разные характеристики: полнота чтения, последовательность

чтения, затраты времени на чтение, внешние поведенческие проявления при чтении, избирательность чтения, понимание и усвоение информации.

При этом герой произведения может выступать в роли оппонента, с которым читатель ведёт разговор в качестве слушателя и как лицо, к которому читатель апеллирует, как некий проницательный человек, который знает и понимает жизнь. Внутреннее взаимодействие с героем может проявляться в следующих формах: автор от лица героя может уточнять значимый факт; ставить перед читателем риторический вопрос, делиться своими размышлениями (это удерживает и стимулирует интерес читателя, помогает ему ориентироваться в тексте). Коммуникативное взаимодействие, таким образом, при чтении – общая деятельность героя и читателя. Коммуникативная деятельность в процессе чтения осуществляется через предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную фазы. Отклик и готовность к коммуникации может вызывать у читателя уже заголовок произведения (работа с заглавным образом предлагается в ряде программ литературного образования). Посткоммуникативная фаза чтения включает оценку и выводы читателя о произведении, обмен мыслями и размышлениями на межличностном уровне.

Важно, чтобы образ героя был воспринят и понят читателем. На современном этапе отмечается трудное, осложнённое восприятие читателями-школьниками содержания и внутреннего смысла текста, что связано с целым рядом причин: недостаточным уровнем литературного, коммуникативного и общекультурного развития, слабой мотивированностью к чтению, низким уровнем когнитивных процессов, ослабленностью и недоразвитием высших психических функций.

Читатель воспринимает, обследует образ героя, создаёт его копию в своих представлениях. Он может соотносить позицию героя со своей собственной, переключаться на другого героя, читать внимательно или рассеянно, осмыслять волнующие его вопросы или формально взаимодействовать с текстом.

Л. Войтасик писал о том, что избирательность при чтении состоит в особом, соответствующем установкам личности восприятии содержания произведения [5]. У читателя в таком случае проявляются тенденции к отбору тех моментов, которые согласуются с его взглядами, и к избеганию тех фрагментов, которые не соответствуют его взглядам, сформировавшимся установкам, ожиданиям.

Восприятие образа героя связано с усвоением его сообщений. Ещё С. Л. Рубинштейн отмечал, что текст выступает условием мыследеятельности, становится звучащим через голос читателя [15]. Эта субъективная форма существования текста есть результат собственной когнитивной деятельности читателя.

Коммуникативное взаимодействие осуществляется через цели и задачи, которые ставит для себя читатель, через соотношение его старых и новых

представлений, его интерпретацию поступков и мыслей героя, принятие позиции автора, попытки читателя провести связи между различными факторами, событиями, героями, воссоздание в сознании личности художественной реальности.

Коммуникативное взаимодействие школьника с художественным текстом, таким образом, ведёт к углублению понимания происходящего читающим, осмыслению им текста. Читатель сопоставляет, комбинирует различные факты, и текст становится ему близким. Коммуникация успешна, если читатель-школьник логично и ясно выражает авторскую позицию, даёт исчерпывающий, развёрнутый ответ по произведению, свободно аргументирует, представляет развёрнутые описания художественного текста, его героев, их поступков.

Литература

1. *Белецкий А. И.* Избранные труды по теории литературы. – М., 1964.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. – М., 2010.
3. *Бессонова С. Ю.* Характеристика индивидуального стиля внутреннего диалога при чтении художественной литературы и его формирование у студентов гуманитарного вуза. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 1998.
4. *Бородина В. А.* Читательская деятельность: теоретический аспект // Психология чтения и проблемы типологии читателей. – Л., 1984.
5. *Войтасик Л.* Психология политической пропаганды. – М., 1981.
6. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М., 1986.
7. *Каракозов Р. Р.* Процесс смыслообразования при чтении художественных произведений литературы // Вопросы психологии. – 1987. – №2.
8. *Дорфман Л. Я.* Эмоции в искусстве: Теоретические подходы и эмпирические исследования. – М., 1997.
9. *Ким М. Н.* Технология создания журналистского произведения. – СПб., 2001.
10. *Носов Н. А.* Манифест виртуалистики. – М., 2001.
11. *Носов Н. А.* Психологическая виртуальная реальность // Человек. Философско-энциклопедический словарь. – М., 2000.
12. *Носов Н. А.* Словарь виртуальных терминов // Труды лаборатории виртуалистики. – Вып. 7. – М., 2000.
13. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. Учебное пособие. – М., 1997.
14. *Рубина Д.* Больно только когда смеюсь. – М., 2011.
15. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб., 1998.
16. *Уледов А. К.* Общественное мнение советского общества. – М., 1963.
17. *Хализев В. Е.* Теория литературы. – М., 1999.
18. *Чернец Л. В.* «Как слово наше отзовется...». – М., 1995.

19. Чудова Н. В. Мифологическая составляющая образа «Я» // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №5.

20. Щебетенко С. А. Я-концепция, эмпатия и психологическая близость в отношениях читателя к литературным персонажам. Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2004.

Н. А. Миронова
(г. Москва)

Технология преемственности в системе непрерывного литературного образования

Опираясь на концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, можно говорить о том, что «ребёнок наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы. Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. При этом особое значение имеют следующие друг за другом переходы от детства к подростковому возрасту, а затем к юности» [1]. Одним из требований общества к образовательной системе, является «сохранение единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы» [1]. Системно-деятельностный подход лежит в основе современных образовательных стандартов второго поколения. Система непрерывного литературного образования в полной мере решает поставленные государством приоритетные цели и задачи. Рассмотрение вопроса организации системы непрерывного литературного образования в содержательном и функциональном аспектах требует вычленения следующих принципов построения обучения литературе:

- системность;
- преемственность (постепенность перехода от одной ступени образования к другой, последовательность смены уровня требований к объёму знаний, умений и навыков, глубины их усвоения, органическая взаимосвязь содержания, методов и форм учебно-воспитательного процесса как на разных ступенях образования в учебных заведениях разного типа, так и в содержании предметного обучения в рамках интегрированной подготовки);
- модульность (модуль – самостоятельный элемент содержания обучения, логически завершённый и объединяющий в себя ключевые понятия конкретного предмета и смежных с ним дисциплин);
- интенсификация, которая основывается на дальнейшей интеграции и унификации содержания образования.

Понятие «непрерывное литературное образование» в современных педагогических словарях не имеет собственной дефиниции, но может рассматриваться как функциональная единица в научно-методологической парадигме непрерывного образования, так как непрерывное литературное образования можно вычлениить на каждом этапе системы: и в дошкольном, и в начальном, и в основном, и в полном литературном образовании. Сама идея непрерывного образования связана с «переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме непрерывного образования, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся» [9]. В «Российской педагогической энциклопедии» под термином «непрерывное образование» понимается «философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики» [9].

Акцентируя внимание на последовательном внедрении в практику современного общего образования концепции непрерывного литературного образования, мы, в первую очередь, ориентируемся на позицию Н. Л. Лейдермана, который, выстраивая целостную систему непрерывного литературного образования, включил в неё следующие этапы:

- дошкольный, на котором имплицитно формируется эстетическое отношение к миру через игровые формы творчества;
- начальные классы, где изучается пропедевтический курс литературы и формируются общие представления о литературе как виде искусства;
- средние классы, где изучается начальный курс литературы и в центре внимания литературное произведение как идейно-эстетическое целое, являющееся целью и результатом творческой деятельности;
- старшие классы, где вводится курс истории русской литературы и основной образовательной задачей становится формирование представлений об историко-литературном процессе и его закономерностях [3].

По Н. Л. Лейдерману, на этапе дошкольного литературного образования действует «синкретический принцип обучения: нераздельность искусства и общей эстетической деятельности» [4, с. 152]. На этапе начального литературного образования, по мнению учёного, «дети вполне могут начинать входить в область знаний об эстетической природе искусства» [4, с. 152]. В частности, предлагается перевести в начальные классы «изучение связки «миф – фольклор – литература», осмысление их различий и генетической связи» [4, с. 152]. В этот же период можно также закладывать представления об условности искусства, обучать умению выделять художественную литературу из всего массива словесной деятельности.

Н. Л. Лейдерман предлагает формировать представление о литературе как искусстве слова в начальной школе в следующей последовательности: «знакомство с эстетической функцией слова, введение представлений о двух основных типах художественной речи (поэзии и прозе), пробуждение у ребят рефлексии на стиховую форму (имплицитное освоение эстетической функции ритма и звукописи), начало оперирования понятиями «эпос», «лирика», «драма» – имплицитное освоение их содержательности» [4, с. 152].

Методическая стратегия изучения литературы, предложенная учёным в средних классах, опирается, в первую очередь, на те произведения, которые предлагаются учащимся для чтения и изучения, так как именно в произведении, «как в молекуле, сконцентрирована сущность искусства, и в то же время произведение есть некое чудо творения» [4, с. 153]. Н. Л. Лейдерман акцентирует внимание на необходимости раскрывать перед учащимися секреты превращения текста, ограниченного по объёму, в целостный образ мира, «сокращённую Вселенную», где человеческая жизнь оценивается в свете вечности. Именно на данном этапе литературного образования следует вводить понятие об авторе как художнике. В средней школе необходимо обеспечить последовательное, системное изучение поэтики художественного произведения с опорой на основные подсистемы (речевая организация, ритмо-мелодическая организация, пространственно-временная организация, субъективная организация). Важно, чтобы у учащихся сложилось «представление о внутренней связи, взаимообусловленности, «сцепленности» всех выразительных средств как целой системы разных способов установления ассоциативных связей, посредством которых «строится» образ» [4, с. 153]. На этапе полного литературного образования (старшие классы), по мнению учёного, должны осваиваться следующие теоретические понятия:

- автор как творческая индивидуальность, драматические отношения между художником и временем;
- формирование представлений об историко-литературных системах (направлениях и течениях), об избирательном родстве между методом, стилями, жанрами как структурной основе историко-литературной системы;
- характеристика наиболее значительных историко-литературных систем в русской литературе XIX–XX веков (классицизм, романтизм, классический реализм, соцреализм, наиболее продуктивные виды модернизма и авангарда – от символизма до постмодернизма) [4, с. 154].

В основе структурирования современной системы непрерывного литературного образования заложена технология преемственности, которая многоаспектно разработана в педагогической науке. Уже Я. А. Коменский писал о принципах систематичности и последовательности, о постепенном развитии разнообразных знаний, когда «последующее всегда основывается на предшествующем, а предшествующее укрепляется последующим» [2]. Известный швейцарский педагог И. Г. Песталоцци говорил о непрерывном и постепенном движении к познанию у обучающихся и одним из первых раз-

работал педагогическую концепцию, которая исходила из того, что «воспитание и образование должны начинаться с первых дней жизни («Час рождения ребёнка является первым часом его обучения»); обучение должно строиться и развиваться «сообразно природе»; его необходимо начинать с выделения простейших элементов, выражающих наиболее фундаментальные свойства; обучение должно носить развивающий характер, возбуждать ум детей к активной деятельности» [6].

В педагогических исследованиях последних лет, затрагивающих проблему непрерывного образования, повышенное внимание уделено содержательному аспекту в изучении технологии преемственности. Так, например, В. Н. Просвиркин обоснованно доказывает мысль о том, что «реализация преемственности в русле педагогического, социально-психологического и медико-физиологического аспектов предполагает осуществление процесса поступательного развития человека на каждой ступени системы непрерывного образования, основанного на связи этапов обучения и развития ребенка, осуществляемого при опоре и учёте новообразований предшествующих этапов в последующие и построения системы условий, которые способствуют комфортному переходу детей и учащихся с одной ступени образовательного процесса на последующую и позволяют всесторонне развивать личность ребенка с учётом индивидуальных особенностей субъектов образовательной деятельности» [8, с. 9].

Вопрос о преемственности в сфере литературного образования рассматривается в разных аспектах. Ряд исследователей выделяет связь между отдельными предметами в процессе обучения (например, русский язык и литература, литература и МХК, литература и история); другие говорят об использовании полученных ранее знаний; третьи – акцентируют внимание на постоянстве и единстве требований, предъявляемых к обучающимся на разных этапах.

Технология преемственности в сфере непрерывного литературного образования основывается на идеях психолога А. А. Леонтьева, который пишет о том, что «под непрерывностью мы понимаем наличие последовательной цепи учебных задач на всём протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постоянное, объективное и субъективное продвижение учащихся вперёд на каждом из последовательных временных отрезков. Под преемственностью понимается непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад – школа, школа – вуз, вуз – последипломное обучение), т. е. в конечном счёте – единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования» [5]. В качестве объединяющей составляющей этапов литературного образования в рамках целостной системы выступают следующие закономерности и принципы:

- сочетание ценностей и смыслов систематического непрерывного литературного образования с дискретностью литературного развития личности;

- координация сопряжения и десинхронизации ступеней литературного образования и возрастных периодов литературного развития;
- соотнесение ценностно-смысловых и деятельностных пластов содержания литературного развития человека на разных ступенях литературного образования;
- ориентация на технологию преемственности между пропедевтическим, начальным, основным и полным этапами в системе непрерывного литературного образования;
- взаимодействие системно-деятельностного подхода с практикоориентированным, коммуникативно-деятельностным, личностно ориентированным и компетентностным подходами, способствующее формированию «грамотного» читателя.

Опираясь на указанные выше принципы и закономерности, выделим следующие структурные компоненты системы непрерывного литературного образования:

- дошкольный этап, на котором закладываются основы формирования читательской культуры личности, моделируется эстетическое отношение ребёнка к художественному произведению;
- начальные классы, на данном этапе литературного образования формируется «тип правильной читательской деятельности» (Н. Н. Светловская), развиваются представления о литературе как искусстве слова;
- средние классы, на этом этапе литературного образования происходит приобщение школьника через художественный текст к гуманистическим ценностям культуры, развитие творческих способностей личности;
- старшие классы, на данном этапе литературного образования художественное произведение изучается в историко-литературном и историко-культурном контексте, у школьников формируются представления о целостности историко-литературного процесса.

В «Примерных программах основного общего образования» по литературе заявлено: «Литература как искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира, обладающая такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего».

Литература как один из ведущих гуманитарных предметов в российской школе содействует формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина, патриота. Приобщение к гуманистическим ценностям культуры и развитие творческих способностей – необходимое условие становления человека, эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру» [7, с. 4–5].

Для реализации технологии преемственности в системе непрерывного литературного образования современной школе необходим профессионально грамотный педагог-словесник, который будет формировать «грамотного» читателя, а также способствовать литературному развитию личности на каждом из этапов литературного образования. Именно педагог-словесник должен со своей позиции соотносить ценностно-смысловые и деятельностные пласты содержания литературного развития человека на разных ступенях литературного образования.

Литература

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., 2010.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – Т. 1. – М., 1982.
3. Лейдерман Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе: статьи. – Тюмень, 2006.
4. Лейдерман Н. Л. О единой системе литературного образования // Литература в школе. – 1998. – № 4.
5. Леонтьев А. А. Непрерывность и преемственность образования // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М., 2003.
6. Песталоцци [Текст] // Философский словарь: основан Г. Шмидтом /пер. с нем.; под ред. Г. Шишкоффа, общ. ред. В. А. Малинина. – 22-е, новое, переработ. изд. – М, 2003.
7. Примерные программы основного общего образования. Литература – М., 2010.
8. Просвиркин В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: Дис... д-ра пед. наук. – М., 2009.
9. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. – Т. 2 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1999.

Ф. Е. Соловьёва
(г. Смоленск)

Использование компьютерных технологий в процессе анализа лирического произведения

Литература как предмет преподавания является базовой учебной дисциплиной, формирующей духовный облик и нравственные ориентиры молодого поколения, способствующей созданию национальной интеллектуальной

элиты. Приоритетной задачей школы на ступени основного общего образования является воспитание интереса к чтению и книге, потребности в общении с миром художественной литературы. Это станет возможным только в том случае, если позиции литературы как предмета преподавания, значительно ослабленные в последнее время, будут восстановлены.

Опыт показывает, что применение компьютерных технологий расширяет возможности творчества как учителя, так и учеников, повышает интерес к предмету, содействует интенсификации процесса обучения. Внедрение в образовательный процесс компьютера как инструмента получения информации создаёт дополнительную мотивацию для изучения литературы, предоставляет возможности для самореализации, стимулирует потребность в самообразовании.

Изменяется и роль учителя на уроке литературы. Он становится организатором процесса получения знаний с помощью новейших источников информации. Важно рассматривать использование компьютерных технологий на различных этапах урока литературы не как цель, а инструмент обучения, способ самоорганизации труда и самообразования, что в немалой степени будет способствовать осуществлению личностно-ориентированного подхода в преподавании литературы в школе.

С методической точки зрения определённый интерес при обучении литературе представляет работа с использованием *компьютерной презентации* как фрагмента урока или его основы. В таком режиме целесообразно проводить уроки-лекции, уроки - научные конференции, уроки - защиты проектов, уроки-дискуссии, уроки анализа литературного произведения.

Концептуальной основой урока анализа лирического произведения с применением компьютерных технологий является гуманистическая идея диалога.

Уроки-диалоги содействуют формированию нравственной позиции школьников, приобщению к проблемам современного литературоведения, созиданию нового знания на основе преемственности с уже существующим эстетическим опытом. Учащиеся получают возможность по достоинству оценить свои интеллектуальные силы и, что важнее всего, осознать процесс чтения как ценностный акт творческого сотрудничества, в котором произведение и изображённый в нём мир входят в реальный мир и обогащают его и реальный мир входит в произведение и в изображённый в нём мир.

Условие эффективности диалога – максимальное погружение в текст изучаемого произведения, активное участие всего класса, самостоятельный выбор манеры поведения, импровизация, динамичность.

Слайдовая презентация урока анализа литературного произведения может включать различные типы слайдов: текстовые, информационные, иллюстративные, игровые, исследовательские, слайды «Займи позицию», «Продолжи ряд слов или предложения», «Подведём итоги», «Прочитаем выразительно» и др.

Информационные слайды предлагают учащимся сведения о жизни и творчестве поэта, необходимые для глубокого понимания произведения. Слайды «*Прочитаем выразительно*» содержат текст анализируемого произведения или его фрагменты, в которых маркированы слова, подлежащие особому интонированию в процессе чтения. Учитель может выделять их различными шрифтами и цветами, создавая «подсказки» для учащихся. Слайды «*Займи позицию*» предлагают варианты ответов на вопрос. Ученик должен выбрать правильный с его точки зрения ответ и прокомментировать свою позицию. Слайды «*Продолжи ряд слов или предложения*» содействуют включению ассоциативного мышления в процессе создания первичной интерпретации лирического произведения, развитию речи учащихся и возникновению речевой ситуации на уроке. *Диалоговые* слайды, представленные в презентациях, содержат ряд вопросов, на которые ученики должны ответить в ходе анализа.

Наиболее продуктивна слайдовая презентация в процессе многоуровневого анализа поэтических произведений, на первом этапе которого происходит выявление ключевых образов, противоположных по эмоциональному звучанию; составление лексических цепочек и ассоциативных рядов, соотнесённых с каждым из них; на втором – выявление функций изобразительных средств, особенностей ритма и интонации; на третьем – сопоставление произведений, близких по теме, сюжету, образам, позволяющее увидеть своеобразие авторской позиции.

В процессе анализа лирического произведения, проведённого в режиме слайдовой презентации, происходит создание новой реальности – видеообраза стихотворения, основанного на представлении о цвете и образе как носителе информации.

Главная методологическая предпосылка такого подхода состоит в том, что цвет рассматривается в соотнесённости с такими категориями, как эмоции, чувства, идеи и др.

Изменения фона слайдовой презентации, использование цветовых образов позволит выявить особенности взаимодействия эмоционально противопоставленных мотивов в стихотворении, что будет содействовать более глубокому проникновению в авторский замысел.

Мы предлагаем описание технологии интерактивного урока-анализа стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» в 6 классе.

Учитель читает стихотворение, представленное на текстовом слайде, а затем даёт установку на повторное чтение, предлагая объяснить значение слов «струя», «лазурь».

Слайд 2 «*Займи позицию*» является отправной точкой анализа. Учащиеся должны ответить на вопрос: «О чём это стихотворение?» В высказываниях школьников найдёт отражение первоначальное эмоциональное восприятие произведения.

На слайде 3 предложены варианты ответа: «О море и парусе», «О судьбе самого поэта», «О поисках гармонии, ведущей к обретению истины». Мнения учащихся разделяются: чаще всего они выбирают ответ «О судьбе поэта». Учитель оценивает ситуацию и корректирует направление последующего анализа.

Смыслообразующим центром урока-диалога, проведённого в режиме слайдовой презентации, становится мировоззренческая проблема стремления человека к гармонии, в процессе осмысления которой происходит «обретение зрительных образов».

Слайд 4 «Докажем свою точку зрения» содержит алгоритм анализа стихотворения, состоящий из трёх ступеней: лексико-семантический, лингвостилистический, сравнительный анализы. Знакомство с этими материалами позволит ученикам обозначить перспективы работы на уроке.

Слайд 5 «Подумай и ответь» содействует установлению диалогических отношений в процессе работы с текстом. Отвечая на вопрос «Какие образы противоположны по эмоциональному звучанию и почему?», учащиеся обращаются к текстовому слайду 6, на котором подчёркнуты фрагменты стихотворения, включающие слова «парус» и «море».

Следующий этап анализа – создание первичной интерпретации, в процессе составления лексических цепочек, соотнесённых с каждым из ключевых образов. Выполнив это задание, учащиеся получают возможность оценить степень полноты высказываний, обратившись к слайду 7, подводющему итоги работы: «Парус одинокий», «что ищет», «что кинул», «счастья не ищет и не от счастья бежит», «мятежный»; «в тумане моря голубом», «играют волны», «струя светлей лазури».

На фоне бушующей и умиротворенной стихии белеет далёкий парус. Образ представлен точно и в то же время обобщённо. В художественном мире Лермонтова парус – это человек, одиноко плывущий по житейским волнам, неуспокоенный, чего-то ищущий.

В стихотворении море представлено в состоянии бури и покоя. Поэт связывает природные явления с человеческими переживаниями. Море в художественном мире Лермонтова соотнесено с житейским морем.

Выявлению сопутствующих образов, позволяющих расширить, углубить или конкретизировать значение основных, уточнить представления, осмыслению ассоциаций, связанных с образами паруса и моря, будет способствовать работа с репродукцией картины И. К. Айвазовского «Ночь, голубая волна» (1876), представленной на слайде 8.

В творчестве И. К. Айвазовского 70-х годов особо выделяется ряд картин, написанных в голубой гамме. На них изображено открытое море в полуденный и вечерний час. Сочетание холодных голубых, зелёных, серых тонов придаёт ощущение свежего бриза, поднимающего весёлую зыбь на море, а серебряное крыло парусника, пенящего прозрачную, изумрудную волну, не-

вольно будит в памяти поэтический образ Лермонтова: «Белеет парус одинокий...».

Вся прелесть подобных картин заключается в хрустальной ясности, искрящемся сиянии, которое они излучают. Недаром этот цикл картин принято называть «голубыми Айвазовскими». Большое место в композиции картин Айвазовского всегда занимает небо, которое он умел передать с таким же совершенством, как морскую стихию. Движение воздуха, разнообразие очертаний облаков и туч, их грозный стремительный бег во время бури или мягкость сияния в предзакатный час летнего вечера иногда сами по себе создавали эмоциональное содержание его картин.

Учащиеся отметят особенности цветовой палитры картины, включающий белый цвет и оттенки синего: от тёмного, почти чёрного до бирюзового; прослушают сообщения о символическом значении этих цветов, тексты которых будут представлены на информационных слайдах 9–11.

Синий цвет – символ мечты и чаяний, добра и творчества. Это цвет неба, которое связывают с духовным возвышением человека. Синий цвет также считают символом кризиса – остановки в развитии, мучений и траура.

Голубой цвет – символ неба, моря. У разных народов голубое небо отождествляется с бесконечностью и Богом. Это цвет мудрости, великодушия, щедрости, веры, славы и истины, далёкой мечты.

Белый цвет символизирует чистоту, незапятнанность, добродетель, радость. Он имеет также значение отрешённости от мирского, устремления к духовной простоте. Однако белый цвет может получать и противоположное значение. По своей природе он как бы поглощает, нейтрализует все остальные цвета и соотносится с пустотой, бестелесностью, ледяным молчанием и в конечном итоге — со смертью.

Фон информационных слайдов, содержащих тексты сообщений, должен соответствовать комментируемому цвету. Это будет способствовать возникновению ассоциаций, связанных с образами паруса и моря. Учащиеся составляют ассоциативные цепочки и сопоставляют свои материалы с представленными на слайде 12: «*Парус* – лодка, стремление к счастью, радости, одиночество, человек, грусть, разочарование, отрешённость от мирского, духовная простота... *Море* – бескрайние просторы, глубина, волны, буря, житейское море, слава, истина, жизненные невзгоды и счастье, мечта, вера...».

Диалоговый слайд 13 содержит следующие вопросы и задания: «Для усиления образности произведения М. Ю. Лермонтов часто использует метафору — скрытое сравнение, возникающее на основе какого-либо сходства между предметами. Слово «золотой» в прямом значении — это «сделанный из золота» (золотое кольцо, золотая брошь). В стихотворении Лермонтова слово «золотой» употреблено в словосочетании «луч солнца золотой». Определите переносное (метафорическое) значение этого слова, используя сравнительную конструкцию. Цветообраз играет важную роль в создании художественного впечатления. Назовите все цвета и оттенки, которые присут-

ствуют в стихотворении, все слова, где цвет назван или ощущение цвета присутствует. Какие оттенки использованы? Каковы особенности взаимодействия цветов в стихотворении?»

Учащиеся формулируют свою точку зрения и сопоставляют её с микровыводом, представленным на слайде 14, цветовая гамма которого включает указанные цвета и оттенки: «голубом», «лазури», «золотой», «светлей». Эти близкие по тональности цвета свидетельствуют о внутренней гармонии картины, изображённой поэтом. Синий цвет – символ мечты и чаяний, добра и творчества, мучений и траура – взаимодействует с противоречивым белым цветом, обозначающим отрешенность от мирского, устремлённость к духовной простоте и в то же время пустоту, бестелесность, ледяное молчание, смерть, а также золотым, традиционно символизирующим небесное светило и напоминающим ослепительно сверкающее в лучах солнца золото.

Созданный в процессе осмысления первоначальных впечатлений видеобраз, наглядно представляющий гармоничное взаимодействие различных цветов, но не слияние их, является импульсом для исследования особенностей эмоциональной окраски стихотворения, части которого формально построены на антитезе, а также авторской позиции.

Исследовательские и итоговые слайды 15–16 позволяют перейти на вторую ступень анализа, в процессе которого происходит уточнение первичной интерпретации.

На слайде 15 указаны слова и сочетания слов, имеющие противоположную эмоциональную окраску (парус – море голубое; ищет – кинул; страна далёкая – край родной; «Играют волны — ветер свищет, и мачта гнётся и скрипит» – «Под ним струя светлей лазури, над ним луч солнца золотой»; под ним – над ним; «Увы! — он счастья не ищет и не от счастья бежит!»), и предложен вопрос: «Какие явления и состояния противопоставлены друг другу?»

Учащиеся могут дополнить свои ответы, обратившись к микровыводам по данному этапу урока, сформулированным в форме тезисов на слайде 16: «Противопоставлены одиночество паруса и бескрайнее море; два разных состояния стихии – буря и штиль; небо и море; стремление к счастью и бегство от него».

Материалы иллюстративного слайда 17 позволяют понять, как меняется художественное пространство и его эмоциональная окраска от строфы к строфе, как происходит взаимопроникновение движения и неподвижности, с какой целью это делается.

Осознать многомерность пространства стихотворения позволят рисунки, на которых изображены парус, белеющий далеко в море («белеет парус одинокий»), и мачта парусника, наклонившаяся под ударами ветра («мачта гнётся и скрипит»).

Ответ на вопрос «Какова позиция наблюдателя?» позволит учащимся понять, что лирический герой находится одновременно в разных местах, что

волны и ветер не соотношены с движением корабля. Парус как будто неподвижен («белеет»), и в то же время «мачта гнётся и скрипит» – значит, парусник стремительно несётся по волнам. Происходит взаимопроникновение движения и неподвижности, что усугубляет дисгармонию. Противоречие между морем и парусом символизирует противоречие между жизнью вообще и человеческой личностью. Человек вечно стремится к чему-либо, не удовлетворён жизнью и не может находиться в одном каком-либо состоянии.

Исследовательские и диалоговые слайды данной части презентации содержат вопросы, сгруппированные в смысловые блоки, а также информацию, необходимую для самостоятельной работы. В процессе конструирования диалога учащиеся выявляют изобразительные средства, способствующие созданию ключевых образов и расширению их значения; особенности ритма и интонации; сопоставляют произведения, близкие по теме, сюжету, образам, определяют авторскую позицию.

Участие учителя в организации диалога минимально, поскольку на итоговых слайдах содержится информация, позволяющая проверить справедливость суждений, а на исследовательских слайдах прокомментированы направления работы.

Данный блок слайдовой презентации может быть структурирован следующим образом.

На диалоговом слайде 18 «Подумай и ответь» представлен вопрос: «Поэт, рисуя морской пейзаж, совмещает несовместимое — картины бури и штиля на море, психологические состояния человека (ищет - кинул). Зачем он делает это?» Учащимся предоставлена возможность проверки своих предположений в ходе знакомства с материалами слайда 19 «Подведём итоги», содержащего следующую информацию: «Ищет», «кинул» – контрастные образы, но они объединяются образами моря и одинокого паруса. Символы «буря» и «покой» не просто противопоставлены: буря включает в себя покой, а покой – бурю. Дисгармония в какой-то степени оборачивается гармонией. Вечный поиск человека, его вечная неуспокоенность и есть гармония человеческого существования. Без неуспокоенности невозможен поиск истины, гармонии».

Использование слайдовой презентации предоставляет широкие возможности для лексической работы, содействующей формированию нравственно-эстетических представлений учащихся. Так, на информационном слайде 20 необходимо расположить следующие словарные статьи: «Гармония – согласованность, стройность в сочетании чего-нибудь»; «Дисгармония – отсутствие согласия, разлад». Знакомство с точными формулировками позволит объективно судить об авторской позиции.

Вопросы и задания, предложенные на исследовательском слайде 21 «Подумай и ответь», позволят провести анализ ритмической и интонационной организации произведения. Он содержит следующие задания:

«В первой строфе наблюдается инверсия – изменение обычного порядка слов в предложении с целью подчеркнуть смысловую значимость какого-либо слова или придать фразе особую стилистическую окрашенность. При удачной инверсии резко меняющаяся интонация придаёт стиху большую выразительность.

Какого эффекта достигает поэт, обращаясь к инверсии в стихотворении «Парус»? Определите часть речи рифмующихся слов в первой строфе. Что она обозначает? Какие слова интонированы в первом четверостишии? Что способствует такому интонированию? Слова какой части речи рифмуются во втором и третьем четверостишиях? Что обозначает указанная вами часть речи?»

Сопоставляя ответы, прозвучавшие в процессе беседы, с материалами, представленными на итоговом слайде 22, учащиеся отметят, что в первой строфе рифмуются прилагательные; во второй – глаголы; в третьей все (кроме одного) – существительные, что выражает движение от созерцательной описательности к бурной динамике и далее – к утверждению.

Подчёркнутый вопросами и инверсией интонационный акцент на начальных глаголах выдвигает на первый план именно особый характер движения. Глаголы в третьем четверостишии употреблены в настоящем времени и обозначают действие, постоянно протекающее, ориентированное не на «сейчас», а на «всегда». Таким образом, поиски гармонии, движение – постоянное состояние человека, ведущее к обретению истины.

Исследовательский слайд 23 содержит вопросы и задания, направленные на выявление авторской позиции, и информацию, позволяющую определить частотность употребления слов в поэзии М. Ю. Лермонтова: «Употребляется ли в тексте местоимение «я»? Сколько раз употреблено местоимение «он»? Какое существительное повторяется в стихотворении два раза? В словаре Лермонтова слово «буря» встречается 131 раз, притом в разных значениях, «бурный» — 21, «мятежный» вместе с «мятежно» — 43, а «счастье» — 301 (в «Парусе» это единственное знаменательное слово, употреблённое дважды), «счастливец» — 7 и «счастливый» — 208 раз. Подчеркните в последней строфе стихотворения самое главное для понимания идеи произведения слово. Подберите к нему синонимы и антонимы. Чему отдаёт предпочтение поэт?»

В процессе самостоятельной работы учащиеся формулируют ответы на вопросы, а затем сверяют их с материалами итогового слайда 24, где представлены следующие тезисы: «В тексте отсутствует местоимение «я». Местоимение «он» употребляется шесть раз, постоянно обращая наше внимание к парусу, в том числе и тогда, когда перед нами мысли и раздумья поэта.

Олицетворенный парус — персонаж, отдельный от автора, который его наблюдает, и в то же время этот образ выражает авторское сознание. Существительное «счастье» повторяется в стихотворении два раза. Это наиболее частотное для поэзии М. Ю. Лермонтова слово. Самое главное для понима-

ния идеи произведения слово «мятежный». Буря для поэта заменяет счастье, и выбор делается сознательно».

Информационный слайд 25 содержит материалы, содействующие выявлению авторской позиции: «Стихотворение было послано в письме сестре Вареньки Лопухиной и, конечно, прочитано подлинным его адресатом. В этом письме говорилось о Москве как родине поэта во всех смыслах: «... там я родился, там много страдал, и там же был слишком счастлив». Лермонтов только-только покинул «край родной» и «бежал от счастья», слишком большого для него, бежал от покоя. В 1832 году он писал в стихотворении «Как в ночь звезды падучей пламень...»:

Молю о счастья, бывало,
Дождался наконец,
И тягостно мне счастье стало,
Как для царя венец.

Другое стихотворение 1832 года Лермонтов начал словами «Я жить хочу! хочу печали / Любви и счастья назло...». В стихотворении «К другу» поэт пророчил: «Не буду я счастливым близ прекрасной...» Он признавался, что прежде «душой летел» к высокому — «Но мне милей страдания земные: / Я к ним привык и не оставлю их...». Демон, любимый герой М. Ю. Лермонтова, в третьей редакции поэмы (1831) говорил: «Я полюбил свои мученья / И не могу их разлюбить».

Диалоговый слайд 26, содержащий вопросы: «Возможно ли отождествление олицетворенного Паруса и «я» Лермонтова?»; «Увы он счастья не ищет и не от счастья бежит». Так ли было в жизни Лермонтова?» – позволяет подвести итоги работы (слайд 27): «Парус «не от счастья бежит», а автор «бежал», хотя не может не жалеть о «кинутом» «в краю родном». Полного отождествления Паруса и «я» Лермонтова нет. Поэт не знает, что ищет и что «кинул» Парус, но о себе он это знает. В первой строфе парус — объект наблюдения и размышления; во второй автор отчасти соединяется с ним (отсюда и «пространственное» приближение), в третьей «он, мятежный» заменяет мятежное авторское «я», сливается с ним. Потому автор и знает, что Парус «просит бури».

Слайд 28, фон которого составляют цвета, представленные в стихотворении, вернёт учащих в реальность первого этапа анализа и позволит глубже понять авторскую позицию.

Задача данного этапа урока – завершение работы над созданием близкого к замыслу автора *видеообраза* стихотворения, позволяющего наглядно увидеть мир лирического героя, постичь который можно не только аналитически, но и чувственно.

Отвечая на вопрос «Соответствует утверждению близости, но нетождественности паруса и «я» М. Ю. Лермонтова видеообраз стихотворения?»,

учащиеся придут к выводу, что видеообраз, наглядно представляющий гармоничное взаимодействие различных цветов, но не слияние их, соответствует утверждению близости, но нетождественности паруса и «я» М. Ю. Лермонтова.

Таким образом, слайдовая презентация - анализ лирического произведения становится своего рода новой реальностью, созданной в сотворчестве с автором.

Слайды 29–31 «Прочитай выразительно», содержащие тексты стихотворений (или фрагментов) «Крест на скале» и «Гроза», переведут анализ на уровень осмысления межтекстовых связей. Учащиеся следят за выразительным чтением учителя и, слушая его сообщение о сходстве произведений на уровне мотива, художественного приёма и философской мысли, делают вывод о том, в стихотворениях нашли отражение глубинные, сущностные черты художественного мира М. Ю. Лермонтова в целом.

Такой вариант применения ИКТ является одной из эффективных форм урока-открытия. Применение компьютерных технологий в процессе анализа текста содействуют развитию таких базовых качеств личности, как критическое мышление, рефлексивность, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

Изменяется и содержание деятельности преподавателя: он перестаёт быть просто «репродуктором» знаний, становится разработчиком новой технологии обучения, что повышает его творческую активность, требует высокого уровня технологической и методической подготовки.

Литература

1. *Гусляров Е. Н.* Лермонтов в жизни. Систематизированный свод подлинных свидетельств современников. – М., 2003.
2. *Иванова Т. А.* Лермонтов на Кавказе. – М., 1975.
3. *Кормилов С. И.* Поэзия М. Ю. Лермонтова: В помощь старшеклассникам, абитуриентам, преподавателям. – М., 2004.
4. Лермонтовская энциклопедия / Гл. ред. В. А. Мануйлов. – М., 1981.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Н. А. Попова
(г. Москва)

Методика изучения рассказа Ю. М. Нагибина «Царскосельское утро» в аспекте сопоставительного анализа

«Какое, милые, у нас тысячелетье на дворе?» – спрашивал Б. Л. Пастернак в стихотворении «Про эти стихи» летом 1917 года своих современников. Такой же вопрос мне сейчас хочется задать многим учителям, преподающим классическую литературу в школах, ибо, погрузившись в «старину седую», они часто забывают, что восприятие современных детей, выросших в век высоких технологий, сильно отличается от восприятия их предшественников.

XXI век требует от учителя, с одной стороны, сохранения лучших достижений отечественной методики, а с другой – обогащения её новыми формами и приёмами. Материал, о котором пойдёт речь в этой статье, базируется на классической методике сопоставительного анализа, но обогащается обращением к прозе видного современного прозаика Юрия Нагибина. Рассказ Нагибина «Царскосельское утро» изучается в аспекте сопоставительного анализа с лирикой А. С. Пушкина. Таким образом, мы решаем сразу две задачи – формируем представление учащихся о прозе известного писателя второй половины XX века и способствуем углублению представлений учащихся о личности великого классика.

Лейтмотив проведённого урока – найти новый подход к изучению традиционной темы поэта и поэзии в лирике А. С. Пушкина, вызвать интерес учащихся, сделав их филологами-исследователями и пробудив их творческий потенциал.

В 9 классе произведения А. С. Пушкина изучаются монографически, в единстве творческого и жизненного пути. Это и позволяет нам обратиться к анализу рассказа Юрия Нагибина «Царскосельское утро», в котором описан один день из жизни юного Пушкина.

Для того чтобы решить поставленные задачи, мы используем репродуктивный, эвристический и исследовательский методы, а также целый ряд приёмов: комментированное чтение, беседу, творческие задания по личным впечатлениям, постановку проблемных вопросов, самостоятельный анализ

части и целого художественного произведения. В работе задействованы межпредметные (живопись на уроке: иллюстрации с видами Царскосельского парка и репродукция портрета Пушкина) и внутрипредметные связи (тема поэта и поэзии в лирике Пушкина, рассказ о юности поэта в стихотворении А. А. Ахматовой «В Царском Селе» и в отрывках из романа Ю. Н. Тынянова «Пушкин»).

Началу урока предшествует оформление доски или создание компьютерного видеоряда. Учащимся нужно показать портрет Пушкина-лицеиста работы Е. И. Гейтмана и репродукции с видами Царскосельского парка и Екатерининского дворца.

Мы предлагаем начать урок со вступительного слова учителя, цель которого настроить учащихся на разговор о биографическом произведении. Учитель сообщает ученикам, о каком периоде жизни поэта они будут говорить, просит их посмотреть на доску, на портрет Пушкина, и предлагает попробовать рассказать, каким нарисован юный поэт и что можно сказать о его характере на основании представленного портрета. Приём словесного рисования заставляет учащихся задуматься над отражением внутреннего мира человека на картине.

Обобщая ответы учащихся, делаем вывод, что и живопись, и литература, обращаясь к личности Пушкина, по-своему интерпретировали его образ. Далее смотрим, как это делал Юрий Нагибин.

Если ученики уже знакомы с творчеством Нагибина (например, изучали его рассказы «Зимний дуб», «Учитель словесности», «Огненный протопоп»), то учитель может начать беседу о рассказе писателя с выяснения того, что учащиеся помнят о жизни и творчестве Нагибина. Уточняя ответы учащихся, необходимо напомнить девятиклассникам, что Нагибин утверждал право художника исследовать жизни великих людей посредством творчества. Основная тема, объединяющая все биографические произведения писателя: художник и его дар.

Если же учащиеся не знакомы с творчеством писателя, то следующий этап урока может быть сразу направлен на работу с текстом произведения. Постановка ряда проблемных вопросов, диалогическая форма ведения урока способствуют интересному разговору между учителем и учениками. Задание прочитать рассказ к уроку дается ученикам заранее. Поэтому работа начинается сразу над всем произведением с выявления его проблематики. Мы просим учащихся определить, какова главная тема прочитанного ими рассказа «Царскосельский дуб», и найти, где в рассказе выражена его основная идея. В результате обсуждения приходим к выводу, что Нагибин писал о предназначении художника и что главная мысль рассказа выражена в его финале: «Сблизить слова со смыслом, выловить в хаосе звуков истинные обозначения вещей и явлений, дать литературе живую речь, искажённую непрошеными зашельцами, церковниками, немецкими профессорами, – разве по плечу такой труд одному человеку?» [1].

Затем можно спросить учащихся, в чём, по мнению писателя, суть литературной миссии поэта, и подвести их к ответу: в том, чтобы дать каждому явлению своё определение, придумать своё слово, найти свой язык. Последний проблемный вопрос учащимся выводит их на сравнение уже прочитанных ими ранее рассказов Ю. М. Нагибина: насколько мировосприятие юного Пушкина-героя близко восприятию жизни его ровесников – Савушкина из рассказа «Зимний дуб» и Ванечки Бунина из рассказа «Учитель словесности»?

Обобщая ответы учащихся, учитель обращает их внимание на то, что всем рассказам Нагибина присуща идея о том, что у каждого писателя должен быть свой голос. Речь идёт о сложившемся мнении прозаика. После этого учитель вводит теоретическое понятие «стиль». Определение стиля даётся по «Краткому словарю литературоведческих терминов» для школьников под редакцией С. В. Тураева и Л. И. Тимофеева (оно записывается в тетради) [2].

Следующий этап урока организован как комментированное чтение текста, которое сопровождается вопросами: кто взывает в рассказе к юному Пушкину? Как одним словом можно обозначить все эти понятия? Какой вывод в связи с этим напрашивается: для чего рождён поэт? В какой части рассказа содержатся эти размышления и почему? Что им предшествует? Зачем Нагибин сначала рассказал о том житейском, что волновало поэта, и только потом перешёл к размышлениям о призвании Пушкина? Прочитайте, чем заканчивается рассказ, и объясните, о каких обязательствах поэта и перед кем идёт речь.

В ходе комментированного чтения и анализа текста учитель помогает учащимся увидеть, что к поэту взывают лес, трава, пруд, птицы, и это можно назвать одним словом – мироздание. То есть художник рождён для того, чтобы по-новому рассказать людям о мире. Этому выводу предшествует повествование о том, что так волнует юного Пушкина: первое пробуждение чувств, друзья, их совместные шалости. Для этого Нагибин рассказывает об обычном лицейском начале дня, писатель акцентирует внимание на житейском, чтобы показать: поэт здесь – это обычный подросток, почти ребёнок, который радуется беззаботной жизни и страшится тех чувств и желаний, которые ощущает в своей душе.

Изображённые будни Пушкина-лицейца помогают писателю ярче выразить предназначение поэта, о котором тот ещё сам не совсем догадывается, и показать крестный путь, который его ожидает. Не случайно рассказ заканчивается слезами Пушкина-ребёнка и словами о том, что он потерял: «И что бы он теперь ни делал, как бы ни бесчинствовал, ему не убежать от своей ноши» [1].

После комментированного чтения текста учитель опять может обратиться к приёму словесного рисования и дать задание учащимся вновь посмотреть на портрет Пушкина-лицейца и сказать, не изменилось ли что-нибудь в их восприятии его образа. Ответы учащихся, как правило, свиде-

тельствуют о том, что они уже не просто описывают то, что видят, а пытаются понять, что старался передать художник: задумчивость юного поэта, его вдохновение и т. д.

Следующая часть урока связана с формированием углублённых представлений учащихся о художественных особенностях биографического рассказа. Учащимся даётся ряд вопросов с опорой на полученные ранее знания: какова композиция рассказа? В чём своеобразие построения рассказа? Как вы думаете, что Ю. Нагибин воссоздал из реальной жизни поэта, а что придумал? Как и благодаря чему писателю удаётся передать ощущение вдохновения, которое переживает Пушкин? В чём особенности работы писателя-биографа? Перед какими трудностями он стоит и в чём отличие его работы от работы обычного писателя? Чем вам понравился рассказ Ю. Нагибина, а что в рассказе вам показалось неудачным и почему?

При обсуждении художественных особенностей биографического рассказа учитель акцентирует внимание учащихся на третьем вопросе – о проблеме соотношения факта и вымысла в биографическом произведении.

Чтобы придать обсуждаемому материалу наглядную форму, составляется таблица, в одной графе которой девятиклассники записывают то, что писатель воссоздал в рассказе из реальности, а в другой графе – то, что он сочинил. В работе над заполнением таблицы принимает участие весь класс. Учитель фиксирует всё на доске, а учащиеся записывают полученные данные в тетрадь:

Факты	Вымысел
Быт лицейстов	Описание вдохновения поэта
Друзья Пушкина	
С. А. Карамзина	
Фрейлина Волконская и её служанка Наташа	
Описание Царскосельского парка	
Царь Александр I	

Работа с таблицей помогает наглядно продемонстрировать учащимся соотношение факта и вымысла в биографической прозе, глубину документальной основы в биографическом произведении.

На вопрос о том, как Нагибин описал приход вдохновения к Пушкину, чем он мог воспользоваться, учащимся было непросто ответить. Уточняя ответы учащихся, мы подводим их к пониманию того, что писателю удалось изобразить внутренний мир Пушкина благодаря собственным ощущениям и стихам поэта, в которых юный Пушкин открывал свою душу и описывал свои переживания. Таким образом, в ходе обсуждения делается вывод, что в рассказе Нагибина о юности Пушкина на самом деле два героя: один види-

мый (это Пушкин), а другой – скрытый (это автор). И последний наделяет героя собственными мыслями и переживаниями.

Вывод записывается учащимися в тетрадь: писатель-биограф в работе над любым биографическим произведением, даже малой формы, опирается не только на сохранившиеся документы и творчество своего героя, но на и личные впечатления.

В связи с записанным выводом логичной становится беседа о том, какие трудности испытывает писатель-биограф и в чём заключаются особенности его работы. Мы говорим о необходимости хорошо знать творчество выбранного героя, изучить документы, относящиеся к воспроизведению реальной жизни человека (письма, мемуары, свидетельства современников), об умении воспроизвести жизнь другого человека, то есть о глубоком психологизме, когда автор перевоплощается в своего героя.

Обобщая ответы учащихся, учителю надо обратить их внимание на нравственную сторону работы писателя-биографа – на ответственность перед своим героем.

В конце беседы девятиклассники открывают для себя «подводные течения», которые подстерегают писателя-биографа: во-первых, необходимость создать реалистический портрет писателя, во-вторых, нарисовать образный и яркий портрет, чтобы читателю было интересно читать, а в-третьих, не допустить искажения фактов.

Заключительный вопрос о том, почему Нагибина привлёк именно этот отрезок жизни Пушкина, носит обобщающий характер. Он требует от учащихся понимания взаимосвязи творческих процессов в душе любого писателя.

Последний этап урока основан на сопоставительном анализе. Основная цель этого этапа – показать учащимся, откуда Ю. Нагибин черпал материал для своего рассказа и как соотносилась его авторская концепция со взглядами юного поэта.

Для выполнения сопоставительного анализа учащимся даётся задание прочитать стихотворение А. С. Пушкина «К другу стихотворцу» и предлагается раздаточный материал с напечатанными отрывками из романа Ю. Н. Тынянова «Пушкин» и стихотворения А. А. Ахматовой «В Царском Селе».

Обобщающее сопоставление проходит по такому плану: сравните, что пишет о своём мировосприятии пятнадцатилетний поэт в стихотворении «К другу стихотворцу» и что пишет о его внутреннем мире Ю. Нагибин? Насколько сильна была опора на текст стихотворения А. С. Пушкина в рассказе? Как описывают утро Пушкина и приход вдохновения три разных автора, Ю. Н. Тынянов, Ю. М. Нагибин и А. А. Ахматова (отметьте общее и различия)? Почему их так волнует эта тема?

Раздаточный материал представлен в таблице:

Ю. Н. Тынянов «Пушкин»	А. А. Ахматова «В Царском Селе»
<p>Он часто бродил теперь по парку, заходил в глубь липовой аллеи и полюбил эти места: здесь никто не обращал на него внимания... Это было похоже на болезнь; он мучился, ловил слова, приходили рифмы. Потом он читал и поражался: слова были не те. Он зачёркивал слово за словом. Рифмы оставались. Он начинал привыкать к тому, что слова не те и что их слишком много; как бы то ни было, это были стихи, может быть, ложные. Он не мог не писать, но потом в отчаянии рвал. Стихи иногда ему снились по ночам, утром он их забывал. Однажды приснилась ему Наташа; всю ночь продолжался бред, пламенный, тяжёлый; к утру он проснулся, испуганный и удивлённый, – что-то произошло, чего он не мог объяснить, что-то изменилось навеки: он помнил строку, полстиха: «Свет-Наташа», а вместо рифмы был поцелуй. Так он и не понял, что ему снилось в эту ночь – Наташа или стихи? Но записал на клочке: «Свет-Наташа». Он ничего никому не читал. Казалось, ему тяжело было признаться в стихах, как в преступлении.</p>	<p>Смуглый отрок бродил по аллеям, У озёрных грустил берегов, И столетие мы лелеем Еле слышный шелест шагов.</p> <p>Иглы сосен гулко и колко Устилают низкие пни... Здесь лежала его треуголка И растрёпанный том Парни.</p> <p style="text-align: right;">1911 г.</p>

Завершающий этап помогает соотнести восприятие учащимися биографического рассказа с романом и лирическим произведением.

Домашнее задание ставит своей целью вписать изучение биографического рассказа Ю. Нагибина «Царскосельское утро» в работу над лирическими произведениями А. С. Пушкина. Для этого учащимся даются следующие задания: 1) прочитать стихотворения «К другу стихотворцу», «К Н. Я. Плюсковой», «Разговор книгопродавца с поэтом», «Пророк», «Поэт и толпа», «Ответ Анониму», «Поэт», «Поэту», «Эхо», «Из Пиндемонта», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и подумать, как с темой поэта и поэзии в творчестве Пушкина связан рассказ Нагибина; 2) прочитать стихотворения «Городок», «Осень», «Я помню чудное мгновенье...», отрывок из «Египетских ночей», в которых поэт раскрывал суть творческого вдохновения. Таким обра-

зом, мы переходим к изучению традиционной темы поэта и поэзии в лирике А. С. Пушкина.

Заключительный этап работы над историко-биографическим рассказом связан с внеклассной работой и с развитием творческих способностей учащихся, так как лучшее понимание изученного приходит тогда, когда ученик сам становится участником творческой деятельности.

Учащиеся получают задание написать зарисовку на тему «Один день из жизни Пушкина». Сформированность представлений о художественном своеобразии биографического рассказа отмечается нами на основе выполненных учащимися работ. Приведём отрывки из творческих работ:

«...А теперь новости из сети. Вчера в Интернет было запущено необычное сочинение ученика одной московской школы, на тему «Один день из жизни Пушкина», в котором были выдвинуты новые мысли по поводу образования, жизни молодёжи, а также была сделана попытка изменить подход к процессу образования. Интересно, что это сочинение стало поводом для исключения автора из учебного заведения... Мы уже настолько привыкли, что Пушкина надо любить, надо восхищаться и гордиться, что даже не задумываемся, что вообще-то он действительно прекрасен, что его стихи действительно проникновенны... И пусть будет не так много сочинений, пусть будет меньше, но они не будут стандартными, пусть каждый напишет о том, как он чувствует то, что хотел сказать Александр Сергеевич» (Дащинская Вероника).

«Сидевший рядом Дельвиг, увидев выражение лица Пушкина, вспомнил первый день классных занятий (26 октября) рано утром, собираясь умыться и только подставив руки под струю умывальника, его кто-то дерзко оттолкнул в сторону и, без церемоний вымывшись, плеснул в физиономию целую горсть воды. Дельвиг не вымолвил ни слова, а лишь утёрся полотенцем; такая кротость и удивила «плескателя», что он стал внимательно всматриваться в «тихошу», а потом, озарившись ясной улыбкой и слегка сконфузившись, проговорил:

– А, это ты Дельвиг. Ты снял очки, тебя и не узнать!

– А я льва по когтям тотчас узнал, – был дружелюбный ответ» (Томайлы Надежда).

После выполнения такого задания учащиеся отмечают, что, только попробовав самостоятельно создать подобный текст, они поняли, насколько сложно написать биографический рассказ. Девятиклассники говорили, что им пришлось не только обратиться к дополнительной литературе, но и мысленно перенестись в эпоху Пушкина, представить себя рядом с ним или на его месте. В конце обсуждения все сошлись в одном мнении, что работа над биографическим рассказом помогла им по-новому взглянуть на личность поэта и его творчество. Таким образом, мы можем констатировать изменение восприятия уже знакомого литературного материала и известного школьникам писательского образа при чтении историко-биографической литературы.

Закреплению знаний учащихся и углублению их впечатлений может помочь внеклассная работа, заключающаяся в посещении на каникулах Царско-сельского парка, Екатерининского дворца и Лицея, то есть тех мест, о которых писали Ю. М. Нагибин, Ю. Н. Тынянов, А. А. Ахматова и где жива память о юном поэте.

Результат проведённой работы заключался в том, что биографический рассказ был органично и методически продуктивно включён в контекст изучения творчества А. С. Пушкина. Учащиеся отвечали на вопросы о специфике биографической прозы, выполняли исследовательские задания, помогающие увидеть её своеобразие, участвовали в творческой деятельности (писали биографические рассказы). Но, пожалуй, самый важный итог занятия заключается в том, что и А. С. Пушкин, и Ю. М. Нагибин стали восприниматься девятиклассниками как живые, близкие и интересные собеседники – как современники, а не как представители нередко насильно навязываемой классической литературы.

Литература

1. *Нагибин Ю. М.* Царскосельское утро. Повести. Рассказы. – М., 1979.
2. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М., 1974.

Т. Э. Никульшина
(г. Москва)

Совершенствование навыков литературоведческого анализа при изучении прозы И. А. Бунина в 11 классе

Тема «Творчество И. А. Бунина» – одна из самых интересных и сложных тем в курсе русской литературы, изучаемом в 11 классе. Учащиеся нередко сетуют на то, что им трудно читать и воспринимать рассказы Бунина, улавливать тот философский подтекст, который заложен во всей бунинской прозе, независимо от её тематики. Трудности, которые испытывают ученики 11 класса, обусловлены, прежде всего, философичностью прозы Бунина, её композиционной сложностью, психологической утончённостью, метафоричностью языка. Проза Бунина – проза поэта, отсюда «всё та же обдуманность и отделанность словесного изложения, строгая красота словесной чеканки, выдержанный стиль, покорствующий тонким изгибам и оттенкам авторского замысла...» (Ю. И. Айхенвальд) [1].

Литературоведческий анализ при изучении рассказов Бунина играет особую роль: он призван помочь старшеклассникам не только погрузиться в сложный художественный мир писателя, но и понять идейный замысел авто-

ра, оценить его неповторимую стилевую манеру письма. С другой стороны, рассказы Бунина представляют собой благодатный материал для совершенствования навыка литературоведческого анализа: расширяется представление учащихся о теме, проблеме, сюжете, композиции, идее художественного произведения, изобразительных средствах языка.

Анализ рассказа «Лёгкое дыхание» мы начинаем с чтения удивительно созвучного ему стихотворения Бунина «Погост» («Погост, часовенка над склепом...»). Этот приём поможет учащимся не только понять взаимосвязь поэзии и прозы Бунина, но и выделить характерные для его творчества темы, философские идеи, образы.

Погост, часовенка над склепом,
Венки, лампадки, образа
И в раме, перевитой крепом, –
Большие ясные глаза.

Сквозь пыль на стёклах, жарким светом,
Внутри часовенка горит.
«Зачем я в склепе, в полдень, летом?» –
Незримый кто-то говорит.

Кокетливо-проста причёска
И пелеринка на плечах...
А тут повсюду – капли воска
И банты крепа на свечах.

Венки, лампадки, пахнет тленьем...
И только этот милый взор
Глядит с весёлым изумленьем
На этот погребальный вздор.

Сразу вспоминается Оля Мещерская, героиня рассказа «Лёгкое дыхание». Но рассказ был написан в 1916 году, а стихотворение – в 1903 году. Интересна история его создания. Будучи в Италии, Бунин зашёл на небольшое кладбище, расположенное рядом с католической часовней. Там и привлёк его внимание памятник с фарфоровым медальоном, на котором была изображена совсем юная девушка с радостными, «поразительно живыми глазами». Значит, этот загадочный образ жил в памяти писателя много лет и воплотился в одном из лучших его рассказов, признанном жемчужиной русской прозы начала XX века.

Как много загадочного в героине «Лёгкого дыхания»: девушка, которая всем кажется самой беспечной, беззаботной и счастливой, глубоко переживает то, что она стала женщиной. Бунин показывает драматическое противоре-

чие между внешней весёлостью и тем состоянием души, когда ощущается утрата гармонии в восприятии мира и себя в этом мире. Внешне жизнь Оли после случая с Малютиным не изменилась: остались «изящество, нарядность, ловкость, ясный блеск глаз», но всё это уже лишено души.

«Красота есть обещание счастья», – писал О. де Бальзак. Красота и обаяние героини стали средством обретения власти над мужчиной, чтобы потом играть его чувствами: она «так изменчива» в обращении с влюбленным в неё гимназистом Шеншиным, что тот «покушался на самоубийство», а казачьему офицеру, с которым она была близка и даже обещала стать его женой, «вдруг сказала, и не думала никогда любить его, что все эти разговоры о браке – одно её издевательство над ним». Что подтолкнуло Олю Мещерскую к человеку, которого она не любила, «некрасивому и плебейского вида», ничего не имевшего общего с тем кругом, к которому принадлежала героиня? Любопытство? Отчаяние? Желание мести? Неспособность задуматься над своими поступками?

Мнения учащихся о мотивах поступков Оли Мещерской обычно расходятся. Но они единодушно отмечают, что автор наделяет героиню непредсказуемостью, противоречивостью, не даёт развернутой психологической характеристики героини и оценки её поступков. Бунин всегда считал, что в поведении человека и в его душе много загадочного, необъяснимого, иррационального, бессознательного.

Вместе с учащимися составляем схему, отражающую сюжет и композицию рассказа, и ставим перед учащимися следующие вопросы:

1. Почему автор выбирает подобное начало? 2. Какой приём лежит в основе композиции? 3. В чём заключаются сюжетно-композиционные особенности рассказа? 4. Как подобная композиция помогает автору раскрыть образ героини и идейный замысел? 5. Каково значение образа классной дамы? 6. Какова роль художественной детали? 7. Как вы понимаете смысл заключительной авторской фразы о лёгком дыхании? 8. Как вы понимаете смысл названия рассказа?

Одиннадцатиклассники отмечают, что композиция рассказа основана на приёме контраста, который используется на протяжении всего повествования: вначале ярко противопоставлены описание хмурого весеннего дня, кладбища, тяжелого надмогильного креста и портрета юной гимназистки с «радостными, поразительно живыми глазами», затем – рассказ о счастливой и беззаботной (в восприятии окружающих) жизни Оли и отрывок из дневника, понимание фразы о лёгком дыхании героиней и автором.

Композиция рассказа отличается некой фрагментарностью, мозаичностью; нарушена хронологическая последовательность повествования. Автор-рассказчик, то возвращаясь в прошлое, то говоря о настоящем, фокусирует внимание читателя то на строках из дневника героини, то на её разговоре с начальницей, то на воспоминаниях классной дамы. Бунин намеренно затягивает объяснение причин гибели Оли Мещерской, чтобы направить наше

внимание к каким-то тайным сторонам её жизни. Героиня совершает всё бездумно, легкомысленно. «В поступках Оли нет ни осмысленного порока, ни боли раскаяния, ни твердости решений. Но как раз такой поворот и страшен: гибнет создание, не понимающее ужаса своего положения», – справедливо замечает Л. А. Смирнова. Бунин выразительно передал странную логику поведения Оли, её кружение по жизни. Те, кто окружали героиню, проявляли редкое равнодушие к её судьбе. Даже классная дама посещает её могилу из-за «выдуманных чувств».

Анализируя рассказ, необходимо обратить внимание учащихся на значение художественной детали. Особую роль в «Лёгком дыхании» играют эпитеты, не только помогающие автору создавать образы, но и способствующие раскрытию его философско-эстетической концепции. Тяжёлый дубовый крест и радостные, «бессмертно сияющие» глаза юной гимназистки; красивая, очаровательная героиня и «некрасивый, плебейского вида» казачий офицер... Непостижимая взаимосвязь молодости, любви и смерти; земной красоты, которая уничтожается чем-то отталкивающе-безобразным, – всё это характерно для мировосприятия Бунина.

Рассказ начинается и заканчивается описанием городского кладбища в пасмурный, ветреный и холодный весенний день. Кольцевая композиция, придавая стройность и законченность повествованию, может создать у читателя чувство безысходности. Но заключительная авторская фраза о лёгком дыхании оставляет надежду. Героиня была наделена свыше особым даром – «лёгким дыханием», тем непостижимым сочетанием естественной красоты, которая не «требует забот и усилий», и способности радоваться жизни и дарить эту радость другим людям. Когда закончилась земная жизнь Оли Мещерской, дар «холодного мироздания» вернулся к своим истокам, «растворился» в мире, небе, ветре.

Обращаем внимание одиннадцатиклассников на особое значение слова «снова» в последней фразе автора. Значит, это извечный закон бытия, имеющий свойство повторяться во времени и пространстве. Бунин будто бы оставляет открытым вопрос: когда же вновь «вочеловечится» (говоря словами А. А. Блока) этот дар холодного мироздания, принесёт ли он счастье своему обладателю и как обойдутся с ним люди? Но это знание неподвластно человеческому разуму...

Благодаря философско-мистическому подтексту рассказ не сводится к трагической истории юной гимназистки, в нём прослеживается мысль о трагизме бытия, недолговечности и хрупкости земной красоты.

Следующим этапом в развитии у учащихся навыка литературоведческого анализа является изучение рассказа «Братья» (1914). Бунин отмечал в 1915 году, что с 1907 года «жажда странствовать и работать овладела им с особой силой». Знакомство с другими странами, соприкосновение с приметами древних цивилизаций способствовало формированию взглядов писателя на развитие мира. Бунин любил посещать экзотические страны, где еще со-

хранились древние верования и традиции, где влияние современной цивилизации на человека ещё не ощущалось так обострённо, как в Европе.

Эти путешествия стали необходимой частью творческого процесса. Бунин говорил о себе: «Я, как сказал Саади, «стремился обозреть лицо мира и оставить на нём чекан души своей», меня занимали вопросы психологические, религиозные, исторические».

Иван Алексеевич побывал в Греции, Турции, Египте, Палестине, Сирии, на острове Цейлон. Именно поездка на Цейлон вдохновила писателя на создание рассказа «Братья».

Приступая к изучению этого произведения, предлагаем учащимся подумать над такими вопросами:

1. Как Бунин описывает остров Цейлон? 2. Какие художественно-образительные средства языка использует писатель? 3. В чём значение образа Возвышенного? 4. Какова проблематика рассказа? 5. Какие символические детали встречаются в рассказе, в чём их значение? 6. Как связаны эпиграф и тема рассказа, исповедь англичанина и буддийская легенда? 7. Почему Бунин не даёт имён своим героям? 8. В чём заключается идейный замысел автора?

Первый вопрос обычно не вызывает затруднений у учащихся. Они сразу находят в тексте рассказа великолепные зарисовки, призванные подчеркнуть первозданную красоту Цейлона: «Справа, среди высоких и тонких, в разные стороны и причудливо изогнутых темнокольчатых стволов, стелются глубокие шелковистые пески, блещет золотое, жаркое зеркало водной гладки...»; «...золотыми стрелами снуют в лесах те лимонные птички, что называются солнечными... весело и резко вскрикивают зелёные попугаи, срываясь с деревьев и радугой сверкая в пестроте лесов... сладко и тяжело пахнут... сливочные цветы безлиственного жертвенного дерева... яркими самоцветами переливаются толстогорлые хамелеоны, так много реет и замирает на солнце огромных пышных бабочек...»; «Ночь быстро гасила сказочно-нежные, розовые и зелёные краски минутных сумерек, летучие лисицы бесшумно проносились над ветвями, ища ночлега, и чёрной жаркой тьмой наполнялись леса, загораясь мириадами светящихся мух и таинственно, знойно звеня цветками, в которых живут мелкие древесные лягушки». Изображая экзотическую природу, автор использует метафоры и эпитеты, призванные передать цвета, звуки, запахи. А над всем этим великолепием «покоился Возвышенный, гигант из сандалового дерева, с широким позолоченным лицом и длинными косыми глазами из сапфира, с улыбкой мирной грусти на тонких губах». Возвышенный – древнее божество, которое утверждает аскетическую философию жизни, основанную на отказе от земных радостей, и прежде всего любви, умножающей скорбь. Бунин отрицает подобную философию жизни. Это проявляется и в экспрессивном описании ослепительно прекрасного земного царства, и в изображении юноши-рикши, который радуется жизни и открывшемуся ему чувству любви.

Божественной красоте природы писатель противопоставляет страшную действительность колониального Цейлона: унижительную нищету его жителей (описывая жизнь сингалезов, Бунин не скупится на натуралистические детали), их изнурительный, рабский труд. От поколения к поколению, от отца к сыну передаётся покорность судьбе. После смерти старика-рикши медную бляху (одна из символических деталей, встречающихся в рассказе), на которой был выбит номер рикши, надел на свою руку его сын, «легконогий юноша». Но, в отличие от своих предков, юноша самоубийством прервал общий для сингалезов путь, ведущий к обезличиванию. Деталью-символом становится и дурманящее средство бетель, которое помогает рикше включиться в бесконечный и мучительный жизненный круг.

Изображение этого бессмысленного движения определяет содержание первой, посвящённой рикше части рассказа. Во второй части появляется образ англичанина, представителя европейской цивилизации. Обращаем внимание учащихся на ту часть портретной характеристики героя, где речь идёт о его глазах: «...глаза как-то странно, будто ничего не видя, глядели из тьмы бровей и ресниц», «...голос его был твёрд и спокоен, но взгляд странен». Пути колонизатора-англичанина и юноши-рикши пересекаются. Англичанин чуть ли не до смерти загоняет несчастного юношу, отнимает у него возлюбленную, тем самым обрекая рикшу на гибель.

Не случайно Бунин не наделяет своих героев именами – отсутствие имён придаёт повествованию широкий обобщающий смысл. По сути, это некие образы-символы, противопоставленные друг другу во всём: один – представитель цивилизации, воплощение разума, другой – естественного, природного начала, связанного с чувством.

Но автор называет героев рассказа БРАТЬЯМИ. В этом, на наш взгляд, проявляется не столько библейское начало, сколько так свойственное Бунину стремление оценивать явления и события «с точки зрения вечности». Поэтому писателю так близка восточная философия с её универсальным взглядом на мир. В качестве эпиграфа к рассказу Бунин выбирает строки из древней буддийской книги «Сутта Нипата»: «Взгляни на братьев, избивающих друг друга. Я хочу говорить о печали». Представители цивилизации – «беспощадные и загадочные белые люди» – губят тех, кто принадлежит к природному миру. Но, причиняя страдания тем, кого они высокомерно не считают равными себе, они сами неизбежно придут к страшной расплате – душевной пустоте.

Это смог осознать герой-англичанин, который признаётся русскому капитану: «Бога, религии в Европе давно уже нет, мы, при всей своей деловитости и жадности, как лёд холодны и к жизни, и к смерти... Мы все, спасаясь от собственной тупости и пустоты, бродим по всему миру и силится восхищаться то горами и озерами Швейцарии, то нищетой Италии... то присутствуем, как при балаганном зрелище, при раздаче священного огня в Иерусалиме.... плывём в Индию, в Китай, в Японию – и вот только здесь, в этом по-

терянном нами эдеме, который мы называем нашими колониями и жадно ограбляем... среди цветных людей, обращённых нами в скотов, только здесь чувствуем в некоторой мере жизнь, смерть, божество». Горькая исповедь англичанина перекликается с рассказанной им древней буддийской легендой о вороне, который жадно клевал тушу слона, уносимого в океан, а когда очнулся, понял, что на землю уже не вернуться. Иносказательный смысл легенды, как правило, верно истолковывается учениками: в поисках удовольствий, руководствуясь лишь собственным эгоизмом, человек может потерять и жизнь, и ощущение душевной гармонии. Мысли писателя о проблемах цивилизации, о неминуемой катастрофе мира, прозвучавшие в рассказе «Братья», продолжают развитие в другом произведении – «Господин из Сан-Франциско».

В соответствии со школьной программой в 11 классе изучаются и отдельные рассказы из цикла «Тёмные аллеи». Интересно, что сам Бунин считал эту книгу лучшей в своем творчестве. Все рассказы цикла посвящены любовному чувству, которое оставляет глубокий след в душе человека, нередко становится для него лучшим воспоминанием всей жизни.

Мы выбрали для литературоведческого анализа рассказ «Ворон». Аналитическая беседа строится на основе следующих вопросов и заданий:

1. Почему автор так настойчиво подчёркивает сходство отца главного героя с вороном? 2. Почему повествование ведётся от первого лица и изложено в форме воспоминания? 3. Найдите в тексте рассказа повторяющуюся деталь. Каково её значение? 4. Каковы особенности раскрытия темы любви в этом рассказе?

Название любого произведения является частью композиции, в нём отражаются такие категории, как тематика, проблематика, идейная направленность. Сравнение отца главного героя с вороном – зловещей птицей, питающейся падалью – лейтмотивом проходит через весь рассказ. В его начале читаем: «Отец мой похож на ворона». Далее это сравнение только усиливается: «Невысокий, плотный, немного сутулый, грубо черноволосый, темный, с длинным бритым лицом, был он и впрямь совершенный ворон... поводил своей большой вороньей головой, косясь блестящими вороньими глазами на танцующих». И в конце рассказа, когда герой видит отца с «молоденькой прелестной женой» в ложе театра, тот «сутулясь, вороном, внимательно читал, прищулив один глаз, программу». От внешнего сходства к внутренней сути – таков художественный замысел автора, который показывает, как отец сыграл зловещую роль ворона в судьбе собственного сына, навсегда разлучив его с возлюбленной и лишив надежды на счастье...

Большинство рассказов из цикла «Тёмные аллеи», в том числе и «Ворон», написаны в форме воспоминания и ведутся от первого лица. Это имеет особый смысл: рассказчик возвращается к самому яркому, самому сильному переживанию в своей жизни. В его памяти запечатлены малейшие подробно-

сти, связанные с этим переживанием, самые тонкие, едва уловимые ощущения и движения души.

С тонким лиризмом описывает Бунин зарождение любви героя и молодой девушки, вчерашней гимназистки, которая стала гувернанткой его младшей сестры. Безмерно ощущение счастья от возможности быть рядом, видеть друг друга, «радостный страх» даже в присутствии «угрюмого, молчаливого, холодно жестокого» «ворона».

Героиня произносит восторженную, детски-наивную фразу: «... всё равно ничто в мире не разлучит нас!» Но развязка оказалась приземлённой и банальной: пользуясь своим положением в обществе, отец героя разлучает влюблённых, чтобы самому жениться на «любезной Елене Николаевне».

В тексте рассказа есть характерная повторяющаяся деталь – рубиновый крестик и платье «пунцового бархата». Первый раз об этом упоминает отец героя: «Белокурым... идёт или чёрное, или пунсовое... Вот бы весьма шло к вашему лицу... средневековое платье пунцового бархату с небольшим декольте и рубиновым крестиком». «Ворон» умён и прекрасно понимает, что может привлечь юную девушку, лишь воспользовавшись бедственным положением её семьи («Ваш отец получает у нас всего семьдесят рублей месячных, а детей у него, кроме вас, еще пять человек, мал мала меньше, – значит, вам скорей всего придётся всю жизнь прожить в бедности»). Он искушает её тем, что всегда считалось проявлением женской слабости, – нарядами, драгоценностями. Для большей убедительности добавляет, что сын на «папенькино наследство» может не рассчитывать. «Ворон» медлит, выжидает... Однако поняв, что его сын и гувернантка любят друг друга, предпринимает самые жесткие меры...

Второй раз повторяющаяся деталь встречается в самом конце рассказа: «На шейке у неё тёмным огнем сверкал рубиновый крестик... род пеплума из пунцового бархата был схвачен на левом плече рубиновым аграфом». Героиня одета именно в тот наряд, которым искушал её «ворон». Юная девушка оказалась в полной власти безмерно эгоистичного, грубого и жестокого человека.

Важно показать учащимся, что смысл рассказа не сводится к любовной драме, пережитой совсем ещё молодыми людьми, обманувшимися в своих надеждах. Автор стремится показать красоту истинного чувства, одно воспоминание о котором спустя много лет вызывает волнение в душе человека. Любовь в сознании писателя и в его художественном мире неразрывно связана с разлукой и смертью. Мысль о хрупкости, недолговечности Красоты и Любви в мире, где происходит разрушение духовных ценностей, – основной итог творческих исканий И. А. Бунина.

Итак, в процессе изучения бунинской прозы происходит развитие и совершенствование у учащихся 11 класса навыков литературоведческого анализа, что позволяет не только «погрузиться» в художественный мир «последнего классика» русской литературы, но и по-иному, более глубоко и

полно воспринимать произведения других писателей. Меняются школьные программы, формы экзамена по литературе, наконец, количество часов, выделенных на изучение этого предмета, но задача учителя-словесника остаётся прежней – воспитать умного, чуткого, заинтересованного читателя, способного оценить красоту художественного слова.

Литература

1. *Айхенвальд Ю. И.* Силуэты русских писателей. – М., 1994.
2. *Смирнова Л. А.* Иван Алексеевич Бунин: жизнь и творчество. – М., 1991.

Л. А. Камалова
(г. Казань)

Интерактивные формы уроков в процессе изучения литературы в контексте фольклора

В процессе интерактивного обучения происходит межличностное познавательное общение и взаимодействие всех его субъектов. Под технологией интерактивного обучения понимается система способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных занятий, гарантирующая педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер. Адекватной и наиболее часто применяемой моделью таких ситуаций является учебная дискуссия, семинар, мозговой штурм.

В 11 классе проводим урок-семинар по поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин», на котором активное взаимодействие учащихся обеспечивается фронтальной, индивидуальной и групповой работой старшеклассников. Класс делится на две творческие группы произвольно, по желанию учащихся. Цели семинара: 1) проанализировать идейно-художественное своеобразие поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» в контексте традиций русского фольклора; 2) совершенствовать навыки литературного анализа, выразительного чтения, навыки сопоставления нескольких произведений; 3) продолжать воспитывать умение учащихся взаимодействовать, сотрудничать друг с другом, работая в команде.

Учащиеся получили на дом предварительное задание подготовиться к обсуждению вопросов по идейно-художественному своеобразию поэмы «Василий Тёркин». Несколько старшеклассников получают индивидуальное задание подготовить рефераты по поэме:

1. Сравнительный анализ былин «Илья Муромец и Соловей Разбойник», «Добрыня и Змей» и поэмы «Василий Тёркин». 2. Традиции русских народных сказок в поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин». 3. Художественные особенности поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» в контексте русского фольклора.

Урок-семинар открывается вступительным словом учителя, в котором личность и творчество А. Т. Твардовского рассматриваются в контексте времени хрущёвской «оттепели». Вступительное слово учителя настроит старшеклассников на раздумья о творческой индивидуальности Твардовского. Далее учитель скажет о том, что в поэзии Твардовского широко сочетается фольклорное начало с глубоко индивидуальным поэтическим миром художника. В частности, многие исследователи его творчества утверждают, что поэма «Василий Тёркин» – народная героическая эпопея, созданная по законам народного эпического повествования. Поэма Твардовского вобрала в себя «и сказку, и былинку, и фельетон, и присловье, и житейское поученье, древнее и современное народное красноречие» [3, с. 81]. Изучая данное произведение Твардовского в 11 классе, необходимо уделить внимание влиянию фольклорных традиций на идейно-художественное содержание и поэтику поэмы.

Класс произвольно поделён на две творческие группы. На этапе анализа поэмы Твардовского между малыми творческими группами идёт обсуждение предложенных учителем вопросов. Каждая группа выдвигает своё мнение и обосновывает его текстом поэмы.

1. Какова проблематика поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин»? 2. В чём сходство и различие между поэмой «Василий Тёркин» и былинами, русскими народными сказками? 3. В чём оригинальность концепции человека в поэме «Василий Тёркин»? 4. Как преломляются в данной поэме фольклорные традиции?

Отвечая на первый вопрос, старшеклассники говорят, что проблематика поэмы А. Т. Твардовского связана с подвигом народа в Великой Отечественной войне, изображением воина-солдата, в котором воплотились лучшие черты русского народа. Что считать подвигом? Какова сущность подвига на войне? Как показан воина и человек на войне в поэме Твардовского? На эти вопросы учащиеся отвечают, опираясь на текст поэмы.

Война показана Твардовским как будничная работа, обыкновенный тяжкий труд солдата: дороги войны, бои с фашистами («Поединок», «Бой в болоте», «В наступлении»), воздушные налёты противника («Кто стрелял?»), минуты отдыха между боями («На привале», «Два солдата», «Баня»), переправа через реку («Переправа»), мечты о мирной жизни («О награде»), размышления о жизни и смерти («Смерть и воин», «О любви»).

Учитель спрашивает у учащихся, какова идея поэмы Твардовского «Василий Тёркин»? В ней звучит уверенность автора в победе русского народа над фашистскими захватчиками в Великой Отечественной войне. Твардовский писал в автобиографии, что в своей поэме он отразил «прису-

щую всем суровую и сосредоточенную думу о судьбах родины, пережившей величайшие испытания». Старшеклассники отмечают, что идея бессмертия народа с исключительной ёмкостью выражается в рефрене: «Бой идёт святой и правый. / Смертный бой не ради славы – / Ради жизни на земле».

Выступление референта, готовившего сравнительный анализ былин «Илья Муромец и Соловей Разбойник», «Добрыня и Змей» и поэмы «Василий Тёркин» углубит представления старшеклассников о фольклорной основе поэмы, покажет мотивное заимствование сцены поединка Василия Тёркина и врага. В былине «Добрыня и Змей» повествуется о «бое-драке великой» Добрыни со Змеем за «Князеву племянницу молодую Забаву дочь Потятичну». В былине «Илья Муромец и Соловей Разбойник» герой выступает за всю землю русскую, за её освобождение от силы Соловья Разбойника. Ученики проводят параллель в сюжете и образном строе былин и поэмы Твардовского. Сходство сюжета наблюдается в поединке главного героя с сильным противником. Отличие сюжета поэмы в том, что нравственная основа столкновения двух противоборствующих сил существенно отличается. Если в былине «Добрыня и Змей» конфликт Добрыни и Змея обусловлен выбором невесты и её завоеванием, то в поэме «Василий Тёркин» конфликт носит не личный характер, а общенародный. Столкновение двух главных сил – русского народа и фашистских войск – ярко изображено через поединок двух героев в главе «Поединок». Сходство былинного героя Ильи Муромца и героя поэмы Василия Тёркина в том, что они воплощают в себе лучшие черты русского народа: мужество, силу, мощь, героизм, стойкость. Черты эти лишены индивидуальности, они типичные, в то же время идеализированные. В былине читаем: «А подъехал как ко силушке великой, / Он как стал-то эту силушку великую, / Стал конём топтать да стал копьём колоть, / А й побил он эту силу всю великую».

Сравните, как об этом сказано в поэме Твардовского: «Как на древнем поле боя. / Грудь на грудь, что щит на щит, – / Вместо тысяч бьются двое».

В главе «Поединок» поэмы «Василий Тёркин» создаётся сюжет, параллельный былинному, когда вполне возможный реальный эпизод становится поводом для создания символической картины народного подвига: «Бьётся Тёркин, держит фронт».

Одержать верх над немцем не так просто, так как фашист «был силён и ловок, / Ладно скроен, крепко сшит». Однако эта схватка в описании Твардовского приобретает смысл не только физического поединка, но и нравственного: «Двое топчутся по кругу, / Словно пара на кругу, / И глядят в глаза друг другу: / Зверю – зверь и враг – врагу».

Ученики вспоминают слова Александра Невского: «Кто с мечом к нам придёт, от меча и погибнет». Эти строки в контексте поэмы Твардовского звучат актуально, и скрытый их смысл слышится во многих строках поэмы. В главе «Поединок» читаем: «Добрый людям люди рады. / Нет, ты сам себе силён. / Ты наводишь. / Свой порядок. / Ты приходишь – / Твой закон. / Кто

ж ты есть? Мне толку нету, / Чей ты сын и чей отец. / Человек по всем приметам, – / Человек ты? Нет. Подлец».

Учитель задаёт вопрос: как автор показывает решимость Тёркина во что бы то ни стало победить в схватке с немцем? Ученики отвечают на вопрос строками поэмы: «Бей, не милуй. Зубы стисну. / А убьёшь, так и потом / На тебе, как клещ, повисну, / Мёртвый буду на живом».

Символический смысл победы Василия Тёркина над фашистом выражен в повторяющихся во всей поэме строчках: «Страшный бой идет, кровавый, / Смертный бой не ради славы, / Ради жизни на земле».

Второй учащийся выступает с рефератом, посвящённым традиции русских народных сказок в поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин». Ученик даёт сравнительный анализ народных сказок «Иван-крестьянский сын и чудо-юдо», «Каша из топора» и поэмы «Василий Тёркин». Первая сказка повествует о трудных испытаниях героя, связанных с защитой своего «царства-государства» от «чуда-юда поганого», которое «хочет на их землю напасть, всех людей истребить, города-сёла огнём спалить». Мотив трудной задачи, мотив дороги, испытания героя, мифологические образы Чуда-юда и Смерти сближают русскую народную волшебную сказку «Иван-крестьянский сын и чудо-юдо» и поэму А. Т. Твардовского. Сравнение двух поединков – из русской народной сказки об Иване-крестьянском сыне и поэмы Твардовского – позволяет выявить черты сходства в описании боя и изображении героев. Враги русской земли изображены как сильные, коварные, жестокие, готовые на любые действия ради завоевания чужой земли. В сказке «Иван-крестьянский сын и чудо-юдо» читаем: «Ехали они, ехали и приехали в какую-то деревню. Смотрят: кругом ни одной живой души нет, все повыжжено, поломано, стоит избушка, еле держится». Похожее описание читаем в поэме Твардовского: «Кто ты есть, что к нашей бабке / Заявился на порог, / Не спросясь. не скинув шапки / И не вытерши сапог? / Со старухой сладить в силе? / Подавай! Нет, кто ты есть, / Что должны тебе в России / Подавать мы пить и есть?»

Твардовский использует в поэме «Василий Тёркин» троекратные повторы, традиционные для русской народной волшебной сказки. Приём троечности помогает показать трудность схватки с врагом, тяжесть поединка, так как с каждым разом опасность возрастает. В русской народной сказке Иван-крестьянский сын сначала сражается с чудом-юдом трёхголовым, затем – шестиголовым, в третий раз – с девятиголовым: «Размахнулся Иван острым мечом и срубил чуду-юду три головы. Чудо-юдо эти головы подхватил, черкнул по ним своим огненным пальцем – и тотчас все головы приросли, будто и с плеч не падали». В поэме о первом столкновении Василия Тёркина и фашиста читаем: «Он ударил, не страшая, / Бил, чтоб сбить наверняка. / И была как кость большая / В русской варежке рука... / Немец стукнул так, что челюсть / Будто вправо подалась».

В русской народной сказке о второй схватке противников говорится: «Собрался Иван с силами, размахнулся ещё раз, сильнее прежнего, и срубил чуду-юду шесть голов. Чудо-юдо подхватил свои головы, черкнул огненным пальцем – и опять все головы на местах. Кинулся он тут на Ивана – забил его по пояс в сырую землю».

Третий бой в сказке – самый трудный, самый решающий: «В третий раз размахнулся Иван-крестьянский сын, ещё сильнее, и срубил чуду-юду девять голов. Чудо-юдо подхватил их, черкнул огненным пальцем – головы опять приросли. Бросился он тут на Ивана и вогнал его в землю по самые плечи». Третья схватка Тёркина с немцем достигает своего апогея: «Ах, ты вон как! Драться каской? / Ну не подлый ли народ! / Хорошо же! – И тогда-то, / Злость и боль забрав в кулак, / Незаряженной гранатой / Тёркин немца – с левой – шмяк!»

Твардовский усиливает впечатление от поединка Василия Тёркина с немцем словами, несущими идейный заряд всей поэмы: «Хорошо, друзья, приятно, / Сделав дело, ко двору – / В батальон иди обратно / Из разведки поутру. / По земле ступать советской».

Таким образом, используя фольклорные образы, троекратные повторы, Твардовский углубляет и усиливает идейно-смысловое содержание произведения. Ещё только задумывая «Василия Тёркина», поэт размышлял: «Начало может быть полулубочным. А там этот парень пойдёт всё сложнее и сложнее». Много лет спустя после выхода поэмы в свет он писал как об одной из важнейших её черт «скрытость более глубокого под более поверхностным, видимым на первый взгляд» [6, с. 150].

В ходе анализа бытовой сказки «Каша из топора» проводится сравнение характеров двух персонажей: сказочного героя – мужика и Василия Тёркина. Сходство проявляется в неистощимой выдумке, оптимизме, юморе, находчивости героев. Мужик смог сварить из топора кашу, Василий Тёркин – яичницу с салом из скромных запасов старухи. Референт говорит об образе Василия Тёркина как ярком воплощении черт русского национального характера, символе народной неистребимости, мужества и находчивости.

В ходе обсуждения третьего вопроса семинара старшеклассники говорят, что исследователи творчества Твардовского отмечают сходство Василия Тёркина с героями эпоса: «В манере обрисовки Тёркина – от шутника и балагура до «русского чудо-человека» – мы с несомненностью обнаруживаем один из главных принципов типизации в сказке» [3, с. 90]. Как и в сказке, в поэме Твардовского используется принцип фольклорной идеализации героя. Тёркин не имеет отрицательных качеств, он идеализирован, как и Иван-дурак и Иван-крестьянский сын в народных сказках, как и Илья Муромец в былинах. Самое трудное для Твардовского было соединить на всём протяжении сюжета принципы сказочного и героического повествования. Но можно смело сказать, что Твардовскому удалось объединить разные принципы: былинно-героический и сказочно-бытовой. Оригинальность образа Василия Тёрки-

на – в традиционности для русского фольклора и литературы типа народного правдоискателя и олицетворения народной мудрости.

В ходе беседы с учащимися учитель спрашивает о том, какие качества характера Василия Тёркина они считают определяющими, главными. Старшеклассники отмечают такие черты характера Тёркина, как мужество, героизм, скромность, трудолюбие, оптимизм, умение шутить в трудных обстоятельствах. Тёркин умеет ободрить других своим примером, совершить подвиг без красивых слов, просто, незаметно, обыденно. В главе «Переправа» мы видим Тёркина в момент трудной переправы наших войск через ледяную реку. Когда связь с берегом оборвалась, именно Тёркин вызвался наладить связь между левым берегом и правым: «И, у заберегов корку / Ледяную обломав, / Он как он, Василий Тёркин. / Встал живой, – добрался вплавь».

Учитель в беседе с учащимися скажет о том, что А. Т. Твардовский в своей «Книге про бойца» не раз вводил внутреннюю полемику с ложным богатырством, «со сказочно-лубочными представлениями о героическом» [3, с. 85]. И в сцене переправы мы видим Тёркина не как героя, а как бойца, выполняющего очередное боевое задание. В этом характер Василия Тёркина очень близок народным представлениям о подвиге, о ратной службе на благо отчизны. Какими примерами вы можете подтвердить эту мысль?

Одиннадцатиклассники обращаются к образу сказочного героя Ивана-крестьянского сына из одноимённой русской народной сказки. Иван со старшими братьями идёт на битву с врагом, с «чудом-юдом поганым» – сражаться за свою землю русскую. Он говорит: «Хотим с чудом-юдом сразиться, на свою землю не пустить».

Учащиеся находят параллели в тексте поэмы Твардовского и доказывают близость образа Василия Тёркина народным представлениям о герое: «Сила силе доказала: / Сила силе – не ровня. / Есть металл прочней металла, / Есть металл сильней огня».

Старшеклассники говорят о том, что «огонь страшной огня» – это сила духа русского воина, любовь к своей родине, которая сильнее любого оружия.

Как понять выражение литературоведа А. М. Абрамова, назвавшего Василия Тёркина «человеком-народом» [5, с. 274]? В ответах учащихся прозвучат мысли о типичности образа Василия Тёркина; это тип народного правдоискателя и защитника, символ народной неистребимости, народного духа: «Воин твой, слуга народа, / С честью может доложить: / Воевал четыре года, / Воротился из похода / И теперь ещё желает жить».

В ходе урока-семинара творческие группы обсуждают четвёртый вопрос: как преломляются в поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» фольклорные традиции? Учащиеся выделяют эпизоды, в которых повествование приобретает символический смысл: это главы «Два солдата», «Смерть и воин». Старшеклассники отмечают, что этому символическому смыслу подчиняется вся образная система поэмы «Василий Тёркин».

Твардовский творчески использует образную систему былин и русских народных сказок. Герой должен пройти трудные испытания, победить страшного врага, угрожающего родной земле. Злые силы воплощены в образе врага. Сквозные поэтические образы Матери-сырой земли, Смерти, Живой и Мёртвой воды помогают раскрыть идейное содержание поэмы «Василий Тёркин». Поэтика поэмы Твардовского близка поэтике русских народных сказок и былин. Гиперболизация, повторы, сравнения, постоянные эпитеты активно используются автором на всём протяжении действия. Юмор и добрый смех сближают «Василия Тёркина» с бытовыми сказками и анекдотами.

Первая творческая группа старшеклассников в ходе обсуждения приходит к мнению, что в поэме «Василий Тёркин» используются следующие приёмы былинного повествования:

1. Отражение истории в духовно-нравственном аспекте, раскрытие жизненной правды при фантастичности её изображения.
2. Призыв к единению и защите родной земли как голос народа и основная идея всего народного творчества.
3. Активное использование гиперболизации.
4. Использование основных композиционных принципов: антитезы, ретардации, троичности, художественных формул.
5. Особая стилистика былинного повествования (параллелизмы, инверсия, синонимы, постоянные эпитеты).

Третий учащийся выступает с рефератом о художественных особенностях поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» в контексте русского фольклора.

Основные сквозные поэтические образы (Матери-сырой земли, Смерти, Живой воды, огня и др.) уходят глубокими своими корнями в народнопоэтическую традицию. В мифологическом сознании смерть может олицетворяться в различных образах. Для традиционной культуры восточных славян характерно воплощение смерти в персонажах, наделённых женскими признаками. Чаще всего со смертью связывают образ старухи с костлявыми ногами и руками, с большими зубами. В некоторых сказках старуха Смерть рисуется, наоборот, беззубой. В народных представлениях известен образ смерти в виде скелета с косою. В повести об Анике-воине, широко распространённой в списках XVII–XVIII веков, смерть изображается так: «...тощая, сухая, кости голые! И несёт на руках серп, косу, грабли и заступ». Старость и костлявость Смерти соотносятся с представлениями об останках мёртвого человека. Как правило, старуху Смерть изображают в саване или белом одеянии, которые являлись обычной погребальной одеждой. В русских народных сказках Смерть обычно доверчива и даже глуповата, поддаётся на хитрость человека, поэтому нередко побеждаема им. Этими победителями, как правило, являются, кузнец или солдат, которые в народном сознании наделялись особой магической силой и знанием. Поэтому только этим персонажам под силу справиться со Смертью. Солдат, согласно традиционным представлениям, имеет

дело со смертью, и потому они воспринимались как равные, что отразилось в народной поговорке: «Смерть русскому солдату свой брат». В поэме «Василий Тёркин» Смерть изображается в виде женщины с косой, главный герой называет её Косая: «Дрогнул Тёркин, замерзая / На постели снеговой. / – Я не звал тебя, Косая, / Я солдат ещё живой».

В поэме Твардовского мифологические мотивы получают современное социально-философское содержание и несут главную идейно-эстетическую нагрузку. Главный герой ведёт своеобразный поединок со Смертью, не поддаваясь её уговорам смириться и пойти с ней в мир иной. Для Тёркина даже в такой ситуации главным является остаться в живых: «В праздник славы мировой, / Услыхать салют победный, / Что раздастся над Москвой».

В главе «Смерть и воин» находит своё логическое художественное завершение классическая народно-эпическая формула испытания героя: «По одной дороге пойдёшь – убиту быть». Также в этой главе слышится постоянный мотив русского эпоса – преодоление героем смерти, несмотря на все заклинания и угрозы. Всё это определяет не только содержание главы, но и приобретает общий для всей поэмы смысл бессмертия народа-труженика.

Вторая творческая группа учащихся, обсуждая данный реферат одноклассника, приходит к выводам о сходстве поэмы Твардовского с русскими народными сказками:

1. Акцент на закономерностях бытия (тема добра и зла, правды и кривды, жизни и смерти).
2. Использование сказочного мотива дороги.
3. Мотив испытания героя.
4. Поединок главного героя с врагом.
5. Использование сквозных образов фольклора.
6. Использование основных композиционных принципов: троичность, метафора, эпитет, аллегория.

Таким образом, интерактивные формы уроков в процессе изучения поэмы А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» в контексте фольклора создают необходимые методические условия для более глубокого раскрытия идейно-художественного смысла произведения. Читая и анализируя поэму «Василий Тёркин», сопоставляя её идейное содержание, образный строй и поэтику с произведениями русского фольклора, старшеклассники убеждаются в том, что творческое использование Твардовским фольклорных традиций позволяет глубже осознать подвиг народа в Великой Отечественной войне, раскрыть образ воина-солдата, в котором воплотились лучшие черты русского народа. В поэме Твардовского мифологические мотивы получают современное социально-философское содержание и несут главную идейно-эстетическую нагрузку. Факты истории отображаются в духовно-нравственном аспекте, жизненная правда раскрывается при помощи фантастики и сказочного вымысла. Звучит призыв к единению и защите родной земли от нашествия грозного врага. Старшеклассники приходят к важному выводу всего урока:

«Традиция фольклора не простая преемственность творческих актов, хотя эта черта уже отличает фольклор от авторского творчества, а преемственность такой работы, которая совершается в русле устойчивых структур, форм и приёмов. И за каждым свойством такой традиционности стоят содержательные качества художественного творчества, сформированные народом на протяжении длительного исторического времени» [1].

Литература

1. *Аникин В. П.* Теория фольклора: Курс лекций. – М., 2004.
2. *Веселовский А. Н.* Историческая поэтика. – Л., 1940.
3. *Выходцев П. С.* Василий Тёркин – народно-героическая эпопея // Русская литература. – 1986. – №1.
4. *Лосев А. Ф.* Античная литература / Под ред. А. А. Тахо-Годи. – М., 2005.
5. Русская литература XX века. 11 класс: Поурочные разработки / Под ред. В. В. Агеносова. – М., 2000.
6. *Твардовский А. Т.* О замысле поэмы «Василий Тёркин» // Знамя. – 1989. – №7.

Н. Ю. Плавинская
(г. Москва)

Приёмы самостоятельной работы учащихся старших классов с учебником литературы

Разрабатывая «Прогностическую концепцию образования» [4], отечественные дидакты отметили, что современное обучение в значительной мере бесполезно, если не уделять внимание надпредметному образованию, т. е. такому формальному образованию, которое даёт ученику в руки средства практической, главным образом, интеллектуальной работы с предметным содержанием. Они подчеркнули, что игнорирование формального образования наносило и наносит значительный ущерб процессу усвоения и уровню интеллектуальной деятельности учащихся. Таким образом, организация самостоятельной работы учащихся старших классов с учебником по литературе является значимой как для обучения непосредственно учебному предмету «литература», так и для дальнейшего развития самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся, а также самостоятельности как свойства их личности.

В средней школе основной учебной книгой на уроках литературы является учебник-хрестоматия, содержащий как учебный материал, так и художе-

ственные произведения (в отрывках и целиком). И только в 9–11 классах учебник-хрестоматию заменяет собственно учебник, который является основной учебно-научной книгой, созданной, по утверждению В. Е. Чернявской [6], специально для учебных целей, содержащей конечные результаты аналитико-синтетической переработки первичных текстов, созданных другими авторами.

Говоря о школьном учебном предмете «литература», необходимо учитывать, что главным объектом его изучения являются художественные произведения. В течение ряда лет школьников целенаправленно обучают выразительному чтению и пересказу, приёмам медленного чтения и анализу произведений искусства слова. Их учат читать произведение в целом и по фрагментам, возвращаться к прочитанному, анализировать языковые средства. Работа с учебником требует своих способов действия, отличных от тех, которые применяются при изучении художественных произведений.

В исследованиях по организации самостоятельной работы с научной книгой приёмы работы с учебником не вычленены, что вызвало необходимость их обсуждения и выделения, поскольку, по нашему мнению, одним из непременных условий успешной организации самостоятельной работы учащихся с учебником является знание учителем и школьниками рациональных методов учебного труда, приёмов работы с учебником, которые обладают своей спецификой.

При самостоятельной работе с учебником школьники должны уметь оперировать следующими приёмами: различные способы чтения и пересказа, составление записей и выписок, планов и тезисов, графических изображений. Такие приёмы работы с научной книгой, как конспектирование и реферирование, должны быть исключены при самостоятельной работе с учебником. Приём конспектирования должен использоваться в ситуации переноса, которую следует предлагать всем учащимся при работе с литературоведческими источниками. Приём реферирования должен использоваться отдельными учащимися при написании исследовательских работ. Рассмотрим подробнее каждый из указанных приёмов применительно к работе с учебником литературы.

Чтение и восприятие информативных материалов учебника существенно отличается от чтения и восприятия художественных произведений. При изучении произведений искусства слова происходит в первую очередь эстетическое и эмоциональное развитие учащихся, в связи с этим ведущими являются такие приёмы, как выразительное чтение и медленное чтение, которые развивают образное мышление школьников. Раскрытие эстетического отношения к действительности происходит через выявление творческого характера слова, которое вызывает эмоциональную отзывчивость, что объясняет особое внимание к языку.

Работа с информативными текстами учебника в первую очередь предполагает *развитие аналитических способностей* учащихся. При чтении

учебника от них требуется следовать за чужой мыслью, выявлять главное и второстепенное, общее и частное, вычленять неизвестные до того сведения, структурировать и переструктурировать полученные знания. Главными задачами при самостоятельном чтении старшеклассниками информативного материала учебника мы считаем понимание, усвоение и выработку своего отношения к содержанию. Понимание материалов учебника достигается реализацией нескольких условий. Во-первых, подготовкой учащихся, которая предполагает знакомство с художественным произведением и наличие у школьников определенных представлений. Во-вторых, пониманием терминологии. Реализация третьего условия понимания учащимися информативных материалов учебника – умения вникать в текст, сосредоточивать своё внимание, совершать над собой особое характерное усилие – требует от учителя особого внимания. При работе с учебными статьями у части школьников возникает ряд трудностей, которые обуславливаются их субъективным состоянием: не имея большого опыта самостоятельной работы, эти учащиеся не могут концентрировать и поддерживать на должном уровне своё внимание. В результате они упускают из виду основные идеи и положения, теряют нить изложения, плохо усваивают материал, который представляется им трудным и неинтересным. Мы считаем, что систематическая работа учителя по организации различных способов чтения школьниками учебно-научной литературы может существенно помочь им в преодолении указанных выше трудностей.

Мы выделяем следующие цели чтения учащимися информативных материалов учебника: для осведомления о чём-нибудь, пополнения знаний; для изучения какого-нибудь вопроса; для обобщения уже известных сведений; для самообразования. В зависимости от поставленной цели чтения учитель может предложить разные способы чтения:

- *Выборочное чтение* позволяет учащимся познакомиться с отдельными вопросами. Оно должно осуществляться по заданию и под руководством учителя, его можно успешно практиковать как на уроках, так и во время домашней подготовки. Учитель может по необходимости организовать выборочное чтение как индивидуальную, групповую или фронтальную работу на любом этапе изучения материала.

- *Чтение с проработкой содержания* предполагает активное чтение, во время которого мысли автора перерабатываются школьниками, а содержание материала глубоко усваивается. Этот способ предполагает, что в процессе чтения учащиеся мысленно следуют за чужой логикой, выделяют главное, делают для себя определённые выводы, что должно сопровождаться не только умственной, но и психологической работой. Указанный способ чтения, по нашему мнению, следует практиковать в основном в качестве домашней подготовки, однако при продуманной организации он может быть очень продуктивен и на уроке. Чтение с проработкой предполагает, что учащиеся по ходу чтения делают записи, выписки составляют планы, схемы, тезисы.

- *Ознакомительное полное чтение* (без пропусков, но и без проработки материала или вопроса) даёт учащимся возможность охватить материал целиком. Этот способ чтения должен, по нашему мнению, в основном практиковаться в домашних условиях, так как он занимает большое количество времени. Ознакомительное полное чтение материала учебника следует предлагать учащимся только после того, как они освоили предыдущие. Указанный способ чтения продуктивен при самостоятельной работе учащихся во время изучения обзора литературы определённого периода или творческого пути писателя.

- *Просмотровое чтение* позволяет учащимся ухватить только наиболее существенные моменты (главные мысли, факты). Этот способ чтения может применяться во время классных занятий по заданию учителя. Просмотровое чтение является особенно эффективным, если сопровождается последующим обсуждением той важной информации, которая должна была быть вычленена учащимися.

Во время чтения учебного материала у школьников вырабатываются разнообразные полезные навыки: они учатся сосредотачиваться на том, что читают; искать опорные сведения; вычленять существо вопроса, отбрасывая мелочи; ухватывать чужую мысль; уяснять структуру письменного учебно-научного текста, что помогает выработке ясности их собственных мыслей. В это время школьники практически овладевают различными способами мыслительного процесса, а это имеет существенное значение для дисциплины и развития их собственного мышления.

Говоря об обучении школьников погружению в текст учебника, следует отметить такие задания:

- разделить главу на параграфы или параграф на абзацы, что стимулирует умение учащихся определить границы микротем текста, а также сосредоточить внимание на каждом его фрагменте;

- дать заголовки нужным фрагментам, что заставляет учащихся точно определить тему высказывания или главную мысль и кратко её сформулировать;

- выписать основные тезисы и аргументы, что позволяет учащимся отчётливо различать тезис (как мысль, которую доказывают в параграфе), аргумент (как обоснование в поддержку тезиса) и доказательство (как логическую связь между тезисом и аргументами);

- сравнить сделанные учащимися планы, выписки и тезисы, что позволяет учителю не только проверить знания, но и выявить уровень понимания учащимися материала, их умение вникать в текст;

- обсудить содержание учебного материала – его основные мысли и связи между ними, что позволит учащимся ещё раз охватить содержание целиком; если в результате этой работы школьники задаются новыми вопросами, можно считать, что цели чтения учебного материала достигнуты.

Пересказ информативных материалов учебника. При недостаточном внимании со стороны учителя к организации разных способов чтения учебника у учащихся складывается иллюзия понимания, которая заключается в том, что после прочтения информативного материала им кажется, будто они его поняли, но задание пересказать, объяснить учебный материал или его фрагмент вызывает у учащихся затруднения. Организация учителем пересказа информативных материалов учебника позволяет определить, насколько полно учащиеся поняли и усвоили учебный материал. Важным фактором является само преобразование материала из одной формы в другую: из письменного чужого для ученика текста в устную собственную его интерпретацию, что предполагает полное и глубокое понимание излагаемого. При этом учителю не следует опасаться, что на вопросы, касающиеся научных или мировоззренческих основ, учащиеся будут отвечать заимствованными мыслями – именно так и происходит приобщение к научной и общечеловеческой культуре.

Активное чтение предполагает также критическую оценку мыслей автора, которая основывается на сопоставлении чужих и своих мыслей, что позволяет школьникам исправить и дополнить знания, придти к новым выводам. Вот почему на уроках должен звучать не только *репродуктивный*, но и *аналитический пересказ* информативного текста, являющийся показателем усвоения материала. Учителю следует помогать учащимся переосмысливать полученные знания, формулируя проблемные вопросы по материалам учебника и выстраивая проблемные ситуации с включением соответствующего материала. Пересказывая информативный материал и отвечая на проблемные вопросы, учащиеся развивают также умение комбинировать известные и новообретенные сведения так, чтобы получить целостное знание, обладающее новизной. Учебным продуктом такого синтеза являются также *сообщения, выступления* или *доклады* учащихся, основанные не только на информативном материале учебника, но и на других источниках.

Составление выписок, планов, тезисов. Задача учителя во время самостоятельной работы учащихся с учебными статьями – развивать творческий, заинтересованный, сознательный подход к изучению различных аспектов литературного процесса и художественного произведения; подход, который подготавливает школьников к продуктивному чтению учебных текстов любого содержания. Однако прочесть, понять и воспринять статьи учебников недостаточно, необходимо также научить школьников общеучебной культуре работы с научной книгой, т. е. показать учащимся такие приёмы, как составление выписок, планов, тезисов.

Выписки для подготовки к выступлению или сбора материала для письменной работы не предполагают аналитическую переработку учебного текста, но содержат необходимый для последующей работы информативный материал. Этим приёмом школьники, приученные делать цитатные выписки из художественных произведений, овладевают сравнительно быстро и легко.

Сложность для них состоит в том, что выписки из учебника следует делать по возможности кратко и своими словами. Форма выписок может быть любой: их часто фиксируют на карточках, но в условиях школы удобнее делать выписки в тетради по литературе, что позволяет учителю проверять результаты самостоятельной работы школьников.

Умение разбить материал на составляющие части так, чтобы явно выступала его структура, выявляет первоначальную мысленную работу по анализу учебного текста. Составляя *план* информативного материала учебника, учащиеся вскрывают логику чужого рассуждения, выделяют предположения, разграничивают факты и следствия. Эта работа, требующая от них разделения целого на части и осознания принципов организации изучаемого материала, характеризуется более высоким познавательным уровнем, чем просто понимание. Она требует от учащихся осознания как содержания, так и структуры учебного материала. Задания по составлению планов информативных материалов учебника позволяют учителю помочь школьникам научиться сосредотачиваться на изучаемом материале и осуществлять самоконтроль за его усвоением. Проверка и обсуждение готовых планов позволяют понять, насколько полно учащиеся проработали и уяснили материал. Организуя проработку учебной статьи, по нашему мнению, не следует жёстко требовать от учащихся сложных планов, но необходимо регулярно отмечать их культуру работы с учебником.

Тезирование позволяет обобщить материал, представить его суть в кратких формулировках. Этот вид записей даёт возможность учащимся не только самим основательно разобраться в обсуждаемом вопросе, но и подготовиться к сообщению в классе. Тезисы на основе материалов учебника должны носить тематический характер. Сильным учащимся можно давать задания по составлению тезисов по нескольким источникам (например, по материалам двух учебников или учебника и литературоведческой статьи), что позволит им сопоставить свои размышления с мыслями и убеждениями авторов. Для работы над материалами учебника при тематическом тезировании учащихся следует научить в первую очередь записывать простые тезисы. Эту работу вначале следует проводить в классе. Обсудив под руководством учителя план, школьники формулируют отдельные положения тезисов, которые могут записываться в виде цитат, что помогает при сравнении точек зрения разных авторов. Такая работа полезна при подготовке к ЕГЭ. Нужно отметить, что сейчас учителя вводят практику тезирования на уроках русского языка в выпускных классах [7].

Графическое изображение. Современная психология и педагогика придают большое значение использованию знаковых моделей как в усвоении сложных явлений действительности, так и в развитии мышления человека. В связи с этим они указывают на необходимость использования заданий на самостоятельное моделирование: составить таблицу, график, диаграмму. Часть информативных текстов вариативных учебников содержит материал,

поддающийся моделированию. Записи в виде таблиц учащиеся могут делать и во время лекций учителя. Графическое, схематическое изображение возможно и при анализе художественных произведений, хотя последнее не находит широкого применения в методике.

Конспектирование. При изучении художественных произведений учащиеся неоднократно обращаются к статьям знаменитых критиков. Для глубокой и полной проработки этих статей учителя в качестве заданий часто предлагают сделать конспект их фрагментов. Чтобы конспектирование стало осознанным и продуктивным, по нашему мнению, с учащимися следует провести предварительную работу по разъяснению того, что является конспектом, для чего он нужен, какие виды конспектов бывают, каковы процедуры работы над конспектом. Учащихся следует предостеречь, с одной стороны, от слишком подробных записей, а с другой – от того, чтобы конспектирование свелось к записи подзаголовков изучаемой работы. По существу конспектом является логически связанная запись, объединяющая план, выписки и тезисы, помогающая структурировать изучаемую работу, вычленять главное, являющаяся опорой для восстановления проработанного в памяти. Выделяют плановый, текстуальный, свободный и тематический конспект. В Интернете [8] встречается обсуждение такого вида, как формализованный конспект, который может иметь графическую или табличную форму. Практика показывает, что в процессе изучения литературоведческих статей чаще всего востребованными являются текстуальный и тематический конспекты. Конспектируют учащиеся и лекции учителя. Как правило, этому виду деятельности школьники специально не обучаются, все происходит спонтанно: учитель излагает материал, а учащиеся более или менее осознанно его записывают. Методисты [5], изучая вопросы организации самостоятельной работы, утверждают, что конспектирование может дать положительные результаты только при условии, что учащиеся научатся самостоятельно составлять планы и тезисы. По нашему мнению, конспектирование информативных материалов учебника является нецелесообразным. Напротив, конспектирование литературоведческих работ, во-первых, способствует более глубокому осмыслению художественного произведения, во-вторых, позволяет выявить приобретённые старшеклассниками навыки самостоятельной работы с учебником в условиях переноса.

Реферирование. Все умения и навыки работы с учебным материалом становятся востребованными при создании реферата, который, по определению А. А. Логинова [2], представляет собой краткую запись идей, содержащихся в нескольких источниках. По мнению Г. Г. Гецова [1], реферат – это изложение имеющейся в научной литературе концепции по исследуемой проблеме. Обсуждая приёмы работы над рефератом, А. П. Примаковский [3] указал также на то, что задача состоит не только в том, чтобы изложить содержание материала, но и сопоставить различные концепции, дать оценку прочитанному, а также наметить пути собственного исследования. Таким об-

разом, реферирование представляет собой сложную творческую работу, которую в школьной практике можно предлагать отдельным старшекласникам, пишущим исследования по тому или иному вопросу, связанному с литературой. Реферирование не может быть выполнено на основе информативных материалов учебника, рефераты создаются на базе литературоведческих статей и книг. Однако владение такими общеучебными приёмами работы с учебником по литературе, как различные виды чтения, проработка материала с карандашом в руке, составление планов и конспектов, существенно помогает учащимся при написании рефератов.

Литература

1. *Гецов Г. Г.* Работа с книгой: рациональные приёмы. – М., 1984.
2. *Логинов А. А.* Работа с книгой (методические рекомендации для самостоятельной работы с научной книгой). – Минск, 1983.
3. *Примаковский А. П.* Культура чтения и методы работы с книгой. – М., 1951.
4. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлёва. – М., 1994.
5. Самостоятельная работа учащихся в учебном процессе современной школы. – Челябинск, 1985.
6. *Чернявская В. Е.* Интерпретация научного текста. – М., 2007.
7. *Шапиро Н. А.* Работа с текстом на уроках словесности (10–11 классы). – М., 2005.
8. <http://www.elitarium.ru>

К. Г. Кирсанова
(г. Москва)

Об использовании иноязычного поэтического текста на занятиях по литературе в высших учебных заведениях

Появление в теории преподавания литературы новых направлений и таких понятий, как «межкультурная коммуникация», «концептуальная картина мира», «продуктивное понимание», ещё не ознаменовалось их полным практическим освоением. Иноязычные и переводные художественные тексты, грамотно используемые на занятиях по литературе, призваны, по нашему мнению, исправить ситуацию.

Текст оригинала на иностранном языке и его переводы не являются на сегодняшний день неотъемлемой частью занятий даже на филологических факультетах в вузах. Одновременно вопрос о статусе литературы как дисци-

плины, а значит, и об использовании художественных текстов как материала, вызвал бурную дискуссию как в отечественной, так и в зарубежной методике в связи с приходом эпохи стандартизации образования.

Таким образом, и без того недостаточно методически разработанный вопрос использования текстов оригинала и перевода художественного текста на занятиях в вузах, находясь в контексте реалий сегодняшнего дня, приобретает особое значение и требует адекватной оценки.

Благодаря сложившейся традиции чёткого разграничения дисциплин «зарубежная литература», «русская литература», «иностранный язык» и «современный русский язык» исключительные случаи интеграции художественных иноязычных текстов воспринимаются учащимися ещё не в полной мере адекватно, более того, для некоторых это становится культурным шоком. И это несмотря на то, что с билингвистическим обучением учащиеся сталкиваются довольно рано: уже на стадии изучения иностранного языка общение между преподавателем и обучаемым носит поликодовый характер, в процессе обучения два языка сосуществуют в рамках одного контекста. Однако при использовании переводных текстов и оригинала на занятиях посредством родного языка студенты переходят на новый уровень познания функционирования языков. Если ранее родной язык был посредником в изучении иностранного, то теперь оба языка в равной степени являются одновременно и средством, и предметом изучения. Безусловно, билингвистическая основа занятий такого рода предполагает высокую степень мотивации и подготовленности учащихся, о которой говорят достаточные фоновые знания, принадлежащие и культуре оригинала, и культуре перевода, а также высокий уровень владения иностранным языком.

Такая работа требует хорошей теоретической базы, но в то же время использование оригинальных текстов с их переводами открывает целое поле новых методических ходов и возможностей.

Узкое понимание перевода как процесса вторичного относительно создания текста оригинала и, следовательно, менее значимого для лингвистики было опровергнуто еще Р. О. Якобсоном: «Наука о языке не может интерпретировать ни одного лингвистического явления без перевода его знаков в другие знаки той же системы или знаки другой системы» [6, с. 18]. Несмотря на то, что лингвисты по достоинству оценили потенциал перевода только во второй половине XX века, преимущественно благодаря переориентации лингвистической науки с микролингвистики на макролингвистику и появления в связи с этим новых концепций речемыслительной деятельности (А. А. Леонтьева, Л. С. Выготского, И. А. Зимней и др.), перевод как явление может сравниться давностью возникновения с самой письменностью.

Близость переводоведения и сравнительного языкознания имеет огромное практическое значение для понимания как родного, так и иностранного языка, «при этом обнаруживаются сходства и различия в употреблении единиц и структур каждого из этих языков для выражения одинаковых

функций и описания одинаковых ситуаций» [2, с. 14]. Воспринимаемый как особый метод исследования текста, перевод как индикатор обнаруживает то, что прежде ускользало от взгляда исследователя. Другими словами, с помощью сопоставления текста перевода и оригинала наука о языке перестаёт быть для учащихся только теорией, а получает свое эмпирическое выражение.

В русле когнитивной лингвистики и взгляда на художественный текст как на комплекс «культурных концептов», «понимаемых как вербализованные и этнокультурно отмеченные мировоззренческие смыслы высокой степени абстрактности» [1, с. 88], само понятие концепта всегда бинарно: «с одной стороны – это мыслительная ясность, а также понятийная ясность мира и отношений с миром и вместе с ними связанными действиями, а с другой – что-то вроде антиципации: разработка проекта будущего действия, благодаря которому соответствующий индивидуум для самого себя и для других может рационально преодолеть ситуацию» [8, с. 267].

Понимание концепта с позиций методики преподавания связывает представления о занятии с непосредственной деятельностью преподавателя. «Концепт может интерпретироваться как символически представленная связь, разрабатываемая преподавателями и преподавательницами для адекватно-ситуативного обучения» [8, с. 267]. Участвуя таким образом в формировании концептуальной картины мира учащегося, преподаватель должен найти адекватные средства символической репрезентации связи мира понятий и действительности. Именно языковое выражение придает концепту общеизвестный характер и потому, с помощью сопоставления текстов одного содержания, но разного языкового выражения нагляднее всего показать, как языковая сущность культуры народа связана с его концептуальным мировоззрением и в какой мере это иностранное мировоззрение отличается от отечественной концептуальной картины мира.

Разработка проекта будущего действия и есть концептуальное моделирование. Концептуальное моделирование для объекта иной культуры основано на сопоставлении концептов своей культуры с концептами чужой. Утверждение взаимнообразно: «“собственное” ни в коем случае не может учреждаться без “чужого”» [7, с. 22].

В процессе сопоставления концептов заложено понятие когнитивного диссонанса Л. Фестингера, преодоление которого происходит за счет декодирования иноязычного текста, что является первым шагом на пути к глубокому пониманию текста.

Антропоцентричность современной науки выдвигает на передний план умение человека устанавливать соотношения смыслов, их тождества, и наряду с такими умениями, как письмо и чтение, важнейшей компетенцией человека становится нарративная компетенция, как способность человека понимать, передавать и производить нарративы, а значит, и постоянно преодолевать когнитивный диссонанс, возникающий на стыке двух концептуальных

языковых картин мира.

Психологический дискомфорт, возникающий при знакомстве с иноязычным текстом связан, прежде всего, с тем, что через текст нам открываются явления другой культуры, не всегда понятные по содержанию и по способу выражения этого содержания. Художественный текст как акт искусства и культуры уже несёт в себе противопоставление «своё-чужое»: в многозначных, мультиперспективных текстах художественной литературы существуют фиктивные, автономные миры, которые воспринимаются читателем как «чужие» по отношению к его собственной эмпирической реальности.

Перевод, в отличие от оригинального художественного текста, явление бикультурное, и наблюдая культуру в динамике в художественном тексте, мы приумножаем результаты этих наблюдений, если имеем в виду трансляцию одной культуры в другую посредством перевода, развивая тем самым сигнификативное видение мира учащихся.

Знакомство с переводом – это возможность открытия новой иноязычной литературы параллельно с углублением знаний об отечественной. «Художественные тексты приводят учащегося к тому, что он становится чужим собственному мировоззрению и смотрит на себя другими глазами, они создают одновременно отчетливую дистанцию к «чужому», так что учащийся понимает, что это не просто «чужое», а по определенным причинам «другое» [9, с. 5].

Транслируемую культуру учащийся открывает через перевод, однако и культурно-исторический и социальные характеристики самого текста перевода отражают эстетику и особенности эпохи, определяя контекст культуры создателя перевода. Происходящий процесс взаимообогащения культур (межкультурной коммуникации) путём художественного перевода становится понятным читателю прежде всего потому, что художественная литература обращена к человеческому сознанию.

Субъективно-эмоциональное отражение действительности достигает своего пика в поэтическом дискурсе и, говоря о художественном переводе текста поэтического, мы можем отметить высокую степень мотивированности читателя и одновременно максимальную концентрацию содержания, воплощённую в минимальном объеме.

Проводимые Л. В. Щербой опыты лингвистических толкований иноязычного поэтического текста и его переводов позволили сделать вывод о том, что подобное сопоставление «делает человека внимательным к тонким нюансам мысли и чувства» [5, с. 53].

Многообразие возможностей языковых средств в рамках определённого содержания способствует формированию лингвистического чутья и эстетического вкуса учащихся. Работа над переводом предполагает, прежде всего, сопоставительный, комплексный анализ текста, ставящий перед собой первоочередные цели поиска «объективных маркеров авторской интенции оригинала» [3, с. 118], определения точности передачи переводчиком соот-

ношения формы и содержания средствами другого языка и, наконец, оценку адекватности отражения художественного образа и его значений в тексте перевода.

Проблема трансляции художественного образа – ключевая в теории и практике перевода и коренится в герменевтическом восприятии образа как некоего неравенства самого образа и его значения, где «образ неподвижен, а значение изменчиво» [4, с. 367]. В случае рассмотрения передачи переводчиком формы и содержания оригинала известна диалектика обоих понятий, благодаря которой сама форма несёт в себе содержание, в том числе в части своей звуковой организации. Средствами иного языка сложно добиться точности повторения ритмико-интонационной структуры стихотворения, а анализ точности передачи музыки стихотворения есть путь к развитию поэтического слуха.

Такие серьезные проблемные вопросы теории и практики перевода превращают занятия с его привлечением в пример проблемного обучения, в процессе которого учащийся развивает критическое мышление. Основываясь на имеющемся материале и уже приобретённых знаниях, учащиеся делают свои выводы, отходя от однозначности взглядов, реализуя тем самым продуктивное понимание текста в трёх его аспектах: как творческий акт формирования мира посредством языка, как образовательный процесс, направленный на понимание диалектики гетерономии и самоопределения, автономии и самобытности человеческих отношений и как процесс классификации текстовой информации по сферам дальнейшего применения. В последнем своём аспекте продуктивное понимание вновь не обходится без концептуального моделирования как этапа процесса классификации информации.

Наиболее очевидную практическую пользу работа с художественными переводами несёт прежде всего как процесс совершенствования любой переводческой деятельности вообще. Встреча с мастерами художественного перевода на занятиях служит ориентиром дальнейшей переводческой деятельности. Совершенствование стиля и культурное обогащение личности, которое поневоле происходит при работе с художественным переводом имеет своеобразный «побочный эффект» на прочую переводческую работу.

Итак, возможность рассмотрения перевода как интерпретации текста оригинала и как самостоятельного художественного произведения, а также диалектическая основа поэтики перевода позволяет говорить о его методологической ценности, заключающейся в следующих, выделенных нами аспектах: углубление знаний в области языкознания родного и иностранного языка; развитие сигнификативного видения мира; формирование нарративной компетенции учащихся; реализация сопоставительного, комплексного анализа текста с основными задачами: поиск интенций автора оригинала в переводе, оценка адекватности передачи художественного образа другой культуры, выявление способа передачи содержания и формы оригинала с учётом их диалектического единства; развитие эстетического вкуса, лингвистического

чутья и поэтического слуха; реализация продуктивного понимания и отработка навыков критического мышления; совершенствование навыков переводческой деятельности; открытие иноязычной культуры и литературы; расширение понимания собственной культуры путем абстрагирования.

Литература

1. *Воркачев С. Г.* Культурные концепты и перевод: макаризмы в тексте Евангелия // Вестник МГОУ. – 2003. – №4.
2. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. Учебное пособие. – М., 2002.
3. *Макарова Л. С.* Поэтический дискурс и перевод // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – №2.
4. *Потебня А. А.* Эстетика и поэтика. – М., 1976.
5. *Щерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.
6. *Якобсон Р. О.* О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978.
7. *Krause W.-D.* Das Fremde und der Text. – Potsdam, 2010.
8. *Kron F. W.* Grundwissen Pädagogik. – München, 2009.
9. *Schlichter N.* Literatur im Fremdsprachenunterricht. – Grin, 2001.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

В. Ф. Чертов
(г. Москва)

Крупнейший методист XX века: К 130-летию со дня рождения В. В. Голубкова (1880–1968)

Вот уже полвека прошло с тех пор, как были опубликованы последние научные работы, вышло седьмое издание учебника «Методика преподавания литературы» патриарха отечественной методики академика Василия Васильевича Голубкова, однако он по-прежнему остаётся самой авторитетной фигурой в нашей науке и самым цитируемым автором.

Кафедра методики преподавания литературы, носящая имя В. В. Голубкова, ежегодно проводит научно-методическую конференцию «Голубковские чтения», на которую приезжают специалисты, занимающиеся вопросами теории и истории литературного образования, представляющие разные регионы нашей страны, а также зарубежные учёные и, конечно же, учителя-словесники.

Направления научных исследований, намеченные В. В. Голубковым и нашедшие отражение в работах его многочисленных учеников, в числе которых О. Ю. Богданова, Н. А. Демидова, до настоящего времени составляют основную проблематику исследований, проводимых в рамках научной школы В. В. Голубкова «Теоретические основы преподавания литературы в средней школе» теперь уже учениками его учеников:

- Традиции отечественного литературного образования.
- Содержание литературного образования. Вопросы теории и истории литературы в школьном изучении.
- Взаимосвязь восприятия и анализа художественного произведения в процессе изучения литературы в школе.
- Методы и приёмы изучения литературы.
- Современный урок литературы, его виды.
- Развитие устной и письменной речи школьников на уроках литературы.
- Изучение языка художественной литературы в школе.

- Изучение русской литературы в школах с родным (нерусским) языком [4, с. 186].

В большинстве научных исследований, публикаций молодых учёных представлены ссылки на работы В. В. Голубкова (чаще всего цитируется его учебник по методике преподавания литературы). И это не просто показатель признания безусловного авторитета учёного, высокая оценка его вклада в развитие методической науки. Современные авторы находят в его трудах ёмкие характеристики, точные определения, строго продуманные классификации и не утратившие до сих пор своей актуальности рекомендации.

Научное наследие В. В. Голубкова уже довольно полно изучено, хотя и нуждается, безусловно, в специальном монографическом исследовании с позиций сегодняшнего состояния методической науки. Уже в начале 1970-х годов аспиранткой кафедры Е. А. Богуславской была предпринята попытка такого изучения, однако эта кандидатская диссертация, разумеется, могла тогда решить лишь отдельные частные вопросы, связанные с анализом методического наследия В. В. Голубкова.

Меньше написано о Голубкове как педагоге-практике, школьном учителе, вузовском преподавателе, лекторе, научном руководителе. Здесь основными источниками информации могли бы стать воспоминания его учеников и коллег. Совсем немного можно найти в публикациях, что-то сохранилось в устных свидетельствах, рассказах и оценках.

Родился Василий Васильевич Голубков в большой семье железнодорожника (его отец был помощником начальника станции Вичуга Северной железной дороги). Учился он в Шуйской гимназии, по окончании которой в 1898 году поступил на медицинский факультет Московского университета, мечтая стать земским врачом. В университете заинтересовался историей, перешёл на историко-филологический факультет, занимался научной работой под руководством известного историка В. О. Ключевского. За участие в студенческом движении был арестован, после четырёхмесячного содержания в Бутырской тюрьме сослан в Архангельск, через год вернулся к занятиям и в 1903 году закончил университет. После этого Голубков некоторое время работал на курсах русского языка и литературы, методики начального обучения и в мужской гимназии в Костроме, однако его преподавательская деятельность также была прервана арестом (снова по политическим мотивам), после которого он не смог преподавать в школе, перешел на службу в земство, сотрудничал в местной газете.

В 1905 году В. В. Голубков переехал в Москву, где начал преподавать в частных женских гимназиях, а потом на Пречистенских рабочих курсах. Его первое пособие «Новый путь изучения художественных произведений и составления письменных работ» (1909) обозначило проблемы, над которыми в последующем будет активно работать педагог: школьный анализ литературного произведения, изучение художественного мастерства писателя, развитие устной и письменной речи учащихся. Этим проблемам были посвящены так-

же «Пособие для ведения устных и письменных сочинений» (1913) и доклад на I Всероссийском съезде преподавателей русского языка в конце декабря 1916 – начале января 1917 года.

После событий 1917 года Голубков продолжил преподавание в средних учебных заведениях Москвы, начал сотрудничество с несколькими научно-исследовательскими институтами. В 1925 году он стал преподавателем 1-го МГУ. Тогда же началась его работа и во 2-м МГУ – МГПИ им. В. И. Ленина, с которым была связана вся последующая жизнь учёного и педагога. Здесь он долгое время заведовал кафедрой методики преподавания русского языка и литературы, которая начала создаваться в 1933 году во многом благодаря его инициативе (сначала в рамках кафедры русской литературы, потом кафедры детской литературы). В 1934 году Голубкову было присвоено учёное звание профессора по кафедре русской литературы и методики литературы, а в 1935 году – учёная степень кандидата наук по литературоведению.

Голубков принимал участие в создании первой стабильной советской программы по литературе для средней школы, вышедшей в 1933 году, и многое сделал для становления литературы как учебного предмета. Кроме того, им были разработаны теоретические основы систематического вузовского курса методики преподавания литературы. В статье «Виды уроков по литературе» (1934) учёный обратился к проблеме классификации видов уроков, а в статье «Изучение литературы в старших классах средней школы» (1935) – к вопросу о школьном изучении истории литературы, до сих пор остающемуся дискуссионным.

В годы Великой Отечественной войны В. В. Голубков читал курсы истории русской литературы и методики преподавания литературы в Казанском педагогическом институте. Здесь он проводил консультации для учителей русского языка и литературы, подготовил к изданию небольшое пособие, посвящённое работе над художественным словом в татарской школе.

Голубков был первым среди методистов-словесников, кому была присуждена в 1940 году учёная степень доктора наук по теме «Методика преподавания литературы». В 1944 году он был избран членом-корреспондентом, а в 1950 году – действительным членом Академии педагогических наук РСФСР.

Учебник В. В. Голубкова «Методика преподавания литературы», вышедший в 1938 году, стал наиболее успешным в советское время опытом целостного изложения вузовского курса методики, до настоящего времени сохранившим свою теоретическую и практическую значимость. В 1962 году вышло седьмое издание учебника, который включает очерк по истории отечественной методики, а также главы, посвящённые основным проблемам преподавания литературы в средней школе и содержащие подробные практические рекомендации по отдельным темам [1].

На кафедре методики преподавания литературы в те годы, когда ею заведовал В. В. Голубков, сложилась особая творческая атмосфера, способ-

ствовавшая научному поиску. Защищались докторские и кандидатские диссертации. В личном деле Василия Васильевича сохранился составленный им список «Аспиранты, подготовленные под руководством проф. В. В. Голубкова», в котором указано двадцать фамилий. Это были только первые его аспиранты, в том числе Я. А. Роткович, Б. В. Рождественский, А. Д. Гречишникова, П. И. Колосов, Г. К. Бочаров, Н. О. Корст, А. И. Ревякин, П. Д. Мощанский.

Члены кафедры принимали активное участие в создании учебной и методической литературы для средней и высшей школы, публиковались в педагогических изданиях. Свидетельством высокого научного потенциала кафедры становились сборники научных трудов и тематические сборники, посвящённые актуальным проблемам преподавания литературы, выходявшие под редакцией и при непосредственном участии В. В. Голубкова: «Литературное чтение в школе» (1954), «Преподавание литературы в VIII классе» (1958), «Некрасов в школе» (1960), «Активизация преподавания литературы в средней школе» (1961) и др.

В 1959 году В. В. Голубков был освобождён от занимаемой должности заведующего кафедрой в связи с уходом на пенсию, однако получил разрешение руководить аспирантами на условиях почасовой оплаты и постоянный пропуск для входа в институт. Вот какой приказ подписал 6 июня 1959 года тогдашний ректор МГПИ имени В. И. Ленина Н. П. Киреев:

«С 1 июля уходит на пенсию талантливый литературовед и методист, создатель советской методики преподавания литературы профессор Василий Васильевич ГОЛУБКОВ.

Проф. В. В. Голубков, доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических наук, в течение 20-ти лет руководит кафедрой методики русского языка и литературы в нашем институте, отдавая все силы подготовке квалифицированных учителей-словесников и воспитание многих поколений методистов русского языка и литературы в лучших традициях русской и советской методической науки.

ОБЪЯВЛЯЮ БЛАГОДАРНОСТЬ проф. В. В. ГОЛУБКОВУ за долготлетнюю плодотворную работу в институте и выражаю уверенность, что проф. В. В. Голубков останется идейным и научным руководителем кафедры методики русского языка и литературы МГПИ имени В. И. Ленина».

В конце 1980-х годов на кафедре методики преподавания литературы приходила дочь В. В. Голубкова, Наталия Васильевна (1905–1999). Известно, что она была очень привязана к отцу, чьё влияние, по воспоминаниям родных, «сильно отразилось на её мировоззрении» [7, с. 21]. Она закончила в 1928 году литературное отделение этнологического факультета Московского государственного университета и получила специальность «работа в литературном архиве». В 1933 году она вышла замуж за математика Андрея Николаевича Тихонова (1906–1993), в последующем ставшего директором Института прикладной математики, академиком АН СССР, дважды Героем Социалистического Труда.

листического Труда. До войны она вместе с мужем и маленькими детьми жила в квартире Василия Васильевича на Кропоткинской улице (Пречистенке) и в Шереметьевке, в доме отца Василия Васильевича. Во время войны они все вместе уехали в эвакуацию, прожили два года в Казани, где Василий Васильевич преподавал в педагогическом институте, читал курсы по истории русской литературы и методике преподавания литературы, выступал перед учителями на курсах повышения квалификации [7].

Всегда стремившийся к чёткости определений и даже некоторой педантичности в оформлении своих методических идей, В. В. Голубков как педагог-практик мог быть, как всякий творческий человек, непредсказуемым, увлечённым и вовлекающим в процесс познания художественного текста всех присутствующих. Он очень любил читать своим ученикам. Наталия Васильевна вспоминала, как он, будучи уже известным учёным, советовал молодым учителям, в нарушение жёстких инструкций методистов, читать хоть целый урок, предварительно закрыв дверь изнутри (стулом), чтобы никто не мог помешать восприятию прекрасного. На его уроках чтению отводилось всегда главное место. Об этом, в частности, писала О. Ю. Богданова:

«Если вспомнить, например, урок, проведённый Василием Васильевичем в 6-м классе по басне И. А. Крылова «Квартет», то складывается следующая характеристика. Учитель обладает особым художественным чутьём и знанием психологии учеников. Он учит осознанному чтению, глубокому личностному пониманию самого текста. Кроме того, оказывается – это очень интересно: размышлять, вчувствоваться в прочитанное и ... интерпретировать, анализировать художественное произведение. Именно так. Читать и перечитывать, рассуждать, отвечать на вопросы, учиться выразительности речи, учиться понимать автора, овладевать важнейшими компетенциями сопоставления и участия в диалоге, построения фразы и понимания ритмически организованной речи. Не приходится удивляться тому, что к концу урока многие выучили басню наизусть и очень хотели прочитать её вслух. В классе особая атмосфера: удачи, радости, личного интереса. Ребята тянутся к скромному немолодому человеку с вопросами. Им хочется высказаться, раскрыться. Это урок Мастера, урок Творца» [5, с. 6].

Скромность и деликатность – эти характерные особенности В. В. Голубкова как педагога и человека отмечались многими его современниками. Сыновья Наталии Васильевны, Андрей и Николай, писали о его «дружелюбном характере» и об «отсутствии карьерных устремлений» [7, с. 21]. Коллеги по работе, аспиранты и студенты подчёркивали необычайную эрудицию, интеллигентность, сдержанность и корректность в оценках, которые давал окружающим Голубков. Один из студентов Василия Васильевича, а ныне известный учёный-методист Г. И. Беленький так отзывался о нём: «Эрудированный профессор и вообще человек хороший». М. А. Снежневская вспоминала об учителе не только с уважением и благодарностью, но и с восторгом: «Такой красивый старик – высокий, голубоглазый, светловолосый».

Личностные качества тоже во многом способствовали созданию удивительной атмосферы взаимопонимания и сотворчества, царившей на кафедре. Об этом писали профессора Н. О. Корст и С. А. Смирнов:

«Каждое заседание кафедры было настоящим праздником для её членов: всегда что-нибудь новое и оригинальное предлагал Василий Васильевич, прослушав очередной научный доклад. На кафедре он умел объединять иногда различные интересы её сотрудников, создавать исключительно благожелательную и деловую обстановку, благоприятную для взаимной критики» [4, с. 185].

Подобная доброжелательность и корректность в оценках всегда характеризовали В. В. Голубкова и как учёного. Вступая в полемику, критически оценивая некоторые работы своих предшественников и современников, он никогда не стремился к тому, чтобы «заклеймить», «осудить» или признать их «глубоко чуждыми советской методике», что сплошь и рядом встречалось в публикациях того времени. Уже приходилось писать о том, как тактично, но при этом довольно последовательно и настойчиво Василий Васильевич возвращал в историю нашей науки незаслуженно вычеркнутые из неё имена. Он, например, называл среди основоположников отечественной методики не только Ф. И. Буслаева и В. Я. Стоюнина, но и представителя так называемой «официальной» методики А. Д. Галахова [2, с. 7]. В других работах советского времени этот яркий педагог характеризовался не иначе, как «вчерашний «прогрессист», сбросивший с себя личину вольномыслия» и возглавивший «реакционный курс Учёного комитета» [6, с. 79]. В разных изданиях учебника «Методика преподавания литературы» В. В. Голубков помещал статьи об известных дореволюционных педагогах, в том числе и о тех, чьи имена было не очень принято упоминать. Например, он рекомендовал студентам учесть опыт учителя словесности В. М. Фишера, сторонника формального метода в преподавании, а также профессора А. И. Незелёнова, автора учебника по истории русской словесности и нескольких методических работ, который характеризовался Я. А. Ротковичем как «ретроград» и «злейший противник передовых методистов 60-х годов» [6, с. 325].

В одной из поздних автобиографий В. В. Голубкова есть любопытный фрагмент: «Чувствую себя достаточно здоровым, очень желаю работать по литературоведческим дисциплинам: по истории литературы, по методике литературы, а также по детской литературе». Он никогда не рассматривал методику преподавания литературы отдельно от литературоведения, от самой истории русской литературы. Не случайно, что последние свои работы учёный, создатель авторитетнейшей методической школы, посвятил творчеству своих любимых писателей. В работе над книгами для учителя «Художественное мастерство И. С. Тургенева» (1955) и «Мастерство А. П. Чехова» (1958) ему помогала дочь, Наталия Васильевна [7]. В них преобладают интересные наблюдения, касающиеся идейного содержания наиболее значительных произведений русских классиков, их сюжета и композиции, образной

системы и языка, однако при этом представлены и варианты планирования, практические рекомендации к урокам литературы. Литературоведческие опыты и методические находки В. В. Голубкова не утратили своей значимости и могут быть использованы в работе учителей-словесников, которым и адресованы в итоге все научные труды учёного, стремившегося вызвать у них «стремление к дальнейшим самостоятельным исканиям» [3, с. 176].

Литература

1. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы. – 7-е изд., перераб. – М., 1962.
2. *Голубков В. В.* Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. – Вып. 1 Из прошлого литературного чтения. – М.; Л., 1946.
3. *Голубков В. В.* Художественное мастерство И. С. Тургенева. Пособие для учителя. – М., 1955.
4. Научные школы Московского педагогического государственного университета. – Вып. 1. – М., 2008.
5. Проблемы филологического образования в средней и высшей школе: X Голубковские чтения / Под ред. О. Ю. Богдановой. – Южно-Сахалинск, 2002.
6. *Роткович Я. А.* История преподавания литературы в советской школе. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1976.
7. *Тихонов А. А., Тихонов Н. А.* Андрей Николаевич Тихонов. – Серия «Замечательные учёные физического факультета МГУ». Вып. VIII. – М., 2004.

А. А. Пушкин
(г. Москва)

Идея воспитательного чтения в методическом наследии Ц. П. Балталона

Современный учитель-словесник должен постоянно развивать в учениках эрудированность, повышать их интеллектуальный уровень, уметь побудить в них жажду познания. Эта задача решается в тесной связи с умением учителя объяснить школьнику наиболее трудные места текста, давать толкование новых слов, пояснять явления, описываемые в тексте. Чтение в этом процессе играет очень важную роль.

Объяснительное чтение, зародившееся в практике русской школы ещё в конце 50-х годов XIX века, получило широкое распространение в школах при К. Д. Ушинском и отчасти благодаря ему же. Методисты рубежа XIX и XX веков широко использовали в своих трудах его педагогические идеи. Ра-

бота К. Д. Ушинского «Родное слово» стала настольной книгой многих методистов того периода.

К концу XX столетия получило широкую известность в педагогических кругах «Слово в защиту живого слова» В. П. Шереметевского [11]. Выступление педагога против «злоупотребителей» объяснительного чтения было одобрено методистами средней и начальной школы, но не единодушно, во всяком случае, в кругах методистов начальной школы. В чём именно заключались их возражения? Прежде всего, не встретило сочувствие предложение Шереметевского о замене названия «объяснительное чтение» другим названием.

У М. Тростникова, который полемизировал с Шереметевским, есть важная мысль по поводу самого названия «объяснительное чтение»: «Термин тут ни при чём, каким другим его ни замени, неопытный и неразумный учитель станет объяснять то, что не нужно объяснять, более запутает, чем объяснит» [10, с. 190]. Тот же Тростников считал, что в «излишнем элементаризме» и «неразумном энциклопедизме» повинно не само объяснительное чтение, а те, которые неумело пользуются средствами объяснительного чтения.

В. П. Шереметевский призывал учителей вести занятия по чтению в классе так же, как ведёт чтение мать в семье. Несмотря на то, что критика указывала на недостатки данного метода, эту мысль разделял и поддерживал Ц. П. Балталон, цитируя соответствующие места из статьи Шереметевского. Вслед за Шереметевским он предлагает заменить термин «объяснительное чтение» на «воспитательное чтение».

Одной из самых известных работ, в которых Балталон разбирал вопросы воспитательного чтения, является книга «Воспитательное чтение» [2; 3; 4; 5]. Она ведёт своё начало от реферата, прочитанного им 4 ноября 1900 года на заседании педагогического общества при Московском университете. Этот реферат был значительно дополнен в 1901 году, а потом издан в виде брошюры под заголовком «Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе» [3]. С докладами, посвящёнными воспитательному чтению, методист выступал потом на разных съездах (в частности, на съезде преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях в 1903 году).

Эту брошюру предваряло небольшое предисловие, в котором автор говорит как о педагогической задаче своего времени о возвращении к воспитательным идеалам 60-х годов XIX столетия и о необходимости дальнейшей разработки начал педагогики 60-х годов при помощи методов, соответствующих современному состоянию науки.

Изложение вопроса Балталон начинает с обращения к Ушинскому. Он характеризует «Родное слово» и «Детский мир» как пособия, содействовавшие широкой воспитательной цели, дававшие материал для постепенного развития детского ума, воображения и чувства. Балталон заявляет, что эти книги не могут быть так полезны, как раньше, потому что произошли пере-

мены в общественной жизни, а также в области детской, народной и популярно-научной литературы.

Постановку классного чтения как в средней, так и в начальной школе Балталон считает далёкой от осуществления задач «живого чтения», о котором писал В. П. Шереметевский, и причину такого положения дел Балталон видит в том, что чтение «не находится ни в какой органической связи с курсом русского языка как учебного предмета» [3, с. 9].

Балталон высказывается против формальной постановки преподавания русского языка в школе, против учебных планов, выдвигающих на первое место диктанты, составление примеров на грамматические правила и «слово-толковательное, или так называемое объяснительное чтение микроскопических отрывков, помещаемых в хрестоматиях» [3, с. 10].

Дальнейшее изложение в статье Балталона посвящается исключительно вопросам постановки чтения в школе. Он разбирает примерную разработку урока чтения «по точкам», с вопросами после каждого предложения и по поводу каждого слова (рассказ Л. Н. Толстого «Камень»), и находит такие вопросы и ответы «праздным занятием, ровно ничего не объясняющим и недостойным названия “объяснительное чтение”» [3, с. 10].

Признавая пользу объяснительного чтения с остановками и беседами по поводу каждой фразы лишь для первого года обучения, Балталон говорит, что на практике оно становится совершенно ненужным. Слово-толковательные упражнения, стремление посредством бесчисленных и беспрестанных вопросов насаждать в душах детей отвлечённые понятия Балталон называет величайшим методическим заблуждением, забвением истинных воспитательных задач чтения на уроках родного языка.

Второй пункт возражений Балталона против установившихся в школьной практике приёмов чтения – классные хрестоматии, которые, по его мнению, являются «одним из тяжёлых камней, лежащих на пути к правильной постановке воспитательного детского чтения» [3, с. 11].

Хрестоматии, согласно мысли Балталона, это нечто ложное с воспитательной и художественной точек зрения. Они предлагают учащимся материал, который не может соответствовать потребностям их возраста и не согласуется с их любознательностью. Хрестоматии никак не воспитывают душу и дают мысль.

Так характеризует педагог русские книги для классного чтения и предлагает чтение статей по этим книгам заменить чтением цельных художественных произведений. При этом Балталон не делает никакого исключения для начальной школы. Он даже подчёркивает, что недостатки хрестоматий, принятых в начальной школе и в младших классах средней школы (до 14-летнего возраста), одни и те же.

Свои доводы против хрестоматийного материала для классного чтения Балталон подкрепляет данными анкеты, проведённой им среди учащихся

начальных школ: около 93% всех учащихся высказали предпочтение «длинным» рассказам перед «короткими».

Сущность всего сказанного в брошюре Балталон резюмирует в следующих положениях:

«а) преподавание русского языка в школах всех типов должно иметь характер не только образовательный, но и воспитательный, оказывать влияние не только на ум, но и на чувство учащихся.

б) в основу преподавания русского языка должно быть положено чтение, имеющее целью:

1) развить сознательное и живое отношение к читаемому, подготавливая таким путём в юношестве активный интерес к художественной и научной литературе;

2) пробуждать религиозное, нравственное и эстетическое чувство, любовь к родине, уважение к труду и науке;

3) знакомить с картинами родной природы и быта, а также с природой и жизнью отдельных стран.

в) с этой целью средоточием преподавания русского языка необходимо сделать классное чтение самим преподавателем в школе и воспитательницей в семье цельных по своему содержанию статей и рассказов, преимущественно из художественных, соответствующих, по своему содержанию и языку, степени развития учащихся и указанным воспитательным целям чтения» [3, с. 45–46].

Методист Л. М. Сигал пишет, что Балталон отмечал способность чтения знакомить учеников с окружающим миром, а также умение воспитывать их посредством этого самого чтения. Однако, поступая таким образом, педагог, по сути, не выдвигал каких-то новых идей. Он всего лишь вслед за многими пропагандистами объяснительного чтения повторял то, что было известно со времён К. Д. Ушинского. Во времена Балталона часто не обращали внимания на ключевые идеи методики чтения. В связи с этим можно считать, что передовой характер система методиста носила во многом потому, что он напоминал об этих идеях [8, с. 68].

Принципиальное отличие взглядов Балталона от взглядов методистов 60–70-х гг. заключается в отрицательном отношении его к развитию логической мысли учащихся на уроках чтения, т. е. к тому, что со времени Ушинского считалось одной из главных задач классного объяснительного чтения.

В требовании свести классное чтение к чтению отдельных статей и рассказов и упразднить классные хрестоматии Балталон не знает предшественников. Но насколько это требование было осуществимым, можно судить по тому факту, что, несмотря на довольно многочисленные попытки последователей Балталона заменить хрестоматии в школе изданием особых библиотек, хрестоматии и до настоящего времени продолжают существовать не только в начальной, но даже и в средней школе.

В чём же именно состоит урок воспитательного чтения по Балталону? В своей брошюре он обрисовал следующий ход этого звена преподавания.

Учитель читает детям рассказ, вполне удовлетворяющий художественным, воспитательным и образовательным требованиям. Чтение это занимает в среднем от 30 до 50 минут. Иногда, по словам автора, оно «захватывает собою два урока подряд». За чтением следует урок (или часть урока), посвящённый составлению письменных заметок и плана прочитанного рассказа, затем – урок-беседа преподавателя о прочитанном, имеющая целью или воспроизведение учащимися главнейших мест рассказа, или комментирование прочитанного учащимися, или, наконец, оценку ими явлений жизни, изображённых в рассказе, а также достоинств и недостатков самого рассказа. Вслед за этим идут несколько уроков, посвящённых письменному изложению, в соединении с обучением орфографии и слогу. После письменного изложения может следовать урок исправления ошибок.

В приведённых для иллюстрации этой схемы примерных разработках уроков Балталон отводит на чтение рассказа Д. Н. Мамина-Сибиряка «Кара-Ханым» – более 1 часа, на чтение другого рассказа того же автора «Зимовье на Студёной» – тоже более 1 часа, чтение рассказа К. С. Станюковича «Пожар на корабле» потребует, по словам автора, «не более 1 часа». Однако массовая начальная школа не могла применять в повседневной работе рекомендованную Балталоном методику чтения.

Автор обзора методов объяснительного чтения А. Левитский совершенно правильно писал: «То, что Балталон рекомендует вместо объяснительного чтения, т. е. литературные беседы, пригодно лишь в занятиях со старшими детьми» [7].

Мы не будем сейчас касаться уроков воспитательного чтения Балталона применительно к условиям работы гимназий и прочих средних учебных заведений. Сошлёмся на мнение Л. М. Сигала, который считал, что система уроков Балталона в начальной школе была не пригодна. И всё это несмотря на то, что педагог без устали повторял о необходимости введения «воспитательного чтения».

Выступление Ц. П. Балталона оставило след в истории методики объяснительного чтения. Те вопросы, которые он затронул, начало обсуждать педагогическое сообщество. По проблемам, связанным с методикой чтения, в печати выступали как сторонники объяснительного чтения, так и его противники. Эти дискуссии длились свыше десяти лет [9, с. 62].

Сам Балталон постоянно пропагандировал свои взгляды и в печати, и в личных выступлениях на различных съездах.

В 1903 году он выступает на первом съезде преподавателей военно-учебных заведений. Высказываясь по докладам педагогов, отстаивавших позиции объяснительного чтения, Балталон настаивает на отказе от старого термина «объяснительное чтение», тесно связанного с «нежелательными приёмами» преподавания, и замене его новым – «воспитательное чтение».

Хрестоматии для чтения как средневековый пережиток, от которого нельзя ожидать серьезного воспитательного воздействия, он предлагает заменить школьной детской библиотекой. При этом Балталон не соглашался и с мнением, что цельные статьи могут являться дополнением к хрестоматийным отрывкам, и настаивал на том, что чтение цельных произведений должно быть основой всего курса.

В 1911 году Ц. П. Балталон (совместно со своей женой, В. Д. Балталон) выпускает второе издание своей книги под названием «Беседы по методике начального обучения. Воспитательное чтение» [2]. Материал в этом издании значительно расширен, добавлены новые главы об экспериментальном исследовании классного чтения, о популярно-научных чтениях в начальной школе, указана литература для воспитательного чтения. Предисловию, да и самому изложению книги, придан полемический характер. Указав на успехи идеи воспитательного чтения за последние годы, Балталон возражает критикам рекомендованной им системы и в первую очередь А. Д. Алферову, автору книги «Родной язык в средней школе» [1].

Во втором издании книги Балталона практика объяснительного чтения получила, пожалуй, еще более резкую характеристику. Он считает, что не нужно прерывать чтение вопросами по поводу отдельных слов, предложений и отрывков. Это, по его мнению, схоластический метод преподавания. Из числа дополнений, которые внесены Балталоном во второе издание своей книги, отметим неосновательное, с нашей точки зрения, утверждение, что понятие об объяснительном чтении «вошло в школьный обиход в период реакции и упадка педагогической мысли, наступившего после 60-х гг. и Ушинского, когда были сделаны попытки заменить психологическую педагогику внешней техникой обучения» [5, с. 43]. Добавление это находится в некотором противоречии с тем, что сказано было Балталоном в первом издании «Воспитательного чтения»: «Упражнение в объяснительном чтении, возникшее у нас в 60-х годах, имело очень основательный, симпатичный источник» [3, с. 11].

Педагоги начала XX века живо откликнулись на выступление Балталона. Те методисты, которые занимались вопросами преподавания русского языка, образовали две враждующих стороны: последователей старого объяснительного чтения и защитников новой системы воспитательного чтения. Однако большая часть методистов все-таки считала, что в начальной школе предложения Балталона реализовать невозможно. Книга Ц. П. Балталона «Воспитательное чтение», как отмечал Л. М. Сигал, не могла дать начальной школе новую методику чтения, которая была бы пригодна [8, с. 63].

«К сожалению, – остроумно замечает о книге Балталона Н. К. Кульман, автор курса методики русского языка, – в этой книге слишком много лиризма, полемических приемов и предвзятости мысли, а потому сравнительно мало убедительности» [6, с. 221].

Однако выступление Балталона имело определённое положительное влияние на школу. Оно всколыхнуло учителей, разбудило интерес к вопросам методики чтения, вызвало оживлённый обмен мнений по такому существенному для школы вопросу, как чтение.

Методика преподавания литературы на современном этапе ставит вопрос о необходимости совершенствования умственной, эстетической деятельности ученика, развитии его эмоциональной сферы, самостоятельности, в основе которой лежит владение способами добывания и применения знаний. Всё это невозможно без рассмотрения проблем чтения.

Что даёт современной теории и практике обучения анализ публикаций Ц. П. Балталона, посвящённых проблеме воспитательного чтения? Эти публикации, как нам видится, представляют не только исторический интерес. Отдельные положения педагога можно использовать в практике современной школы:

- 1) чтение позволяет пробудить в учащихся интерес к знаниям, заставляет их более внимательно относиться к фактографическому материалу;
- 2) нужно в первую очередь прибегать не к хрестоматиям, в которых даны отрывки, а к цельным произведениям, что будет способствовать развитию ученика и что создаст более полное представление о художественном тексте;
- 3) лучшему развитию учащихся на уроках чтения могут способствовать также и письменные работы, которые нужно проводить учителю после усвоения материала.

Литература

1. Алферов А. Д. Родной язык в средней школе. Опыт методики. – М., 1911.
2. Балталон Ц. П. и В. Д. Беседы по методике начального обучения. Воспитательное чтение. – М., 1911.
3. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение как основа преподавания русского языка в семье и школе. – М., 1901.
4. Балталон Ц. П. и В. Д. Воспитательное чтение. Пособие для учителей и учительниц. – М., 1908.
5. Балталон Ц. П. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения. – 3-е изд. – М., 1914.
6. Кульман Н. К. Методика русского языка. – 5-е изд. – П., 1915.
7. Левитский А. О методах объяснительного чтения // Русская школа. – 1914. – №11.
8. Сигал Л. М. Вопросы анализа литературных произведений на уроках словесности в школе 90-х гг. XIX в. // Вопросы изучения и преподавания советской литературы. – Куйбышев, 1976.
9. Сигал Л. М. Проблема активизации внеклассной работы по литературе в русской средней школе конца XIX – начала XX вв. // Научные труды

Куйбышевского государственного педагогического института. – Т. 212. – Куйбышев, 1978.

10. *Тростников М.* Обучение чтению, правильному, сознательному и выразительному // *Русская школа.* – 1901. – №№5–6.

11. *Шереметевский В. П.* Слово в защиту живого слова. – М., 1886.

НАШИ ПУБЛИКАЦИИ

П. В. Смирновский

Задачи общеобразовательной школы

Обыкновенно говорят, что общеобразовательная школа имеет своими задачами *воспитывать* и *развивать*.

Воспитывать – да, но развивать... Я должен сознаться, ужасно боюсь этого слова: меня запугали сторонники *развивающего* преподавания. Много довелось мне на веку моём читать в наших педагогических журналах о разных *развивающих* приёмах преподавания; немало видал я и детских книжек, приноровленных к тому, чтобы развивать ребячьи умы; не раз случалось и беседовать с педагогами-*развивателями*; но нечасто приходились мне по сердцу речи и мысли поклонников *развития*: по большей части выносил я впечатление чего-то тяжёлого, искусственного, смешного. Мне всё казалось, что эти *развиватели* похожи на людей, которые, для увеличения роста ребёнка, вместо того, чтобы держать его на здоровой пище и в свежем воздухе, вздумали вытягивать его мускулы разными механическими приспособлениями. Бестолковое ли прилаживание принципов немецкой педагогики тому виною или ложное понимание «развития» – не берусь сказать; но только не нравятся мне эти сотни «руководящих» и «наводящих» вопросов, эти бесчисленные, уклоняющие в сторону объяснения, эти бессистемные «упражнения» и «задачи», эти умственные пелёнки и ходючки. К чему вся эта хитросплетённая сеть? Если она соткана для того, чтобы облегчить ученикам приобретение знаний и затем закрепить их за ними, – то она не достигает цели, потому что во всех этих хитросплетениях почти никогда не бывает никакой научной системы. А сведения без системы ложатся в голову, как бурелом в лесу. Если же она придумана для развития ребячьего ума, – то это труд напрасный: наука сама по себе сильна и не нуждается ни в каких искусственных подставках.

В этом *развивающем* преподавании я вижу лишь противоположную крайность тому педагогическому приёму доброго старого времени, который весь заключался в отметке «от этих до этих», проведённой указательным перстом ментора. Тогда было девизом: «хоть не понимай, но знай»; теперь у многих наоборот: «хоть в конце концов ничего не знай, но развивайся». Не трудно видеть, что истина лежит между этими двумя крайностями: *созна-*

тельное знание – вот, кажется мне, цель, к которой должно стремиться преподавание. А для этой цели не развивать нам надо, а учить *ясно, просто и последовательно*. Всякий изучаемый в школе предмет влияет в большей или меньшей мере на развитие учащегося; надо только уметь воспользоваться педагогической стороной преподаваемого предмета и искать развивающих средств в нём же самом и не придумывать искусственных. Правильный и сильный умственный труд, ясное понимание, постепенный прирост знаний, но непременно укладываемых в известной *системе*, навык применять к практике добытое изучением, постоянный оборот нажитого умственного капитала, привычка давать отчёт в своих работах – всё это в тысячу раз более развивает и закрепляет знания, чем все искусственные меры, все эти случайные, рассеивающие внимание и кружащие мысль руководящие и наводящие вопросы, которыми у нас ещё и о сю пору не бросили забавляться.

Вот почему говорю я: учить надо, а не развивать; у меня, как, вероятно, и у многих, с выражением «развивать ученика» неразлучна и мысль о всех недостатках того преподавания, которое появилось у нас как одна крайность, вызванная другою. Но восставать против этого *развивающего* преподавания есть ещё и другая причина. Ведь умственное развитие есть результат обучения. Смешно же гнаться за следствием, не позаботившись о его причине. Поэтому я ещё раз говорю: *учить* надо нам, *учить ясно, просто и последовательно*, а не думать вовсе о развитии, не задавать себе задачи, вроде следующей: «дай выдумаю что-нибудь похитрее, развивающее», не думать об этом потому, что при дельном преподавании развитие явится само собою, как неперенное его следствие.

Итак, цель общеобразовательной школы: *обучать и воспитывать* так, чтобы результатом этих воздействий было *умственное и нравственное* развитие.

Примечания

Статья «Задачи общеобразовательной школы» написана в 1883 году. Она открывает первую часть пособия П. В. Смирновского «О курсе чтения в четырёх низших классах гимназии», опубликованного в том же году.

Пётр Владимирович Смирновский (1846–1904) – один из самых известных петербургских учителей-словесников, автор гимназических учебников по грамматике, теории словесности и истории русской словесности, выдержавших множество переизданий, получивших официальное одобрение и заслуживших положительные отзывы учителей.

В примечаниях к первой части своего пособия Смирновский противопоставляет *обучающих* и *развивающих* преподавателей и приводит несколько примеров из практики, почти язвительно описывая работу «развивателя»:

«...ученики развивателя хотя и успели за это время узнать, как и дома строят, и из чего шёлк готовят, и как рубашка в поле выросла, – однако всё ещё пишут «леф ривёт», «карова менши лошади». Впрочем, препода-

ватель ими доволен. «Славные, – говорит, – ребяташки: в них много самостоятельности и самодеятельности! Орфография вот немножко у них ещё слабовата, да падежи всё путают – именительный с предложным; но это с дальнейшим развитием исправится». Однако преподаватель латинского языка в четвёртом классе, где восседают все бывшие ученики развивателя, говорит, что они путать падежи всё ещё не перестали. Видно, ещё не вполне развились!»

Это пособие, как и многие другие методические работы 70–80-х годов XIX века, содержит открытые полемические выпады против педагогов, не просто слепо копирующих зарубежный опыт (в частности, немецкую методику), но и доводящую его в ряде конкретных случаев почти до абсурда. По этому поводу П. В. Смирновский иронично пишет: «...они всё-таки никак не хотят видеть середины между бессмысленным зубреньем старого времени и созданным ими бесплодным кружением мысли. Мечутся они из стороны в сторону и думают, что высоко держат утащенное у немцев и посрамлённое ими педагогическое знамя».

В. Ф. Чертов

О. ДЫМОВ

Смерть педагога

Умер Пётр Владимирович Смирновский, педагог, известный не только в Петербурге, но и во всей России.

Это он своими учебниками, своей грамматикой, своим диктантом раньше всех знакомил вас с красотами и правилами языка, красотами, за которые приходилось расплачиваться двойками, записями в кондуит, оставлением без обеда.

Красоту надо выстрадать, – это так, и Смирновский учил и этой истине.

Если хорошенько припомните, то тогда, в пору золотого детства, вы его не любили. Разве можно любить автора ужасной, жестокой фразы «Мы вышли в поле, а в поле народу уже не было»?

Разве можно относиться с доверием к человеку, который загадывает загадки на букву «ять», на употребление суффиксов и флексий «чек» и «чик», «ушко» и «ышко»?

Разве мог рассчитывать на чуткое и осмысленное внимание человек, который сторожил вас при переходе из класса в класс, предлагая то грамматику, то диктант, то учебник церковнославянского языка, то теорию словесности?

Но чем вы старше становились, тем более прислушивались к нему. Прислушивались к его кратким, простым, очень простым наставлениям и прощали ужас его коварных фраз.

За «коварством», переполнявшим, как вам казалось, сердце этого «мучителя», вы вдруг угадывали чуткую и любящую душу, душу эстета, душу доброжелателя вашего, настоящую душу признанного педагога.

В тумане детских впечатлений рассеивались, зрели новые впечатления, загорались в груди новые чувства и мысли.

Под руководством Смирновского вы научились видеть в классиках, в Пушкине, Гоголе и Тургеневе, иные стороны, кроме тех, какие специально ловили вас в незнании буквы «ять».

Оказывалось, что Пушкин написал поэму «Мазепа» (*имеется в виду «Полтава»*. – В. Ч.) вовсе не для того, чтобы доставить вам огорчение своими знаками препинания; Тургенев в «Записках охотника» не только разбрасывал хитрую сеть суффиксов и согласований прилагательных и существительных; у Гоголя в мысли не была ваша переэкзаменовка осенью...

«Выстрадавшая», благодаря Смирновскому, красота русской пламенной изобразительной речи врезалась сильнее, глубже, яснее, осмысленнее. Осмысленнее становилась жизнь, и в окружающую прозу серых дней проникали тихой струей красота, и мощь, и величие родного слова.

Мы вышли в поле нашей жизни... Оно пустело; школьные товарищи разбрелись в разные стороны; девять десятых из них вы никогда не увидите; «в поле народу уже не было».

Умер Смирновский, – умерло наше детство. Он был его хранителем, его спутником, почти его олицетворением.

Когда умирают педагоги, – чувствуется, умирание нашего детства. Чем мы становимся старше, тем более и более редет толпа педагогов, и мы сиротеем.

И вот мы вышли в поле – хоронить Смирновского, – но в поле народу уже не было...

Примечания

Впервые опубликовано в ежедневной петербургской газете «Биржевые ведомости» в феврале 1904 года. Повторено в качестве приложения к небольшой брошюре «Краткая биография Петра Владимировича Смирновского», изданной А. С. Панафидиной в Москве в том же году. Автор этого необычного некролога – Осип Дымов (Иосиф Исидорович Перельман, 1878–1959), популярный прозаик, драматург, театральная деятельность, выбравший в качестве псевдонима имя главного героя рассказа А. П. Чехова «Попрыгунья». Он был одним из учеников П. В. Смирновского, много общался с ним в его последние годы.

В. Ф. Чертов

«Вишнёвый сад» и черты чеховского литературного направления

1. Некоторый успех чеховского литературного направления был подготовлен неблагоприятными условиями просвещения в последней четверти XIX века: состоянием среднего и начального образования, невежеством школы, реакцией против освободительной эпохи её писателей и критиков и влиянием западноевропейских литературных течений.

2. Значение творчества Чехова в русской литературе состоит в том, что оно служило опорой литературного декадентства (упадка, отклонения от нормальных задач искусства) как временной реакции против великой школы писателей 40-х и 60-х годов.

3. Чеховским творчеством вносились в русскую литературу в форме рассказа, повести и комедии, следующие элементы: выражение настроений, как главной задачи искусства (вместо типического воспроизведения жизни), символизм (неопределённость, условность, отрывочность образов), натурализм (преобладание физиологических и патологических элементов), шарж анекдота и равнодушие к современным общественным вопросам.

4. Нельзя объяснить апатию и пошлость чеховских героев влиянием реакции 80-х годов или бездеятельностью и апатией русской интеллигенции этой эпохи.

5. Для характеристики госпожи Раневской с точки зрения психологической, как нормальной, человеческой личности, или с точки зрения бытовой, как матери, жены, хозяйки, помещицы, дворянки и т. д., комедия не представляет достаточных данных: в этом лице выделены преимущественно черты больного организма: упадок способности соображения и воли, болезненная слезливость и сентиментальность, быстрая смена эмоциональных настроений (свойственные истеричным) и бессвязность поступков.

6. Фигуры купца Лопахина и студента Трофимова складываются в комедии из таких противоречивых и разнородных данных, которые не позволяют составить никакого определённого представления об их характере и значении.

7. Преобладание карикатурных черт в обрисовке остальных лиц комедии, их бессвязные диалоги, повторение одних и тех же слов, неочередные сообщения собственных биографий, наконец, прислушивания их к символическим загадочным звукам на сцене – всё это черты ненормального, упадочного творчества.

Примечания

Автограф был найден в НИОР ФГУ РГБ (Архив Российской государственной библиотеки). Он представляет собой один лист бумаги современно-

го формата А4 с текстом, отпечатанным на машинке. Орфография дореволюционная. Сам лист в хорошем состоянии. Судя по пометкам на автографе, перед нами конспект беседы на Московском педагогическом собрании 20 октября 1900 года и часть собрания писем из архива Виктора Александровича Гольцева (1850–1906), известного русского журналиста, публициста и литературного критика, доцента Московского университета, редактора «Юридического вестника», «Русского курьера», сотрудника «Русских ведомостей», редактора «Русской мысли». В архиве Гольцева хранятся воспоминания, автографы, дневники и письма разных педагогов, общественных деятелей, учёных, литераторов.

В известном «Пособии для литературных бесед и письменных работ» (начиная с 6-го издания, 1905) Ц. П. Балталона целая глава посвящена анализу творчества Чехова, в ней помещены и вопросы к некоторым произведениям писателя. Проведённый сопоставительный анализ главы «Пособия...» и автографа позволяет говорить о том, что найденный нами архивный материал – это некие наброски для самой главы. Правда, отдельные абзацы автографа приведены Балталоном в «Пособии...» полностью, а некоторые даны в изменённых формулировках.

А. А. Пушкин

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

Авдони́на Галина Геннадиевна, помощник депутата Государственной Думы Федерального Собрания РФ, доцент кафедры политологии и социологии МПГУ, кандидат педагогических наук.

Горских Ольга Владимировна, сотрудник Регионального центра развития образования Департамента общего образования Томской области, кандидат педагогических наук.

Доманский Валерий Анатольевич, заведующий кафедрой филологического образования Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук.

Зинин Сергей Александрович, профессор кафедры методики преподавания литературы МПГУ, доктор педагогических наук.

Камалова Лера Ахтямовна, доцент Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Кирсанова Ксения Георгиевна, аспирант кафедры методики преподавания литературы МПГУ.

Лазарев Юрий Васильевич, доцент кафедры журналистики Рязанского государственного педагогического университета имени С. А. Есенина, кандидат педагогических наук.

Мамонова Ирина Вячеславовна, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ, кандидат педагогических наук.

Меркин Геннадий Самуйлович, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Смоленского государственного университета, доктор педагогических наук.

Миронова Наталия Александровна, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ, кандидат педагогических наук.

Никульшина Татьяна Эдуардовна, учитель литературы лицея № 1523 г. Москвы, кандидат педагогических наук.

Плавинская Наталия Юрьевна, аспирант кафедры методики преподавания литературы МПГУ.

Попова Наталия Алексеевна, доцент кафедры методики преподавания литературы МПГУ, кандидат педагогических наук.

Пранцова Галина Васильевна, профессор Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, кандидат педагогических наук.

Пушкин Антон Александрович, аспирант кафедры методики преподавания литературы МПГУ.

Соловьёва Фаина Евгеньевна, доцент кафедры литературы и методики её преподавания Смоленского государственного университета, кандидат педагогических наук.

Стрижекурова Жанна Игоревна, старший научный сотрудник лаборатории литературного образования Института содержания и методов обучения РАО, кандидат педагогических наук.

Стрелец Людмила Ивановна, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук,

Черкезова Меджи Валентиновна, заведующий лабораторией литературного образования в национальной школе Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук.

Чертов Виктор Федорович, заведующий кафедрой методики преподавания литературы МПГУ, доктор педагогических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
------------------	---

Учитель-словесник и современный образовательный процесс

<i>Чертов В. Ф.</i> Русский учитель-словесник как культурный феномен: сравнительно-исторический аспект	5
<i>Меркин Г. С.</i> Профессионализм учителя в условиях модернизации российского образования	9
<i>Зинин С. А.</i> Роль историко-литературного контекста в школьном изучении литературы: методология и практика	14
<i>Лазарев Ю. В.</i> Русский учитель-словесник в воспоминаниях учеников (по журнальным публикациям конца XIX – начала XX века)	25
<i>Доманский В. А.</i> Изучение словесности как синтез вербальной и невербальной коммуникации	30
<i>Черкезова М. В.</i> Проблемы культуроориентированного литературного образования	38
<i>Стрижекурова Ж. И.</i> Учитель литературы в условиях поликультурной образовательной среды (к вопросу о взаимосвязанном изучении русской и зарубежной литературы в современной школе)	42
<i>Пранцова Г. В.</i> Графические произведения: ресурс или проблема для учителя-словесника	49
<i>Горских О. В.</i> Организация внутрикультурных дискурсов на уроках словесности (на материале произведений А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и М. Н. Загоскина «Рославлев, или Русские в 1812 году»)	53
<i>Авдоница Г. Г.</i> Элементы дискурс-анализа на уроках литературы в старших	58
<i>Стрелец Л. И.</i> Актуализация коммуникативной составляющей в школьной практике изучения художественного текста	63
<i>Мамонова И. В.</i> Проблема коммуникативного взаимодействия читателя с текстом художественного произведения	69
<i>Миринова Н. А.</i> Технология преемственности в системе непрерывного литературного образования	75
<i>Соловьёва Ф. Е.</i> Использование компьютерных технологий в процессе анализа лирического произведения	80

Из опыта работы

Попова Н. А. Методика изучения рассказа Ю. М. Нагибина «Царско-сельское утро» в аспекте сопоставительного анализа	90
Никольшина Т. Э. Совершенствование навыков литературоведческого анализа при изучении прозы И. А. Бунина в 11 классе	97
Камалова Л. А. Интерактивные формы уроков в процессе изучения литературы в контексте фольклора	105
Плавинская Н. Ю. Приёмы самостоятельной работы учащихся старших классов с учебником литературы	113
Курсанова К. Г. Об использовании иноязычного поэтического текста на занятиях по литературе в высших учебных заведениях	120

Методическое наследие

Чертов В. Ф. Крупнейший методист XX века: К 130-летию со дня рождения В. В. Голубкова (1880–1968)	126
Пушкин А. А. Идея воспитательного чтения в методическом наследии Ц. П. Балталона	132

Публикации

Смирновский П. В. Задачи общеобразовательной школы / Примечания В. Ф. Чертова	140
Дымов О. Смерть педагога / Примечания В. Ф. Чертова	142
Балталон Ц. П. «Вишневый сад» и черты чеховского литературного направления / Примечания А. А. Пушкина	144
Коротко об авторах.....	146
Содержание	148