

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ  
И СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

**XXIII Голубковские чтения**

**Материалы международной  
научно-практической конференции**

**Москва 2016**

УДК 82  
ББК 20  
НЗ4

**Редакционная коллегия:**

доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов (отв. редактор),  
доктор педагогических наук, профессор С. А. Зинин,  
доктор педагогических наук, профессор А. М. Антипова  
кандидат педагогических наук, доцент Н. А. Миронова.

**Рецензенты:**

доктор педагогических наук, профессор Е. Н. Колокольцев (г. Москва)  
доктор педагогических наук, профессор Л. И. Петриева (г. Ульяновск)

**НЗ4 Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения:** Материалы международной научно-практической конференции, 19–20 марта 2015 г. / Отв. ред. В. Ф. Чертов. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. – 168 с.  
ISBN 978-5-9907761-8-0

---

*Научное издание*

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ  
И СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**XXIII Голубковские чтения**

Материалы международной научно-практической конференции,  
19–20 марта 2015 г.

*Отв. ред. В. Ф. Чертов*

Подписано в печать 15.03.2016 г. Формат 60х90 1/16. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 10,5. Заказ 2719. Тираж 100 экз.

---

Отпечатано ООО «Издательство «Экон-Информ»  
129329, Москва, ул. Кольская, д. 7, стр. 2. Тел. (499) 180-9407  
www.ekon-inform.ru; e-mail: eep@yandex.ru

**ISBN 978-5-9907761-8-0**

© Московский педагогический  
государственный университет, 2016  
© Коллектив авторов, 2016

# ПРЕДИСЛОВИЕ

19–20 марта 2015 года в Институте филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Научно-методическое наследие и современное литературное образование» (XXIII Голубковские чтения), которая была организована кафедрой методики преподавания литературы.

Конференция по доброй традиции собрала учёных, преподавателей высших учебных заведений и институтов повышения квалификации, учителей средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, докторантов и аспирантов, представителей более 30 регионов Российской Федерации, а также Испании, Китая, Украины и Беларуси. В работе конференции приняли участие студенты Московского педагогического государственного университета и Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова

Участников конференции приветствовали проректор МПГУ, заведующий кафедрой русской литературы, доктор филологических наук, профессор Л. А. Трубина, заместитель директора Института филологии и иностранных языков, заведующий кафедрой общего и прикладного языкознания, кандидат педагогических наук, профессор О. Е. Дроздова.

На пленарном заседании и заседаниях секций выступили известные учёные, профессора, доктора наук, специалисты в области филологического образования, теории и методики обучения литературе: В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, И. А. Подругина, А. М. Антипова, Е. В. Гетманская, Е. Г. Чернышёва, Л. В. Тодоров, М. В. Черкезова, Н. В. Беляева, Е. С. Романичева, Н. Е. Кутейникова (Москва), Е. С. Роговер, В. А. Доманский, Е. К. Маранцман (Санкт-Петербург), И. В. Сосновская (Иркутск), Р. Ф. Мухамедшина, А. Ф. Галимуллина (Казань), Т. Е. Беньковская (Оренбург), М. И. Шутан (Нижний Новгород) и др.

Почётным гостем конференции стал профессор кафедры математики физического факультета Московского государственного университета, доктор физико-математических наук Н. А. Тихонов, внук В. В. Голубкова.

Работа научно-практической конференции была продолжена на заседаниях трёх секций, посвящённых актуальным проблемам современного литературного образования:

– секция №1 «Научно-методическое наследие в системе профессиональной подготовки учителя-словесника»;

– секция №2 «Воспитание творческого читателя в системе литературного образования»;

– секция №3 «Современные подходы к изучению литературного произведения в школе».

Информационную поддержку конференции, проводимой кафедрой методики преподавания литературы МПГУ, осуществляет специально созданный сайт «Голубковские чтения»: <http://golubkov.jimdo.com/>

# НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*В. Ф. Чертов*  
(г. Москва)

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ РУССКИХ ПЕДАГОГОВ-СЛОВЕСНИКОВ В ДВИЖЕНИИ ЭПОХ

Уже давно сложилась традиция говорить о жизни во времени литературных произведений. Можно вспомнить здесь об известных сборниках, вышедших примерно полвека назад под редакцией Н. В. Осьмакова и до сих пор весьма часто привлекающих внимание исследователей. Один из них так и назывался: «Литературные произведения в движении эпох» (1979) [8].

Наследие русских педагогов-словесников является значимой частью основного фонда отечественного научного наследия, педагогической традиции, а также (в силу особенностей нашего предмета) и частью литературного наследия.

Какие обычно имеются в виду формы воплощения и сохранения научно-методического наследия? Это

- солидные труды, книги, монографии;
- учебники, учебные программы, пособия, дидактические материалы;
- методические пособия, руководства;
- статьи, тезисы докладов, отзывы, рецензии;
- мемуары, воспоминания, дневники, письма;
- художественные произведения (значимая часть наследия М. В. Ломоносова, А. Ф. Мерзлякова, Н. И. Греча, А. Д. Галахова, В. П. Острогорского, И. Ф. Анненского, В. Ф. Саводника, В. В. Литвинова и др.);
- литературные переводы (ими занимались В. И. Водовозов, В. М. Фишер, А. В. Артюшков, В. Г. Маранцман и др.);
- публикации о педагоге, его жизни, педагогической деятельности, научно-методическом наследии.

Задачи любого научного сообщества:

- сохранение научно-методического наследия, переиздание, в том числе тиражирование с использованием цифровых технологий,
- поиск, редактирование, публикация архивных материалов, введение их в научный оборот;
- популяризация идей методистов-словесников прошлого и их педагогического опыта,
- осуществление специальных исследований в области историографии науки,
- обращение к научно-методическому наследию в современных исследованиях проблем теории и методики обучения, в том числе на основе сравнительно-исторического изучения,
- актуализация научно-методического наследия при проведении научных конференций, форумов, в ходе научной полемики,
- использование научных идей и педагогического опыта методистов-словесников прошлого в практической деятельности, образовательных проектах, при создании современной учебной и методической литературы.

Мы можем сегодня с полной уверенностью говорить о том, что у нас сложилась **историография науки**, становление которой связано с основными этапами развития нашей методики:

а) дореволюционный период (работы А. Г. Филонова, П. П. Зеленецкого, Л. И. Поливанова, С. В. Рождественского, И. А. Алёшинцева, Н. С. Державина, А. Е. Грузинского и др.);

б) советский период (книги и статьи В. В. Голубкова, А. П. Скафтымова, Д. К. Мотольской, А. Д. Гречишниковой, Л. М. Сигала и др.; докторские диссертации Я. А. Ротковича, А. М. Красноусова; кандидатские диссертации Т. В. Витторф, М. Е. Бойцовой, Л. И. Салтыковой, М. Ф. Калининой, Е. А. Богуславской и др.);

в) современный период (докторские диссертации, монографии и статьи В. Ф. Чертова, Е. И. Целиковой, Т. Е. Беньковской, Е. В. Гетманской; публикации Б. А. Ланина, В. П. Журавлёва, Ю. В. Лазарева и др.; кандидатские диссертации В. Н. Альбатыровой, Т. Е. Беньковской, Н. В. Хмаро, А. Н. Бренчугиной-Романовой, Ю. Ю. Поринца, Ф. Е. Соловьёвой и др.).

**Сравнительно-исторический аспект** исследования ключевых проблем современной теории и методики обучения литературе заявлен практически во всех диссертационных исследованиях, посвящённых истории науки и нашего учебного предмета. Кроме того, к нему обращаются авторы и тех работ, в которых подводятся итоги анализа современных проблем школьного и вузовского изучения литературы и экспериментальных исследований. И в ходе обсуждения последних нормативных документов, стандартов, примерных программ, концепций и стратегий мы всё чаще возвращаемся к опыту педагогов прошлого. Нужно признать, что наука, конечно же, не стоит на месте, но многие достижения наших предшественников долгое время не были востребованы (по разным причинам) школьной и вузовской практикой и по-прежнему сохраняют свою актуальность.

Уже приходилось писать, например, о том, что «Материалы по реформе средней школы», опубликованные в 1915 году [9], стали серьёзным итогом осмысления задач общеобразовательной школы в целом и методики преподавания русского языка и литературы в частности, однако события 1917 года во многом «отменили» эти достижения. Мы часто упоминаем о принципе преемственности применительно к разным этапам и уровням обучения. При этом нередко мы отступали от этого принципа (преимущественно из конъюнктурных соображений) применительно к нашим научным исследованиям. В советское время в урезанном виде (а зачастую и с негативными оценками) подавался опыт дореволюционной школы, в постсоветское – опыт советской школы. Однако это одна и та же школа, у которой одна история и одни и те же учителя и ученики.

Подробнее остановлюсь на нескольких проблемах, которые приобретают в настоящее время особую актуальность и возвращают нас к отечественной методической традиции.

Уже в первых методических работах была поставлена проблема **связи литературного произведения и его школьного изучения с жизнью, задачами формирования гражданина**. Мы не случайно вернули в школьный обиход известное высказывание Н. М. Карамзина, ставшее эпиграфом к «Методической русской хрестоматии» Л. И. Поливанова: «Авторы помогают согражданам лучше мыслить и говорить» [12]. В нём очень корректно обозначены основные задачи изучения литературных произведений, предполагающие в первую очередь осознание себя *согражданином*. В обсуждении путей их реализации сразу же наметились самые разные подходы, в том числе и прямо противоположные: от решения преимущественно прагматических задач, работы над построением и языковым оформлением художественного текста до прямых нравоучений и призывов не только извлекать из литературных произведений определённые уроки, но и действовать.

В середине XIX века В. И. Водовозов выдвинул принцип «сличения изображаемого с действительностью» [1]. Через много лет, в период внедрения в советскую школу комплексных программ, Е. Н. Петрова назвала это «сверкой с действительностью» [11]. Такой подход к изучению литературы вызвал вполне оправданную критику. Однако нужно сказать, что именно он ближе всего и понятнее всего школьнику, в том числе и современному, который заинтересован в получении информации, обладающей безусловной практической пользой и признаками руководства к действию, инструкции, гида, путеводителя, навигатора.

В то же время многие известные педагоги были более осторожны в своих высказываниях о связи литературы и жизни или о литературе как «учебнике жизни», делая особый акцент на эстетической и этической стороне вопроса. Так, у В. Я. Стоюнина читаем: «...развивая эстетическое чувство, мы через то самое действуем и на развитие умственных, равно как нравственных сил» [16]. Однако им вовсе не отрицается связь литературы и общественной жизни: «История цивилизации беспрестанно захватывает литературу, да и не может не делать этого, да и самая-то литература для нас более всего интересна по отношению к цивилизации» [15: 10].

В начале XX века С. А. Золотарёв предложил программу интеграции школьных курсов литературы и истории. Он утверждал, что его программа «даёт практику не в изучении истории и литературы, а в осмыслении ближайшей к нам и современной текущей действительности по литературным произведениям» [5]. Примерно в том же смысле высказывался в своих ранних работах и В. В. Голубков: «...разобраться в спорных вопросах жизни и выработать к ним правильное отношение» [4]. При этом уже педагоги-словесники конца XIX – начала XX века осознали очевидное противоречие между задачами школьного изучения и литературой, включённой в школьную программу. Там были представлены не только образцы произведений разных жанров, по которым можно было изучать теорию поэзии, сочинять стилизации и подражания. На уроки словесности пришла русская классика, обратившая читателя к «вечным» проблемам нашей жизни, ставившая вопросы, но не дававшая готовых ответов.

Выходы из этого противоречия попытались найти авторы гимназической программы 1915 года. В ней были выдвинуты задачи изучения русского языка и литературы как единого и «важнейшего в образовательно-воспитательном отношении предмета в средней школе», имеющего своей задачей: «1) выработку у учащихся сознательного отношения к важнейшим особенностям грамматического строя родного языка как в его настоящем состоянии, так и в историческом его развитии; 2) обогащение собственного языка учащихся новым языковым материалом и развитие в них навыков свободной, правильной и красивой устной и письменной речи; 3) развитие мышления учащихся и воспитание их этических чувств на материале, который в силу своей художественной образности, наиболее доступен для непосредственного восприятия и глубоких переживаний ребёнка и юноши; 4) обогащение учащихся известным запасом литературной начитанности в области, главным образом, отечественной литературы как выразительницы высоких национальных заветов, а также в области литературы всеобщей как величайших образцов художественного творчества всех веков и народов; 5) воспитание в учащихся чувства изящного вообще, любви к красоте художественной формы и содержания, интереса к литературным занятиям, собственного, в отдельных случаях, творческого дарования и сознательного вообще отношения к литературным явлениям и 6) ознакомление учащихся с элементарными приёмами и общим характером научно-критического исследования» [9]. Это была своего рода «программа-максимум», которая по известным причинам не вошла в школьный обиход, однако до настоящего времени остаётся образцом постановки перед российской школой не только сугубо прагматических, но и «высоких» задач обучения.

В советское время за литературой как учебным предметом тоже была признана особая роль в развитии и воспитании учащихся. И это по-разному, с учётом многих обстоятельств, находило отражение в методических работах. Причём в одной и той же работе мысль о связи литературы и жизни, о воспитательном воздействии литературы на школьников могла быть высказана не единожды, первый раз (обычно в предисловии) – вполне дежурно, как дань



времени, другой раз – более свободно и широко, в русле отечественной методической традиции.

В своём учебнике «Методика преподавания литературы» В. В. Голубков, ссылаясь, разумеется, на партийные документы, последовательно проводит мысль о недопустимости того, чтобы «преподавание литературы теряло связь с требованиями современной общественной жизни и вместе с тем утрачивало интерес для учащегося» [3: 60]. И хотя сама жизнь «требовала коренной перестройки работы словесника», однако эта перестройка, по его мнению, должна осуществляться «с учётом всего того ценного, что оставила нам дореволюционная и советская школа» [3: 60].

Решая на уроках русского языка и литературы задачи, поставленные перед школой государством, в том числе и «высокие» задачи «формирования коммунистической идеологии, воспитания советского человека, преданного Коммунистической партии и народу» [13: 26], учителя-словесники были сосредоточены в первую очередь на решении всё тех же главных задач. Это, прежде всего, знакомство школьников с произведениями отечественной и мировой литературы, развитие их читательских интересов, навыков чтения и анализа художественного текста, устной и письменной речи.

Разумеется, в процессе анализа многих произведений литературной классики расставлялись необходимые акценты, давались комментарии, соответствовавшие базовым установкам советского литературоведения, но не способные решительным образом направить восприятие исключительно в одном, строго заданном русле. Подлинно художественное творение всегда оказывалось выше любых установок и поставленных перед ним прагматических задач. Известно, что П. Н. Сакулин, пропагандировавший социологический метод в литературоведении, писавший об отражении «классовой психологии» в художественном творчестве, тем не менее, всегда делал важную оговорку: «Искусство и литература, конечно, будут непрерывно видоизменяться в своих проявлениях, но они, можно надеяться, навсегда сохранят свою относительную автономию» [14: 178].

Сейчас вопрос о связи литературы и жизни приобретает особую актуальность не только потому, что продолжается активное обсуждение образовательных стандартов, концепции филологического образования. Мы стали свидетелями **возвращения школьного сочинения на литературном материале**. Это событие вызвало неоднозначный отклик в учительской среде. Первое сомнение – в целесообразности этого решения – следует сразу отбросить, так как опыт российской и зарубежной школы свидетельствует о том, что лучшей формы проверки знаний и умений по родному языку и литературе пока не придумано. Второе сомнение – по поводу тематики и критериев оценки – не лишено оснований. Именно в определении тем школьных сочинений и критериев их оценки было сделано уже немало ошибок:

– и в начале XX века, когда не всегда учитывались возрастные возможности школьников и их интересы;

– и в советское время, когда многие темы отсылали к заведомо готовым ответам, которые можно было найти в учебнике;

– и в начале ХХI века, когда стали преобладать темы сугубо литературоведческие и преимущественно не затрагивавшие интересов школьников.

А. Г. Филонов так отзывался в 1908 году о темах гимназических сочинений: «Есть такие темы, которые вовсе неприличны молодым людям, проходящим правильную педагогическую школу... много тем с отрицательным направлением, а молодых людей надо воспитывать в духе положительных истин» [17: 3]. Он приводил любопытные примеры:

– «Привычка свыше нам дана; замена счастию она» (домашнее сочинение, 8 класс, 2-я гимназия в Санкт-Петербурге);

– «Значение в быту лошади и коровы» (5 класс, Ларинская гимназия в Санкт-Петербурге);

– «Значение газет в развитии общества» (7 класс, училище Святой Екатерины в Санкт-Петербурге);

– «В чем заключается причина постоянного движения России на восток?» (8 класс, Орловская гимназия).

Тогда явно преобладали обществоведческие темы, которые вовсе даже и не предполагали обязательного обращения к текстам литературных произведений. В советские годы и до начала ХХI века сохранялся некий баланс тем литературных («литературоведческих») и обществоведческих («свободных»). Однако затем стали всё больше преобладать темы литературные («литературоведческие»), которые привели учащихся (и учителей) к необходимости использовать дополнительные источники, сначала вступительные статьи и пособия, а потом и многочисленные сборники «золотых сочинений».

Сочинение в нынешнем формате пока напоминает о традиции дореволюционной школы, возвращает к тому взгляду на художественную литературу, согласно которому она является весьма ценным, но вовсе не единственным источником информации о мире и человеке. При раскрытии подавляющего большинства тем сегодняшнего сочинения литературные произведения также могут использоваться лишь как иллюстрации, фрагменты, фактически без учёта их эстетической ценности и целостности.

Однако следует признать, что школьникам на уроках литературы всегда предлагался **художественный текст не только как эстетическая ценность и целостность, но и как учебный текст**. Этот текст становился материалом для решения конкретных учебных задач: составления планов и аннотаций; постановки вопросов и поиска ответов на них; работы с таблицами и схемами; написания сочинений и стилизаций, отзывов и рецензий и т. д.

Последовательная защита эстетической целостности применительно к школьному изучению литературы может привести, как показывает история науки, к отказу от анализа литературного произведения. Свидетельство тому – проект программы изучения литературы в средней школе, предложенный в первые послереволюционные годы М. О. Гершензоном: «Одной из тяжёлых ошибок современной культуры является распространение научного, точнее естественнонаучного, метода на изучение поэзии. Научный метод, в какой бы области он ни применялся, *принципиально игнорирует* целостность явления. Он начинает с расчленения вещи на её составные элементы или признаки, с

тем чтобы, выделив из целости один какой-нибудь существенный элемент, сравнить данную вещь по выделенному признаку со всеми другими вещами. Между тем художественное произведение есть продукт целостного индивидуального духа, и оно само целостно. *Только в целом оно живо и действенно*» [2: 41]. Этот призыв к отказу от анализа литературного произведения, чтению без принуждения и «свободе обучения литературе» во многом стал реакцией на программы и учебники по русской словесности, чрезмерно перегруженные информацией по теории и истории литературы и предполагавшие для изучения весьма солидный перечень произведений русской и зарубежной классики, в том числе и больших по объёму.

Современная наука о литературе широко использует характеристику литературного произведения как эстетической целостности. При этом чаще всего исследователи ссылаются на работы Б. О. Кормана, который писал: «...именно в произведении отчётливо реализуется всеобщий принцип искусства: воссоздание целостности мира человеческой жизнедеятельности как бесконечного и незавершённого «социального организма» в *конечном и завершённом* эстетическом единстве художественного целого» [6].

Заявления о литературном произведении как эстетической целостности, прозвучавшие в ходе последних дискуссий о содержании литературного образования, направлены, в частности, против того, чтобы работать на уроках литературы с фрагментами. Однако при изучении больших по объёму литературных произведений у учителя-словесника нет другого выхода, он работает именно с фрагментами (читает и анализирует их вместе с учащимися), имея при этом в виду, конечно же, художественное целое и предполагая, что литературное произведение было прочитано учащимися дома полностью. Впрочем, у современного учителя всё меньше оснований для уверенности в том, что художественный текст будет воспринят учащимися именно как эстетическая целостность, а не фрагментарно (и вперемешку с другой информацией).

Ещё раз вернусь к программе по русскому языку и литературе 1915 года. В ней делается примечательная оговорка: «...учащиеся не должны ограничиваться пересказом содержания произведений по учебнику, а должны ознакомиться с самими литературными памятниками, читая их по возможности в полном объёме, и только в тех случаях, когда недостаток времени и крупные размеры произведения не дают возможности прочитать их целиком, можно ограничиваться чтением наиболее характерных отрывков» [9: 45].

Всё-таки явно небесспорен тезис о том, что литературное произведение «только в целом... живо и действенно». Можно привести множество примеров того, какое сильное воздействие оказывали и продолжают оказывать на юных читателей «извлечённые» из художественного целого фрагменты, либо выбранные для чтения и анализа на уроках литературы, либо самостоятельно прочитанные (или услышанные), например: плач Ярославны, монолог Гамлета «Быть или не быть...», «Письмо Татьяны к Онегину», «Сон Обломова», описание первого бала Наташи Ростовской и др. Разумеется, не у всех школьников после работы на уроке с отдельными фрагментами, не дополненной осмысленным чтением литературного произведения, сложится некое представление об

эстетической целостности. Однако это и для взрослого, более подготовленного читателя не всегда посильная задача.

Литературовед за рабочим столом, читатель в кресле и ученик в классе, имея дело с одним и тем же художественным текстом, находятся в разных условиях и решают совсем разные задачи.

И в заключение несколько слов о роли **педагогической публицистики и полемики** в истории литературного образования и развитии методической науки. Публикации Ю. В. Лазарева, неоднократно выступавшего со своими докладами на Голубковских чтениях, свидетельствуют о том, что исследование данной проблемы позволит существенно обогатить наши представления о закономерностях и перспективах развития науки, учесть опыт наших предшественников, активно влиявших на процессы, которые происходили в российском литературном образовании. Можно с уверенностью утверждать, что в ходе полемики (на разных этапах развития нашей науки) не только ставились острые вопросы, сталкивались полярные позиции, но и совершались открытия, предлагались пути решения этих вопросов, в том числе и компромиссные.

В далёкие 1920–1930-е годы не только творческие, но и личные контакты В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой, чьи взгляды на методику анализа художественного текста во многом не совпадали, содействовали развитию теории и практики преподавания литературы. Поворотным моментом в истории нашей науки стала совместная работа над учебником «Методика преподавания литературы», адресованным студентам педагогических вузов и изданным под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана [10]. Этим изданием было обозначено движение методистов-словесников Москвы и Санкт-Петербурга, которые по многим вопросам вовсе не были единомышленниками, к сближению позиций, совместному поиску.

Важные уроки мы можем извлечь из опыта наших предшественников, оценивая и сопоставляя, к примеру, язык и пафос методических работ прошлого и нашего времени. Громоздкие заголовки, тяжеловесные конструкции, дежурные аббревиатуры (ФГОС, УМК, УУД, РПУД и др.) вместо «живого слова» очень часто вызывают естественное сопротивление у наших читателей: студентов, учителей, коллег-филологов.

Повторю цитату из рецензии А. Е. Грузинского, когда-то давно читавшего на Московских высших женских курсах лекции по методике преподавания русского языка и литературы. Её привёл в своей статье Ю. В. Лазарев. Эта ироничная оценка, очевидно, имеет отношение и к содержанию и стилю некоторых наших работ: «Прожорливый крокодил “методического интереса” высунул голову и раскрыл пасть. Это “методическое” чудовище стремится свить себе прочное гнездо во всей школьной системе; оно учит, что содержание того, чем заняты юные головы, – вещь совсем-таки второстепенная: важно, чтобы голова приучилась совершать методически все нужные операции, тогда она будет отлично их проделывать на любом материале, совершенно как мельница, которая – раз хорошо налажена, – будет одинаково перемалывать и пшеницу и стекло, даже не замечая разницы. Теперь беспощадное чудовище желает влезть и в „живую“ беседу, цель которой „вырабатывать идеалы“» [7: 146–147].

Наши предшественники, представляя свои идеи или оценивая чужой опыт, вступая в полемику или призывая к сотрудничеству, видимо, всегда помнили о своих потенциальных читателях, причём не только современниках, но и читателях из далёкого будущего. И нужно признать, что чтение лучших работ методистов-словесников прошлого (дореволюционных и советских), безусловно, не только даёт бесценный и не утративший своего значения материал для размышлений и поиска решений «вечных» проблем нашего литературного образования и методической науки, но и просто доставляет удовольствие.

### *Литература*

1. *Водовозов В. И.* О воспитательном значении русской литературы // Отечественные записки. – 1870. – №5.
2. *Гершензон М. О.* Видение поэта. – М., 1919.
3. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы. – 7-е изд., перераб. – М., 1962.
4. *Голубков В. В.* Новый путь. Пособие для литературных бесед и письменных работ. – 2-е изд. – М., 1914.
5. *Золотарёв В. А.* О преподавании родного языка и литературы. С приложением примерного плана для совместного преподавания истории и литературы. – М., 1909.
6. *Корман Б. О.* О целостности художественного произведения // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – №6.
7. *Лазарев Ю. В.* Проблемы преподавания словесности в частном педагогическом журнале «Вестник воспитания» (1890–1917) // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения. Материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. В. Ф. Чертов. – М., 2015.
8. Литературные произведения в движении эпох / Под ред. Н. В. Осьмакова. – М., 1979.
9. Материалы по реформе средней школы. – Пг., 1915.
10. Методика преподавания литературы. Учебник для педагогических вузов / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – М., 1995.
11. *Петрова Е. Н.* Язык и литература в политехнической школе повышенного типа. – М.; Л., 1931.
12. *Поливанов Л. И.* Методическая русская хрестоматия. Пособие при практическом изучении теории словесности, логики и при руководствовании в сочинениях учеников V, VI, VII и VIII классов средних учебных заведений. В 2 ч. – 3-е изд., доп. – М., 1883.
13. Программы восьмилетней школы. Русский язык и литература. – М., 1961.
14. *Сакулин П. Н.* Социологический метод в литературоведении. – М., 1925.
15. *Стоюнин В. Я.* О преподавании русской литературы. – СПб., 1864.
16. *Стоюнин В. Я.* Русская лирическая поэзия для девиц. – Ч. I. – СПб., 1859.
17. *Филонов А. Г.* О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях. – СПб., 1908,

## **КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЧАСТЬ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Жанр научной концепции применительно к теории и практике преподавания конкретного школьного предмета не относится к разряду распространённых, а сама тенденция к концептуализации может свидетельствовать о наличии серьёзных проблем в образовательной сфере. Во-первых, это может быть связано с проблемой застоя в данной предметной области, когда новая образовательная ситуация настоятельно требует позитивных изменений. Во-вторых, потребность в концептуализации возникает тогда, когда разрушается «система аксиом», ранее державшая профессиональное сообщество в единстве взглядов на главные, магистральные принципы методики обучения предмету. В-третьих, желание закрепить, сделать более определенными, «жёсткими» методологические контуры изучаемой дисциплины возникает в том случае, если само содержание предмета вкупе с богатейшими традициями его преподавания ставится под удар. В этом отношении литература, как ни один другой предмет, ныне оказалась зажатой в тисках вышеуказанных проблем.

Начнём с первой проблемы, связанной с «пробуксовыванием» методики в современном процессе обучения. Сегодняшний ученик, отмеченный синдромом «нечтения» литературной классики и литературы как таковой – явление массовое, задающее учителю новые «правила игры», требующее от него дополнительных усилий по стимулированию чтения учащихся. В данных условиях прежние методические подходы к изучению литературы, строящиеся на различных приёмах анализа и интерпретации художественного текста и опирающиеся (по умолчанию) на первичное восприятие прочитанного, должны быть обогащены эффективными регуляторами читательской активности. В современном «Глоссарии методических терминов и понятий» в разделе «Чтение» отмечается: «Новые условия бытования текстов произведений – электронные носители, широкое распространение Интернета, изменение психологии читателя, мотивов чтения, его характера, изменение функций литературы диктуют новые серьёзные задачи в исследовании чтения в XXI веке. Теоретическая нерешённость проблемы, неясность комбинаторики взаимодействия указанных выше факторов, влияющих на чтение, ставят учителя литературы в сложные условия естественного эксперимента» [1: 284]. Говоря о «естественном эксперименте», мы можем выделить отдельные яркие достижения педагогов-новаторов, таких, как Е. Н. Ильин, феномен которого описан в книге В. В. Иванихина с выразительным названием: «Почему у Ильина читают все» [3]. Вместе с тем, сделать этот индивидуальный опыт явлением массовым не представляется возможным (тиражирование таланта – задача заведомо невыполнимая), поэтому речь должна идти об общей стратегии чте-

ния, которая, не разрушая важнейших научных основ дисциплины (история и теория литературы), делала бы чтение привлекательным для школьника. Но именно здесь и возникает обозначенный выше «спор об аксиомах», поляризующий позиции внутри профессионального сообщества.

Речь идёт не просто о перестановке акцентов с наукообразного подхода к предмету на культуросообразный (правда, при этом непонятно, почему эти подходы противопоставляются друг другу), о чём уже давно говорили и писали В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже и другие учёные-методисты. Декларируемая в нормативных документах последних лет идея перехода от так называемой знаниевой парадигмы обучения к деятельностной мыслится многими её сторонниками настолько прямолинейно и недиалектично, что возникает опасность изъятия содержательного корпуса предмета из процесса обучения и замена его неким свободно варьируемым «литературным материалом» для получения оптимальных планируемых результатов. Итог – развал, демонтаж веками складывавшегося курса на историко-литературной основе, отказ от «великих текстов культуры» в пользу текстов, «близких» и «понятных» современному школьнику-читателю и в конечном счёте – разрушение единого образовательного пространства и единого культурного поля. Возникает вопрос: что же мешает одновременно изучать историю отечественной литературы (её в известном объёме изучают даже на уроках истории), не лишая ученика понимания богатства и культурной значимости русской классики, и одновременно формировать вдумчивого, глубокого читателя её шедевров? И почему для внедрения новых подходов к обучению необходимо обязательно разрушить до основания всю отечественную образовательную традицию? Возникает опасение, что вопрос этот должен быть адресован даже не коллегам-оппонентам, и носит он не вполне научный характер.

На данном этапе осмысления проблемы вновь вернёмся к идее концептуализации, актуальность которой подтверждается всем сказанным выше. Потребность в «удержании равновесия» под натиском во многом чуждых отечественной образовательной традиции западных моделей обучения обусловила создание Концепции школьного филологического образования [4], разработанной коллективом вузовских учёных и учителей-словесников. В группу экспертов названного документа вошли известные, авторитетные учёные: И. Н. Арзамасцева, А. М. Камчатнов, Н. Л. Крупина, О. И. Федотов, В. Е. Хализев, В. Ф. Чертов и др.

Следует заметить, что наряду с общеметодологическими установками, нацеленными на осмысление стратегических задач преподавания русского языка и литературы в современной отечественной школе, концепция предлагает рабочий вариант содержательного минимума по двум предметам. Необходимость включения этой части в текст концепции объясняется намеренной установкой новых образовательных стандартов на предметную «бессодержательность» (тем самым, по логике разработчиков стандарта, достигается большая самостоятельность учителя и учащихся в формировании оптимальной предметной стратегии). Таким образом, «отпустив» содержание, мы обретаем учебную дисциплину без рамок и границ, оснащённую лишь дея-

тельноными параметрами и комплексом планируемых результатов. В этой ситуации даже такой «содержательный» документ, как Примерная основная образовательная программа по предмету, не спасает положения, так как он не имеет весомого статуса и не застрахован от перекосов в сторону «вариативности без границ».

Обозначенные проблемы настоятельно требуют своего разрешения, ибо речь идёт о судьбе предмета, всегда рассматривающегося как стратегически важная учебная дисциплина, формирующая духовный облик нации. И прежде всего нужные решения должны созреть в недрах профессионального сообщества, остро нуждающегося в некоем консенсусе, общей методологической платформе, препятствующей «расшатыванию» предмета, его содержательному раздроблению, и одновременно в достижении разумного баланса между традициями и инновациями в современном образовании. Не случайно среди научно-методических и ценностных приоритетов, заложенных в Концепции школьного филологического образования, выделены такие позиции, как «необходимость сочетания в сфере образования *плодотворного* [выделено мной – С. З.] национального и мирового опыта, традиций и новаторства»; «обязательность фундаментального «ядра» содержания образования» и «необходимость сохранения вариативности в обучении» [4: 5]. Налицо попытка достижения разумного баланса между двумя образовательными тенденциями – «охранительной», несущей в себе память о педагогических «экспериментах» давнего и не очень далёкого прошлого, и «реформаторской», проникнутой пафосом радикального обновления теории и практики обучения предмету.

Важнейшее требование к жанру концепции – её научность. Сформулированные в Концепции школьного филологического образования методологические основы изучения литературы (использование достижений науки о литературе, связь восприятия и анализа текста, постижение художественного произведения в единстве формы и содержания, опора на историко-хронологический принцип изучения литературного материала и т. д.) призваны напомнить, что применительно к школьному предмету «Литература» речь идёт не только об искусстве, несущем юному читателю радость общения с высокими его образцами, но и об учебной дисциплине, формирующей способность в полной мере эту радость осознать. В этом смысле степень «серьёзности» предъявления учащимся этой дисциплины ничуть не меньшая, нежели у математики и истории. Вместе с тем, знание законов искусства слова, его теории и истории отнюдь не мешает его образно-эмоциональному постижению, точно так же, как знание законов живописи вовсе не исключает эстетического наслаждения ею. Это непротиворечивое единство отмечено в установочной части Концепции: «Литература оказывает эстетическое воздействие на личность ученика в целом, на его ум и чувства, а литературоведение как рациональное постижение литературы углубляет эмоциональное и эстетическое восприятие, делает его осмысленным. Таким образом, эстетическое воздействие включает в себе высокую меру воспитательного влияния и реализацию познавательного, коммуникативного потенциала предмета» [4: 9–10]. Таким образом, сочетание принципа «чтения с увлечением» и исследовательской



деятельности дают возможность формирования культурного читателя, владеющего языком осваиваемой им культуры.

В связи со сказанным выше следует вновь вернуться к вопросу о содержании, точнее – о специфике самого литературного материала, формирующего названные читательские качества. Русская классическая литература всегда являлась школьным «золотым канон», поэтому сама постановка вопроса о «квоте на классику» в программе выглядит провокационной и даже кощунственной. И тезисы о внимании к ученику и его читательским запросам на этом фоне выглядят как некая «дымовая завеса», прикрывающая идею вытеснения «трудночитаемой» классики новейшей литературой, якобы близкой и понятной сегодняшнему школьнику. Современный опыт преподавания предмета изобилует примерами блестящих уроков изучения классической литературы, когда опыт учителя вкупе с правильно организованной работой класса даёт ошеломляющие результаты. Именно этот опыт, а не попытки «культурной революции» в школьной программе, должен быть в центре внимания учителей и методистов. Тем более, что такие серьёзные, глобальные для предмета вопросы должны решаться всем профессиональным «миром», а не отдельно взятыми разработчиками отдельно взятых документов – образовательных стандартов, примерных программ и т. п. Образовательные тенденции последних лет убеждают в том, что рассматривать классическую составляющую школьного курса литературы «по умолчанию» уже нельзя, так как именно на неё нацелены нынешние реформаторские «инициативы». В итоге и эту, «классикосберегающую», функцию должна взять на себя предметная концепция, обозначив основное содержание предмета, критерии отбора литературных произведений, а также требования к содержательной части примерных основных образовательных и рабочих программ.

Апеллируя к обозначенному в образовательных стандартах соотношению обязательной и вариативной частей основной образовательной программы (70% и 30% соответственно), предметная концепция должна задавать общие подходы к формированию обоих содержательных блоков. Не претендуя на итоговую конкретизацию вариативного списка произведений (это дело конкретного учителя), профессиональный «общественный договор» не может пройти мимо списка обязательного (базового). Опираясь на богатые традиции формирования содержательного корпуса предмета, нетрудно сформулировать критерии отбора текстов для обязательного изучения, среди которых главным «индикатором качества» были и остаются художественное совершенство и эстетическая значимость произведения. В Концепции выделены и такие критерии, как «глубина и убедительность художественного воссоздания... социально-исторической действительности», «отражение особенностей национальной картины мира», «жизнь произведения в других видах искусства» и др. [4: 22]. Список критериев можно расширять, но следует обратить внимание на последний тезис, связанный с необходимостью учитывать наличие научной и методической традиции изучения того или иного произведения. Наличие такой традиции по определению должно уберечь данное произведение от забвения (разумеется, это не относится к некоторым текстам «идеологического зву-

чания», бытовавшим в программе и учебниках советского времени). В связи с этим по меньшей мере странно звучат тезисы тех представителей профессионального сообщества, кто ратует за индивидуальный читательский «набор» для каждого ученика в соответствии с его литературными вкусами и интеллектуальными возможностями. Такой подход приведёт к формированию читателей с непересекающимися читательскими траекториями, с отсутствием общих «культурных кодов». Сама методическая наука в этом случае перестаёт задавать предметные ориентиры и парадоксальным образом вписывается в небезызвестную «систему образовательных услуг». Предметная концепция и в этом случае призвана служить средством «цементирования» общего фундамента дисциплины, на основе которого можно (и нужно) возводить стены инновационного предметостроительства.

Отдельно следует остановиться и на проблеме итогового контроля по литературе. Вопрос о форме проверки учебных достижений выпускников средних общеобразовательных учреждений тесно связан с категорией единого общеобразовательного пространства, а значит – с уже не раз затронутой нами проблемой фиксации предметного содержания. Последнее является непреложным условием итоговой проверки результатов обучения (идея аттестации с привлечением массива текстов, не изучавшихся в рамках предметного курса и дающих экзаменуемому возможность продемонстрировать необходимый набор аналитических умений, не представляется продуктивной, так как совершенно игнорирует упомянутые выше значимые «тексты культуры», которые, в данном случае, смогут быть полезными лишь для выработки нужных компетенций). «То, что мы проверяем, тому мы и учим» – эту фразу нередко приходится слышать при обсуждении проблем итогового экзамена. Но если мы проверяем набор компетенций с привлечением случайного текста, то мы и в практике обучения должны заниматься тем же. А это естественным образом венчает процесс содержательного «обнуления» предмета.

Итоговый экзамен по литературе, согласно установкам представляемой нами концепции, должен развиваться и совершенствоваться с учётом его предметосообразности. Это вполне соответствует стратегии ЕГЭ по литературе, постоянно обновляющегося и обогащающегося свежей статистикой. Неуклонное движение к отказу от простейших форм предметной диагностики и одновременно к наращиванию потенциала заданий с творческой составляющей (включая задания к текстам, не закреплённым в кодификаторе) обеспечивает тот «запас прочности», который так необходим сегодня предмету «Литература».

Как это явствует из обозначенных нами проблем, предметная концептуализация даёт обширные возможности для научно-методического дискурса. Практически нет таких вопросов, которые не вписались бы в канву предметной концепции и не могли бы быть широко и разносторонне обсуждены профессиональным сообществом (в том числе проблема воспитательного потенциала предмета, его изучения на базовом и углублённом уровне и многое др.). По своей сути проект Концепции школьного филологического образования – открытая система, вбирающая в себя конструктивные идеи и стремящаяся к

объективному, взвешенному осмыслению того, что Г. А. Гуковский назвал «обоснованием методических начал» [2: 6]. При наличии таковых процесс раскачивания лодки литературного образования неминуемо замедлится и, хочется надеяться, рано или поздно сойдёт на нет.

### *Литература*

1. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е. Р. Ядровской и А. И. Дунева. – СПб., 2015.

2. *Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. – Тула, 2000.

3. *Иванихин В. В.* Почему у Ильина читают все: Книга для учителя. – М., 1990.

4. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: Проект. – М., 2015.

*И. В. Сосновская*  
(г. Иркутск)

## **СОВРЕМЕННЫЙ КОНТЕКСТ НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОЛОЖЕНИЙ УЧЕНИЯ М. А. РЫБНИКОВОЙ**

Самой известной методической книге М. А. Рыбниковой «Очерки по методике литературного чтения» 75 лет. Научная ценность её заключается в том, что именно в ней учёный-методист первой половины XX века формулирует те дидактические и методические правила, которым следовала методика на протяжении всех последующих лет. Однако сегодня многие современные учителя-словесники не знают об этих методических положениях и закономерностях, а если и знают, то считают их некой «лавкой древности», «мёртвыми знаниями», не способными влиять на дальнейшее развитие методической науки. Это заставляет задуматься, на все ли времена были выведены когда-то основы указанной методики? Может быть, время ставит многие из них под сомнение, а иные значительно корректирует? Суждена ли некоторым из них долгая творческая жизнь в методической науке? Все наши дальнейшие размышления будут строиться в аспекте именно этой методической рефлексии.

Одним из важнейших, на наш взгляд, понятий методического учения М. А. Рыбниковой является понятие системы. «Только при наличии системы... предмет становится для ребёнка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребёнка...? По причине отсутствия системы в работе учителя» [5: 17]. Понятие системы является ключевым понятием методологии системного подхода к изучению тех или иных процессов и явле-

ний. В методической концепции М. А. Рыбниковой этот подход, на наш взгляд, является основополагающим. Так, например, настаивая на систематичности получения тех или иных литературных знаний, учёный-методист формулирует принципы накопления, усложнения, логики, связей и дозировки материала. По её мнению, процесс получения «знания и познания» является крайне сложным («это знает учитель, и до этого нет дела ученику»), и поэтому он должен соотноситься с ростом и развитием сознания ребёнка. «Ориентируясь на ребёнка, учитель учитывает этот сложный процесс перехода незнания в неполное знание и дальнейшие этапы перехода неполного знания во всё более и более полное знание... Отсюда наше требование, – преподавая, проводить *систему* изложений и сочинений, *систему* выразительного чтения, *систему* работы над словом. Система и методика создаётся на основе понимания материала в целом и в элементах...» [5: 17].

Сегодня системный подход является важнейшим в методологии современной методической науки. Он органично связан с другими подходами. Так, например, если учёный, опираясь на феноменологический подход, исследует процессы сознания, мышления, восприятия, воображения, понимания и т. д., он встаёт перед необходимостью выделения составляющих, уровней, этапов того или иного объекта или явления и выстраивания их в определённую систему. В противном случае его методическая концепция может быть не совсем логичной, понятной и результативной.

Мысли М. А. Рыбниковой о необходимости системы в обучении получают сегодня подтверждение не только в работах отечественных учёных. П. Сендж в книге «Пятая дисциплина», опубликованной в 2006 году, пишет: «Мир усложняется, и системное мышление делается всё более необходимым для нас. Может быть, впервые за всю свою историю человечество стало порождать гораздо больше информации, чем кто-либо в состоянии воспринимать, устанавливать взаимосвязи... Понимание взаимосвязей даёт ключ к решению проблем» [8: 91–92]. Действительно, сегодня одной из актуальных проблем современности является проблема переработки, систематизации, распределения и, наконец, освоения того огромного потока информации, который идёт на нас. Понятно, что в этом контексте необходимо говорить о важности формирования системного и понятийного мышления.

Удивительно то, что М. А. Рыбникова, будучи представителем совсем другой эпохи, не такой информационно нагруженной и «стремительной», понимала необходимость развития мышления, как феномена связей, качественных и количественных. «При построении методики как системы научно обоснованных мероприятий мы должны обновить наше отношение к старому педагогическому вопросу о соотношении формальной и материальной стороны образования, к вопросу о накоплении фактов, с одной стороны... и об умении оперировать материалом – с другой» [5: 20]. Речь идёт о «дисциплине мысли», т. е. о формировании навыка работы с материалом на основе «культуры мыслительных способностей».

Вопрос о соотношении «материального» и «формального» в литературном образовании школьников решается учёным в контексте развития логиче-

ского мышления: «Что мы разумеем под элементами логики на уроках литературы? Установление причинно-временной связи событий в произведении, осознание органических связей всех сцен и всех героев произведения между собой – это тот путь, по которому должен идти ученик...» [5: 21]. Если воспользоваться высказыванием известного учёного, профессора биологических и филологических наук Т. В. Черниговской о том, что «искусство – это особый тип когнитивной деятельности» [10], то методист М. А. Рыбникова уделяла формированию когнитивных механизмов сознания ребёнка особое внимание. Это и «уразумение связей, живущих внутри произведения», и «уяснение причин и следствий», и «понимание логики фактов» в произведении, и погружение в «диалектику мыслительного процесса» самого автора.

Особенно интересны в этом контексте мысли учёного о методике постижения школьниками теоретико-литературных понятий. «Механический разбор эпитетов и сравнений нам не нужен», – пишет М. А. Рыбникова [5: 138]. «Вместо того чтобы вяло объяснять метафору десятком разрозненных примеров, лучше взять загадки и заняться их отгадыванием... Будучи отгаданной, она обнаружит в себе метафору, метко характеризующую предмет» [5: 184]. И далее методист, подробно описывая ход беседы с учащимися в процессе разбора загадок, даёт нам блистательный образец развития у школьников мышления по аналогии. Постепенно, от вопроса к вопросу мы начинаем понимать, что метафора – не просто литературный приём, который существует для того, чтобы красиво сказать. Это мощный когнитивный приём, запускающий механизм ассоциаций. «Если бы не было метафоры, не было бы такой способности как аналогия, то мозгу понадобилась бы бесконечная память, чтобы каждый объект называть новым словом» [10]. Развивая способность к метафорическому мышлению, М. А. Рыбникова даёт ребёнку отчасти представление о том, как устроено наше мышление и как устроен мир.

Системный подход в обучении и развитие системного мышления ребёнка, с точки зрения М. А. Рыбниковой, могли реализовываться и на уровне структурирования литературного материала. Ещё в «Очерках по методике литературного чтения» она писала: «Литературное чтение порывает с хронологической последовательностью авторов. Отбор материала продиктован художественной и воспитательной ценностью произведения, доступностью возрасту; отобранные произведения расположены по восходящей их трудности... Их чередование подсказано перекличкой и сменой тем, желанием дать юному читателю богатство и разнообразие литературных форм [5: 32].

Сегодня, когда объём литературных знаний растёт с каждым годом, а при ограниченном количестве часов освоить всё накопленное человечеством веками, ребёнку на протяжении школьных лет обучения не представляется возможным, содержание учебного материала по литературе и его структурирование уже в 5–8 классах возможно в рамках иного, не хронологического, а, например, концептологического подхода. Ключевым понятием этого подхода является понятие концепта.

Многогранность самого понятия «концепт» позволяет с методической точки зрения рассматривать его как инструмент для определённой системати-

зации и группировки литературного материала, как инструментарий анализа и интерпретации художественного текста и как «медиатор» (Л. С. Выготский) развития ценностного сознания ребёнка и его культурного опыта. Являясь «пучком смыслов», концепт вполне может стать тем «ассоциативным контрапунктом» (В. Г. Маранцман), который будет соответствующим образом структурировать литературный материал на основе проблемно-тематического принципа. Этот принцип позволяет максимально сосредоточить внимание школьников на тех ключевых понятиях, темах и проблемах, которые могут служить определёнными ценностными ориентирами. В связи с этим материал структурируется по отдельным блокам гнездовым способом таким образом, что одна выбранная тема и проблема стягивает к себе цикл произведений, являясь своеобразным «ассоциативным контрапунктом». Все выделенные нами темы и проблемы входят в число концептов отечественной культуры: «Слово», «Вера», «Любовь», «Милосердие», «Жертвенность», «Сердце», «Человек», «Личность», «Совесть», «Долг», «Честь», «Нравственный закон», «Отчий Дом», «Родная земля» и др. В связи с этим подбор текстов, создающий своеобразную ценностную вертикаль сознания, не подчиняется хронологическим ограничениям, а определяется наглядностью раскрытия того или иного концепта.

Концепты включают проблему, столкновение, конфликт и даже парадокс. В этом случае произведения будут подбираться в цикл по принципу притяжения и отталкивания в решении основных проблем, по принципу «антиномизма» (антиномии – пары взаимоисключающих друг друга категорий и понятий), что будет придавать всему процессу чтения и изучения произведения энергию развития. Противоречие, заключённое в такой паре, оказывается началом и источником энергии всякого развития.

Преимущество, которое даёт такое структурирование материала, заключается ещё и в том, что в рамках хронологического принципа произведение прикрепляется ко времени, эпохе, биографии творца. Проблемно-тематический принцип на основе концептологического подхода, объединяя произведения, близкие по тематике, актуализирует не только сквозные темы и проблемы, но и сквозные мотивы и образы, что помогает сосредоточить внимание читателя на значимом и повторяющемся в поэтике художественных произведений разных авторов, увидеть смысловые, эстетические и ценностные связи [9: 66–73]. Таким образом, «системное мышление даёт нам стимулы и средства для интеграции» [8: 92].

Сегодня многие учёные понимают, что тот акцент на развитие практических навыков, умений и формирование действий, который делается в обучении, ведёт к ослаблению мыслительной деятельности ребёнка. «Что такое сформированность понятийного мышления? Это умение выделять суть явления, видеть причину и прогнозировать последствия, способность систематизировать, обобщать информацию и строить целостную картину ситуации» [1]. Ясно, что без определённого и необходимого багажа знаний, сравнивать, искать соответствия, связи и анализировать факты и явления практически невозможно. Детей надо учить не только действовать, но, прежде всего, думать и рефлексировать, чтобы они умели оценивать и анализировать ситуации и на

этой основе строить жизненно важные смыслы. М. А. Рыбникова показывала, как это можно осуществлять в процессе «медленного чтения» текста, называя его «смысловым анализом» [5: 84].

Сегодня понятие «смысл» является ключевым в образовательных стандартах, а понимание смысла – ключевой идеей современного образования. С целью наиболее эффективной работы со смыслами и пониманием текстов, учителям предлагаются различные стратегии смыслового чтения. Можно предположить, что М. А. Рыбникова закладывала методические основы именно такого чтения. Она была убеждена, что именно в процессе «медленного чтения» текста развивается умение находить и устанавливать смысловые связи, открывается истинная «природа художественного произведения» [6: 17]. Слушая медленное чтение учителя, «школьники обдумывают раскрывающиеся перед ними связи. А в подлинно художественном произведении всё ко всему относится. Раскрыть эти связи и значит понять движение вещи, её внутреннюю жизнь» [6: 19]. Так, например, читая эпизод разговора Гринёва и Пугачёва из главы «Незванный гость» («Капитанская дочка» А. С. Пушкина), М. А. Рыбникова ставит перед учащимися вопросы: как эта сцена связана с предыдущими главами? Как она связана с главой «Сержант гвардии»? Как связана с песней, которую поют люди, обречённые на смерть? Как связана с отношением Гринёва к Пугачёву? Наконец, как она связана со всем ходом действия? Устанавливая более частные связи между словами, рисуя портреты героев и характеризующими их речь, учащиеся «уясняют смысл поступков каждого из героев» и «смысл событий».

Сегодня медленное чтение практически ушло с уроков литературы, так как учитель вынужден заниматься другими видами метапредметной деятельности, часто околоспециальной. Разумеется, мы не можем сегодня так читать всю «Капитанскую дочку» и даже отдельные главы. Но ведь М. А. Рыбникова относилась к методике «медленного чтения» с разумом словесника: «Это медленное чтение применимо к какому-нибудь центральному или ударному куску текста... Если учащихся не учить читать медленно, то все часы беглого и быстрого чтения окажутся пущенными на холостом ходу [6: 23].

Прямыми переключками мыслей учёного-методиста первой половины XX века с методическими идеями современности являются и представления М. А. Рыбниковой о специфике урока литературы и, если так можно выразиться, о его образе. «Объявив борьбу против техницизма на уроках литературы», методист настойчиво подчёркивала его живой, образный, эмоциональный, творческий характер: «Ученику нужны не выжимки дидактических выводов, а живые образы и сцены...» [5: 111]; «...говоря о стимулах работы, мы ещё раз подчёркиваем необходимость исходных живых впечатлений» [5: 292]; «...нужны толчки, которые будят воображение» [5: 292]; «...разумно поданные и достаточно эмоциональные зарядки будят творческие силы всех ребят без исключения» [5: 293]; «...культура образного мышления, обязательная для каждого из школьников, должна входить в нашу работу как одно из основных звеньев» [5: 294].

Интересны и современны мысли М. А. Рыбниковой о «методе монтажа» на уроке литературы, т. е. «той форме спайки частей, которая выдвинута как

раз нашим временем» [4: 557]. Хочется продолжить: и нашим – особенно! Разумеется, М. А. Рыбникова понимала этот метод работы в контексте своего времени (как монтаж «ярких примеров», «выразительных документов», «сочных кусков мемуара», «сопроводительных художественных иллюстраций», «страниц быта», «биографии», фотомонтажи и т. д.). Но суть метода, в основе которого лежит органическая связь разных сопроводительных «комментариев» с ведущим материалом, является чрезвычайно актуальной и сегодня, особенно в контексте метапредметности.

Сегодня более важным, чем передача огромного массива литературы, является способ подачи знаний. Знания могут входить в урок перекрёстными, параллельными потоками, умело увязываться с текстом и с самой жизнью – комбинироваться. При этом предметные знания будут плавно перетекать в метапредметные, и наоборот. В этом случае знания могут соединяться в цепочку, ряд взаимосвязей, наслаиваться разнообразно и неожиданно. Современный ребёнок, обладая нелинейным мышлением, не может усваивать знания в строго хронологической последовательности. Он постигает их ассоциативно, связывая новое с уже знакомым, личностным, родным. Главное – уловить связь. В центре такого урока – «нелинейное знание», архитектурно объёмное, но объединённое темой, проблемой, концептом, ключевым образом.

Современному учителю при этом необходимо обладать композиционным мышлением, чтобы в общей «партитуре» (Р. Ф. Брандесов) не потерять связь. «Учитель должен быть свободным творцом, а не рабом чужой указки, преподавание есть искусство, а не ремесло – в этом самый корень нашего учительского дела! Перепробовать десять методов и выработать свой, пересмотреть десяток учебников и не держаться ни одного из них неукоснительно – вот единственно возможный курс учительской рабочей жизни», – писала М. А. Рыбникова в 1917 году в сборнике статей с символическим названием «На распутьи» [2: 134–135].

Размышляя о религиозных традициях, известный философ Г. С. Померанц высказал мысль, которая, как нам кажется, раскрывает специфику традиции в любой другой области научных знаний: «В каждой традиции есть известное догматическое застывание. Но начинается она не с этого. Любая традиция начинается с всплеска из глубины... Они основаны на прорыве сквозь уровень времени, пространства и материи, к которым сводится мир в научном постижении. Пробиваясь, они дают нам опыт прикосновения к глубине...» [3]. Многие положения учения М. А. Рыбниковой на долгие годы стали традицией в методике преподавания литературы и с изменением социокультурных реалий, казалось бы, утратили свою актуальность и, тем более, новизну. Но, перелистывая сегодня страницы её книг, не перестаёшь удивляться глубине и жизненности мыслей известного учёного-методиста первой половины XX века.

«Подводя итоги, вернёмся опять к началу: о противопоставлении классиков и современной литературы. Выдвигая необходимость чтения повестей и рассказов писателей наших дней, мы не рискуем сказать, что они выше прозы Тургенева и Гоголя... Но утверждаем: писатель наших дней нам нужен и ин-



интересен только потому, что он наш сверстник. Наш современник, он говорит нам и о нас. Он возвращён нашей действительностью, мы с ним вместе творим новую культуру» [7: 104]. Вы хотите сказать, что это не современно?

### *Литература*

1. *Дементьева Е.* Российские учителя не скрывают: современным детям сложно даются знания, они глупеют // Электронная версия журнала «Город-812». – URL: <http://www.online812.ru/2015/10/01/011>.
2. На распутье. Сборник статей о выборе профессии / Под ред. М. А. Рыбниковой. – М., 1917.
3. *Померанц Г.* Записки гадкого утенка [электронный ресурс] . – URL: <http://video/search?filmId=VsWQuzxwUXI&text>.
4. *Рыбникова М. А.* Избранные труды. – М., 1958.
5. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. – 3-е изд. – М., 1963.
6. *Рыбникова М. А.* Языковая сторона литературного чтения // Литературное чтение в V–VII классах: Сборник статей. – М., 1938.
7. *Рыбникова М. А.* Современная литература в новых программах ГУСа // Родной язык в школе. – 1927. – №13.
8. *Сендж П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. – М., 2003.
9. *Сосновская И. В.* Концептологический подход к изучению литературы в средних классах (к постановке проблемы) // Вестник МГПУ. Серия «Филологическое образование». – 2008. – №2.
10. *Черниговская Т.* О времени [электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/images/search?text=image&lr=63&noreask=1&source=wiz>.

*Т. Е. Беньковская*  
(г. Оренбург)

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ В. В. ГОЛУБКОВА И М. А. РЫБНИКОВОЙ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

В последнее время одной из наиболее обсуждаемых проблем на сайтах Интернета, страницах печатных изданий, в профессиональных коллективах учителей-словесников и учёных-методистов является состояние школьного литературного образования в стране, единодушно признанное критическим. Причины, приведшие к тяжёлой ситуации, большинству участников дискуссий видятся в том, что система ценностей русской классической литературы,

занимаемой основное место в школьных программах, не имеет ничего общего с современными реалиями; что Россия уже давно перестала быть литературоцентричной страной; что Интернет разрушил культуру медленного чтения, лежащего в основе литературы; что, наконец, литература в школе не только перестала быть ведущей дисциплиной, но впервые за всю историю российского образования оказалась вытесненной на периферию, а обязательный экзамен для выпускников школ превратился в экзамен по выбору со всеми вытекающими из этого драматическими последствиями.

Напряжённые поиски реального выхода из сложившегося кризиса нам видятся в создании проекта «Концепции школьного филологического образования в России», носящей стратегический характер. Данная концепция призвана, на наш взгляд, создать предпосылки для формирования в современном обществе устойчивой гуманитарно-культурной среды, в которой литература и русский язык как важнейшее средство общения и самого бытия литературы будут занимать ведущие позиции. Несомненным достоинством концепции является стремление её авторов создать собственную национальную доктрину школьного филологического образования, учитывающую национальную самобытность нашего народа, стремящуюся сохранить традиции и преемственность исканий отечественной школы.

Исторический путь российской методической науки и школьного литературного образования от зарождения и до сегодняшнего состояния прошёл под знаком преодоления схоластики и шаблона, зубрёжки и заучивания учебника, убивающих читателя, под знаком противостояния развивающего обучения сообщающему в борьбе за научный уровень преподавания, в поисках таких методов, приёмов, форм в работе с текстом, которые открывали бы ученику-читателю духовный и интеллектуальный потенциал, заложенный в книге, побуждали к сотворчеству с писателем, способствовали бы нравственному и эстетическому развитию личности.

Методические системы таких известных учёных второй половины XX – начала XXI века, как Н. И. Кудряшёв, Н. Д. Молдавская, Т. Ф. Курдюмова, Г. И. Беленький, О. Ю. Богданова, В. Я. Коровина, З. Я. Рез, М. Г. Качурин, В. Г. Маранцман, Т. Г. Браже и др., положенные в основу современного литературного образования, опирались на открытия предшественников – учёных-методистов XIX – начала XX века и, прежде всего, на концепции В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой, ставшие основой, фундаментом школьного изучения литературы, определившие основные направления развития методики во второй половине XX века.

Методические системы В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой прошли сложный эволюционный путь, обретая научность, концепционность, структурную стройность и логическую завершённость, что нашло воплощение в их педагогической деятельности, программных материалах по литературе, методических статьях и книгах как теоретического, так и учебного характера.

Концепция литературного образования В. В. Голубкова, его научный интерес к проблемам организации процесса обучения литературе, учебно-воспитательной работы, анализа художественного произведения, методики

высшей школы получили развитие в деятельности созданной учёным научной школы на базе основанной им кафедры методики преподавания литературы МГПИ им. В. И. Ленина, преемственность традиций которой сохраняется до настоящего времени (кафедра методики преподавания литературы МПГУ и сегодня носит имя её основателя).

М. А. Рыбникова, будучи незаурядным учителем с ярко выраженной творческой индивидуальностью, самобытным учёным, как лидер созданной ею школы делала ставку на подготовку не только высококвалифицированных специалистов, владеющих необходимым методическим инструментарием, но прежде всего на воспитание ищущей, творческой личности, ибо только творчески работающий учитель способен пробудить в воспитаннике потребность в познании и творчестве.

Среди учеников М. А. Рыбниковой были Н. И. Кудряшёв и Я. А. Роткович, которые впоследствии не только стали крупными учёными-методистами, но и создали научные школы, развивавшие идеи учителя в новых условиях: Н. И. Кудряшёв – теоретические вопросы методики преподавания литературы как науки, восприятие и анализ художественного произведения в школе, литературное развитие учащихся; Я. А. Роткович – история методики, преемственность методических исканий прошлого и настоящего в школьном литературном образовании, проблемы внеклассного чтения и его организации и другие.

Методика, начиная с 1960-х годов, обретёт научный фундамент не только в голубковской, но и в рыбниковской системе, в основу которой был поставлен ученик как субъект учебно-воспитательного процесса, ученик как читатель, как растущая и развивающаяся личность под влиянием словесного искусства, в частности в методических системах Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, М. Г. Качурина и других учёных.

Следует отметить, что страстное желание обновления школы, поиски новой научной методологии, несомненно, объединяли М. А. Рыбникову и В. В. Голубкова. Однако в их взглядах на методику литературы как науки и литературу как учебный предмет были существенные расхождения. Определяя цели и задачи школьного литературного образования, объект изучения методики как науки, М. А. Рыбникова исходила прежде всего из словесно-образной специфики литературы как искусства слова и воспринимающего её ученика как читателя, в то время как В. В. Голубков в качестве исходного начала литературы как учебной дисциплины и методики как частной дидактики избрал общедидактические принципы.

Если М. А. Рыбникова основной целью литературного образования в школе считала воспитание «ярко чувствующего и критически мыслящего читателя» [5: 8], нравственное, эстетическое развитие личности, её творческих способностей средствами литературы, то В. В. Голубков во главу угла литературы как учебного предмета ставил «приобретение прочных знаний с развитием умений и навыков учащихся» [2: 155]. Поэтому в центре методической системы М. А. Рыбниковой стоят литература и воспринимающий её ученик; в методической системе В. В. Голубкова – «не литература, а педагогический

процесс, то есть взаимоотношения учителя и ученика в школьных занятиях по литературе и те же закономерности, какие можно установить в образовательно-воспитательной работе на литературном материале» [2: 7].

Опираясь на основы литературоведения, языкознания, педагогики и возрастной психологии, методика, по глубокому убеждению М. А. Рыбниковой, не слепо копирует, а творчески перерабатывает их достижения и «создаёт в результате свою систему доказательных и обдуманых мероприятий» [5: 11–13]. Отмечая типичные недостатки преподавания, ведущие к падению интереса школьников, к потере учебного времени, к слабым знаниям и навыкам учащихся, М. А. Рыбникова видела их причины прежде всего в отсутствии такой системы, что «обуславливается в равной мере непониманием природы предмета (в целом и в элементах), а также незнанием законов развития учащихся», ибо только при наличии системы «предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным» [5: 7].

В определении методов и приёмов изучения литературы в школе М. А. Рыбникова исходила прежде всего из специфики литературы как искусства слова и «особенностей детского восприятия и поведения». Предложенная В. В. Голубковым классификация методов изучения литературы в значительной степени повторяла методы, утвердившиеся в дидактике, в основу которых был положен процесс совместной деятельности учителя и ученика и источник знаний: лекция, беседа, самостоятельная работа. Типы уроков по литературе, выдвинутые учёным, отвечали его видению литературы как учебной дисциплины, призванной дать прочные знания и формирующей необходимые умения и навыки, опирались на этапы учебного процесса: вступительные занятия; чтение, ориентировочная беседа; анализ материала – критической статьи, учебника; подведение итогов и закрепление знаний; учет.

Центральным местом уроков литературы В. В. Голубков, как и М. А. Рыбникова, считал анализ, которому непременно должна предшествовать «ориентировочная беседа», сводившаяся в его системе к «выяснению основных частей произведения», «перечню и классификации персонажей», воспроизведению текста посредством пересказа, что должно свидетельствовать «о степени усвоения содержания и развития речи учащихся» [2: 98], в то время как для М. А. Рыбниковой на данном этапе изучения художественного произведения важен был живой обмен мнениями, впечатлениями учащихся о прочитанном, выявление первичного восприятия текста, характеров литературных героев. Вместе с тем учениками и единомышленниками М. А. Рыбниковой тиражировались отдельные её «находки» 1920-х годов в преподавании литературы, справедливо названные П. Н. Сакулиным «педагогическим, хорошего тона анархизмом» [3: 267]: нарушение принципа историзма в изучении писателей, «революционное» толкование произведений классики и др.

Анализ литературного произведения в методической системе В. В. Голубкова исчерпывался работой над образом-персонажем и составлением его характеристики, что в значительной степени было продиктовано и литературоведческой наукой 1920–1950-х годов. В помощь учителю В. В. Голубковым были предложены методические рекомендации по составлению индивидуаль-

ных, сравнительных и групповых характеристик, примерные схемы. Такой подход к анализу художественного произведения как в литературоведческой науке, так и в методике неизбежно приводил к стереотипу, шаблону, приобретавшему нормативный, а следовательно, и массовый характер в школьном преподавании литературы.

М. А. Рыбникова своей системой утверждала оригинальность, нестандартность подхода к решению конкретных образовательно-воспитательных задач на литературном материале, умение органически сочетать изучаемый материал с нравственным и эстетическим опытом ученика на основании вдумчивого прочтения произведения, привлекать разнообразие методических приемов, активизирующих чувства и мысли школьников, организующих их творческий поиск как на уроке, так и во внеклассной работе, что нашло воплощение в структуре и содержании курса, выборе методов и приёмов анализа художественного произведения, в изучении теоретико-литературных понятий, в системе письменных работ, во внеклассной и внешкольной работе по литературе. Её система утверждала принцип сотворчества, сотрудничества учителя и ученика в процессе изучения литературы, где ученик является таким же активно действующим лицом, как и учитель. Впервые именно в методической системе М. А. Рыбниковой было найдено равновесие между системностью и природосообразностью.

В. В. Голубков, напротив, стремился создать универсальную методическую систему, в которой были бы чётко и определённо (технологично) прописаны все стороны преподавания литературы как учебной дисциплины в школе, целью которого являются прежде всего прочные знания учащихся и формирование стойких умений и навыков. Иначе говоря, В. В. Голубков стремился к созданию такой методики, которая, включая в себя мощный арсенал приёмов, способов, схем, видов, форм обучения литературе, в руках массового учительства становилась бы своеобразным универсальным ключом, отпирающим для любого ученика дверь в мир глубоких и прочных знаний в области литературы. Методика как наука, исследующая закономерности учебного процесса обучения предмету, по убеждению учёного, должна «дать преподавателю правильные руководящие указания» в качестве ответов «на три основных вопроса: зачем, что и как?» [1: 8, 7]. Этой задаче был посвящён основной научный труд В. В. Голубкова, его «Методика преподавания литературы».

Значительное место в системе В. В. Голубкова впервые было отведено основным формам внеклассной и внешкольной работы по литературе, вопросам организации работы учителя литературы: составлению календарных и тематических планов, учебным и методическим пособиям в помощь словеснику, кабинету литературы, служащему своеобразной лабораторией, местом работы преподавателя с классом, что, несомненно, является сильной стороной его методической системы.

Концепция литературного образования, предложенная В. В. Голубковым, которая воплотила принципы новой образовательной парадигмы, утверждавшей накопление знаний, была поддержана Министерством народного образования и положена в основу программ и учебников литературы 1940–

1950-х годов, получила развитие в работах его единомышленников и учеников, созданной им научно-методической школы.

Стремление В. В. Голубкова к системности, а следовательно – прочности знаний, в ущерб принципу природосообразности в обучении, к недооценке личности ученика как индивидуума, как показал многолетний опыт реализации его методической системы в массовой учительской практике, привело к тому, что из процесса литературного образования выпало главное, центральное его звено – ученик с его неповторимым внутренним миром, взглядами, читательскими интересами, тот самый ученик, который определял методическую систему М.А. Рыбниковой.

Анализ разных изданий основного фундаментального труда В. В. Голубкова «Методика преподавания литературы», над которым он продолжал работать на протяжении всей жизни (первое относится к 1938 году, последнее – к 1962 году) свидетельствует о стремлении учёного совершенствовать выстроенную им систему литературного образования. В последующих изданиях автор пытается разнообразить виды и приёмы работы над анализом художественного произведения с учётом его родовой специфики, не ограничиваясь только работой над характером литературного героя и системой образов, но подключая анализ композиции, «пейзажа и изображения предметов», поэтического языка. Созданная В. В. Голубковым методическая система к началу 1960-х годов претерпевает существенные изменения.

Создавая свою систему, В. В. Голубков, конечно, думал о её преломлении в массовой учительской практике. Она должна была помочь советскому учительству в успешном решении проблем литературного образования и воспитания школьников. Достоинством его главного труда, адресованного студентам, учителям-словесникам, как отмечал сам автор и многие его современники – методисты, учителя русского языка и литературы, работники органов образования, – стали прежде всего лаконизм и конкретность изложения материала, логическая последовательность, чёткость и универсальность рекомендованных методов и приёмов, видов и форм, способных обеспечить прочные знания. Высокую оценку ей дали Я. А. Роткович и Е. А. Богуславская, в 1974 году защитившая кандидатскую диссертацию, посвящённую осмыслению методического наследия В. В. Голубкова и степени его значимости для современной школы.

Несмотря на то, что в последующих изданиях учёный неоднократно подчёркивал, что советскую методику нельзя сводить к «методике приёмов, к практической рецептуре, к перечню рациональных способов преподавания» [2: 14], в массовой учительской практике предложенная им методическая система получила именно такое преломление и в последующие десятилетия. В период жёсткой регламентации, указаний и инструкций она представляла удобство и для большинства учителей, и для инспектирующих из органов народного образования. Многие рекомендации методиста, виды и формы предлагаемых им работ по формированию умений и навыков, усвоению изучаемого литературного материала и закреплению знаний воспринимались подчас как обязательные, несмотря на то, что сам автор подчёркивал их примерный, вариативный характер.

Критическая направленность последних работ М. А. Рыбниковой в адрес современного состояния школьного литературного образования даёт отчётливое представление о принципиальном расхождении её методической системы с системой В. В. Голубкова и массовой школьной практикой 1930–1940-х годов.

В статье «Герои и события в произведении» (1940) автор останавливается на проблеме изучения образа-персонажа на уроках литературы, отмечая достаточно отчётливо заявившую о себе в школьной практике тревожную тенденцию сведения анализа художественного произведения к характеристике героев: «Наблюдения над школой, – пишет она в статье, – говорят о том, что характеристики вытесняют все другие виды работ. Образ героя, характеристика персонажа – это та основная и часто единственная цель, которую ставит себе учитель» [4: 217]. Однако М. А. Рыбникова видит причины такого одностороннего и схематичного подхода к произведению в массовой школе прежде всего в литературоведческой и методической теории: «Выдвигая характер, героя, персонаж и недоговаривая того, что нужно сказать о событиях, о поступках героя, о значении сцепления эпизодов, наше современное литературоведение, а за ним и методика не развивают в должной мере теории сюжета, композиции, умаляют динамику образа, замалчивают диалектическую природу образа» [4: 218–219].

М. А. Рыбникова глубоко проникает в сущностную сторону методической системы анализа произведения, предложенной В. В. Голубковым и получившей распространение в школьном преподавании литературы, где многие важные позиции оказываются автором заявленными декларативно. «Несмотря на то, что методическое пособие В. В. Голубкова упоминает о связи частей произведения, о композиции, много говорит о языке, всё же образ, персонаж занимает в пособии ведущее и исключительное место», – пишет она. М. А. Рыбникова замечает, что и в многочисленных методических разработках, предназначенных в помощь учителю, в теоретических работах литературоведческого характера также наблюдается «исключительное внимание к герою и недооценке событий произведения» [4: 217, 216].

Отмечая стойко заявившую о себе тенденцию «заколдованного круга образов» в преподавании литературы, в котором оказались учитель и учащиеся, М. А. Рыбникова предлагает реальный и действенный выход из создавшейся тупиковой ситуации, отмечая, что именно «единство событийной линии с линией типажа является решающим для методики преподавания литературы» [4: 22].

Настаивая на необходимости разбить стереотипы бесконечных характеристик, к которым привыкли ученики, она не только рекомендует учителям вносить разнообразие в планы уроков и лекций, в тематику сочинений, но и убедительно это показывает на материале изучения романа «Евгений Онегин», поэмы «Цыганы» А. С. Пушкина, драмы А. Н. Островского «Гроза».

Считая сочинение в выпускном классе наиболее объективным результатом всех ступеней преподавания литературы, М. А. Рыбникова в статье «Письменные работы по литературе в старших классах» (1941) разрушает сложившийся в школьной практике стереотип сочинения-характеристики, предложив

тематическую типологию сочинений, которая получит распространение в школе, только начиная с 1960-х годов. Многие темы, предложенные М. А. Рыбниковой, и сегодня звучат свежо и современно, активизируют интерес учащихся к тексту, пробуждают аналитическую мысль ученика: «Почему Чацкий был объявлен сумасшедшим?»; «Как объясняет Пушкин причины дуэли Онегина и Ленского?»; «Подготовлен ли зритель к развязке «Грозы»?»; «Какое место в первом томе романа «Война и мир» занимает Шенграбен?»

Предложенные М. А. Рыбниковой темы сочинений охватывают разные аспекты анализа художественного произведения, касаясь сюжета, композиции, мотивировки поступков героев, важнейших эпизодов, жанра, языковых особенностей, идейного замысла автора. Темы сочинений, построенные на сравнительном анализе, отличаются разнообразием формулировок: «Чацкий и Репетилов – герой и пародия», «Татьяна Ларина и Маша Гринёва», «Тургенев и Чернышевский о новом человеке 60-х годов», «Мужик у Толстого, Чехова и Горького» и др. [б: 30–36].

Осмысливая и оценивая с позиций достижений современной науки методические системы В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой, разрабатываемые в сложный период создания основ советской литературоведческой науки и методики преподавания литературы, жёстких регламентаций и инструкций руководящих органов, следует отметить несомненную значимость и перспективность поставленных и решаемых учёными проблем школьного литературного образования, разработанных направлений развития, методов и приёмов, многие из которых прочно утвердились в методике преподавания литературы. Методические системы В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой в совокупности охватывают все аспекты методической науки и литературы как учебной дисциплины. Однако в настоящей статье ставилась задача не только оценить достижения методических систем выдающихся учёных, определявших политику литературного образования в советской школе 1920–1950-х годов и стратегию его развития в последующие десятилетия, но и выявить истоки негативных сторон состояния преподавания литературы в современной школе, которые уходят корнями в прошлое (многочисленные разработки и методические рекомендации для учителей и учащихся так называемой «практической» методики, универсальные технологические приёмы, призванные гарантировать положительный результат, схемы и клише для подготовки к ЕГЭ и т. п.), что принципиально важно сейчас, когда вновь идёт процесс реформирования российского литературного образования.

### *Литература*

1. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – М., 1962.
2. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – 4-е изд., перераб. – М., 1949.
3. Роткович Я. А. История преподавания литературы в советской школе. – 2-е изд. – М., 1976.
4. Рыбникова М. А. Герои и события в произведении: к вопросу об изучении теории литературы в старших классах // Литература в школе. – 1940. – №5.



5. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. – М., 1941.

6. Рыбникова М. А. Письменные работы по литературе в старших классах // Литература в школе. – 1941. – №3.

*Н. П. Терентьева*  
(г. Челябинск)

## **ОБ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одним из проявлений творческого и прогностического потенциала теории и методики обучения литературе как науки является исследование аксиологических аспектов литературного образования. Нельзя не отметить, что в отечественной традиции литературное образование всегда было ориентировано на освоение эстетических, духовно-нравственных ценностей. Вместе с тем в современной социокультурной ситуации, когда аксиологический подход стал одним из ведущих в образовании, признано, что «гуманитарные (человеко-ориентированные, антропные) науки должны строиться в первую очередь на аксиологических основаниях» [6: 22]. Психолог Д. А. Леонтьев справедливо отметил: «Парадоксально то, что в науках, имеющих дело с ценностной проблематикой, понятие ценности не занимает места, хотя бы приблизительно соответствующего его реальной значимости» [5: 16]. Эта актуальная методологическая установка вполне может быть отнесена и к такой области гуманитарного знания, как методика обучения литературе.

Аксиологический подход в педагогической науке позволяет изучать взаимосвязь процесса формирования ценностных ориентаций учащихся и педагогического процесса. Во-первых, он органичен для литературы как искусства слова, так как художественное творчество можно рассматривать как непосредственный «язык ценностей» (М. С. Каган). Во-вторых, он позволяет сориентировать литературное образование на освоение учащимися ценностей культуры и ценностное самоопределение школьников. В-третьих, поставить в центр образовательного процесса ученика как носителя определенного жизненного опыта и ценностного сознания, постигающего духовные основы бытия, выбирающего свои ценностные ориентиры, выстраивающего свою жизненную траекторию. Литературное образование в этом случае становится пространством жизнетворчества.

Аксиологический подход задаёт новый ракурс рассмотрению системы литературного образования, многоаспектному исследованию аксиологического потенциала литературы как искусства слова и литературного образования (на уровне его целей, принципов, содержания, результатов и способов их диагностики, а также методического инструментария, способов организации), соот-

ношения обучения литературе и воспитания. Аксиологический подход, будучи проявлением гуманистической педагогики, предполагает определение приоритетных ценностей в обучении литературе и воспитании.

Актуальность научно-методического исследования ценностного потенциала литературного образования обусловлена комплексом противоречий между:

- аксиологическим потенциалом литературы как искусства слова, аксиологическим потенциалом литературного образования и отсутствием системного методического обоснования подходов к его реализации в изменившейся социокультурной ситуации, а также недостаточной реализацией его в школьной практике, несмотря на наличие социальных потребностей;

- оформившимся в педагогике взглядом на образование как процесс понимания, порождения смысла и отсутствием в современных программах по литературе смыслового контекста либо его фрагментарностью, бессистемностью, т. е. преобладанием логики науки;

- признанным в современной педагогике пониманием образования как синтеза обучения и воспитания, рассматриваемых в качестве подсистем, обеспечивающих друг друга, и неразработанностью смысловой, воспитательной составляющей в системе литературного образования;

- культуротворческой, диалогической открытостью литературного образования смыслам и ценностям культуры, рождению у учащихся личностных смыслов, ценностей и проявлениями догматизма, стереотипов в обучении литературе, ориентированном на монологизм и трансляцию готового знания;

- утратой определённых традиций воспитания средствами литературы и недостаточным обоснованием целей, методологии и новых стратегий формирования ценностного сознания в процессе литературного образования;

- расширением поля рефлексии над деятельностью в постнеклассических научных парадигмах и недостаточным опытом рефлексии, выбора, обращения к субъектной реальности в читательской и литературно-творческой деятельности с целью обретения учащимися не обезличенного, а «живого» знания и жизненных ценностей;

- потребностью старшеклассников в поиске и обретении смысло-жизненных ценностей и её нереализованностью в условиях консервативного знаниецентризма и формализма в обучении литературе;

- относительной обособленностью социального, познавательного, коммуникативного и личностного развития учащихся и необходимостью их гармонизации в контексте системно-деятельностного подхода.

Обозначенные противоречия подтверждают важность поиска аксиологических оснований литературного образования. Отвечая на вызовы времени, методика обучения литературе начала движение в этом направлении. 90-е годы предыдущего столетия отмечены обращением методики к идеям герменевтики – проблеме понимания смысла (смысл, как известно, является первоосновой определения ценности). Понятие «интерпретация» было методически адаптировано: интерпретация стала рассматриваться как процесс постижения и способ объективации личностного понимания смыслов и ценностей литера-

турного произведения читателями-школьниками. Очевиден интерес методики к проблеме читательского самосознания. Идея «сотрудничества с текстом», движения автора и читателя-интерпретатора к одному «духовному горизонту», их «энергетического взаимодействия» созвучна современным методическим поискам. Высказанная литературоведом В. Г. Зусманом мысль о том, что «литературу можно представить в виде системы ценностей, состоящей из произведений литературы – художественных текстов и возвышающейся над нею системы ценностных кодов, единых для культурной традиции» [2], актуальна и для методики.

Знаменательно и вместе с тем закономерно, что непосредственный выход к ценностным аспектам литературного образования осуществлён на рубеже столетий в работах, посвящённых культурологическому подходу к изучению литературы в школе, так как, по словам П. А. Сорокина, «именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [7: 429]. В. А. Доманский (2000) отмечает, что реципиент постигает культурные ценности и выступает «транслятором» культурных ценностей [1]. Л. А. Крылова, исследуя культурологический аспект преподавания литературы в школе (2003), видит основное предназначение литературы как учебного предмета в гуманизации картины мира и толковании системы ценностей культуры, а в духовном общении – основу формирования ценностных ориентаций учащихся [4]. И. В. Сосновской на основе герменевтического и синергетического подходов разработана методика формирования читательской культуры понимания в процессе школьного анализа произведений (2004), ориентированного на осознание учащимися смысла как ценности [8]. Особым интересом к ценностной картине художественного мира литературного произведения и духовного мира читателя-реципиента отмечены методические исследования, посвящённые освоению школьниками концептов культуры (Е. А. Измайлова, Н. Л. Мишатица, А. М. Шуралёв, М. И. Шутан).

Отметим, что в педагогический тезаурус уже в новом тысячелетии вошло понятие «аксиологизация образования». Аксиологизация – одна из ведущих тенденций развития образования в мире. Понятие аксиологизации рассматривается в следующих аспектах:

- способ реализации аксиологического подхода в образовании,
- компонент гуманитаризации образования, связанный с определением ценностей образования, системообразующим элементом которого выступает человек как главная ценность,
- совокупность педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению потребностей, обогащению её аксиологического потенциала,
- метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности,
- система мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания,
- органическая часть культурологии образования, обеспечивающая трансляцию ценностей культуры [3].

В современных условиях поиска нового качества литературного образования в проведённом нами исследовании на основе аксиологического подхода обоснована концепция аксиологизации литературного образования. Аксиологизация понимается нами как способ реализации аксиологической функции литературного образования в культурологическом контексте, что предполагает актуализацию мировоззренческих, ценностно-смысловых основ содержания литературного образования; методическую организацию процесса обучения и воспитания, направленного на формирование готовности учащихся к ценностному самоопределению. Концепция аксиологизации литературного образования задаёт вектор качественным перспективным изменениям всех компонентов его целостной системы, а также субъектов образовательной деятельности, предполагая свободу и вариативность конкретных тактических решений [9].

В нашем исследовании воспитание и обучение рассматриваются как подсистемы литературного образования, обеспечивающие друг друга. Воспитание понимается в контексте культурологического личностно-ориентированного образования как деятельность по развитию духовного мира личности, направленная на оказание ей педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа (Е. В. Бондаревская). Обоснование стратегии потребовало нового подхода к определению воспитательной цели литературного образования, так как ценностное самоопределение школьника – проявление личностной сферы эмоционально-ценностного отношения.

Основная цель литературного образования связана с формированием читателя, способного к восприятию искусства слова, не только к интеллектуальному, но и эмоционально-ценностному присвоению эстетического и гуманистического потенциала литературы. Конкретизируя воспитательную цель литературного образования в современной социокультурной ситуации, недостаточно указывать лишь на её содержательную направленность, традиционно заданную определенными качествами личности. Необходимо ориентировать её на ученика как субъекта образования и характер его личностных универсальных действий с учетом доминирующих внутренних механизмов духовного, морально-нравственного становления личности, её самоорганизации. Воспитательная цель литературного образования состоит в ценностном самоопределении учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлекссию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотнесении с жизнью других людей.

Логика исследования диктовала обозначить связь и соподчинённость всех компонентов содержания литературного образования, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся, с его целями в контексте стратегии аксиологизации, что выразилось в обосновании:

- методических принципов литературного образования;
- педагогических и методических условий ценностного самоопределения учащихся в литературном образовании;

- содержания мотивов читательской деятельности старшекласников;
- системы читательских и литературно-творческих умений с учетом парадигмального «смещения фокуса внимания» (Е. Н. Князева) в сферу смысла и смыслообразования в понимании феномена чтения;
- актуализации ценностно-смысловой составляющей теоретико-литературных понятий, используемых учащимися в качестве инструмента анализа и интерпретации художественного произведения, расширения круга изучаемых теоретико-литературных категорий, важных как для понимания ценностных аспектов литературных произведений, явлений искусства, так и для мировоззрения школьников;
- способов актуализации диалога, личностной рефлексии при освоении биографии писателя;
- бытийно-духовного контекста как содержательной доминанты освоения курса литературы в старших классах – духовных, бытийных смыслов и ценностей, являющихся его «фокусом», «ценностной осью», позволяющей обозначить «духовную вертикаль» программ литературного образования.

Концепция аксиологизации литературного образования реализуется и в выборе методов, приёмов, технологий, форм его организации. Условием и базовым методом ценностного самоопределения учащихся в процессе школьного анализа и интерпретации литературного произведения является диалог. Исследование потребовало разработки и систематизации методического инструментария, способствующего активизации читательской интерпретации – смыслообразования, эмоционально-ценностных сторон читательской деятельности: отношения, оценки, рефлексии как форм проявления субъектности читателя в процессе поиска – оценки – выбора – проекции ценностных объектов и явлений на отдельных этапах анализа произведения.

Целесообразность использования опыта литературоведческого истолкования произведений в свете аксиологии предопределила обоснование целей, содержания и методической организации аксиологически ориентированного школьного анализа художественного мира писателя.

С опорой на принцип ситуативности, один из ведущих в современном образовании, в методику введено понятие «аксиологическая ситуация в литературном образовании», разработана её технология, предусматривающая решение учащимися художественных аксиологических задач.

Аксиологический ракурс изучения в школе художественного мира литературного произведения представлен в развёрнутых аннотациях для рабочей программы по литературе, где выделены содержательные единицы литературного образования – смысловые и ценностные доминанты художественного мира литературного произведения, бытийные и духовно-нравственные мотивы, проблемы; на основе преемственных и перспективных связей обозначены возможности аксиологического диалога в изучении произведений разных авторов, что создаёт предпосылки для реализации ценностного потенциала искусства через формирование духовной вертикали ученика-читателя.

Системное исследование литературного образования в аспекте ценностного самоопределения учащихся дало основание для прогнозирования перспективных для научно-методического изучения таких проблем, как:

- методическое проектирование изучения литературы в школе на основе аксиологического подхода;
- процесс ценностного самоопределения читателей-школьников;
- место рефлексии в литературном образовании;
- освоение духовно-нравственных понятий читателями-школьниками;
- аксиологический потенциал современных образовательных технологий в литературном образовании;
- аксиологические ситуации при изучении литературы в школе;
- способы формирования мотивации чтения и изучения литературы в школе;
- актуализация отношения, оценки в читательской деятельности на разных этапах литературного образования;
- самовоспитание читателя-школьника.

### *Литература*

1. *Доманский В. А.* Культурологические основы изучения литературы в школе: дис. ... докт. пед. наук. – Томск, 2000.
2. *Зусман В. Г.* Концепт в системе гуманитарного знания // <http://magazines.russ.ru/voplit/2003/2/zys.html>.
3. *Кирьякова А. В.* Аксиологические императивы университетского образования в контексте глобализации // *Современные наукоёмкие технологии.* – 2005. – №8.
4. *Крылова Л. А.* Культурологический аспект преподавания литературы в школе: дис. ... докт. пед. наук. – Петропавловск, 2001.
5. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // *Вопросы философии.* – 1996. – №4. – С. 16.
6. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005.
7. *Сорокин П. А.* Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
8. *Сосновская И. В.* Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2006.
9. *Терентьева Н. П.* Концепция аксиологизации литературного образования: монография. – Челябинск, 2013.

## **ВОЗВРАТ СОЧИНЕНИЯ В ШКОЛУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В декабре 2014 года сочинение было возвращено в школы как форма промежуточной аттестации, которая разрешает допуск к сдаче Единого государственного экзамена и выявляет индивидуальные достижения абитуриентов (оценка вуза: до 10 баллов к ЕГЭ). Возврат к сочинению, кроме намерения поставить заслон списыванию готовых работ на экзаменах прошлых лет, был обусловлен падением грамотности, интереса к чтению, речевой и читательской культуры выпускников школ, о чём неустанно говорят и школьные учителя, и научно-педагогические работники, и представители педагогической общественности. Но этот возврат нельзя считать счастливым концом завершившегося плавания. Скорее это начало нового пути сочинения по волнам школьного образовательного пространства.

Целями возвращения сочинения в школы стали:

- проверка широты кругозора, умения мыслить и доказывать свою позицию с опорой на самостоятельно выбранные произведения отечественной и мировой литературы, владение речью;
- формирование самосознания, развитие речевой и читательской культуры ученика.

Возврат итогового сочинения стал причиной целого ряда проблем школьного образования. Первой проблемой стал новый формат предложенного экзамена, когда сочинение не является *сочинением по литературе*, а носит надпредметный характер и нацелено на проверку уровня речевой культуры выпускника. Но, вместе с тем, сохраненная литературоцентричность сочинения, необходимость обращения к литературным произведениям при раскрытии темы была обусловлена традицией российской школы, где чтению и изучению литературы всегда отводилось важное место. Такой формат оказался новым и для выпускников, и для их учителей, и для литературного образования в целом, так как с переходом к ЕГЭ в школах уже давно перестали учить писать полноценные сочинения.

Процедура возвращения сочинения в российскую школу, инициированная Президентом РФ, состояла из трёх взаимосвязанных этапов: подготовительного, контрольного и аналитико-корректировочного. Подготовительный этап содержал в себе как организационно-технический, так и содержательно-методический аспекты, которые потребовали разработки новых нормативных документов [1].

Второй проблемой стало то, что появилась необходимость: 1) составления тем итогового сочинения в рамках пяти открытых тематических направлений; 2) выработки критериев его оценки для школы и рекомендаций для оценивания работ при поступлении в вузы; 3) разработки методических реко-

мендаций по подготовке, проведению и проверке сочинений для образовательных организаций, учителей, выпускников и экспертов; 4) проведения нескольких апробаций.

Для проверки проекта критериев оценки сочинения в школе было проведено пробное сочинение в ряде субъектов федерации, а затем для отработки этой процедуры – ещё одна апробация будущего экзамена, в которой (по данным ФИПИ) приняло участие более 500 000 выпускников из 85 субъектов РФ и из 22 образовательных организаций за пределами РФ. На контрольном этапе сочинение писали более 690000 учеников из 85 субъектов РФ и образовательных организаций за её пределами, для чего были созданы комплекты тем для всех часовых поясов РФ [2]. Работы школьников сканировались и проверялись школьными комиссиями по федеральным критериям.

Первыми результатами аналитико-корректировочного этапа, включающего в себя сбор информации о результатах проведения сочинения для дальнейшей корректировки процедуры и методических материалов, стало то, что 95,3% участников итогового сочинения получили «зачёт», а тематические направления «Вопросы, заданные человечеству войной» и «Чем люди живы?» были выбраны наибольшим количеством выпускников. В варианте, который писали выпускники московских школ, были следующие темы:

– Чем творчество М. Ю. Лермонтова может быть интересно современному читателю? (По одному или нескольким произведениям М. Ю. Лермонтова.)

– «Кто говорит, что на войне не страшно, тот ничего не знает о войне» (Ю. В. Друнина).

– Природа и внутренний мир человека: созвучие и диссонанс.

– Какие события и впечатления жизни помогают человеку взрослеть?

– Что важнее: любить или быть любимым?

При разработке тем итогового сочинения осуществлялась опора на принципы посильности, ясности и точности постановки проблемы. Это выразилось в том, что в темах не использовались узкие формулировки и не указывались конкретные тексты, что позволило самостоятельно выбирать литературный материал, на который выпускники опирались в своих рассуждениях. Вместе с тем, в методических рекомендациях и критериях было указано, что опора на литературное произведение подразумевает не только ссылку на название текста или его автора, но и обращение к произведению на уровне аргументации, использования примеров, связанных с его тематикой и проблематикой, системой персонажей и т. д.

Сочинения выпускников оценивались в школе по пяти критериям:

1. *Соответствие теме.* (Выпускник должен был отвечать на вопрос, поставленный в теме, или размышлять над предложенной проблемой, или строить высказывание на основе связанных с темой тезисов и т. п. «Незачёт» ставился, если сочинение не соответствовало теме или в нём не прослеживалось конкретной цели высказывания.)

2. *Аргументация. Привлечение литературного материала.* (Выпускник должен был привлечь для аргументации не менее одного произведения отече-



ственной или мировой литературы. «Незачёт» ставился, если сочинение было написано без привлечения литературного материала, или в нём существенно искажалось содержание произведения, или произведения лишь упоминались в работе, не становясь опорой для рассуждения.)

3. *Композиция и логика рассуждения.* (Выпускник должен был аргументировать свои мысли, стараясь выдерживать соотношение между тезисом и доказательствами. «Незачёт» ставился, если грубые логические нарушения мешали пониманию смысла сказанного или отсутствовала тезисно-доказательная часть.)

4. *Качество письменной речи.* (Выпускник должен был точно выражать мысли, используя разнообразную лексику и различные грамматические конструкции, уместно употреблять термины, избегать речевых штампов. «Незачёт» ставился, если низкое качество речи, в том числе речевые ошибки, существенно затрудняли понимание смысла сочинения.)

5. *Грамотность.* («Незачёт» ставился, если грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки в сочинении затрудняли его чтение и понимание – в сумме более 5 ошибок на 100 слов.)

Третьей проблемой стало несоответствие критериев в школе и в вузе. Для получения зачета в школе было необходимо:

– иметь положительный результат по трём критериям (по критериям 1 и 2 – обязательно);

– выдержать объём (рекомендовано 350 слов, сочинения объёмом менее 250 слов автоматически получали «незачёт»);

– написать работу самостоятельно.

В вузе предлагалось применять более строгие критерии:

К1. Соответствие теме.

К2. Аргументация. Привлечение литературного материала.

К3. Композиция и логика рассуждения.

К4. Качество письменной речи.

К5. Оригинальность сочинения.

К6. Речевые нормы.

К7. Орфографические нормы.

К8. Пунктуационные нормы.

К9. Грамматические нормы.

К10. Фактическая точность в фоновом материале.

Однако вузы получили право составлять свои критерии оценки школьных работ и оценивать их по собственной шкале баллов.

На аналитико-корректировочном этапе были выявлены и обобщены сложности проведения итоговых сочинений и изложений и получены предложения от субъектов РФ по совершенствованию процедуры сочинения. Эти замечания были сгруппированы по следующим параметрам:

Печать материалов.

Обработка (сканирование, верификация).

Заполнение бланков.

Техническая поддержка.

Проведение экзамена.

Критерии.

Проверка.

Другое.

Содержательно-методическая часть замечаний по проверке касалась, прежде всего, таких параметров, как проведение экзамена, критерии и проверка. Обобщая наиболее часто отмечаемые сложности проведения экзамена и предложения по их устранению, можно установить следующие соответствия:

<i>Сложности</i>	<i>Предложения</i>
Проведение сочинения в декабре (по мнению учителей и экспертов) не совсем удачно, потому что к этому времени половина курса литературы в выпускном классе ещё не пройдена	Перенести срок проведения сочинения на весенние сроки, когда основные тексты курса литературы будут изучены, что повысит качество аргументации
Невозможность использования на экзамене художественных текстов снижает качество сочинения	Разрешить участникам сочинения пользоваться на экзамене текстами литературных произведений
Участники сочинения не успевают переписывать свои работы из черновиков в бланки записи	Увеличить время на проведение итогового сочинения (с 3 ч. 55 мин. до 5 часов)
Формулировки некоторых тем достаточно широки, и учащиеся затрудняются при их раскрытии, т. к. не обладают большим жизненным опытом	Сделать формулировки тем более узкими и конкретными

Однако эти предложения вызывают ряд возражений.

Если проводить сочинение в весенние сроки, то у школьников, получивших «незачёт», не останется времени на дополнительную подготовку и передачу экзамена. Кроме того, сочинение не является экзаменом по литературе и проверяет не знание текстов, которые будут изучаться во втором полугодии 11 класса, а широту кругозора, владение речью, умение мыслить и доказывать свою позицию с опорой на самостоятельно выбранные произведения отечественной и мировой литературы. Поэтому сочинение в выпускном классе нельзя проводить позднее марта.

Если разрешить учащимся пользоваться на экзамене текстами художественных произведений, могут возникнуть трудности с наличием этих текстов (без критических статей) в школьных библиотеках и затягиванием самой процедуры экзамена. Кроме того, тем школьникам, которые не прочитали произведения до экзамена, их наличие вряд ли поможет, за исключением проверки точности цитат в стихотворных текстах.

Увеличение времени на проведение итогового сочинения нужно согласовать с требованиями САНПиНа.

Формулировки тем сочинений умышленно сделаны широкими, чтобы при их раскрытии школьник мог обратиться не к конкретному произведению, указанному в теме, а к своему читательскому багажу, который может выходить за рамки школьного курса.

При обобщении сложностей использования в школе критериев оценки сочинения и предложений по их корректировке картина выглядит такой:

<i>Сложности</i>	<i>Предложения</i>
Критерии для экспертов по проверке сочинений в школе сформулированы недостаточно четко. Критерий 5 – «Грамотность» – объективно не отражает уровня грамотности обучающихся	К1 – определить типы и количество фактических ошибок, за которые ставится «незачёт». К2 – указать, что принимать в качестве литературного аргумента и считать достаточным уровнем аргументации. К3 – указать количество и типы логических ошибок, за которые ставится «незачёт». К4 – определить количество и типы речевых ошибок, за которые ставится «незачёт». К5 – определить количество ошибок по типам: пунктуационные, орфографические и грамматические
Неясна вилка объема слов – рекомендовано 350, но не менее 250	Минимальное количество слов в сочинении сделать условием критерия
Разногласия у экспертов в трактовке некоторых критериев	Ввести дополнительный критерий за оригинальность работы. Зачёт ставить по любым трем критериям (без оговорок на обязательность К1 и К2). Для национальных школ ввести более легкие критерии

Среди указанных сложностей проверки итогового сочинения самым важным оказалось то, что проверка работ одним экспертом не исключила наличия ошибок при выставлении результата, поэтому неясно, что делать с работами, в которых некорректно внесены оценки, а процедура перепроверки не предусмотрена.

В числе других замечаний наиболее весомым было предложение направлять органам образования документы, регламентирующие проведение сочинения, в более ранние сроки и не вносить в них изменения за несколько дней до проведения экзамена, что, вероятно, случилось оттого, что экзамен в 2014 году проводился впервые.

Что касается перспектив совершенствования процедуры сочинения в современной школе, то по этому вопросу пока нет единой точки зрения. Интересно мнение президента Всероссийского фонда образования С. К. Комкова [3]. Он считает, что сочинение 2014 года – это некий переходный вариант к полноценному сочинению по литературе, которое в перспективе нужно возвращать в наши школы. В той форме, в котором сочинение возвращено сегодня, оно долго существовать не может. Кроме того, сочинение как творческая

работа, по мнению С. К. Комкова, нуждается в строго индивидуальной оценке, и это должна быть развёрнутая, обоснованная рецензированная оценка, которую нельзя сводить к формуле «зачёт/незачёт». Поэтому выпускное сочинение должно быть не «придатком» к ЕГЭ, а самостоятельным экзаменом. Нужно всю систему образования возвращать в то русло, «из которого оно было в лихие годы выведено»: вернуть полноценные уроки литературы, а школьникам обязательно читать программные произведения, а не «знакомиться» с ними по краткому пересказу. С. К. Комков считает, что «двадцать лет деградации гуманитарного образования принесли свои плоды», и сегодня ему «представляется невозможным провести полноценный экзамен по литературе в виде настоящего, развёрнутого сочинения. Но всё же возвращаться именно к этому формату надо».

Что же было утрачено в российской школе в связи с отказом от сочинения и обязательно должно быть возвращено сейчас?

Безусловно, это необходимость формирования у выпускников умения создавать связный текст на заданную тему, чему может помочь анализ готовых сочинений с разных точек зрения (вычленение главной информации, определение темы и микротем текста, его логического и композиционного замысла, анализ лексики, сочетаемости слов, риторических приемов и т. д.). Кроме того, полезно выполнение письменных заданий на основе фрагментов художественных произведений (анализ формулировки темы, определение задачи по её раскрытию; вычленение в теме опорных слов и анализ их смысла; использование для тренировки тем в формате вопроса).

Перспективна и актуализация методики обучения написанию сочинения, возвращение того позитивного опыта, который уже наработан российской школой. Для этого учителю-словеснику нужно регулярно выявлять динамику развития навыка написания сочинения, проводя для этого несколько контрольных сочинений в течение учебного года. Работы, выполненные неудачно, необходимо рецензировать, а также проводить индивидуальные собеседования с учащимися, которые должны совершенствовать и переписывать свои работы с учётом конкретных замечаний. Каждое классное или домашнее сочинение должно выполняться только после обучения и отработки материала в классе. Анализ проверенных работ (в обобщенном плане) нужно проводить с опорой на критерии оценивания и намечать направления доработки текстов: подбор доказательств и иллюстраций для того или иного тезиса, анализ вариантов вступления и заключения, поиск вариативных способов перехода от одной мысли к другой и др. Эффективным может стать и включение в урок практических заданий для развития навыков написания сочинения.

Перспективным направлением может стать и совершенствование методической работы с учителями по проблемам обучения сочинению, а именно:

– Анализ формулировок тем, способы сужения темы и определение основной идеи сочинения.

– Актуализация проблематики сочинения, тренировка в постановке проблемы и разработке системы вопросов к теме.

– Подбор материалов для раскрытия темы; обоснованное включение в сочинение литературного материала, рассмотрение проблемы с опорой на выбранный материал.

– Формулировка тезисов сочинения, формирование умения строить доказательные рассуждения (тезис – доказательства – иллюстрации – выводы).

– Обдумывание композиции сочинения: создание и совершенствование вступления и заключения, включение в текст примеров и цитат, способы аргументации, логические связи между частями и др.

– Речевое оформление сочинения и оптимальные формы работы с черновиком.

Таким образом, возврат сочинения в школу как форма допуска к ЕГЭ требует от учителя умения обучать школьников созданию текста на нравственную тему с включением примеров из прочитанной литературы, что невозможно без актуализации методических приемов обучения сочинению. Эта работа будет эффективной, если в школьном литературном образовании будут решены проблемы обучения сочинению надпредметного характера с привлечением литературного материала, если критерии его оценки будут более конкретными и ясными, и российская школа сможет плодотворно использовать лучшие традиции обучения сочинению, выработанные в отечественной методике преподавания литературы.

### *Литература*

1. См. <http://new.fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>.
2. См. <http://sochinenie11.ru/novosti/256-vse-temy-sochineniy-3-dekabrya.html>.
3. См. <http://www.km.ru/v-rossii/2014/12/03/ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-rf/751795-skomkov-my-idem-po-amerikanskomu-put>.

*Е. В. Гетманская*  
(г. Москва)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА ОБ ИТОГОВОМ СОЧИНЕНИИ: ПОДХОДЫ И ОЦЕНКИ**

После возвращения в школу итогового сочинения в педагогической периодике активно обсуждаются его форма, методология и критерии оценивания. В педагогических журналах материалы о сочинении публикуются с такими яркими заголовками, как: «Пиррова победа словесников всяя Руси», «Сочинение как луч света в тёмном царстве», «Как старые вопросы решать по-новому». Одно из заглавий особенно обратило на себя внимание – «Выпускное сочинение: начало большого пути» [8: 14]. В статье предсказывается долгий путь выпускному сочинению, но сама формулировка «начало... пути»

подвергает сомнению всю имеющуюся традицию школьного сочинения в России, которой более трёхсот лет. Перерыв в десять лет, который случился с выпускным сочинением с 2004 по 2014 годы, ещё не повод отложить в сторону долгий опыт присутствия сочинения в русской школе.

Ещё в 1811 году в Харьковском императорском университете считали необходимым публиковать лучшие школьные сочинения своих студентов, с которыми они и поступали в университет [15]. Как известно, при успешном выпускном школьном сочинении, написанном на оценку не менее «четырёх баллов», абитуриенты российских университетов до 70-х годов XIX века автоматически зачислялись в студенты [6: 274]. Заметим также, что сочинение тогда не представляло строгого жанра «литературно-критическое эссе»: так же как и «возвращённое» сочинение, оно имело, скорее, метапредметный характер.

Современная периодика по-разному формулирует причины «ухода» современного выпускного сочинения из школы. Г. М. Мандрикова в своей статье «Экзаменационное испытание в форме сочинения: отличия и значение» главной причиной этого считает появление базы так называемых «золотых сочинений». После их появления, отмечает учёный, «сам процесс потерял смысл, и сочинение умерло» [11: 114]. Об этом же с болью пишет и редактор журнала «Русская словесность» А. И. Княжицкий: «Алчные книгоиздатели погубили выпускное сочинение в российской школе» [10: 5]. Но исторический анализ показывает, что так называемые «темники» с готовыми планами, тезисами и даже текстами сочинений появились в России в массовом порядке отнюдь не в наше время, а ещё в конце XIX – начале XX века. Достаточно вспомнить работы В. А. Самсонова, Л. И. Шумиловского, множество сборников качеством скромнее, однако в тот период Министерство народного просвещения не сочло возможным аннулировать выпускное сочинение из-за наличия массовых шпаргалок и пособий, к ним приближающихся [14; 16]. Следовательно, все эти 500 или 300 золотых сочинений – не причина смерти сочинения. Подобным шпаргалкам уже более ста лет. И пользовались ими поначалу слабоуспевающие дети. Беда, на наш взгляд, началась тогда, когда этими шпаргалками стали пользоваться сильные учащиеся, претендующие на медаль, что стало свидетельством потери навыка написания сочинения у подавляющего большинства школьников.

Современная периодика в поисках причин несостоятельности прежнего сочинения, как нам представляется, допускает интерференцию причины и следствия: навык был потерян не потому, что появились шпаргалки; шпаргалки – лишь следствие образовавшегося системного кризиса сочинения. Он, во многом, случился из-за того, что предлагаемые темы стали окончательно застывшими, слишком «зашифрованными» для уровня жизненного опыта подростка, требовали шаблонных ходов в раскрытии темы, которые выхолащивали творчество из процесса написания сочинения. Иными словами, форма погубила содержание; и вот тогда сочинение «умерло». В методике к этому времени появились клишированные подходы к жанру выпускного сочинения; массовое сознание переродило эти клишированные подходы в пресловутые «500 сочинений».

Жанр школьного итогового сочинения – по праву главная тема современных методических статей. В подавляющем количестве статей на эту тему анализируются его жанровые рамки: будет ли это эссе философского, нравственного содержания, рассуждение проблемного характера или исследовательский литературный проект длиной в год [9: 22]. В то же время на периферии методической мысли остаётся возможное объединение предметов «русский язык» и «литература», которое, безусловно, может значительно трансформировать и методологию сочинения.

Возможность объединения русского языка и литературы отсылает нас к предмету «словесность», существовавшему в русской школе весь XIX и начало XX века. Главной целью изучения исторической модели предмета «словесность» было *изучение языка*. В гимназическом плане 1890 года цель изучения русского языка и словесности, существовавших в рамках одного предмета, заявлялась в следующей формулировке: «...преподавание русского языка и словесности в гимназиях должно иметь целью научить выражаться и писать на своём отечественном языке правильно в грамматическом и стилистическом отношении» [13: 78]. Если перекладывать этот исторический опыт на современную ситуацию, следует признать, что при объединении русского языка и литературы произойдёт подобное смещение целеполагания предмета «литература» и, в целом, его редукция. Об этом пишет И. Н. Добротина в статье «О сочинениях как форме итоговой аттестации». Для методиста очевидно, что «объединение этих школьных дисциплин, безусловно, имеющих точки пересечения, и тем не менее различных и самостоятельных, не даст ожидаемого синергетического эффекта» [7: 14].

В методических статьях 2014 года предлагается целый ряд подходов, обеспечивающих витальность возрождённому выпускному сочинению. Так, например, Г. М. Мандрикова видит инструмент для сохранения сочинения в системной преемственности методов работы средней и высшей школы. Как считает учёный, из вузов уходит лекционно-урочная система, и выбор в пользу проектного обучения и самостоятельной работы в любом случае заставит перейти от простого письма (записей лекций и изготовления шпаргалок) к письменной деятельности (тем же рефлексивным творческим эссе). Основы такой деятельности могут быть успешно заложены в школьном образовании, и, как следствие такого образования, вынесены на итоговый экзамен [11: 118]. На наш взгляд, прямая связь навыка сочинения и методов работы в высшей школе – это, скорее, желаемая перспектива; проектное обучение и рефлексивные творческие эссе ещё не стали ядром обучения в вузе.

Следующая позиция в поддержку витальности сочинений принадлежит С. В. Волкову, который считает, что подростку можно предложить вместо традиционных литературоведческих тем («Образ Онегина», «Чацкий и Фамусов») совсем другое – «сложный, небанальный, неочевидный вопрос для обдумывания и формулирования своих мыслей». В этом же ключе цитирует С. В. Волкова и журнал «Открытая школа»: «Темы работ должны формировать не казённый патриотизм, а подвигать школьников к размышлениям. А потому и формулироваться будут, скажем, не «В жизни всегда есть место

подвигу», а «Всегда ли в жизни есть место подвигу?» [12: 9]. Несомненно, мы согласны с С. В. Волковым: первый из двух вариантов – явно начётнический. Но, на наш взгляд, несовершенен и второй вариант: и в нарративной, и в вопросительной форме – это темы не размыслительного характера. Какой же восьмиклассник признается, что в минуту, требующую совершения подвига, он откажется его совершить и будет трезво аргументировать, почему он откажется!? Данную тему, как нам представляется, можно было бы сформулировать, исходя из определения подвига В. В. Набоковым, например: «Сохранилось ли сегодня прежнее понимание слова ”подвиг“ как путешествие, странствие, движение»?

Н. В. Беляева в своей статье в журнале «Русский язык в школе» отмечает, что в полемике и размышлениях о судьбе возвращённого сочинения почти никто не пишет о глубинных причинах необходимости возврата сочинения в школу. Методист далее раскрывает эти причины: сочинение должно «мотивировать школьника к чтению художественной литературы и развитию умения связно излагать собственные мысли, усилить гуманитарную составляющую школьного образования, способствующую формированию у выпускников положительных ценностных ориентиров» [3: 11]. Как нам представляется, форма экзамена не может в полной мере мотивировать аксиологический по сути процесс: такая мотивация не будет в полной мере продуктивной, она не во всём очевидна.

С некоторыми тезисами статьи Н. В. Беляевой спорит И. Н. Добротина. Прежде всего, она ставит под сомнение тезис о том, что начитанному ученику легко написать сочинение: «Написать качественное сочинение дано не каждому, и сам факт прочтения книг не поможет грамотно их проанализировать, выразить своё мнение, быть убедительным с точки зрения логики и мастерства изложения текста» [7: 16]. Писать же просто для того, чтобы сдать ЕГЭ, с точки зрения методиста, ещё хуже, чем ничего не писать. Так мы будем продолжать поощрять использование искусственного (ритуального) языка, а не формировать индивидуальность. Что называет искусственным языком И. Н. Добротина? В её логике это – сложившийся язык школьных сочинений по литературе. Главный признак ритуального языка – многократное повторение формул и, как следствие, – «эрозия языка». Признание искусственности языка школьных сочинений ведёт методиста к следующему выводу: «весьма трудно, если не невозможно, спрогнозировать реальную жизненную ситуацию, в которой всем выпускникам потом в жизни может пригодиться навык анализа текста художественного произведения» [7: 15]. При этом методист уверена в том, что выпускное сочинение должно быть работой по литературе и в нём ученик должен показать знание текста произведения и умение оценивать понимание того, почему это произведение является классикой.

В работе В. Я. Булохова раскрываются психо-мыслительные, психо-речевые процессы, которые первичны при создании учеником собственных текстов. Профессор В. Я. Булохов объединяет способности и умения школьников создавать собственный текст в смысловом поле «писательская компетенция» [5: 18]. Оправдывая созданную дефиницию, методист замечает, что её



не нужно переводить на русский язык, в отличие от распространённых определений “коммуникативная” или, например, “интегральная лингвориторическая”. Какие приёмы предлагает учёный для формирования этой компетенции? Во-первых, приём отсроченного прочтения первого варианта сочинения; во-вторых, отход от министерских нормативов в оценивании сочинения. По второму пункту В. Я. Булохов вспоминает приём, используемый в XI классе Л. С. Айзерманом, который предлагает учащимся на добровольных началах писать дополнительные сочинения на литературные темы и ставит в журнал за них только те отметки, которые устраивают учеников [1: 17].

Отдельно В. Я. Булохов касается так называемых «сочинений не на тему», за которые, согласно министерским нормам, ставится отрицательная отметка. Если мы согласны с тем, что компетенция, приобретаемая в результате написания сочинений, писательская, то вполне логично обратиться к писательскому опыту, подчёркивает учёный. Что заставляет писателей часто менять названия своих произведений? Одной из основных причин является тот факт, что жизненный материал, который автор намеревается описать, не укладывается в заранее составленные планы, происходит «бунт» героев, намечаемых ситуаций [5: 21]. Следовательно, отмечается в статье, «материал, подлежащий описанию, не слушается не только профессиональных авторов, но и школьников». В. Я. Булохов считает, что «если работа не соответствует теме, а содержание позволяет дать иное название, то следует поставить положительную и даже отличную первую отметку, если она соответствует степени раскрытия этой “новой” темы» [5: 22].

В этом же ключе высказывается С. А. Зинин, не соглашаясь с предложениями о введении такого критерия в сочинение ЕГЭ по литературе, как «полнота» раскрытия темы. По мнению методиста, такое решение чревато усилением субъективного фактора в оценивании сочинения. К тому же, как считает С. А. Зинин, «требование полноты раскрытия темы может на практике привести не к оцениванию работы экзаменуемого как таковой, а к «выравниванию» её содержания с неким заданным шаблоном, соответствие которому должен будет констатировать эксперт» [9: 24]. Методист, безусловно, прав: при оценивании работ по литературе следует помнить о специфике предмета, состоящей в том, что писатель приглашает читателя к сотворчеству, к свободному раздумью над текстом.

Л. С. Айзерман, опубликовавший в течение 2014 года в «Учительской газете» шесть статей под общим названием «Сочинение о сочинениях», подчёркивает, что господствующая в стране система сочинений исчерпала себя уже к началу 70-х годов XX века. «Большинство сочинений ученики писали и пишут до сих пор об увиденном глазами учителя, учебника, всякого рода статей, брошюр, а теперь и глазами Интернета» [2: 17].

С позицией Л. С. Айзермана перекликается в оценке роли Интернета при создании учеником текста на литературную тему и позиция Н. В. Беляевой. В её статье «Школьное сочинение на новом витке модернизации образования», опубликованной в журнале «Литература в школе» №10 за 2014 год, сформулированы актуальные проблемы обучения сочинению в школе, одна из которых

звучит так: «Школьники трудно воспринимают текст на печатной основе, так как с самого раннего детства черпают сведения из нелинейных экранных источников информации» [4: 22]. Соглашаясь с позицией Н. В. Беляевой, мы бы добавили, что проблема обучения письменной речи учащихся усугубляется, так как в школу приходят словесники, которые уже сами не писали выпускного сочинения в его исторически закреплённой форме. Они уже сами – читатели, в основном, нелинейной информации, а значит, сами испытывают проблемы с письменной речью, которой должны обучать школьников.

Точные организационные и методические условия для успеха выпускного сочинения, исключая трагикомический опыт списывания, называет в своей статье А. И. Княжицкий: а) объявлять тему сочинения в день экзамена; б) писать сочинения-рецензии на необъявленные до начала экзамена рассказы и стихотворения писателя, чьё творчество изучается по другим произведениям на уроке; в) писать сочинения по разным откликам на одно известное классическое произведение, которое будет свидетельствовать о понимании историко-литературного процесса [10: 5–6]. Несмотря на приверженность большей части современных методистов к историко-литературным темам в сочинениях, следует признать, что в «возвращённом» сочинении историко-литературная тематика уходит, и это обстоятельство, на наш взгляд, не является фатальным. Напомним, что в русской школе XIX века темы выпускных сочинений были и географические, и исторические, и культурологические, и историко-литературные. Пользуясь историческими моделями русской школы, можно предложить такой же широкий тематический выбор и теперь.

Обзор современной периодики, раскрывающей проблемы возвращённого сочинения, показывает, что главными темами в ней являются техника его организации, особенности формализованного языка сочинения, его тематическая трансформация и, безусловно, его жанр. Жанровый анализ сочинения, как нам представляется, будет и далее доминировать в научно-методической аналитике о сочинении, так как мы являемся свидетелями рождения нового жанра итогового сочинения – публицистического эссе с использованием литературного материала. Пройдёт ещё не один год, пока в школьных сочинениях станут органичными и оправданными содержательные и жанровые связи литературы и публицистики и с точки зрения тех, кто учит, и с позиций тех, кто учится.

### *Литература*

1. Айзерман Л. С. Со всеми и с каждым (о факультативных сочинениях // Русский язык в школе. – 2004. – №1.
2. Айзерман Л. С. Сочинения о сочинениях. Как старые вопросы решать по-новому // Учительская газета. – 2014. – №37.
3. Беляева Н. В. Школьное сочинение в новом формате // Русский язык в школе. – 2014. – №5.
4. Беляева Н. В. Школьное сочинение на новом витке модернизации образования // Литература в школе. – 2014. – №10.

5. Булохов В. Я. Писательская компетенция школьников // Русский язык в школе. – 2014. – №5.

6. Гетманская Е. В. Преемственные связи среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции. Дисс. докт. пед. наук. – М., 2013.

7. Добротина И. Н. О сочинениях как форме итоговой аттестации // Русский язык в школе. – 2014. – №5.

8. Доцинский Р. Выпускное сочинение: начало большого пути // Учительская газета. – 2014. – №35 (36).

9. Зинин С. А. Итоговый экзамен по литературе: вновь на распутье? // Литература в школе. – 2014. – №6.

10. Княжицкий А. И. Пиррова победа словесников всяя Руси // Русская словесность. – 2014. – №2.

11. Мандрикова Г. М. Экзаменационное испытание в форме сочинения: отличия и значение // Народное образование. – 2014. – №6.

12. Попова Л. Сочинение как луч света в темном царстве // Открытая школа. – 2014. – №6.

13. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890. – №12.

14. Самсонов В. А. Методическое руководство для ведения школьных сочинений. – СПб., 1907.

15. Сочинения воспитанников войска Донского в Императорском Харьковском университете. – Харьков, 1811.

16. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Ч. I–II. – СПб., 1910.

*Е. С. Романичева*  
(г. Москва)

## **ОБ ИЗМЕНЕНИИ СТАТУСА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ КАК НАУКИ В ПЕРИОД СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Конец 2014 года был ознаменован достаточно бурной дискуссией по поводу Концепции филологического образования, разработанной АССУЛ [3]. Не вступая на страницах статьи в прямую полемику с её разработчиками (хотя полностью её избежать не удастся), хочется акцентировать своё внимание на тех проблемах, о которых невольно задумываешься, анализируя текст предлагаемого документа. И чем больше читаешь и вдумываешься в написанное, тем отчётливее становится тот факт, что многочисленные нестыковки документа во многом вызваны методологической «эkleктикой», которая свидетельствует:

научный статус методической науки не принимается в расчёт авторами документа. Прокомментируем высказанную мысль.

Методика преподавания литературы, теория и методика обучения литературе, технологии и методики обучения литературе, методика обучения литературе – сама смена названия вузовской дисциплины говорит о многом, в первую очередь – о том, насколько не определён статус методики в глазах профессионального сообщества. А это проблема наиглавнейшая. Ведь в зависимости от ответа на вопрос о статусе науки мы формулируем цели и отбираем содержание литературного образования, выстраиваем процесс обучения литературе как школьному предмету, описываем результаты. Сразу оговоримся: здесь и ниже мы будем говорить именно о литературном образовании. Заявка, сделанная в Концепции, «на филологическое образование», так и осталась заявкой, так как разработчики не смогли осуществить главное: найти и прописать в документе те теоретические основания, которые позволяют объединить *русский язык* и *литературу*, школьные предметы разной природы. Это нашло отражение в самом тексте концепции: описание подходов к изучению русского языка и литературы разнесено по разным разделам, предметное содержание – по разным Приложениям. В целом же, в Концепции в очередной раз школьное языковое и литературное образование предстало в формате адаптированной копии нескольких дисциплин, включённых в учебный план вузовского *филологического* образования. Но это, что называется, мысль по ходу.

Вернувшись же к предмету наших размышлений о статусе методики, за отправную точку примем точку зрения современных дидактов В. В. Краевского и А. В. Хуторского [4: 71–72.], которые на основе анализа отечественной и зарубежной педагогической, психологической и методической литературы пришли к выводу о том, что существуют, а точнее – сосуществуют, четыре концепции научного статуса методики (правда, речь они ведут о методике обучения иностранным языкам, но все сказанное применимо и к методике обучения нашему предмету):

– Концепция методики обучения как соответствующей прикладной науки (в случае с методикой обучения литературе – это литературоведение).

– Концепция методики обучения как прикладной психологии.

– Концепция методики обучения как области приложения конгломерата знаний, заимствованных из других дисциплин.

– Концепция методики обучения как относительно самостоятельной педагогической научной дисциплины.

Последовательно возникая друг за другом, они знаменуют собой определённый этап разработки методологических проблем методики. К сказанному остается добавить, что методику преподавания литературы В. В. Голубков разрабатывал как частную дидактику, что тоже определило её статус.

Концепции методики как «прикладного литературоведения» и «частной дидактики» были очень плодотворны в XX веке, однако к «нулевым» годам века нынешнего исчерпали себя. В этом, безусловно, убеждаешься, читая исследования В. Ф. Чертова [13] и Т. Е. Беньковской [1].

Действительно, «методика – прикладное литературоведение» была выстроена от предмета и сосредоточена на отборе предметного содержания, разработке построения историко-литературного курса в старших классах и предшествующего ему курса классов средних как курса в первую очередь пропедевтического, адаптации научных методов литературоведческого исследования к практике школьного преподавания предмета. Это нашло прямое отражение в концепции: «Изучение литературы в школе основывается на традиционных методах литературоведческих исследований (биографический, культурно-исторический, сравнительно-исторический, структурно-типологический и др.), достижениях современной филологической науки и должно соответствовать общепризнанным научно-педагогическим положениям» [3].

Однако, как это убедительно показала Т. Е. Беньковская, «прямое перенесение литературоведческой науки в школу оказывается неплодотворным как для учащихся, так и для методики» [1: 135]. Эта неплодотворность проявляется прежде всего в том, что сегодня – и мы тому свидетели – тысячными тиражами выходят «так называемые методразработки, в которых мы видим зачастую не столько объяснение урока как методической задачи, сколько раскрытие произведения как такового, решение задачи чисто литературоведческого характера» [7: 23]. Как показывают наши наблюдения, сторонники именно этого направления в методике (не являясь при этом учёными-методистами!) становятся самыми рьяными противниками модернизации объёмнейших академических вузовских филологических курсов, и это при том, что ещё десять лет назад В. Г. Маранцман писал, что компетентность учителя-гуманитария сегодня «определяется не столько объёмом знаний учителя по предмету, сколько способностью личностного, оценочного отношения к этому знанию. <Особые задачи гуманитарных предметов в школе> побуждают строить обучение студентов педагогических вузов как выявление собственного отношения к тем или иным проблемам, мотивированные оценки тех или других явлений, активную защиту убеждений и способность воздействовать на ученическую аудиторию» [1: 195].

Так и только так подготовленный учитель будет готов к переходу на новые стандарты, выстроенные «от ученика», а не «от предмета». Ведь принятый ФГОС для школы устанавливает требования не к предметному содержанию образования, а к результатам: личностным, метапредметным и предметным, провозглашая рамочный принцип регулирования деятельности участников образовательного процесса. Иными словами, учитель получает право (и, соответственно, должен быть этому научен) в зависимости от возможностей конкретного ребёнка, класса, школы, ресурсов региона самостоятельно конструировать предметное содержание, которое позволит достичь фиксируемых на каждой ступени образования личностных, метапредметных и предметных (именно в таком порядке!) результатов. Таким образом, результатом обучения (в этом принципиальная новизна ФГОС!) является не освоение отчуждённого содержания по конкретным предметам, а позитивное изменение личности ученика в процессе и под воздействием образования, в том числе и литературного.

К сказанному остается добавить, что сторонники такого статуса методики переносят принципы «своей» науки непосредственно в методику, не различая подходы к изучению литературы и подходы к обучению предмету: «Особое место в современном изучении и преподавании русского языка и литературы занимают *герменевтический подход* (понимание явлений языка и литературы, активизация интеллектуального и духовного опыта читателя в ходе интерпретации текста/произведения, учёт ценностей и свободного выбора личности в процессе творческого овладения предметом) и *культурно-антропологический подход* (осмысление роли субъектов речевой деятельности, осознание значимости индивидуально-личностных качеств писателей, критиков, учёных-филологов, и других участников литературного процесса, оценка их вклада в сокровищницу русской и мировой культуры, внимание к высоким образцам человеческого служения Отечеству, творчеству и свободе, истине и справедливости)» [3].

Однако современная методика развивается в период смены образовательной парадигмы со знаниевой на культуросообразную и системно-деятельностную и, соответственно, «требует» разработки адекватных принципов обучения предмету. В Концепции к «принципам освоения (!) предмета» отнесены «учёт эстетической, словесно-образной природы литературы», «преимущество общей стратегии литературного образования», «реализация воспитательного потенциала предмета». Возникает вопрос, кто учитывает, осуществляет преимущество и реализует – обучающий или обучающийся? По тексту получается, что ученик, ведь именно он осваивает предмет. Возможно, это произошло потому, что собственно методические принципы обучения – одна из самых неразработанных проблем нашей науки, хотя в последнее время много говорят и пишут о таких принципах, как:

– принцип «читателецентричности», или читательской направленности обучения;

– принцип направленности на понимание;

– принцип коммуникативного контекста обучения;

– принцип деятельностного контекста обучения;

– принцип диалогичности.

Последний особенно важен: именно в диалоге и формируется ценностно-смысловая сфера личности, в диалоге о прочитанном, а не в процессе передачи знаний о художественном произведении, его авторе, историко-литературном процессе. Ведь ценности и знания имеют разные механизмы «передачи»: знания транслируются, а ценности вырабатываются в диалоге субъектов. Если мы разделяем взгляд на методику как прикладное литературоведение, то это положение мы просто не принимаем в расчёт: литературоведам «договариваться» о базовых ценностях не нужно.

Отношение же к методике как к частной дидактике (ещё один её статус) в конечном счёте вообще поставило под сомнение необходимость методической науки и постепенно стало приводить к почти повсеместной замене методики её величеством «технологией», не разработкой образовательных технологий, адекватных и сообразных природе предмета, а сведением мето-

дики до... практики обучения предмету. Название научной специальности (теория и методика обучения и воспитания), дисциплины в бакалавриате ГОСов второго поколения (технологии и методики обучения) говорят сами за себя. Существование концепции «методики как технологии» отбрасывает нашу науку на десятилетия назад, ибо мы вынуждены констатировать: в её рамках невозможна разработка собственно методологических проблем, методологическую парадигму методики мы будем вынуждены экстраполировать из другой науки.

А между тем почти два десятилетия назад на основе анализа тенденций развития методической науки был сделан вывод о том, что «историю отечественной методики преподавания литературы можно представить как постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику» [12: 3]. В последние десятилетия методика всё больше стала уделять внимание учителю-словеснику как субъекту образовательного процесса, в первую очередь методической подготовке, обеспечивающей не только методическую грамотность, но и определяющий перечень его компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Разработка этой проблематики позволила другому исследователю сделать ещё один важный вывод: пора вести речь о «методике преподавания литературы как науке, исторически сложившейся с ориентацией на школьное преподавание, в основе которого стоят ученик как растущая личность и учитель, его методическая грамотность и профессионализм» [1: 6]. Всё сказанное позволяет сделать вывод о том, что статус методики как самостоятельной педагогической науки завоевывает всё больше сторонников.

Эта концепция, во-первых, позволяет исследователям точнее установить связь методики с *другими наукам*, а зачастую и преодолеть «наркотическую» (метафора Е. И. Пассова) зависимость от них, пунктирно обозначив те разделы теории, которые тесно связаны с вопросами обучения литературе, литературным образованием, подготовкой / переподготовкой учителей-словесников. Во-вторых, в этом случае методика перестаёт быть наукой, описывающей и теоретически осмысливающей уже существующие в литературном образовании процессы, в том числе и негативные, а становится наукой, которая может создавать и прогностические концепции, связанные с организацией читательской и письменной речевой деятельности в школе будущего. Попробуем с этой точки зрения обозначить круг проблем, стоящих перед современной методикой.

Первая из них – как читает современный школьник и как, возможно, он будет взаимодействовать с текстом в самом ближайшем будущем? Нам представляется, что для методики сейчас более актуален вопрос не о том, *что* читает ученик, а *как* он это делает? В какой-то степени ответ на этот вопрос дан в книге Н. Карр «Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами» [2]. Её автор, известный исследователь-гуманитарий, показывает, как чтение печатной книги помогло сформировать навык сфокусированного внимания и как экран поощряет человека к потреблению быстрых несвязанных кусочков информации из множества источников. Действительно, работа с электронным текстом принципиально меняет читательскую стратегию. Так, президент Русской ассо-

циации чтения Н. Н. Сметанникова [10] следующим образом представляет отношения читателя с текстом:

<i>Чтение с листа</i>	<i>Чтение с экрана</i>
Текст – статичен. Выражает отношения, ценности, цели автора. Мало влияет на среду чтения. Линейная структура: нарративность, последовательное развитие событий.	Текст подвижен, динамичен, имеет виртуальную структуру. Электронная среда преобразует письменную речь.
Читатель – человек, он активен. Влияет на среду чтения.	Читатель – не воспринимает текст в авторской логической структуре, создаёт свою структуру текста, опираясь на найденные связи в тексте.
	Текст активен, читатель статичен.

А это значит, что современный читатель-школьник не испытывает пиетета перед классикой, она для него не «заповедник» и «пантеон», а скорее «википедия», где каждый может дополнять текст. Юный читатель зачастую готов скорее вступить в письменный диалог с классическим текстом, «вторгнувшись в него», но диалог особый, зачастую иронический, травестирующий, в целом – игровой. На это в своё время указывал Ю. М. Лотман: «Существуют два типа аудитории: «взрослая», с одной стороны, и «детская», «фольклорная», «архаическая», с другой. Первая относится к художественному тексту, как получатель информации: смотрит, слушает, читает, сидит в кресле театра, стоит перед статуей в музее, твёрдо помнит: “руками не трогать”, “не нарушайте тишину” и, уж конечно, “не лезьте на сцену” и “не вмешивайтесь в пьесу”. Вторая относится к тексту, как участник игры: кричит, трогает, вмешивается, картинку не смотрит, а вертит, тыкает в неё пальцами, говорит за нарисованных людей, в пьесу вмешивается, мешая актёрам, бьёт книжку или целует её. В первом случае – получение информации, во втором – выработка её в процессе игры» [6: 377–378]. Иными словами, экранное чтение меняет характеристики читателя и задаёт другие способы общения с текстом, в том числе и классическим. А это значит, что методика должна разрабатывать приёмы и технологии, освоив которые ученик научится «нырять» в текст, «пребывать» в нём достаточно долго и получать удовольствие от «погружения» в художественный мир, свободно ориентироваться в сложной организации линейного текста. В этом случае методике предстоит исследовать, в чём своеобразие пути «от текста к тексту» для современного школьника, как может быть организовано обучение письменной речи (и не только на уроках литературы), каким должно стать школьное сочинение и как к нему готовить и т. д.

К сказанному остаётся добавить, что под воздействием обрушивающейся на нас пропаганды «личной успешности», визуальной культуры складывается новый тип юного читателя, ориентированного на прагматизм, в том числе и в области чтения, а также на комфортное получение информации. «Принцип получения удовольствия становится смыслообразующим мотивом поведения



человека, ставшего потребителем. Предпочтение мира внешних впечатлений миру внутренних переживаний и размышления требует от искусства лишь удовольствия, разрядки, компенсации» [11: 62]. Абсолютно логичный вывод, который следует отсюда: изменение структуры читательских предпочтений в сторону «низкого» и «среднего» сегмента книжной культуры. Именно поэтому современные исследователи (например, М. Черняк [11], И. Савкина [8]) литературы XX – начала XXI века рассматривают массовую литературу как ресурс приобщения к чтению, в том числе и к чтению классики. Задача методики – найти приёмы и методы работы с этим ресурсом, включения актуальной словесности в школьное чтение.

Думается, что не лишним будет отметить и тот факт, что современный школьник как личность формируется в обществе, где отсутствует императив чтения, в обществе, переживающем кризис литературоцентризма. Именно поэтому любые «обязательные» списки для чтения и изучения требуют ещё и принципиально иного (а не только «принудительного») сопровождения. Как показывает практика, включение любого текста в программный список не обеспечивает его обязательное освоение школьником, потому что актуальный для ученика вопрос *зачем читать?* игнорируется или решается в формате императива. «Для гимназистов XIX века произведения Толстого, Тургенева, Достоевского и Островского были внятным голосом современников, для гимназистов же XXI века – чаще непонятым, требующим «перевода» голосом из далёкого прошлого. Сегодня, когда происходит «инфляция классики», классическое наследие по-разному встраивается в разную сеть отношений. Дефицит читательской компетенции, масштабное отторжение современным читателем классики связано во многом с культурной аллергией на школьный курс литературы» [11: 11], в том числе и на объёмные списки классических текстов. Безусловно, это вовсе не значит, что таких списков не должно быть. Просто в процессе спора о том, что и в каком объёме включать в обязательное школьное чтение, нужно обязательно иметь в виду целевой (зачем именно этот текст? не *почему*, а именно *зачем*), мотивационный (*как стимулировать читательский интерес современного ребенка*), временной (*когда ученики будут это читать, а учитель вместе изучать*). Абсолютно понятно, что при насыщенности школьного учебного плана часов на предмет взять просто-напросто неоткуда, а уповать на то, что государство добавит их в Год литературы – это переводить обсуждение вопросов методики в плоскость социально-политическую. Нельзя забыть и про аспект технологический, иными словами, необходимо разрабатывать новые технологии приобщения к чтению и модели их внедрения в практику.

О. А. Славникова однажды заметила: «Уберите пиаровскую программу в виде школьного курса литературы – и нашего золотого XIX века не станет уже послезавтра» [9]. Обратим внимание на то, современная писательница определяет статус школьной программы – «пиаровская». А это значит, что программа – это не только список обязательных текстов, но и технология вовлечения учащихся в читательскую деятельность, вполне возможно построенная с учетом «рекламной» формулы **AIDA** (Attraction – внимание, Interest –

интерес, *Desire* –желание, *Action* – действие). Именно поэтому, определяя список книг для чтения, мы должны определить, какую конкретно задачу ставим перед собой: 1) сделать так, чтобы школьник взял книгу в руки, начал её читать, 2) добиться того, чтобы, начав читать, дочитал текст до конца, 3) вызвать «посредством» книги интерес к автору, 4) сформировать в читателе-школьнике желание и умение формировать собственную личность с опорой на книги, 5) ... <список можно продолжить>.

И ещё одно существенное замечание. Решая последнюю задачу, методика не должна игнорировать тот факт, что «в российском обществе, где существует острое социальное расслоение поголовно грамотного населения, разновекторно действует множество элит, доминирует ситуация, при которой, грубо говоря, классическая литература говорит одно – медиа навязывают другое – жизнь предлагает третье. Надежда на возможность выработать некие идеальные программы или единый учебник по литературе, которые станут символически скреплять общество, помогут научить молодого человека жить так, “как надо”, также слабо обоснована» [5: 154]. Сразу отметим: для решения этой задачи неприемлем путь работы с текстом, который предлагается «патриотической» критикой, склонной вычитывать в тексте модели поведения, «спасительные» в современной ситуации ценностной дезориентации. История отечественного литературного образования убеждает нас в непродуктивности такого пути.

Скажем также, что наша наука при всей сложности переживаемой социокультурной и образовательной ситуации готова к новому витку своего развития, к новому статусу самостоятельной педагогической науки, в чём-то опережающей время и создающей прогностические концепции в области литературного образования. Но чтобы сделать шаг по этому пути, необходима консолидация профессионального сообщества, его инициативное и активное включение в разработку актуальных научных проблем, в обсуждение и научную экспертизу принимаемых документов, т. е. необходима самоорганизация методистов-исследователей в целях создания профессионального экспертного сообщества, способного к адекватному ответу на вызовы времени.

### *Литература*

1. *Беньковская Т. Е.* Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: Монография. – М., 2015.
2. *Карр Н.* Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами. – СПб., 2012.
3. Концепция школьного филологического образования. Русский язык и литература. Проект. URL: <http://uchitel-slovesnik.ru/previews/post/koncepciya-shkolnogo-filologicheskogo-obrazovaniya-russkij-yazyk-i-literatura-1>.
4. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика. – М., 2007.
5. *Литовская М.* Школьное преподавание литературы и его роль в судьбе российского литературоцентризма // Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs. новые возможности: Монография. – М., 2015.

6. *Лотман Ю. М.* Куклы в системе культуры // *Лотман Ю. М.* Избранные статьи. В 3 т. – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллинн, 1992.

7. *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. – 4-е изд., испр. – М., 1985.

8. *Савкина И.* «Поцелуй вампира»: убивает или сохраняет классику современная массовая литература // Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs. новые возможности: Монография. – М., 2015.

9. *Славникова О.* К кому едет ревизор? Проза «поколения next» // Новый мир. – 2002. – №9. URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2002/9/slav.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2002/9/slav.html).

10. *Сметанникова Н. Н.* Актуальные вопросы чтения и письма в образовании и обучении. URL: <http://mcbs.ru/files/2014/chtenie/presentations/smetannikova.pdf>.

11. *Черняк М. А.* Актуальная словесность XXI века: Приглашение к диалогу: Учебное пособие. – М., 2015.

12. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. – М., 1994.

13. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. – 2-е изд., доп. – М., 2013.

*Г. В. Пранцова*  
(г. Пенза)

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ**

Современное общество переживает четвертую информационную революцию. В. П. Чудинова отмечает: «Усложнившаяся жизнь, обилие информации, повышение скорости происходящих процессов, новые требования к образованию и уровню квалификации работающих, интенсивное развитие аудиовизуальной культуры – всё это и многое другое в совокупности приводит к тому, что меняются мотивы чтения и в целом оно меняет свой характер...» [2]. И это формирует другого читателя. Всего лишь несколько лет назад начали говорить о детях цифровой эры, для которых характерно то, что «во всех главных аспектах их жизни (социальное взаимодействие, дружба, общественная деятельность) присутствуют цифровые технологии в качестве посредника» [1: 8]. Сегодня эти дети выросли, поступили в вузы. Какова их читательская культура? Какие вызовы связаны с бакалаврами «цифровой эры»? Необходимо ли корректирование процесса их профессиональной подготовки в вузе?

Нами проведено исследование, цель которого – выявить особенности первокурсников как читателей. Всё это необходимо для того, чтобы скорректировать методы их профессиональной подготовки.

Анализ анкет показал следующее. В свободное время большинство студентов (85%) отдаёт предпочтение *общению с друзьями* (что вполне отвечает их возрастным особенностям). Второе место в предпочтениях поровну делят *чтение книг* и *«общение» с компьютером* – 80%. Бесспорно, что компьютер стал главным соперником книги. При этом, как явствует из ответов на другие вопросы, «общение» с компьютером лишь в меньшей степени предполагает «общение – чтение книг», так как с монитора читают 25% респондентов. Значит, «общение» с компьютером – это опять же в основном общение с друзьями («чат», «общалка», скайп), а также web-сёрфинг по разным сайтам, просмотр роликов в ютубе.

Есть у студентов и другие занятия в свободное время. Поскольку первокурсники в массе своей живут в семье, то 45% из них предпочитают на досуге общаться с родственниками; 30% – смотреть телевизор; 25% – посещать театры, концертные залы; столько же – заниматься домашним хозяйством (и это при подавляющем количестве девушек на курсе!). Совсем необычным в ответах стало то, что четверть опрошенных в свободное время работает. Ранее проведённые на первом курсе опросы подобной ситуации не выявляли. Между тем она должна заставить преподавателей задуматься о многом. Например, об объёме заданий для самостоятельной работы студентов...

Факт, что чтение занимает определённое место в жизни первокурсников, сам по себе примечателен. При этом 25% респондентов относят себя к активным читателям. 55% видят у себя качества, свойственные активному читателю, лишь «иногда». А пятая часть опрошенных (по их собственному мнению) к разряду активных читателей не принадлежит.

Что читается будущими педагогами? Как показывают анкеты, 50% респондентов предпочитают *русскую классику XIX века*; 25% – *современную русскую литературу*; 20% – *западную классическую литературу*; примерно пятая часть опрошенных читает *современную западную литературу*. Казалось бы, полученные результаты должны радовать. Но этого не происходит... И всё потому, что круг чтения выглядит не совсем убедительным. Из классики вызывают интерес: «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского (20%); «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Тихий Дон» М. А. Шолохова (у каждого из трёх последних произведений – по 15% почитателей). Называют (по одному упоминанию) также произведения А. С. Пушкина («Евгений Онегин»), А. Н. Островского («Бесприданница»), Л. Н. Толстого («Война и мир»), А. П. Чехова («Вишнёвый сад»). Вот и вся классика! Но всё это – «школьный след», произведения, обязательные для изучения в старших классах. Кроме них ничего другого не было прочитано! Да и эти-то не по доброй воле – к ЕГЭ готовились!

Пополнение «классического» багажа на первом курсе не наблюдается... Разумеется, на последующих (втором и третьем) курсах обратиться к классике заставит суровая необходимость сдавать экзамены. Но это ещё впереди... А год необщения с классикой, вне сомнения, приведёт к снижению уровня читательской квалификации. Особенно если учесть тот факт, что и в предпочтениях в области современной русской литературы (а к ней первокурсники почему-то относят литературу 1920–1970-х годов) опять всё тот же «школьный

след» (М. Горький, В. В. Маяковский, Б. Л. Пастернак). В «тренде» же у юных читателей цифровой эры – роман «Мастер и Маргарит» М. А. Булгакова (35%; вполне предсказуемо, так как это соотносится с модой на чтение определённых книг). Что же касается зарубежной литературы – классической и современной, – то доминирует *беллетристика* (Ж. Верн, А. Конан Дойл, Ш. Бронте, К. Маккалоу, Р. Бах и др.) и *чтиво* (С. Кинг, С. Майер, Р. Мид, Л. Д. Смит и др.).

Некоторые жанровые предпочтения будущих бакалавров мало чем отличаются от предпочтений школьников-подростков. Так, читают *фантастику*, *фэнтези* и *приключения* примерно по 15% опрошенных; *любовные романы* – 10%. Справедливости ради следует отметить, что 25% респондентов предпочитают *философские романы*. И уж совсем много (60%) первокурсников читают *психологические романы*. Однако мы не совсем уверены в том, что опрошенные правильно истолковывают понятия «философский роман», «психологический роман». Наши сомнения имеют основания. Так, отвечая на вопрос «Что привлекает в указанных произведениях?», 65% респондентов ответили, что прочитанное «вызывает эмоциональный отклик» (особенно на этом настаивали читатели «философских романов!»). В книгах вызывают интерес также «нравственные проблемы» (45%), «герои» (35%), «человеческие отношения и поведение людей в различных ситуациях» (30%), «художественная ценность» (25%), «произведение находится в тренде» (15%).

Несмотря на то, что чтение чем-то притягивает каждого из опрошенных, постоянно читают только 20%, столько же не читают вообще (на направлении «Литература!»). Эпизодически читают 60% первокурсников...

За последний месяц студенты прочитали несколько классических произведений (назвали по одной книге Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, В. Гюго и О. де Бальзака). «Страсть» к классике не совсем пропала... Из русской и зарубежной литературы XX века успехом пользовались книги М. А. Булгакова, В. В. Набокова, Л. Н. Андреева, Э. М. Ремарка, Э. Хемингуэя, Р. Брэдбери (по одному упоминанию). Более половины опрошенных привлекли беллетристика (15%) и чтиво (44%).

Функция читателя заключается, помимо общения непосредственно с книгой, ещё и в желании обсудить прочитанное, сформулировать и высказать своё отношение к нему. К сожалению, у первокурсников не сформированы потребность и готовность к общению на тему прочитанного. Только 15% из опрошенных обсуждают в кругу ровесников всё прочитанное; 50% – лишь понравившиеся книги; 30% – на обсуждение выходит крайне редко.

Поскольку, как мы отмечали выше, семья ещё занимает значительное место в жизни первокурсников, то свои впечатления от книги они могут активно высказывать в семье. Но этого не происходит. Лишь 15% респондентов обсуждают постоянно прочитанное с домашними; столько же – только понравившиеся книги; 45% – крайне редко выходит на разговор о книгах; 25% – вообще этого не делают.

Ситуация с общением «по поводу самостоятельно прочитанной книги» в семье, в молодёжном кругу выглядит удручающе. Но всё-таки не так катаст-

рофично, как в вузе. Только 30% студентов стремится поделиться с преподавателем впечатлениями от понравившегося произведения; 25% – делают это крайне редко; 40% – вообще не выходят на разговор о прочитанном с преподавателем-филологом. Всё это свидетельствует о том, что читательская среда не сформирована на факультете. А отсюда и соответствующее качество чтения. В школе хотя бы программа по литературе определяла массив и круг чтения на протяжении всего обучения. А в вузе первокурсники оказались «бесхозными». На последующих курсах программы по литературе разных периодов обозначат круг чтения. Вопрос же со свободным чтением опять останется открытым. И как определить, сколько читателей будет потеряно! В этой связи проблема создания читательской среды на факультете стоит очень остро. Это подтверждается и ещё рядом фактов.

Интересны данные, связанные с умениями опрошенных работать с текстами разных стилей (читать, конспектировать, составлять тезисы и т. п.). Специально такой деятельности учился только 1 респондент; 40% – работе с текстом никогда и нигде не учились; 20% – постигали науку общения с текстом самостоятельно (?); 35% – получили навыки работы с текстом в школе на уроках литературы и русского языка. Следовательно, критическое мышление у первокурсников не сформировано. Они, уверенные пользователи гаджетов, не в состоянии на должном уровне осмыслить текст того или иного стиля речи, «вычерпать» необходимую информацию и преобразовать её (создать доклад, аннотацию, рецензию, эссе и др.). Всё это результат того, что студенты мало читают, мало общаются по поводу прочитанного. В этой связи использование технологии развития критического мышления через письмо и чтения на занятиях в вузе становится необходимым условием эффективного обучения.

Кроме того, мы считаем необходимым изучение на первом курсе такой дисциплины, как «Современные стратегии чтения и понимания текста», цель которой сформировать у студентов достаточно высокий уровень читательской и информационной культуры. На нашем направлении она ведётся уже три года, поэтому возможны некоторые выводы по результатам его освоения, отношения к нему студентов.

Интересен тот факт, что к осознанию роли, значимости курса бакалавры приходят постепенно: по мере того как овладевают разными умениями, стратегиями работы с учебно-научными и художественными текстами. Начальное же восприятие дисциплины – удивление: «уж очень не похожа на другие». К тому же срабатывают стереотипы: «умеем читать – зачем ещё учиться?»; «а можно ли вообще учиться читать?» и т. п.

После освоения курса, передавая свои впечатления от него, все студенты отметили «новизну», «необычность», «занимательность», «практическую направленность», а главное – «полезность». «Полезность» же, как считают бакалавры, заключается в том, что они «стали понимать, такие слова, как "критическое мышление", "рефлексия"; узнали стратегии "ЗХУ", "ИНСЕРТ", "Бортовой журнал" и др.; узнали, кто такой "стратегический чтец"; научились писать аннотации, рецензии, отзывы» (Катя Ш.); «научились работать с разными источ-

никами и носителями информации» (Татьяна Б.); «узнали современные подходы к чтению и анализу текста... как правильно создавать вторичные тексты; поняли, как грамотно, рационально и креативно использовать свой потенциал читателя» (Мария Н.); «научились писать доклады и рефераты, составлять кластеры, таблицы, делать сорбонки. Теперь легче подготовиться к экзаменам и зачётам» (Алина К.). Кроме того, звучали мнения, что новый курс «повышает уровень читательской грамотности и критического мышления, т. е. учит правильному отношению к информации» (Вера Б.).

Как видно из отзывов студентов, отношение к новому курсу у них положительное. Назначение и особенности его они поняли в основном верно. Следовательно, подобного рода дисциплина просто необходима для «бакалавров цифровой эры» на начальном этапе освоения вузовской программы.

Как явствует из анкет, многие вчерашние одиннадцатиклассники – своего рода «собиратели книг». 50% опрошенных покупают книги для домашней библиотеки. Что влияет на их выбор книг? 40% респондентов прежде всего привлекает уже «знакомый» автор; «тема» является определяющей для 30%; «известность произведения в читательских кругах», «популярность среди друзей» побуждает к покупке книги 30% опрошенных; «реклама в СМИ» вызывает желание приобрести книгу у 20% читателей. К сожалению, советами преподавателей при приобретении книг первокурсники почти не пользуются.

Если проанализировать названия купленных респондентами книг, то можно увидеть, что к выбору при покупке они относятся более требовательно, чем к выбору книг, например, в библиотеке. Так, если среди книг, прочитанных за последний месяц, чтиво составляет 44%, то среди приобретённых в магазине – только 30%. Кстати, литературные новинки привлекают всего лишь 40% читателей, 60% опрошенных вообще не интересуется новыми книгами.

75% бакалавров цифровой эры читают тексты в электронной версии. Причём, 15% делает это постоянно; 25% часто читают средние и большие тексты; 45% – только небольшие. И этот факт должен обратить на себя внимание преподавателей, привести их к пониманию того, что в молодёжной среде наметилась тенденция к чтению и восприятию небольших по объёму текстов. Проблемы с чтением объёмных текстов (роман, роман-эпопея) неизбежны. Необходимо менять (разрабатывать новую?) методику работы с ними.

Читают первокурсники с любых гаджетов: с ноутбука и букридера (30% опрошенных), с монитора настольного компьютера (25%), с мобильного телефона (20%). Однако существенная часть респондентов не приспособлена к чтению с электронных носителей, поэтому 20% первокурсников находят тексты в онлайн-библиотеках, распечатывают их и читают на бумажных носителях. Но это не будет долго продолжаться. Исследование показывают, что количество «традиционных» читателей сокращается. Только 10% опрошенных презентуют себя читателями традиционных книг. 85% утверждают, что они «всеядные».

Достоинство электронных текстов первокурсники видят прежде всего в их «бесплатности» (45%), а также в «мобильности», «компактности», в «широком выборе» (соответственно: 35%, 30%, 35%) и возможности настройки текста «под себя» (20%). Недостатки тоже отмечаются респондентами. И хотя их меньше, чем достоинств, они довольно существенные: «устают глаза» (70%); «отсутствие атмосферы чтения» (65%); «текст воспринимается хуже, чем с бумажных носителей» (40%). Но дискомфорт, сложности в восприятии текста не останавливают цифровое поколение, оно активно пользуется электронными библиотеками. Так, 85% опрошенных согласны с тем, что онлайн-библиотеки «обеспечивают доступ к текстам, которые трудно найти на бумаге», 40% утверждает, что «электронные библиотеки выполняют образовательную и просветительскую функции». 45% респондентов считают бесспорным тот факт, что «онлайн-библиотеки вытесняют традиционные бумажные книги».

Разумеется, книга, как показывает наше исследование, не уходит, и чтение также. И дело сейчас не в том, какое средство будет выбираться – книга или компьютер, где будет текст – на бумаге, на экране монитора или на букри-дере, а может, книга будет аудиальной. Дело в другом: что же именно будет там читаться, как будет идти процесс восприятия, понимания и интерпретации текста.

### *Литература*

1. Палфри Д., Гассер У. Дети цифровой эры / Пер. с англ. – М., 2011.
2. Чудинова В. П. Поддержка детского чтения – наша общая задача. [Электронный ресурс]. URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28228&c=1441>.

*М. И. Шутан*  
(г. Нижний Новгород)

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Как соотносятся научная и читательская интерпретация литературного произведения? По мнению В. Г. Маранцмана, «научная интерпретация художественного текста при всем разнообразии литературоведческих подходов к его изучению призвана *объективно и законченно*, целостно истолковать смысл произведения и мотивировать его историческими обстоятельствами, национальным менталитетом, художественным окружением и индивидуальностью писателя... Читательская интерпретация, стремясь к постижению авторского смысла, вне коррекции учебного процесса остаётся в рамках *личностного взгляда на текст*» [9: 22]. Но для того, чтобы выработать свою,



читательскую интерпретацию, школьнику необходимо осознать поле интерпретаций [8]. Тогда неизбежен следующий вывод: в структуру урока должны входить интерпретационные тексты с соответствующими вопросами и заданиями.

Это тексты, которые представляют филологическую науку, хотя они и транспонированы с учётом особенностей школьного изучения художественной литературы. Отметим, что научные тексты могут быть как интерпретирующей, так и теоретической направленности. Вопрос о работе с ними в ходе изучения литературных произведений рассматривался нами ранее [12].

Но в интеллектуальное пространство урока, на котором изучается художественное произведение, могут входить и литературно-критические, и эссеистские тексты с интерпретационной направленностью.

***Тот или иной филологический текст, оказавшись в центре внимания школьников, превращается в объект анализа.***

Приведём в качестве примера фрагмент статьи А. Гениса: «“Мир” у Толстого напоминает “войну” ещё и тем, что действие постоянно требует введения на поле боя новых сил. В своем романном хозяйстве Толстой сочетает интенсивный метод с экстенсивным. Про него, как про старого Ростова, можно сказать: “Граф любил новые лица”. В романе их 4000! Столь густое население эпопеи объясняется тем, что оно служит топливом сюжету. Толстой следит за героем до тех пор, пока действие не достигает апогея. После этого автор передаёт эстафету другому. Каждый новый эпизод вводится новым персонажем. События не нанизываются на центральную тему, а разворачиваются веером. Такая расточительная композиция требует огромных людских ресурсов. Гений Толстого в том, что его резервы кажутся неиссякаемыми, а роман бесконечным. В принципе, ничто не мешает продолжить “Войну и мир” за отведённые книге хронологические рамки. 1812-й год отнюдь не исчерпал её повествовательной энергии. Поэтому, когда Толстой решил всё-таки сложить веер, он закрылся с трудом – как поломанный» [4].

Для того чтобы десятиклассники лучше осознали содержание этого фрагмента, необходимо обратить их внимание на тот образный ряд, который выстраивает А. Генис в рамках лишь одного абзаца: *романное хозяйство; густое население эпопеи, служащее топливом сюжету; передавать эстафету; события, разворачивающиеся веером; расточительная композиция; огромные людские ресурсы; повествовательная энергия; поломанный веер, закрывшийся с трудом.* Налицо ситуация приближения друг к другу приёмов анализа интерпретационного и художественного текстов, обусловленная стилистическими особенностями рассуждений А. Гениса о романе Л. Н. Толстого.

Отметим, что тексты с образными ходами помогают делать выводы и теоретического, эстетического характера, в связи с чем охарактеризуем заключительный этап изучения повести Э. Т. А. Гофмана «Песочный человек» в десятом классе.

После анализа сюжета произведения и психологических состояний Натанаэля ученики убеждаются в том, что дать однозначный ответ на вопрос

«Присутствует ли в произведении фантастическое?» невозможно. Но тогда неизбежен ещё один вопрос: почему в произведении отсутствует определённость? После того, как прозвучат варианты ответа на этот вопрос, учитель предложит десятиклассникам для осмысления концепцию романтика Ж.-П. Рихтера, выделявшего три способа «употребления чудесного»: «Первый, или материальный, способ состоит в том, что намеченные были фантастические образы дезавуируются самим автором и волшебный свет луны превращается в обыкновенный дневной свет. Есть художники, которые поступают противоположным образом: они нагромождают чудеса, не объясняя их и не считаясь с принципами правдоподобия. Существует, однако, третий, истинный путь, когда чудесное не разрушается и не остаётся в своей собственной сфере, но приводится в соприкосновение с нашим внутренним миром. «Ибо величайшее неразрушимое чудо – это вера человека в чудо, и величайшее явление духа – это наша боязнь духов в этой деревянной, полной механики жизни». Жан-Поль находит удачный образ истинной фантастики: «Пусть чудо летит не как дневная и не как ночная птица, но как сумеречная бабочка» [7: 60]. После анализа микротекста и соотнесения его с произведением Гофмана десятиклассники скажут, кому из них милее дневная птица, кому – ночная, а кому – сумеречная бабочка, и почему.

***В своей работе с филологическим текстом школьники могут идти дальше, поднимаясь до уровня его аргументированной оценки.***

Например, на обобщающем уроке по роману О. де Бальзака «Отец Горио» десятиклассникам можно предложить для осмысления и оценки следующие суждения А. Моруа-эссеиста: 1) «Последняя слеза пролита. Растиньяк, сам Бальзак, а вместе с ним и читатель готовы отправиться на завоевание Парижа. Никакого осуждения. Мир таков, каков он есть, а Бальзак, как отмечает Ален, по-своему благонамерен. Он не судит, он выше этого. Переделывать мир – не его дело, он его только живописует»; 2) «И в самом деле, Бальзак чрезвычайно легко отпускает грехи своим героям. У всякого, кто прочитал защитительную речь Вотрена, не остаётся сомнений в том, что создатель Вотрена готов его простить. И в том, что писатель отправляет Растиньяка обедать к госпоже де Нусинген сразу после похорон её отца, тоже можно усмотреть своеобразное отпущение грехов или, во всяком случае, примирение с ними» [10].

В центре внимания оказывается вопрос об отношении писателя к персонажам, а шире – к художественному миру, им же созданному. Имеет ли место осуждение? Ставит ли автор перед собой задачу – оценивать социальную действительность, а может быть, он ограничивает себя как романиста только одной целью – предельно объективно, реалистически её изобразить? Размышляя на эту тему, старшеклассники невольно входят в сферу эстетических представлений, что поднимает уровень их рассуждений, придавая им энергию обобщения и тем самым выводя за рамки конкретного литературного произведения.

*А теперь определим место филологического текста в структуре урока.*

**1. Филологический текст может отражаться в системе вопросов и заданий, пусть и не входя как некая целостность в структуру урока.**

Покажем это на примере вопросов и заданий к следующему интерпретационному тексту литературоведа В. А. Грехнёва о пушкинской поэме «Медный всадник»: «Прочными узами прикованный к быту и, казалось бы, навсегда отлучённый от большой Истории ординарностью своего сознания, преследующий лишь малые житейские цели, Евгений в минуту «высокого безумия», когда в нём «мысли страшно прояснились» (сцена бунта), взмывает на такую трагическую высоту, на которой он оказывается хотя бы на миг антагонистом, равным Петру, возвестителем живой боли Личности, теснимой громадою Государства. И в этот миг его правда уже не субъективная правда частного человека, а Истина, равная истине Петра. И это равновеликие Истины на весах истории, трагически непримиримые, ибо, одинаково двойственные, они заключают в себе как источники блага, так и источники зла. Вот почему и контрастное сцепление бытового и героического в композиции и стиле пушкинской поэмы – не просто знак противостояния несоприкасающихся жизненных сфер, закреплённых за противоборствующими силами (Евгений, Пётр Первый). Нет, это сферы, подобно волнам, интерферирующие и в пространство Евгения, и в пространство Петра. Лишь на миг (однако ослепительно яркий, равновеликий целой жизни) приобщается Евгений к миру, где властвуют высшие исторические стихии, как бы прорываясь в пространство Петра Первого. Но и пространству последнего, героически вознёсшемуся в надбытовые выси большой Истории, подобно уродливой тени, сопутствует жалкое жизненное пространство Евгения: ведь это второй лик царственного града, детища Петрова. А в символическом смысле это возмущающий стихию и пробуждающий её бунт итог его государственного деяния – попрание личности, брошенной на жертвенник государственной идеи» [4: 140–141].

Содержание приведённого выше текста отражено в следующих вопросах для обобщающего занятия по произведению:

1. Докажите, что Евгений погружён в свою частную жизнь, полную очаровательных для него деталей. В какой ситуации главный герой пушкинской поэмы взмывает на истинно трагическую высоту? Почему он не удерживается на этой высоте?

2. Можно ли утверждать, что Пётр показан только вознёсшимся в надбытовые выси большой Истории?

3. Можно ли назвать Истины, сталкивающиеся в пушкинской поэме, равновеликими? Можно ли определённо сказать, на чьей стороне автор?

4. Какой смысл Вы вносите в сочетание слов «попрание личности, брошенной на жертвенник государственной идеи»? Как Вы относитесь к этому явлению и почему?

Отметим, что система вопросов почти в полной мере отражает содержание филологического текста, в связи с чем особую значимость приобретает

пространственное видение конфликта, определяющего содержание и сам сюжет пушкинской поэмы (смещение границ, отделяющих жизненные пространства Евгения и Петра; явление интерференции). Мало того, отдельные слова и сочетания слов входят в формулировки, а некоторые из них из них предлагаются для оценки.

**2. Филологический текст может войти в структуру урока, став предметом осмысления после развёрнутого или сжатого анализа реалий художественного произведения.** В этом случае он помогает школьникам сделать выводы, обобщения. Приведём размышления М. М. Бахтина о диалоге в романах Ф. М. Достоевского, которые могут помочь учителю в организации им занятия по «Преступлению и наказанию», посвящённого сюжетной линии «Раскольников – Порфирий Петрович»: «Порфирий говорит намёками, обращаясь к скрытому голосу Раскольникова. Раскольников старается расчетливо и точно разыгрывать свою роль. Цель Порфирия – заставлять внутренний голос Раскольникова прорываться и создавать перебои в его рассчитанно и искусно разыгранных репликах. В слова и в интонации роли Раскольникова все время врываются поэтому реальные слова и интонации его действительного голоса. Порфирий из-за принятой на себя роли неподозревающего следователя также заставлял иногда проглядывать свое истинное лицо уверенного человека; и среди фиктивных реплик того и другого собеседника внезапно встречаются и скрещиваются между собой две реальные реплики, два реальных слова, два реальных человеческих взгляда. Вследствие этого диалог из одного плана – разыгрываемого – время от времени переходит в другой план – в реальный, но лишь на один миг» [1: 306].

Как мы видим, в ходе анализа диалогов целесообразно употреблять словосочетание *внутренний голос*, акцентирующее внимание на сознании героя (в нашем случае это Раскольников), на том, как он воспринимает и оценивает жизненную ситуацию. Между внутренним голосом и словом, обращённым к другому человеку, бывает зазор, несоответствие. Произнесённое слово может быть маскировкой подлинных намерений. Участник диалога Порфирий Петрович это прекрасно понимает и, сохраняя внешнюю форму, тем не менее обращается к внутреннему голосу адресата, используя при этом язык намёков.

Отметим, что нередко Порфирий Петрович называет факты, имеющие непосредственное отношение к Раскольникову, но в его пространственных монологах они преподносятся как примеры, иллюстрирующие те или иные его психологические обобщения, даже сентенции, причём без указания на конкретного субъекта тех или иных действий. Такая линия поведения не может не злить Раскольникова, который периодически срывается, что следует квалифицировать как нарушение правил игры. Провокационное поведение следователя имеет только одну цель – добиться признания в совершении преступления.

Разговор на предложенную выше тему вряд ли назовёшь узколитературным, так как он выводит школьников на просторы самой реальности, актуализируя в их сознании одну из моделей психологии общения.

Но как следует организовать деятельность школьников в этом направлении на уроке литературы?

На учебном занятии особое внимание уделяется тем фразам следователя, в которых обнаруживается установка на внутренний голос Раскольникова. Но в этом случае значимой становится и реакция последнего на те психологические капканы, которые расставляет Порфирий Петрович главному герою романа.

Представим ниже систему вопросов и заданий, на которые может опереться учитель, организующий анализ пятой главы из четвёртой части:

1. Охарактеризуйте психологическое состояние Раскольникова в минуту, предшествовавшие его общению с Порфирием Петровичем.

2. О каком юридическом правиле говорит Раскольников, «ощущая от своей дерзости наслаждение», и почему?

3. Проследите поэтапно поведение Порфирия Петровича. При этом особое внимание обратите на ключевые слова и словосочетания героя романа. Почему следователь так себя ведёт в отношении Раскольникова?

4. Выразительно прочитайте те фрагменты монологов Порфирия Петровича, которые кажутся Вам наиболее важными.

5. Как реагирует Раскольников на фразы Порфирия Петровича и почему? Можно ли утверждать, что взволнованность Раскольникова нарастает, усиливается? При ответе на вопросы покажите особую значимость портретных характеристик героя.

6. Охарактеризуйте традиционную модель поведения следователя. Соотнесите две психологические модели. Обоснуйте писательский выбор.

В предложенной выше системе вопросов и заданий отражён микротекст М. М. Бахтина и, соответственно, задан ракурс работы с реалиями художественного текста.

Микротекст же М. М. Бахтина включается в учебное занятие, превращаясь в объект осмысления, в тот момент, когда десятиклассники вошли в художественный мир главы, на основе собственных наблюдений начали делать выводы. Филолог же помогает школьникам выйти на уровень серьёзных обобщений, давая им для этого необходимую лексику, которая впоследствии будет использована и при анализе других произведений (*скрытый голос, внутренний голос, действительный голос, фиктивные реплики, искусно разыгранные реплики, реальные реплики, перебои*). Подобный опыт интерпретирующей деятельности поможет школьникам в одиннадцатом классе при изучении романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», так как суждения М. М. Бахтина об одной из черт поэтики Ф. М. Достоевского дают ключ к пониманию психологического сюжета разговоров Понтия Пилата с Афранием, основанных на подтексте. Но этот опыт может быть применён и в повседневном общении, в конкретных жизненных ситуациях.

**3. Филологический текст, содержащий те или иные теоретические положения, может предшествовать анализу художественного текста, определяя вектор деятельности школьников. В этом случае действует логика дедукции.**

Например, на начальном этапе изучения романа И. А. Гончарова «Обломов» десятиклассники знакомятся с бахтинской теорией идиллического хронотопа. Основные её положения таковы: 1) замкнутое пространство; «своё» и «чужое» в сознании идиллического человека; гармоничные отношения между людьми, представляющими идиллический мир; 2) циклическое время, основанное на повторах событий; 3) немногочисленность реалий жизни, их «равнодостоинство»; 4) единство жизненных ритмов природы и человека [2: 374–375].

Вряд ли на уроках в средней школе необходимо работать с термином *идиллический хронотоп*. Как показывает преподавательская практика, вполне уместным будет словосочетание *идиллический мир*.

Далее школьники рассматривают сон Обломова, жизнь главного героя романа на Гороховой улице, на Выборгской стороне, раскрывают идеал жизни, так поэтично представленный Обломовым Штольцу. При этом десятиклассники постоянно держат в поле зрения признаки идиллического мира, сформулированные М. М. Бахтиным.

На этапе обобщения десятиклассники соотносят различные варианты идиллического существования и отвечают на следующий вопрос: есть ли у идиллического мира будущее?

При изучении романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» одиннадцатиклассники вспоминают признаки идиллического мира. Имеются в виду подвальчик, в котором Мастер писал свой роман о Понтии Пилате и Иешуа, и «вечный приют». Эти две модели жизни соотносятся друг с другом (Ю. М. Лотман их практически отождествлял, но можно ли с этим согласиться? [5: 318–319]), а далее булгаковский роман сопоставляется с романом И. А. Гончарова (какая из булгаковских моделей жизни ближе к обломовской и почему?). То есть активно работает логика переноса знаний, умений, навыков на новую ситуацию.

***Но работе на уроке с реалиями художественного произведения может предшествовать и интерпретационный текст.*** Обязательная его черта – формулирование обобщающего суждения (суждений), определяющего вектор деятельности школьников на уроке или цикле уроков. Так, в начале одного из заключительных занятий по роману-эпосе «Война и мир» десятиклассникам может быть предложен для осмысления следующий фрагмент из статьи литературного критика Н. Н. Страхова о романе Л. Н. Толстого «Война и мир»: «Человеческие слабости не должны заслонять от нас человеческих достоинств. Другими словами – поэт учит своих читателей проникать в ту поэзию, которая скрыта в действительности. Она глубоко закрыта от нас пошлостью, мелочностью, грязною и бестолковою суетою ежедневной жизни, она непроницаема и недоступна для нашего собственного равнодушия, сонливой лени и эгоистической хлопотливости; и вот поэт озаряет перед нами всю тину, опутывающую людскую жизнь, для того, чтобы мы умели видеть в самых тёмных её закоулках искру божественного пламени...» [11: 277].

В чём заключается ценность этого фрагмента? В нём формулируется одна из главнейших особенностей реалистического искусства (пусть этот тер-

мин и не употребляется автором): диалектичное видение жизни художником, смещение границы, отделяющей прозаическое в жизни от поэтического. То, что романтическому сознанию кажется самым воплощением унылой повседневности, недостойной внимания, реалист видит в поэтическом свете, так как пробивается сквозь прозаическое к самому ядру жизни, столь сложной, неоднозначной. Это, конечно же, касается и самих человеческих характеров: по мнению литературного критика, в самом ничтожном из них Толстой может увидеть искру Божественного пламени.

В этом случае суждения литературного критика получают статус гипотезы, которая далее проверяется (выражаясь строгим научным языком, проходит процедуру верификации) на истинность.

***Филологический текст может готовить своеобразную стартовую площадку для сопоставления произведения, занимающего центральное положение на уроке, с другими произведениями, то есть обозначать вектор дальнейшей интерпретирующей деятельности школьников.***

Например, в интерпретационном тексте литературоведа Д. Е. Максимова (в статье мы приводим лишь фрагмент) рассматриваются особенности художественной речи, обнаруживающиеся в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Завещание»: «В действительности стиль «Завещания» лишь «притворяется» прозаическим, только кажется построенным на «обнажённом», адекватном слове. В языке этого стихотворения эмоционально-оценочное и вместе с тем ассоциативное начало имеет определяющее значение. В «Завещании» устами героя говорит не только его судьба, сама по себе достаточно красноречивая. В своих прямых суждениях, в паузах, всем своим тоном он оценивает жизнь и делает выводы. Тональность его монолога, в которой имеется лишь один частный эпитет в последней строфе, служит как бы общим эпитетом стихотворения, покрывающим все его элементы» [6: 165–167].

Работа с научным текстом включает в себя и соотнесение тех или иных наблюдений учёного с реалиями художественного текста. Но самое главное заключается в том, что она создаёт базу для сопоставления особенностей художественной речи в стихотворениях «Завещание» и «Сон», в которых звучат общие мотивы.

***В ряде случаев школьникам после работы с филологическим текстом предлагаются задания, выводящие их за рамки интерпретирующей деятельности логико-понятийной направленности или ослабляющие эту направленность, и тогда они пишут сочинения в художественном стиле или же пробуют свои силы в жанре эссе.***

Ниже приведём примеры таких заданий: 1) Напишите сочинение-миниатюру в художественном стиле. В этом сочинении определяющее место должен занять мотив веселья, несущий в себе философские смыслы; 2) Раскройте в сочинении-миниатюре своё представление о слове-игрушке; 3) Напишите стихотворение в прозе, в котором главное место будет занимать мотив сна.

Отметим, что эти задания были даны после работы с литературоведческими текстами, посвящёнными лермонтовским произведениям.

Сделаем следующие выводы:

1. Филологические микротексты – инструмент постижения художественного мира того или иного произведения. Сама концепция филологического текста может фиксировать чрезвычайно важную особенность художественного содержания, тот или иной конструктивный принцип или принцип анализа (интерпретации) произведения. В этом ученикам помогает и та лексика, которую привносят с собой филологические микротексты.

В идеальной ситуации текст должен содержать в себе не только обобщения узколитературоведческого характера, нередко подкрепляемые примерами анализа художественного произведения. Очень важно, чтобы опорный текст содержал в себе «коды» нравственно-философского подхода к действительности и человеку, давая учителю возможность через систему вопросов и заданий положительно влиять на внутренний мир школьника, на жизненные установки последнего, развивать абстрактное мышление и умение интерпретировать литературное произведение в разных регистрах, нередко приближая их друг к другу (этих регистров очень много: к узколитературоведческому и нравственно-философскому следует добавить лингвистический, филологический, искусствоведческий, общеэстетический, исторический и пр.).

2. Самая главная задача учителя, работающего с филологическим текстом на начальной стадии, – понять его основную идею, выявить его концептуальную основу, а созданная чуть позднее система вопросов и заданий, обеспечивающая прежде всего аналитическую и интерпретирующую деятельность школьников, будет отражать эту основу.

3. Логика организации учебного занятия может быть как дедуктивной, так и индуктивной. В первом случае школьники знакомятся с теоретическим или интерпретационным материалом, который и определяет вектор их дальнейшей деятельности. В другой ситуации словесник создаёт такую систему вопросов и заданий, в которой уже заключён этот вектор, но лишь на этапе обобщения их вниманию предлагаются соответствующий филологический микротекст, углубляющий понимание произведения и помогающий более достойно оформить свои мысли.

4. Особая тема – свободное обсуждение филологических текстов на уроке литературы, которому, несомненно, должен предшествовать этап их вычитывания, цель которого – выявление концептуальной идеи и системы аргументов, ибо дальше они и станут предметом оценки.

5. Изучение литературного произведения нельзя начинать с осмысления теоретического или интерпретационного текста (микротекста), так как на начальном этапе работы с ним необходимо создать мотивационно-установочную ситуацию, вызвав у школьников живую, эмоциональную реакцию на те или иные факты, связанные с его творческой историей, или на прозвучавшие на уроке художественные фрагменты. Иначе говоря, язык фактов, образов, отличающийся предельной конкретностью, должен предшествовать языку обоб-



щений, пусть подчас и завораживающему оригинальными интеллектуальными пируэтами. Всему своё время!

6. Чрезвычайно важно, что на уроках литературы расширяется спектр аналитических и интерпретирующих возможностей школьников, ибо в центре их внимания оказываются не только художественные тексты, но и тексты с логико-понятийной основой, а вторые построены, как известно, по иным законам. То есть актуализируются те умения и навыки школьников, которые формируются и развиваются у них на уроках русского языка в ходе работы с текстами-рассуждениями, а это один из способов приближения двух предметов друг к другу.

### *Литература*

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. – М., 1979.
2. *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе // *Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М., 1975.
3. *Генис А.* «Война и мир» в XXI веке // Октябрь. – 2003. – №9.
4. *Грехнёв В. А.* Словесный образ и литературное произведение. – Нижний Новгород, 1997.
5. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. – СПб., 2001.
6. *Максимов Д. Е.* Поэзия Лермонтова. – М.; Л., 1964.
7. *Манн Ю. В.* Поэтика Гоголя. – М., 1978.
8. *Маранцман В. Г.* Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством // Литература в школе. – 1998. – №8.
9. *Маранцман В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – №4.
10. *Моруа А.* От Монтеня до Арагона / Пер. с франц. – М., 1983.
11. *Страхов Н. Н.* Литературная критика. – М., 1984.
12. *Шутан М. И.* Филологический текст на уроке литературы // Литература. – Первое сентября. – 2009. – №10; *Шутан М. И.* Научные тексты В. А. Грехнёва на уроке литературы // Пушкинский альманах: Сборник научно-методических материалов. – Нижний Новгород, 2010; *Шутан М. И.* Дидактические материалы к изучению творчества М. Ю. Лермонтова в средней школе // Сайт научно-методического совета при Российской ассоциации учителей литературы и русского языка: [http://nmsovet.ru/wp-content/uploads/2013/07/Shutan\\_Didaktika-Lermontov.pdf](http://nmsovet.ru/wp-content/uploads/2013/07/Shutan_Didaktika-Lermontov.pdf)

## **ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Среди множества учебных и воспитательных видов работы учителя-словесника одной из главных является его интерпретационная деятельность. Она, как правило, состоит из двух этапов. Первый предполагает подготовку к уроку, которая включает чтение или «оживление» в памяти раннее прочитанного текста, его истолкование и разработку модели урока. Второй этап – осуществление учебного диалога на уроке, на котором эта модель реализуется. Разумеется, не буквально, так как на уроке всегда большое место может занимать импровизация. Она придает ему «свежее дыхание» и часто обусловлена учебными ситуациями, возникающими на уроке, уровнем подготовки учащихся, их читательской компетенцией. Всё это требует от учителя гибкости его педагогической тактики, ведь современный урок – это учебный диалог, в котором участвуют равноправные сознания его участников, то есть учеников и учителя, а не монолог педагога (как нередко бывает на практике), пытающегося навязать свою или чью-то точку зрения (критика, литературоведа, методиста) об изучаемом произведении.

Обратимся непосредственно к понятию «интерпретация». Прежде всего, следует отличать педагогический аспект понимания интерпретации от научного. Последний авторы «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова определяют как «истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо». Второе объяснение – «творческое раскрытие (прочтение) какого-либо художественного произведения, определяющееся идейно-художественным замыслом и индивидуальными особенностями» интерпретатора (читателя, актёра, режиссёра, музыканта), «его миропониманием, связью с современной ему эпохой, культурно-историческими традициями» [6].

Интерпретация, по мысли П. Рикёра, является процессом проникновения читателя вглубь смысловой структуры текста. «Интерпретировать – значит идти от явного смысла к скрытому» [8: 8].

В соответствии с концепцией М. М. Бахтина, постижение смысла текста включает в себя следующие этапы, каждый из которых выполняет свою функцию: восприятие текста, открытие его общего смысла, понимание его значения в контексте данной культуры; диалогическое постижение его сущности [2: 361].

В педагогической науке интерпретация связана с учебным процессом, носит деятельностный характер и рассматривается как творческое взаимодействие личностей автора и интерпретатора, основанное на диалоге между ними (посредством художественного текста), целью которого является освоение и истолкование содержательности текста, раскрытие его эстетической природы и на этой основе развитие личности обучаемого. Интерпретация

больше всего проявляется на завершающей фазе читательской деятельности, предполагающей чтение и восприятие художественного текста, его анализ и интерпретацию как перевод «чужого текста», по мысли В. Г. Маранцмана, на язык собственных смыслов [5]. Интерпретация как вид читательской деятельности определяется читательскими способностями и как всякая деятельность предполагает результат – создание интерпретационного текста [10]. Им может быть устное высказывание учащегося, написание сочинения, создание творческой работы или собственного художественно текста как результата рецепции произведения писателя. При этом цель интерпретации художественного произведения «заключается не в реконструкции замысла автора, а в конструкции смысла, в обретении причастности, в истолковании лично понятого» [1: 146].

В методической науке сложилась своя классификация интерпретационной деятельности. Так, Г. Н. Ионин, исходя из природы филологической науки и индивидуально-типологических свойств личности учащегося, выделяет три её вида: художественная, критическая и научная, то есть литературоведческая [3: 10]. По мнению учёного-методиста, «читатель-художник способен как бы продолжить творчество писателя, т. е. привнести в художественный текст что-то в нём отсутствующее, но необходимое для того, чтобы видоизменить авторский образ, зафиксированный в тексте» [3: 11]. Одним из видов художественной интерпретации является собственное литературное творчество школьников.

Специфику читательской критики Г. Н. Ионин видит в её публицистической мотивированной оценке произведения, приближающейся к профессиональной критике. И это часто диалог с известными критиками – В. Г. Белинским, Н. А. Добролюбовым, Д. И. Писаревым и др. Литературоведческую интерпретацию методист связывает со спецификой школьного литературоведения и решением проблемно-поисковых задач. Предложенная автором «Школьного литературоведения» классификация видов читательской интерпретационной деятельности, а особенно её уточнение, несомненно, важный вклад в методическую науку, но всё же истолкование сущности школьной литературоведческой интерпретации очень общее, так как не учитывает разных подходов, разных способов рассмотрения текста, активно осваиваемых современным литературоведением.

Совсем иную классификацию (вслед за Н. Д. Молдавской) предложил С. А. Леонов, связав её с уровнями восприятия текста читателем, выделяя при этом несколько её видов: от низшего – интерпретация снижено-бытового характера, до высшего – интерпретации, направленной на углублённое понимание и раскрытие авторской позиции [4]. Известный методист справедливо отмечал, что самостоятельно достичь высокого уровня интерпретации могут лишь немногие учащиеся. Данная дифференциация определяется характером развития читательских способностей учащихся и их литературным развитием в целом.

Рассматривая интерпретационную деятельность обучаемых, методическая наука очень мало внимания (и это парадокс!) обращает этой стороне дея-

тельности учителя-словесника. Складывается такое впечатление, что между ними не существует никакого различия. Между тем личный педагогический опыт, беседы с опытными педагогами и проведённое нами анкетирование (опрошено свыше 80 учителей русского языка и литературы Ленинградской области) показали, что характер интерпретационной деятельности педагога несколько иной.

Во-первых, выделенные Г. Н. Иониным три вида интерпретационной деятельности недостаточно характеризуют деятельность учителя-словесника. В большей мере её успешность определяется владением арсеналом различных типов анализа текста и способов работы с ними. Конечно, это говорит о профессионализме педагога, от которого, в отличие от учащегося, уже мало требовать быть только читателем.

Разумеется, этим арсеналом владеют немногие педагоги, поэтому отвечая на вопрос анкеты «При подготовке к уроку Вы обращаетесь к работам литературоведов и методистов или сами пытаетесь интерпретировать художественный текст?», большая часть педагогов чистосердечно призналась, что для самостоятельной интерпретации текста у них не хватает ни времени, ни уровня филологической подготовки. Вот почему в среде учителей-словесников так востребованы популярно изложенные истолкования литературных произведений. И всё же существует некоторая категория словесников, которые владеют современными филологическими способами рассмотрения художественного текста. Не вдаваясь в подробности, назову основные из них: историко-культурный (художественное произведение как часть культуры эпохи); историко-литературный (художественное произведение – явление литературного ряда); сравнительно-генетический (ориентирован на различного рода реминисценции, заимствование осознано автором: «чужое слово», намек, идиома, пародия, мотив, сюжет и т. д.); интертекстуальный, заимствование автором неосознанно (текст соткан из интертекстов); контекстуальный (текст живёт, только соприкасаясь с другим текстом); герменевтический (анализ текста – дешифровка его культурных кодов с целью уничтожения дистанции между автором и реципиентом); культурологический (интерпретация текста – встреча и диалог в культурах, веках).

Вторая особенность интерпретационной деятельности словесника определяется амбивалентностью его интерпретационной позиции. Он, как и любой человек, с одной стороны – читатель, получающий эстетическое наслаждение от воспринятого и прочитанного произведения. С другой стороны, его позиция связана с установкой на создание будущего урока, разработки сценария учебного диалога, в котором соединяется авторский текст с квазитекстами, то есть текстами-интерпретациями учителя и учащихся. Учитель-профессионал, каждый раз готовясь к уроку, вновь и вновь обращается к тексту произведения. Чаще всего это обращение к ключевым эпизодам текста. Раскрытие авторской идеи произведения он может почерпнуть из работ литературоведов и методистов, но интересное, живое прочтение этих ключевых эпизодов текста требует от него самостоятельной интерпретации, иначе не увлечь учащихся, не достучаться к их сердцам, чтобы вызвать читательское сотворчество.

Поэтому целью учительской интерпретации является не создание новой концепции произведения или оригинальной его трактовки (это больше задача литературоведа), а его актуализация, организация рецептивно-эстетического дискурса на основе обращения к конкретным образам, сценам и эпизодам текста. Опираясь на достижения научной и методической мысли, учитель в процессе интерпретационной деятельности создаёт эффект разворачивания этих сцен «сейчас», психологизирует их, в процессе совместной деятельности открывает новые нюансы в тексте. Так происходит то, что В. В. Прозоров, характеризуя данную фазу взаимодействия читателя с текстом, называет её *открытием* [7: 64–65], которое связано с «оживлением» сцен текста, раскрытием смысла его мотивов, расшифровкой кодов, знаков, символов.

Приведу конкретный пример, связанный с изучением романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», который наглядно иллюстрирует эту сторону интерпретационной деятельности учителя-словесника. Так, на уроке, посвящённом «поединку роковому», то есть любви Базарова к Анне Сергеевне Одинцовой, учитель, раскрывая сущность любовного конфликта и его последствия для главного героя романа, подробно рассматривает и комментирует два объяснения в любви – Базарова с Одинцовой и Аркадия с Катей, вовлекая в этот психологический комментарий учащихся.

Простенькая, незатейливая, сентиментальная история любви Аркадия и Кати оттеняет поистине трагическое чувство Базарова. В любви Аркадия и Кати всё ясно, как ясен летний день, в который и происходит объяснение в любви под беззаботную песенку зяблика в сени берёзы (дерева, которое в славянской мифологии ассоциируется с Берегиней, покровительницей дома, семьи, рода).

Драматическая история любви Евгения ещё в большей мере, чем старшего Кирсанова, может быть прочитана в контексте шиллеровской баллады о рыцаре Тогенбурге, который является одним из культурных кодов романа. Его смысл раскрывается в ходе совместной интерпретационной деятельности учителя и учащихся. Базаров пройдёт все испытания влюблённого рыцаря, даже примет участие в «рыцарском турнире». Но, как и рыцарю Тогенбургу, пробудить спящую красавицу ему не удастся, и только перед смертью, как награду за все испытания, он получит прощальный поцелуй от своей дамы сердца.

Основное внимание на уроке сосредоточено на объяснении Базарова с Одинцовой. Причину несостоявшейся любви героев традиционно объясняют холодностью «спящей царевны», то есть Анны Сергеевны, и чисто физиологическим пониманием любви Базаровым. Так ли это? Перечитывание, комментирование и осмысление двух сцен – ночного и дневного randevu – приводит к совершенно неожиданным выводам.

Обратимся к первому свиданию героев. Ещё до того, как оно произошло, мы узнаём, что герои находятся в состоянии влюблённости, в которой есть всё то, что может перерасти в большое романтическое чувство. Материалист и физиолог Базаров по мере духовного сближения с Одинцовой всё

больше, как пишет Тургенев, «с негодованием сознавал романтика в себе»: «Вдруг ему представится, что эти целомудренные руки когда-нибудь обовьются вокруг его шеи, что эти гордые губы ответят на его поцелуи, что эти умные глаза с нежностью – да, с нежностью останутся на его глазах и он забудется на миг, пока опять не вспыхнет в нём негодование» [9: 87].

Анна Сергеевна, в свою очередь, не просто проявляла интерес к Базарову. В её сердце уже зарождалось то безотчётное чувство, которому она не могла противиться, о чём говорит следующая авторская ремарка: «Однажды он (Базаров), гуляя с ней по саду, внезапно промолвил угрюмым голосом, что намерен скоро уехать в деревню, к отцу... Она побледнела, словно её что в сердце кольнуло, да так кольнуло, что она удивилась и долго потом размышляла о том, чтобы это значило».

В первом свидании чувство героев погружено в романтический контекст ночи с одиноко горевшей лампой, открытым окном, через которое вместе с «свежим запахом вольного чистого воздуха», ночным пейзажем и его звуками вливается «таинственное шептание». Базаров пытается сопротивляться романтике ночи с её запахами и звуками, и автор не случайно подбирает эпитет «раздражительная свежесть ночи». Противник романтической любви, герой испытывает раздражение, потому что не может победить своё высокое чувство, которого стыдится. «Тайное волнение» охватывает Одинцову, и оно «сообщилось Базарову»: «Он вдруг почувствовал себя наедине с молодою, прекрасною женщиной». И Базаров буквально пытается спастись бегством, не в силах противиться своему чувству. Анне Сергеевне приходится его останавливать. Она чувствует, что Базаров её любит, и ей хочется добиться его признания. Вот-вот, кажется, что-то должно произойти важное: ночь со своим «таинственным шептанием» на какое-то время овладевает ими полностью. Но Анна Сергеевна своим аристократизмом и недоверием к тревогам жизни боится темной и вольной бездны чувств и страстей, а Базаров нетерпеливо рвётся к ней и, презирая себя за свой романтизм, пытается уйти от неё. В решительный момент она осторожничает, а он допускает бестактность, намекая на допустимость адюльтера. Происходит противоестественное: люди тянутся друг к другу, их сердца стучат в унисон, а они ведут какую-то неестественную игру, допускают по отношению друг к другу холодность и психологическую нечуткость. Заканчивается ночное свидание неожиданно: Базаров не находит ничего лучшего, как оставить Анну Сергеевну одну, спугнув на её робеющих устах заветное слово.

Финал XVII главы говорит о страданиях героев, не сумевших преодолеть свои комплексы. Базаров ещё часа два будет бродить по усадьбе, не разбирая дороги, и вернётся к себе в спальню «с мокрыми от росы сапогами, взъерошенный и угрюмый». Одинцова долго не сможет уснуть, романтическая ночь не пробудила в ней страсти, а дохнула на неё холодом. Но в этом виновен и Базаров, который не проявил достаточно чуткости и терпения, не дал волю своему романтическому чувству, подавляя его и недооценивая из-за своего приземленного взгляда на любовь.

Совсем иным показано дневное свидание героев. День требует ясности и определённости, и Одинцова ведёт свой вызывающий «допрос». Герой не

выдерживает сдерживаемого им насильно своего чувства, и оно вырвется наружу в форме признания: «Так знайте же, что я люблю вас, глупо, безумно... Вот чего вы добились». В этом признании и в поведении Базарова нет тайны ночи, романтики, тайны любви, что обозначено мотивом закрытого окна, а есть страсть, «сильная и тяжёлая – страсть, похожая на злобу и, может быть, сродни ей».

Выплеснувшаяся наружу дикая страсть Евгения вспугнула Анну Сергеевну, оттолкнула взаимную, ответную любовь. Ей стало «страшно и жалко его». И героиня решила для себя, что «спокойствие всё-таки лучше всего на свете». «Спящую красавицу» пробудить не удалось.

Анализ приведённых эпизодов позволяет учащимся понять внутреннюю драму Базарова, превратившую его из экстравертного Дон Кихота в рефлектирующего Гамлета. Базаров больше будет страдать не от безответной любви, а от того, что он не проявил достаточно такта и чуткости в любовных сценах, насилуя свою натуру, которая столкнулась с его теорией.

Интерпретационная деятельность учителя-словесника – явление многогранное, включает в себя теоретические и практические аспекты и может стать отдельным разделом методической науки.

### *Литература*

1. Айзерман Л. С. Уроки литературы сегодня. – М., 1974.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
3. Ионин Г. Н. Школьное литературоведение. – Л., 1986.
4. Леонов С. А. Литература. Интегрированные уроки. 8–9 классы. Пособие для учителя. – М., 2003.
5. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – №4.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка // <http://slovari.ru/search.aspx?p=3068>.
7. Прозоров В. В. О читательской направленности художественного произведения // Литературное произведение и читательское восприятие. – Калинин, 1982.
8. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / Пер. с франц. – М., 1995.
9. Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем. В 30 т. Сочинения. В 12 т. – Т. 7. – М., 1981. – Ссылки в тексте на это издание.
10. Ядровская Е. Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2009. – №113.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ МЕТОДИКИ**

В соответствии с требованиями стандартов высшего педагогического образования в качестве цели обучения определяется овладение студентом общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными базовыми компетенциями, отражающими специфику деятельности учителя. Однако проблема реализации компетентного подхода к процессу и результату подготовки такого специалиста в вузе представляется сложной в силу неоднозначного толкования в дидактике самого понятия компетенций, определяемых как способность, готовность, свойство, качество личности.

Анализ научной литературы по проблеме позволяет констатировать, что при этом одни авторы делают акцент на овладении знаниями, умениями и навыками, другие – на личностной составляющей, а в некоторых публикациях «социально-личностная», «личностная», «социально-психологическая» компетенции (И. Д. Фрумин, И. А. Зимняя, Н. А. Бабенко) рассматриваются как интегрирующие в системе профессиональных компетенций. В. И. Саулин определяет профессиональную компетентность учителя-словесника как совокупность ключевых (ценностно-смысловой, информационной, коммуникативной, социокультурной и др.), базовых (лингвометодической и компетентности в области дисциплин, посвящённых изучению литературы и методики её преподавания) и предметных компетенций, формирование которых предполагает создание в рамках учебного процесса особых психолого-педагогических условий» [9].

Очевидно, большое значение в системе компетенций современного учителя приобретают такие профессионально и личностно значимые компоненты, как знание ценностных основ профессиональной деятельности, понимание социальной значимости своей профессии, наличие мотивации к её осуществлению, т. е. всё то, что образует аксиологический аспект педагогического сознания, проявляющийся в «стремлении к саморазвитию, самосовершенствованию, творческой самореализации, способности строить свою жизнь на основе высоких нравственных ценностей» (И. А. Зимняя, Н. А. Бабенко).

Е. В. Бондаревская в качестве ключевой компетенции учителя называет «личностно-осознаваемую, вошедшую в субъективный опыт, имеющую личностный смысл систему знаний, умений, навыков» [5: 23]. Следовательно, приоритет в системе подготовки учителя отдаётся становлению личностных целей, личностных смыслов образования (профессиональной деятельности), и в учебном процессе необходимо создать условия для «обретения себя в гуманитарно-педагогической культуре, формирования собственного культурного образа» [8: 169].



Думается, изучение истории методической науки, как и истории любой науки, наилучшим образом позволяет перейти от обезличенных, «отчуждённых значений» к «личностным смыслам», пристрастному, ценностному отношению к содержанию присваиваемых знаний, без чего невозможно не только обретение будущими словесниками методической и методологической компетенциями, но и становление личной педагогической позиции как «устойчивой системы отношений» [5], способствующей эмоционально-позитивному восприятию себя как учителя. В этом убеждает многолетний опыт проведения занятий по изучению университетского курса «История методики преподавания литературы» (адресованного студентам-выпускникам специалитета и магистрантам филологического факультета), в качестве сверхзадачи которого рассматривается формирование личностных, ценностно-смысловых компетенций будущего учителя-словесника.

В первую очередь следует отметить, что в рамках данного курса предусматривается большой объём самостоятельной деятельности студентов, объектом которой становятся тексты разных жанров: методические статьи, разработки уроков, воспоминания, письма. В работе с ними реализуются два взаимосвязанных подхода.

Первый, историко-контекстный, позволяющий рассмотреть факты, взгляды, теории в контексте эпохи, их породившей, показать значимость исторического знания для формирования исторического мышления, отсутствие которого часто приводит к тому, что получившие распространение в настоящий момент положения и рекомендации принимаются как единственно верные, не осознаётся их историческая подвижность и обусловленность внешними обстоятельствами. Изучение истории отечественной методики в контексте исторического времени даёт возможность будущему учителю увидеть общность проблем и историческую последовательность их решений, осознать связь методики с развитием литературоведения, литературной критики, особенностями общественной психологии и идеологии. Знакомясь с первоисточниками, студент учится конкретные факты соотносить с национальными педагогическими традициями, нравственными и эстетическими идеалами времени.

Второй подход, назовём его теоретико-ретроспективным, направлен на осмысление и решение проблем настоящего с привлечением опыта прошлого. Это способ расширения, углубления и обогащения знаний теории и практики обучения, когда материал выстраивается вокруг актуальных для нашего времени методических проблем, способов их осмысления и решения в процессе развития методической науки и практики. Думается, это способствует личностному принятию историко-методических знаний в качестве методологической основы, позволяющей познавать, оценивать и использовать в своей деятельности опыт прошлого. При этом самостоятельное изучение первоисточников, например, рассмотрение содержащихся в трудах методистов примеров анализа текста, обуславливает необходимость осуществлять перенос теоретических знаний, полученных на занятиях по методике, на новый материал. С этой целью могут быть предложены задания, побуждающие тезисно сформулировать основные положения методической концепции, нашедшие отражение в опреде-

лённом фрагменте работы, и прокомментировать их с позиций современной науки, сформулировать дискуссионные вопросы к прочитанному, найти аргументы в защиту или опровержение мнения автора.

Введение в проблемное поле науки текстов, посвящённых одной и той же проблеме, например, целеполаганию в преподавании словесности, принципам и приёмам анализа текста, определению содержания литературного образования и т. п., наиболее эффективно осуществляется через использование интерактивных форм проведения занятий, когда дискуссия, имевшая место в исторической реальности, воспроизводится в аудитории, и студентам нужно помочь разобраться в мировоззренческих, научных, личностных причинах появления тех или иных методических взглядов, соотнести их с позициями современных методистов. Таким, к примеру, может быть занятие, посвящённое рассмотрению различных подходов к анализу художественного текста на уроках словесности на рубеже XIX и XX веков (имманентное чтение, медленное чтение, объяснительное чтение, воспитательное чтение и т. д.).

Учитывая, что успешность формирования компетентностей вообще, а личностных – в особенности, зависит от развития у студента субъектной позиции, можно предположить, что несомненную актуальность приобретает создание в сознании будущего учителя образа человека осваиваемой профессии, в нашем случае – образа учителя-словесника, с которым тесно связаны представления о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах. Е. А. Климов подчёркивает, что профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции, но и необходимые и, как правило, сложные и многообразные внутренние, к которым он относит и построение образа будущего результата деятельности, некоторое «вынашивание представлений о путях, способах, вариантах достижения этого результата», и «эмоциональную преднастройку к работе», осознание своей принадлежности к профессиональной общности [7].

Поэтому правомерно обращение к таким первоисточникам, как «Идеал народного учителя» В. И. Водовозова, «Из истории моего учительства», «Письма о литературно-эстетическом образовании» и «Благие желания» В. П. Острогорского, к фрагментам из его книги «Беседы о преподавании словесности», в которых описываются образы учителей-словесников, формулируются мысли об их особой миссии. Не менее интересны, с этой точки зрения, тексты воспоминаний о педагогах прошлого, как правило, ярко и эмоционально характеризующие их личные и профессиональные качества. Например, знакомство с методическими позициями Л. И. Поливанова по его предисловию к «Русской хрестоматии» не было бы полным без чтения воспоминаний о «чистом и прекрасном» его образе, написанных А. Белым [4], эмоционально и педагогически точно объяснившим, за что «гениального педагога» «любили без оглядки, всемерно: любили лучшими сторонами души». И это не только «произвольно задуманная и произвольно проводимая педагогическая игра» его, «великолепная интонация движений», артистизм, позволяющий даже самым, казалось бы, неинтересным материалом увлечь («эффект возжжения им в нас, воспитанниках разного рода «любвей»),

«умение «перебросить» Гомера «из тысячелетий в душу» детей. Это глубоколичностная педагогическая позиция, базирующаяся на любви и уважении к ученикам, которых «видел насквозь», «помогал утвердиться в себе, испытать успех», «необычайная его пронизательность и умение подойти к душе воспитанника с братской помощью», способность объяснять всем так, что казалось, будто «объяснял индивидуально», «сотрудничество» с гимназистами на уроках и после уроков, удивительный талант на уроках словесности учить «ощупывать слово» и одновременно быть «грозой очищающей», воспитывать: «выковывал веру, мужество и силу», «поднимал... высоко... чистый и прекрасный образ женщины». И, наконец, методическое мастерство: «изумительная проработка голоса», позволяющая «врезать в души художественные произведения», творчество, проявляющееся в нестандартных развивающих заданиях («рассказать не от себя, а от Пушкина, по-пушкински», превращение разбора читаемого отрывка в игру и т. п.), организация «культурного сотрудничества», когда литературные произведения рассматривались в контексте культуры, и воспитанники «пережжённые восторгами, выходили в жизнь с открытыми глазами на искусство»... Каждая из описанных в воспоминаниях «типичных черточек» этой личности, названной по прошествии многих лет А. Белым «воплощённой идеей гениального педагога», создаёт смысловое поле диалога о личности учителя-словесника, его профессиональных качествах, и может стать определённым стимулом социально-личностного саморазвития в профессии.

Не менее интересно и обращение к воспоминаниям А. А. Танкова о Ф. И. Буслаеве [10], содержание которых становится индуктором разговора о вербальной и невербальной культуре педагога, о способности словесника, рассказывая о художественном произведении, «задеть за живое», «приковать внимание к предмету», «голосом, движениями лица и жестом» добиться того, чтобы «аудитория не воспринимала только готовое, а мыслила, умственно работала» вместе с преподавателем, о том, что методическая техника позволяет добиться успеха только в том случае, если сочетается с глубоким знанием предмета и увлечённостью наукой.

Актуализации ценностно-смыслового содержания способствуют не только обсуждения в аудитории, но и выполнение индивидуальных или групповых заданий. Например, составление комментария к прочитанному методическому тексту обеспечивает включение в пространство диалога, требует личностного осмысления сформулированных автором идей и положений. Так, работа над «рефератом» И. Ф. Анненского «Первые шаги в изучении словесности» [1] побуждает к размышлениям об этапах изучения теории словесности в школе, о необходимости и возможных путях интеграции между курсами русского языка и литературы, о важности для педагога «всегда иметь в виду учебный курс в его целом», о том, что, «чем больше единства, логической и дидактической стройности в известном предмете, тем безболезненнее усваивается он молодым умом». А статья того же автора «А. Н. Майков и педагогическое значение его поэзии» [2] не только увлекает своим поэтически тонким анализом творчества поэта, но заставляет сопереживать автору в его страст-

ном желании через приобщение учеников к поэзии научить их «ценить и любить поэтическое слово», «дать почувствовать художественную красоту словесной формы». Размышления поэта и учителя о соотношении эстетического и нравственного подходов к произведениям искусства, о путях и способах «активного и пассивного «поэтического воспитания» [3] неизменно вызывают потребность в обсуждении.

Необходимо подчеркнуть, что материалы истории методической науки позволяют использовать различные виды заданий, побуждающие к внутренней рефлексии, реализующие индивидуальный подход к студентам. В этом контексте удачным представляется возвращение в учебный процесс жанра письменной домашней работы, которая не требует публичного обсуждения, а является средством индивидуального общения студента с преподавателем, приобщает к культуре письменного научного труда, помогает овладеть стилистикой методической статьи, включить в активный словарь психолого-педагогическую и методическую терминологию. Темы таких работ могут быть связаны с комментированием прочитанной методической статьи, проблемным ее анализом, развернутым ответом на вопросы.

Эффективны и такие традиционные способы работы с историко-методическим наследием, как сопоставление суждений, позиций, объединение их и систематизация, подготовка литературных обзоров, предполагающих работу над статьями (или фрагментами статей, специально подобранных преподавателем), создание презентаций работ методистов прошлого. Углублению знаний и становлению собственных методических взглядов также помогает составление реферативных текстов по одной методической работе. В отличие от рефератов, написанных на определённую тему и часто являющихся компиляцией, такой реферативный текст не может быть позаимствован из Интернета, и работа позволяет автору в полной мере проявить не только понимание методических проблем, но и наличие умений компрессии информации, которое является ключевым для научной коммуникации. Не менее продуктивной формой самостоятельной работы по истории методики является рецензирование книг, методических статей, написанных в разные годы. Поскольку в рецензии необходимо определить научную актуальность публикации, охарактеризовать её структуру, стиль, оценить индивидуальность концепции автора, значимость её для современного учителя, выполнение такого задания студентом помогает составить достаточно полное представление о его знаниях, понимании рассматриваемых проблем, отношении к ним, то есть реализовать функцию мониторинга.

Удачным завершением освоения определенного учебного модуля, становится задание для промежуточного контроля, предлагающее создание комментированной библиографии по теме, что требует основательного знания материала, умений информационного поиска, выполнения смыслового свертывания, выделения мыслей, рубрицирования, аннотирования – всего того, что необходимо современному филологу и будущему учителю. Такая деятельность студентов может быть как групповой, так и индивидуальной, иметь различные формы представления результата (по выбору студента):

традиционные, письменные, электронные. Причём самостоятельная работа над материалами истории методики, направленная на формирование личностно-смысловой, мотивационной, ценностной компетенций одновременно позволяет развивать также и метапредметные умения через использование таких заданий, как составление словарей по прочитанным статьям (определение ключевых слов, построение дефиниций), выявление данных по персоналиям через электронные ресурсы, создание на основании прочитанной работы таблицы, тезисного плана.

Таким образом, в процессе изучения истории методики возникает необходимый контекст смыслопорождения, позволяющий понять события, процессы, идеи, которые крепкими нитями связывают прошлое и настоящее в преподавании литературы, наполнить их смыслами, самоопределиться по отношению к ним и к предстоящей педагогической деятельности. Происходит формирование ценностно-смысловой компетенции будущего учителя-словесника и наряду с этим – расширение и углубление предметных знаний, развитие профессионально значимых умений.

### *Литература*

1. Из педагогического наследия. – Смоленск, 2001.
2. *Анненский И. Ф.* Книги отражений. – М., 1979.
3. *Анненский И. Ф.* Педагогические письма. – <http://annensky.lib.ru/pism1.htm>.
4. *Белый А.* На рубеже двух столетий. Воспоминания. В 3 кн. – М., 1989.
5. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. – №10.
6. *Зимняя И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. – М., 2005.
7. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996.
8. *Колесина К. Ю., Маевский Н. Н., Прищепина Е. М.* О взаимосвязи гуманитарного (филологического) и педагогического образования в классическом университете // Известия ЮФУ. Филологические науки. – Ростов-на-Дону. – 2015. – №1.
9. *Саулин В. И.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в области литературно-краеведческой деятельности в системе непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009.
10. *Танков А. А.* Воспоминания о Буслаеве. – <http://dugward.ru//sodlib.html>.

## **ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ**

Впервые о важности знакомства учащихся с личностью писателя заговорили в XIX веке. Уже В. Я. Стоюнин указывал на огромное значение изучения биографии писателя в школе, особенно в старших классах, и предложил рассматривать произведения во взаимосвязи с личностью и биографией писателя, а также отметил важность воспитывающего фактора при изучении биографии. В биографии писателя педагог выделял три момента: годы учения, общественную и служебную деятельность, общественные взгляды и психологию. Для воссоздания личности писателя В. Я. Стоюнин предлагал обращаться к документам, воспоминаниям и письмам. Он старался заставить говорить о себе как бы самого творца, считая необходимым через биографию вызвать интерес учащихся к его произведениям [13].

В дальнейшем данной проблемой занимался В. П. Острогорский, считавший окончательной целью преподавания литературы «основательное, возможно, всестороннее изучение писателей образцовых в связи с их биографией и эпохой, в целой литературной деятельности» [10]. В. П. Острогорский боролся с обезличенным преподаванием литературы. В «Руководстве к чтению поэтических сочинений (по Л. Эккардту) с приложением краткого учебника теории поэзии» методист предлагал два пути постижения личности: через биографию и через творчество. Важным этапом изучения литературы он называл знакомство с биографией писателя, которая, по его мнению, является одним из главных этапов при литературном образовании. Педагог также написал книгу «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу». В 1914 году в книге «Двадцать биографий образцовых русских писателей» он представил кратко изложенные биографии, которые, на его взгляд, могли бы иметь важное воспитательное значение для юношества.

Продолжил развивать традиции В. Я. Стоюнина и В. П. Острогорского Ц. П. Балталон. Он разрабатывал критерии анализа художественного произведения, исходил из положения, что всякое произведение имеет как бы две стороны: одна сторона обращена к жизни, из которой писатель черпает материал, а другая – к душе писателя, к его внутренней субъективной жизни, которая всегда воплощается в произведении. Чтобы рассмотреть произведение объективно и достичь гармонии в его анализе, необходимо проанализировать две его эти стороны.

В методических поисках Ц. П. Балталона поддерживали А. Е. Грузинский и А. Д. Алферов, предлагавшие обращаться к биографическим данным для того, чтобы объяснить те или иные мотивы в творчестве поэта. В биографии они выделяли только важнейшие факты, оказавшие влияние на литера-

турную деятельность. А. К. Дорошкевич указывал на необходимость включения в учебник по литературе биографии писателя, причём акцент он предлагал делать не на хронологических подробностях, а на возможности способствовать «интимному сближению читателя с писателем», дать ученику «почувствовать дыхание личности писателя» [4: 47]. И. П. Плотников предлагал «заглянуть в душу автора». Он отдавал предпочтение «внутренней биографии» писателя, говорил о важности проникновения в лабораторию писательской души [11: 136].

Следующий этап развития научно-методической мысли был связан с деятельностью выдающихся методистов двадцатого столетия М. А. Рыбниковой и В. В. Голубкова. В 1920-е годы М. А. Рыбникова увлекалась идеями психологической школы и призывала строить изучение литературы вокруг личности автора, в последующем она значительно реже обращалась к вопросам изучения биографии писателя. Более подробно о важности изучения биографии писателя в школе писал В. В. Голубков. В его книге «Методика преподавания литературы» предлагается целая система формирования представлений учащихся о личности писателя на разных этапах обучения. Особо учёный выделил нравственно-воспитательное значение, которое может оказывать биография писателя на подростка. Знакомство с биографией В. В. Голубков предлагал начинать уже с 5 класса. Биографические данные не должны представлять собой полный портрет писателя: «это будут сведения об отдельных эпизодах, об отдельных сторонах жизни, имеющих прямое отношение к изучаемому произведению и помогающих его пониманию» [3: 85]. Заканчивающие 8 класс учащиеся не только должны иметь представление об отдельных произведениях, но и о творческом пути наиболее выдающихся авторов.

В. В. Голубков указывал, что в биографической литературе существует два метода изложения материала: популярный биографический рассказ и научная биография. Знакомство учащихся с биографией писателя, по его мнению, должно приближаться к первому типу: «биографический рассказ представляет собой ряд характерных эпизодов из жизни писателя, изложенных по возможности образным, красочным языком и сопровождаемых художественными иллюстрациями» [3: 87]. При этом методист считал, что цель лекции в старших классах – раскрыть жизненный и творческий путь писателя, выяснить, в чём его особенности как художника и как мыслителя, как он связан со своей эпохой, как развивался стиль писателя, каковы основные этапы его творческого пути, что нового он внёс в общественную жизнь и в историю литературы. Для создания максимальной конкретности и наглядности в рассказе о жизни писателя В. В. Голубков советовал использовать отрывки из автобиографий, писем, мемуаров современников.

Взгляды В. В. Голубкова на изучение жизни и творчества писателя в школе получили развитие в работах педагогов второй половины XX века. Так, О. Ю. Богданова писала о необходимости «снять хрестоматийный глянец с личности писателя» [1: 181], о том, что от того, «как будет подобран и организован материал на первых занятиях, в значительной степени зависит успех

изучения всей темы» [1: 183]. В. Ф. Чертов обобщил опыт изучения биографии писателя на уроках словесности в дореволюционной школе и проанализировал разделы учебников по истории русской словесности, в которых были представлены сведения о жизни и творчестве писателей [15]. С. А. Зинин отметил историко-биографические связи в системе школьного изучения литературы [5]. И. А. Подругина рассмотрела возможности обращения к биографии писателя на уроках обзорного изучения художественных произведений.

В. Г. Маранцман подчёркивал, что «биография за тем и изучается в классе, чтобы найти объяснение чувствам и мыслям, которые владела писателем» [9: 215]. По его мнению, «биография и творческий путь писателя – ключ к сложным моментам изучения художественного произведения» [9: 216].

Проблемы изучения биографии писателя нашли своё отражение и в диссертационных исследованиях Ю. Д. Проклова [12], Н. В. Тиммерманис [14], Л. В. Глебовой [2] и др.

Рассмотрение методических работ последних трёх десятилетий показывает, какое значение для развития методики как науки, совершенствования методов литературного анализа, углубления эмоционального восприятия произведения имеет знакомство с личностью писателя, как важно подобрать материал так, чтобы уроки оставили глубокий след в душах учеников, побуждали учеников к диалогу. Лучшим материалом для подобных уроков являются биографические книги, написанные на стыке науки и искусства, в которых объективность изложения соседствует с занимательностью.

Одним из первых предложил обратиться при подготовке уроков по биографии писателя к историко-биографической прозе В. Г. Маранцман [9: 222]. Отдельные рекомендации содержатся в работах многих других педагогов. Так, С. А. Леонов делал акцент на возможностях, которые предоставляют для развития речи учащихся биографические произведения. Он писал о возможности создания художественно-биографических рассказов самими учащимися, указывая на то, что в процессе такой творческой работы учащиеся «яснее постигают индивидуальность писателя, его внутренний мир, приобщаются к его размышлениям и переживаниям, образно представляют события, главным участником которых он был» [8: 143].

Наиболее подробно проблема изучения историко-биографической прозы в школе освещена в работах Т. Ф. Курдюмовой, которая в многочисленных статьях и выступлениях на научных конференциях всегда делала акцент на важности уроков по биографии писателя и на разработке новых форм подачи материала. Она подчёркивала, опираясь на мнение Плутарха, что иногда незначительный, но яркий поступок героя оставляет большее впечатление, чем перечень сухих фактов [6: 20]. Методист советовала учителям не забывать, что у каждого писателя была своя личная жизнь и что её нельзя замалчивать в разговоре с учащимися, ибо «пустота, порождённая незнанием фактов, заполнится домыслами» [6: 27]. Для подготовки к урокам по биографии писателя Т. Ф. Курдюмова рекомендовала учителям обращаться к летописям жизни и творчества, литературоведческим монографиям, мемуарам, автобиографиям, письмам, дневникам, черновым вариантам произведений, наглядным пособи-



ям, справочникам, методическим материалам и, наконец, к художественным произведениям.

В статье «Биография писателя на уроках литературы» Т. Ф. Курдюмова выделила различные варианты знакомства с биографией писателя, среди которых обратила внимание на наиболее полный и поэтому самый трудный – изучение жизненного и творческого пути, которые воспроизводятся на уроке во взаимосвязи. Методист сравнила подобную работу с написанием историко-биографической книги О. Н. Михайлова «Романизированное описание исторических происшествий и подлинных событий, заключающих в себе жизнь Гаврилы Романовича Державина». Она советовала учителю превратиться на некоторое время в писателя-биографа, так как наш ученик «легко простит своему наставнику непродуманную мысль и нестрого построенную фразу, но не простит скованности и вымученности. Его нужно суметь увлечь, завладеть его вниманием и воображением» [7: 19].

К историко-биографическим книгам, героем которых является писатель, методисты предлагали обращаться как к материалу, могущему помочь в подготовке интересного урока. Бурное развитие биографического жанра в XXI веке и интерес к нему современных писателей открывает новые возможности в подготовке урока. Назовём лишь несколько биографических книг, опубликованных в последние годы: А. Варламов «Михаил Булгаков», «Андрей Платонов», «Алексей Толстой», «Шукшин»; Л. Сараскина «Александр Солженицын»; Д. Быков «Борис Пастернак» и «Булат Окуджава»; З. Прилепин «Леонид Леонов»; И. Лукьянова «Корней Чуковский»; А. Марченко «Ахматова: жизнь» и «Есенин. Путь и беспутье»; О. Лекманов «Осип Манделштам: ворованный воздух»; М. Чертанов «Марк Твен», «Герберт Уэллс» и др.

### *Литература*

1. Богданова О. Ю. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах // Методика преподавания литературы. – М., 1999.
2. Глебова Л. В. Изучение творческой лаборатории писателя как стимул литературного развития старшеклассников. Автореф. канд. дисс. – М., 1991.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. – 7-е изд. – М., 1962.
4. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения уроков словесности. – Киев, 1917.
5. Зинин С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.
6. Курдюмова Т. Ф. Изучение биографии писателя // Преподавание литературы в старших классах. – М., 1964.
7. Курдюмова Т. Ф. Биография писателя на уроках литературы // Литература. 9 класс: Методические рекомендации. – М., 1999.
8. Леонов С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приёмы творческого изучения литературы. – М., 1999.

9. *Маранцман В. Г.* Изучение биографии писателя в школе // Методика преподавания литературы. – М., 1985.
10. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. – СПб., 1885.
11. *Плотников И. П.* Методическая трилогия. I-я часть. Психологическая школа в языкознании и методика преподавания русского языка. – Курск, 1921.
12. *Проклов Ю. Д.* Проблема изучения личности писателя в средней школе. Автореф. канд дисс. – М., 1977.
13. *Стоюнин В. Я.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1954.
14. *Тиммерманис Н. В.* Формирование представлений о личности писателя в сознании школьников в процессе школьного обучения. Автореф. канд. дисс. – Л., 1971.
15. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. – 2-изд., доп. – М., 2013.

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*Л. И. Стрелец*  
(г. Челябинск)

## РОЛЬ ПОЛЮСА АДРЕСАТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Всякое высказывание диалогично,  
т. е. адресовано другим...

*М. М. Бахтин*

Рассматривая процесс изучения литературного произведения в школе как коммуникативное со-бытие, где поводом, средством и результатом взаимодействия оказываются тексты, нельзя оставить вне рамок анализа категорию адресации. Исследование дидактической коммуникации как текстовой деятельности базируется на пересечении нескольких подходов: герменевтического, с которым связан аспект понимания и интерпретации текста; лингвистического, который рассматривает текст как продукт речевой деятельности; семиосоциопсихологического, который рассматривает текст «как посредника в диалоге» [5: 187] между субъектами коммуникации. Выдвижение в центр изучения литературного произведения полюса адресата соответствует принципам коммуникативно-ориентированного обучения, процессам диалогизации преподавания литературы.

Адресация применительно к процессу изучения литературного произведения представляет собой сложное явление, она включает в себя:

- героя-адресата, к которому обращены высказывания персонажей (изображённая коммуникация);
- образ читателя, выступающего в роли слушателя или собеседника автора на страницах произведения;
- адресата, принадлежащего внутреннему пространству текста. Это читатель, рождённый авторским сознанием, который предлагается реальному читателю в качестве точки зрения, а сам текст – в роли программы или партитуры (А. Компаньон), «герменевтического кода» (Р. Барт), который следует разгадать и наметить вероятную интерпретативную стратегию;

– реального адресата, принадлежащего внешнему пространству текста, вступающего в диалог с текстом;

– адресата высказываний в коммуникативных дидактических ситуациях «учитель – ученик» и «ученик – ученик».

Какими мы видим пути актуализации полюса адресата?

1. Анализ ситуаций общения, изображённых в произведении, с позиций их адресации: монологи и диалоги, вставные фрагменты текста (принадлежащие персонажам рассказы, письма, стихи).

2. Анализ маркеров адресации, присутствующих в тексте (заглавия, подзаголовки, эпиграфы, посвящения, авторские предисловия, послесловия, примечания, обращения, вопросы, императивы, повторы, прогнозирование читательской реакции и др.).

3. Выявление функций образа читателя / слушателя в произведении.

4. Осмысление программы чтения и разгадывание «герменевтического кода» текста.

5. Формирование представлений о понимающем читателе конкретного автора.

6. Рассмотрение литературного жанра как сообщения «читателю, каким образом ему следует подходить к данному тексту» [2: 186].

7. Формирование установки на адресацию создаваемых учениками интерпретационных текстов.

8. Анализ интертекстуальных маркеров как расширение контекста понимания литературного произведения.

Покажем, как осуществляется актуализация полюса адресата при изучении стихотворения Ф. И. Тютчева «Silentium!» в 10 классе.

Стихотворение, которое представляет собой попытку глубинного отражения внутренней жизни человека, всегда привлекало читателей и исследователей своей неоднозначностью. На страницах школьного учебника помещён один из вариантов анализа стихотворения, принадлежащий М. Л. Гаспарову [4: 278–280], ему посвящены обстоятельные исследования Я. О. Зунделовича [1], Н. В. Королёвой [3: 147–159] и др. Об этом тексте размышляли такие гениальные читатели, как Л. Н. Толстой, К. Д. Бальмонт, Вяч. Иванов и др. Стихотворение вызывает множество вопросов, но, пожалуй, самый главный: кто адресат этого стихотворения?

Как правило, отвечая на этот вопрос, десятиклассники указывают два направления адресации: автор и читатель.

В первом случае стихотворение рассматривается как разговор с самим собой, как обращение к самому себе. Таким образом осваивается механизм аутокоммуникации, поэтической рефлексии.

«Повелительно-призывный» (М. Л. Гаспаров) потенциал этого стихотворения в наибольшей мере реализуется в установке на диалог с читателем. Эти две линии адресации связаны между собой: авторская рефлексия формирует рефлексивную позицию читателя.

Попробуем конкретизировать образ того читателя, к которому обращено стихотворение, и познакомим учеников с высказываниями писателей и лите-

ратуроведов о стихотворении Ф. И. Тютчева. В каждом из этих высказываний обозначен свой адресат.

Адресат тютчевского стихотворения, по Л. Н. Толстому, человек, способный отрешиться от всего мирского, погрузиться в мир своей души, стать частью того «великого молчания», которое позволяет услышать голос Вечности.

Для К. Д. Бальмонта адресат стихотворения – творец, для которого «великое молчание» – источник и необходимое условие творчества, мир чувств и представлений, ещё не выраженных в слове, а значит, истинных.

По мысли Д. Д. Благого, адресат стихотворения – мечтатель, для которого молчание – это способ защитить свой внутренний мир от разрушительного воздействия объективной действительности, посягающей на суверенность духовной жизни человека.

Предложим ученикам выбрать ту точку зрения, которая представляется им наиболее убедительной, и, обратившись к тексту стихотворения, привести аргументы в её пользу (возможна работа в группах или по вариантам).

В результате такой организации деятельности учащихся деление на группы происходит осмысленно.

Учащимся, уже разделившись на группы, из предложенных поэтических текстов (Е. А. Боратынский «Дорога жизни», А. С. Пушкин «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы», В. А. Жуковский «Невыразимое») предлагается выбрать стихотворение, которое, по их мнению, соотносится с представленными выше трактовками.

Итогом выполнения этих заданий является выстраивание следующих параллелей.

Призыв прислушиваться к себе, слушать голос Вечности, задаваться вопросами о смысле бытия – А. С. Пушкин «Стихи, сочинённые ночью во время бессонницы».

Слово о бедности языка и «ложности» речи, обращённое к художнику, – В. А. Жуковский «Невыразимое».

Слово, обращённое к юному романтику, – Е. А. Боратынский «Дорога жизни».

Можно ли утверждать, что стихотворение Ф. И. Тютчева полемично?

Перед нами стихотворение, в котором нет противостояния разных точек зрения, нет полемики. С такими строчками обращаются не к противнику, а к единомышленнику, может быть, к самому себе. Это не спор, а убеждение, убеждение энергичное и настойчивое.

М. Л. Гаспаров назвал стихотворение Ф. И. Тютчева «повелительно-призывным», нацеленным на собеседника? Присутствуют ли в тексте стихотворения знаки (маркеры адресации), указывающие на это?

Характеризуя «повелительно-призывную» интонацию стихотворения, десятиклассники в первую очередь обращают внимание на императивы. Их тринадцать в стихотворении. Повторы, которые охватывают лексический, синтаксический, ритмический и композиционный уровни текста, также создают энергию убеждения, стремления объяснить. Ряды риторических вопросов, использование глаголов и местоимений второго лица также являются

сильными сигналами адресованности текста. Определённую сложность вызывает анализ заглавия. Существительное с восклицательным знаком становится призывом, многократно усиленным в силу своей необычности. Афоризм «мысль изреченная есть ложь» обретает силу убедительного аргумента и тоже может быть рассмотрен как маркер адресации.

Завершается урок сочинением-миниатюрой «Восемнадцать строк о молчании, обращённые к ...».

В предложенной модели урока мы хотели показать, как осуществляется разгадывание «герменевтического кода» произведения через осмысление проблемы адресации изучаемого текста и анализ маркеров адресации.

Обратимся к изображённой коммуникации и на примере анализа исповеди Раневской «О, мои грехи...» покажем, как в данном случае можно актуализировать полюс адресата.

Исповедь как речевой жанр предполагает сближение собеседников, особый контакт между ними. Ситуация исповеди предполагает определённую реакцию тех, к кому она обращена. Перед чтением исповеди предложим ученикам вопрос и задание:

- Что, на ваш взгляд, побуждает Раневскую к исповеди?
- Охарактеризуйте реакцию окружающих на исповедь героини.

Ощущая некоторую искусственность исповеди Раневской, мы понимаем, что её побуждает высказаться сложный комплекс чувств. Это не может не вызывать сочувствия, не следует забывать о том, что исповедальный дискурс вообще обладает способностью настраивать воспринимающее сознание «в пользу говорящего». Возможно, основным мотивом, побуждающим героиню к исповеди, является сознательное или неосознанное стремление к самооправданию. Поверить в её абсолютную искренность мешает нагруженность монолога риторическими фигурами, это несовместимо с подлинным чувством. Учитывая тот факт, что сдержанность является одной из сознательных творческих установок писателя, экзальтированность героини, выражающаяся, в том числе, и в приверженности к экспрессивным жанрам, свидетельствует об ироническом отношении автора. Жалоба и исповедь Раневской по своей сути безрезультатны. Сколько бы ни каялась Раневская в том, что она тратит деньги «как-то бессмысленно», сколько бы она ни рвала телеграмм из Парижа, она всё равно будет заниматься благотворительностью за чужой счёт, нанимать музыкантов, которым нечем платить, и, в конце концов, уедет в Париж.

Почему мы видим отсутствие прямой реакции на исповедь героини? Это не является свидетельством душевной чёрствости собеседников, они на уровне сверхпонимания осознают, что значимости в этих высказываниях не больше, чем в риторических упражнениях Гаева. Искусственность дурной риторики прекрасно чувствуют чеховские персонажи.

Желание самооправдания никогда не бывает у эгоистичных людей слишком глубоким и длительным. Неуместность подобных излияний в обыденной жизни, театральность ощущается теми, к кому адресована исповедь. Неслучаен иронический подтекст внешне простодушной реплики Лопахина

(«Какую я вчера пьесу смотрел в театре, очень смешно...»), которую можно рассматривать в качестве реакции на исповедь героини.

Реакция Раневской на эту реплику может свидетельствовать о том, что она почувствовала иронию. Произошла типичная для речевого поведения героини трансформация – от самообвинений к обвинению других: «Вам не пьесы смотреть, а смотреть бы почаще на самих себя. Как вы все серо живёте, как много говорите ненужного».

В данном случае интрига анализа связана с выяснением причин трансформации речевых жанров, что становится средством характеристики героя.

Анализ изображённой коммуникации – это важная составляющая коммуникативной стратегии изучения литературного произведения, нацеленной на полюс адресата. Наиболее перспективной представляется актуализация данного компонента коммуникативного потенциала художественного произведения при изучении драматических и эпических текстов.

### *Литература*

1. Зунделович Я. О. Этюды о лирике Тютчева. – Самарканд, 1971.
2. Компаньон А. Демон теории. Литература и здравый смысл. – М., 2001.
3. Королёва Н. В. Ф. Тютчев «Silentium!» // Поэтический строй русской лирики. – Л., 1973.
4. Русская литература XIX века: 10 класс: Практикум / Под ред. Ю. И. Лысого. – М., 2000.
5. Фазылзянова Г. И. Понимание художественного текста как креативно-онтологический феномен: Дис... докт. культурологии. – СПб., 2009.

*С. В. Тихонова*  
(г. Нижний Новгород)

## **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧИТАТЕЛЯМИ- ПОДРОСТКАМИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (на примере рассказа Т. Кудрявцевой «Принц и нищий»)**

В современной социокультурной ситуации всё активнее ведутся поиски причин падения интереса к чтению и стимулов воспитания человека, умеющего и любящего читать. В новых образовательных стандартах чтение рассматривается как ключевое понятие современного образования, которое в культурно-историческом плане является мощным стимулом воспитания (сохранение морально-этических и культурных ценностей общества), в социокультурном плане – способом социализации учащихся, в функциональном плане – развитым навыком работы с текстовой информацией. Что и как читает

современный подросток, какие впечатления он получает в процессе чтения, что воспринимает в художественных текстах, а что оставляет без внимания – эти вопросы, волнуют сегодня и учёных, и учителей-словесников. Смена модели чтения, продиктованная развитием информационного пространства, в котором находится современный ученик, заставляет искать новые методы и приёмы работы с текстом, создавать новые читательские практики.

Необходимо учитывать и то, что природа современной литературы тоже меняется, поэтика текста второй половины XX – начала XXI века значительно отличается от поэтики текстов XIX и первой половины XX века. Основные её характеристики – сбалансированность без напряжения, стилистическая экономия, но не скупость, глубина смысла и ничем не ограниченный в выборе средств автор. Кроме того, это «конструктивность» текста: он всё больше становится похожим на «техническую» модель, собранную из отдельных частей, как из деталей конструктора, поэтому его содержание, знания, заложенные в нём, ценны как субъективная принадлежность того или иного культурного дискурса. В связи с изменением природы текста изменяется и роль автора, теперь он больше похож на «программиста, т. к. создает программу, которая затем обрабатывается в головах читателей. Но, с другой стороны, и, пожалуй, в наибольшей степени, он – *hacker*, компьютерный вор, тот, кто проникает в чужие, уже существующие системы, берёт себе то, что ему надо, а затем строит из этого отчасти свою собственную систему» [4: 16].

Эстетика постмодернизма предполагает взаимопроникновение культур, когда человек, осваивая, присваивая и преобразуя культурные ценности, вырабатывает своё личное отношение к ним, но изучать язык «другой культуры» таким образом оказывается совсем непросто. «Чтобы спасти целое поколение от ощущения своей второсортности, кое-кому пришлось срочно выдумать «цитатность», «центонность», «интертекстуальность», т. е. звучание чужой поэтической речи объявить признаком индивидуальности, современности, актуальности» [6: 162]. По мнению литературоведа О. Юрьева, существуют разные уровни использования цитат в тексте: первый уровень – это аллюзии и реминисценции из зарубежной, русской литературы или культуры, второй уровень – это «скорее не текстуальные, а ритмические и / или стилистические цитаты», которые могут перерасти во «вдохновенную имитацию» [6: 172].

Материалом для выявления особенностей восприятия учащихся был выбран рассказ Т. Кудрявцевой «Принц и нищий». Проверка восприятия была проведена в 5 классе. Этот возраст был выбран не случайно, поскольку интерес у пятиклассников к современной литературе очень высок (это доказывает наше социокультурное исследование), и это связано с возрастным восприятием литературы как тематически ориентированной на реальную действительность, а также с тягой к необычному, неожиданному, исключительному в литературном произведении. Выбор литературного материала был обусловлен несколькими причинами:

- весомым аргументом при выборе стало то, что рассказ является типичным примером литературы постмодернизма, связи внутри текста пред-



ставлены как сеть отношений «по горизонтали» (отношения героини к людям, к событиям в окружающей её жизни) и по «вертикали» (переключки, знаковые и символические указания на связь человеческих судеб, времен, культур), что отражает современное мироустройство, показывая один из его многочисленных вариантов;

- произведение о современной действительности не ставит преграды между литературным текстом и учеником, но постмодернистская эстетика вызывают ряд серьёзных затруднений при его восприятии, тем самым даёт возможность выявления недостатков и преимуществ литературного развития учащихся;

- рассказ не входит в обязательную школьную программу, он не знаком учащимся, но по-своему будет интересен школьникам разных возрастов.

Рассказ Т. Кудрявцевой представляет собой развёрнутый внутренний монолог, своеобразный отклик главной героини Алисы на внешние ситуации, разворачивающиеся вокруг неё. Как и многие современные подростки, выросшие в достатке и любви, девочка не хочет, да и не может в полной мере оценить духовные основы жизни, предпочитая им материальные. Её расчётливость и сметливость в житейских ситуациях всегда помогает точно определять, «в какую сторону ветер подует», поэтому у неё всегда хорошие отношения со взрослыми. Умение приспосабливаться к ситуации и материальная независимость послужили основой для появления завышенной самооценки: Алиса себя считает «принцем крови», поскольку «у кого есть деньги, те и принцы». Это делает её одинокой в среде своих сверстников, потому что дружбу она воспринимает только как бизнес, как выгодную сделку. Но в то же время в ней есть много хороших качеств: она способна восхищаться прекрасным, не равнодушна к искусству (благодаря бабушке), но прагматичность как основа жизни и как свойство характера героини берёт верх и становится главным в отношениях к миру и к людям. Она создала алгоритм «шоколадной» жизни, куда входят только удовольствия, за которые девочка готова платить любую цену. Это и становится основой двойной жизни. Корыстный интерес заставляет Алису «включить Лизу в свой расчет», так как в её планы входит использование «интеллектуального багажа» одноклассницы. Алиса презирует романтические убеждения Лизы, считает, что «логика житейская ей совсем не свойственна», но материальный стимул «двести рэ за пятёрку» оказывается сильнее внутренней неприязни. Она по законам бизнеса честно рассчитывается с «компаньонкой»: «...то апельсинку даст, то чипсы, а раза два Бедную Лизу даже с собой в кафешку пригласила» [2: 91].

Прямого выражения авторской позиции в тексте нет, автор не претендует на объяснение жизни, а только передаёт сложность внутреннего мира современного человека, его способность к дальнейшим изменениям и самосовершенствованию. Он находится внутри созданного им мира, но композиционное построение рассказа, значимые детали в тексте, скрытое цитирование (М. Твен «Принц и нищий»), аллюзии и реминисценции из русской литературы (Н. М. Карамзин, А. А. Блок), из истории искусства (эстетика Караваджо, его

картина «Шоколадница» и др.), употреблённые в тексте, позволяют нам выявить авторскую позицию по важным философским и нравственно-эстетическим проблемам.

Не случайно действия разворачиваются около кафе «Шоколадница», название которого связано с одноимённой картиной Караваджо и историей её создания. Ситуация, в которой оказываются девочки, вынуждает героев «поменяться» местами: Алиса в одночасье лишается всех своих привилегий, а Бедной Лизе достаются уважение и почтение публики, собравшейся на открытие нового кафе. Но в отличие от одноимённой повести Марка Твена, где событие рассматривается как приключение, которое заканчивается благополучно для мальчиков, в современном рассказе ситуация становится закономерной, поскольку она продиктована мировоззренческой позицией главной героини. Духовная пустота Алисы, скудные познания в разных областях искусства и культуры вызывают смех у «зубастых акул эфира» и презрение публики, унижительное положение не спасают ни красивая внешность, ни дорогая дублёнка от Валентино. Зато скромно одетая Лиза, вступившись за подругу, вызывает восторг у телевизионщиков своими знаниями и яркой индивидуальностью, которая проявилась в точных, кратких ответах и оригинальной трактовке художественных произведений. Именно она оказывается красивой, именно её одухотворённым лицом, как картиной, восхищаются все, а «безлика» Алиса почувствовала себя обиженной и уязвлённой, «злые слёзы у неё так и брызнули на новую дублёнку, как радиоактивный дождь».

Ситуация, описанная в повести М. Твена, в современном рассказе приобретает архетипические черты и перестаёт рассматриваться как приключение, а становится знаменем судьбы, оборачивающимся трагедией для главной героини. Хороший урок получает Алиса в этой ситуации, а вот какие она сделает выводы, будет зависеть только от неё. Открытый финал рассказа даёт читателю надежду, что героиня задумается и пересмотрит своё отношение к жизни, к людям, поскольку «впервые она не смогла назвать Лизу Бедной. Даже в мыслях».

На этапе восприятия произведения чтение должно выявить не только смысловую ткань текста, но и одновременно запустить процесс эмоциональной ориентации читателя. Для проверки восприятия мы предложили после чтения учащимся ответить на следующие вопросы:

1. Какое впечатление произвёл на вас этот рассказ? Какой вы представили Алису, а какой Лизу?

2. Согласны ли вы с мнением Алисы: «У кого деньги есть, те и принцы»? Почему Алиса после посещения «Шоколадницы» «даже в мыслях не смогла назвать Лизу Бедной»? Подскажите, как Алисе вновь попасть в принцы. Что для этого надо сделать?

3. Читали ли вы произведение М. Твена «Принц и нищий»? Почему современная писательница свой рассказ называет «Принц и нищий»? Кого можно назвать принцем, а кого нищим? Почему?

Первый вопрос ориентирован на выявление первичного восприятия рассказа и проверку работы эмоциональной сферы и воображения. Второй вопрос проверяет сформированность аналитических умений учащихся. Третий – проявление интерпретационных способностей.

Анализируя ответы учащихся на данный вопрос, можно отметить, что чтение рассказа захватило их, в большинстве случаев они открыто выражали свои эмоции по поводу событий, описанных автором, но эмоции учащихся этого возраста очень скупы и сдержаны, они «растворены» в понятийной сфере, «скрываются» за объяснением смысла всего произведения. В этом возрасте, отмечают психологи, достаточно сильно проявляется аналитическая тенденция в освоении окружающей действительности, которая проявляется через выделение и оценку свойств, предметов или явлений. В письменных ответах учащихся, действительно, много оценочных характеристик, но выполняют они двойную роль, являясь одновременно средством выражения эмоций от прочитанного произведения и средством формулировки смысловой антиномии, лежащей в основе рассказа. Практически все пятиклассники тяготеют к целостному восприятию художественного текста, но постижение идёт разными способами. «Поиск и установление связей, объединяющих содержание текста, приобретает развёрнутый характер, что приводит к структурированию воспринимаемых сведений и помогает за внешним конкретным содержанием увидеть глубинный смысл» [4: 287–288]. Небольшая часть учащихся (26%) постигает целостность дедуктивным способом, опираясь на причинно-следственные связи. Эти учащиеся объясняют антиномии, опираясь на эмпирические наблюдения, поэтому не отрывается от сюжетного уровня:

«Этот текст произвёл на меня очень хорошее и яркое впечатление, он мне понравился. Я представляю Алису плохой девочкой, ведь она, хоть и подружилась с Лизой, но только для того, чтобы списывать, получать пятёрки и ходить в «Шоколадницу». Лиза же была доброй и умной, ведь она не списывает, а делает всё сама» (Григорий К.).

Григорий К. предпринимает попытку описать антонимичные образы, объясняя их через сопоставление. Выявляя значимые аспекты (свойства характера, отношение к учебе, к удовольствиям), он приходит к выводу о моральных качествах каждого героя (Алиса – плохая девочка, Лиза – хорошая, добрая). Но его обобщения основываются на житейских впечатлениях и дальше морально-нравственной оценки не идут.

Большая часть пятиклассников (74%) постигают целостность индуктивным способом: они осознают смысл данного рассказа за счёт постижения конструктора (схемы), лежащего в основе текста, точно и кратко объясняют антиномии, опираясь на ассоциативные связи «богатство – бедность», при этом имплицитно используя содержание рассказа:

«Это произведение мне очень понравилось, не понравилось только поведение Алисы и её отношение к людям. Но всё же, мне кажется, что у Алисы есть шанс исправиться. Я представила Алису жадной, властной – эти качества ей дало богатство, состояние её родителей, а по уму она была бедной. Вообще

она мне показалась очень жалкой. А вот Лиза, наоборот, хорошая. Хоть она и бедно одета, она настоящий друг. Она богата умом и сердцем. Я хотела бы иметь такую подругу» (*Ксения Г.*).

Ксении Т. при первичном восприятии удалось освоить не только внешнюю (образы, сюжет, композицию) сторону схемы, но и её внутреннюю (духовную) составляющую: богатство-бедность душевных качеств человека, таким образом сразу выйти на уровень философского обобщения за счёт постижения метафоры «богата умом и сердцем» в рамках заложенной автором антиномии.

Конкретизация литературных образов в воображении читателя происходит во всех работах учащихся, визуализация же зрительных образов – лишь в 33% работ. Из них только в 3% работ ярко проявляется черта «наивного реализма» как требование правдоподобия, когда литературные герои уподобляются реальным людям:

«Мне понравился рассказ про Алису и Лизу. Он очень поучительный. Я представила героев такими, какими я видела людей в жизни. Я представила Алису как мою подругу Настю. Она всегда вся нарядная, ей всё покупают, у неё много всяких интересных штучек. Но когда её что-нибудь спрашивают на уроке, она всегда молчит. А кто-нибудь ей подскажет, она сразу это и скажет, даже иногда невпопад. Вот такой я представляю Алису. Лизу я представила как другую мою подругу. Её тоже зовут Лиза, она очень скромная. В классе все говорят, что она зануда, но для меня она хороший и верный друг, и мы друг другу всегда помогаем. Она небогатая, но в её голове очень много ума» (*Екатерина С.*).

Екатерина С. не разделяет реальную действительность и её отражение в литературе. Герои рассказа восприняты ученицей настолько индивидуализировано, что она наделяет их яркой портретной характеристикой, отождествляя со знакомыми девчонками. События и образы, описанные в рассказе, его язык оказались настолько тесно связаны с жизнью, что ученица воспринимает их как реально существующие, так художественная модель оборачивается для пятиклассницы копией действительности.

Достаточно много было работ (25%), где воображение рисует схематичный образ, в котором выделяется только доминирующая черта образа. Такая особенность воображения объясняется не столько неразвитостью пятиклассников, сколько преобладанием логического акцента в работе с художественным текстом. Причиной низкого уровня работы воображения может быть и несоответствие мира образов писателя читательскому, поскольку этот мир не вошёл в эстетическое сознание пятиклассника как самостоятельная активная сила. Пренебрежение деталями, невнимание к стилю (ритму) лишает образ многогранности и метафоричности, затрудняет проникновение в его смысл, не дает возможности отчётливее представить его рисунок, краски, ощутить форму. Такое воссоздающее воображение не способно отразить полноту и яркость картины описанного автором мира, не позволяет пятикласснику слиться с образами художественного произведения, поэтому становится препятствием для проникновения читателя в суть авторского замысла. Следовательно, не

происходит процесс самоидентификации и самоактуализации, когда читатель проживает судьбу литературных героев, пытается их понять, «примерить» их поступки на себя, это затрудняет целостное восприятие художественного текста. Вот пример такой работы:

«Я представляю Алису избалованной девочкой, которая считает, что она «принц» и ей все всегда позволено. А Лизу я представляю скромной умной девочкой, которая верит людям и верит в настоящую дружбу» (Анастасия Ж.).

Анастасия Ж. выявляет доминирующие черты в характеристике Алисы и Лизы (избалованная – скромная), но эти черты, к сожалению, не дают возможности создания зрительного образа, а лишь являются средством осознания логической схемы противопоставления образов в художественном тексте.

В большинстве работ (52%) проявляется «подвижность» воображения, которая сочетает в себе черты схематизации и визуализации образа. Такая особенность творческого воображения помогает учащимся не только представить героя, понять его суть, но и стимулирует способность мозга к апперцепции, помогает целостному восприятию текста.

«Алису я представил так: она высокая, яркая девочка, живёт в частном доме с балконом, у неё есть своя большая красивая комната. Она ходит на каблуках, в меховом пальто, накрашенная. Главная в классе. Лиза худая, невысокая, одета скромно, в секонд-хенд. Живет она в обычном многоквартирном доме. В классе её не замечают, плохо к ней относятся. Для неё главное – это не одежда, а знания и хорошее отношение с друзьями» (Егор П.).

Егору П. яркие визуальные образы помогают осознать социальное положение девочек, их отношения в среде сверстников и выразить смысловую антиномию: «главная в классе – в классе не замечают». Схематичные, клишированные представления богатства («на каблуках, в меховом пальто») – бедности («одета в секонд-хенд») усиливает смысловую антиномию и подводят ученика к важному обобщению о роли духовных ценностей в жизни человека.

В ответах пятиклассников на второй вопрос зафиксирована яркая тенденция – преобладание синтеза как формы мышления. Во всех работах выявлены смысловые узлы текста «дружба», «знания», но устанавливая связь между ними, учащиеся выходят на освоение только морально-этического пласта произведения, игнорируя культурологический и философский контекст рассказа. Они не отвечают на вопрос, почему Алиса после посещения «Шоколадницы» «даже в мыслях не смогла назвать Лизу Бедной», который ориентирован на анализ культурологических деталей и способствует расширению смыслового поля рассказа. Поэтому их обобщения о смысле дружбы и её роли в жизни человека тяготеют к идиллическим представлениям и носят дидактический характер, им нелегко оценить изменения, происходящие в душе героини, хотя сам факт изменения мировоззренческой позиции они фиксируют.

«Алиса сильно ошибалась, когда говорила: «У кого есть деньги, те и принцы». Намного важнее то, что у человека внутри – его ум, умение дружить,

душа. Но многие считают, что с помощью денег можно всего достичь и что деньги самое главное для человека. Но за деньги ум не купишь, а без ума ничего в жизни не добьёшься. Так что Алисе нужно потрудиться самой, чтобы в жизни быть принцем без папиных денег. Пусть случай в «Шоколаднице» был очень неприятным для неё, потому что ей пришлось почувствовать себя «нищей», но он послужит ей хорошим уроком» (Глеб К.).

На интерпретационный уровень пятиклассники вообще не выходят. Они не осознают глубины игры смыслов в рассказе, не соотносят название рассказа с произведением М. Твена, их рассуждения в большинстве своем носят бытовой характер, поскольку при объяснении названия они опираются только на прямое значение слова.

«Рассказ «Принц и нищий» так называется, потому что автор хочет показать: богатый может быть бедным, а бедный богатым. Принцем можно назвать Лизу, а Алису – нищей. Лиза начитанная, много всего знает, с ней интересно» (Марина Л.).

Несмотря на то, что Марина Л. для объяснения названия рассказа в смысловое поле слова «богатство» включает и интеллектуальную сферу жизни человека, глубины и многогранности её трактовка не приобретает, она смещает акцент в сторону бытовой характеристики метафорического понятия.

Учитывая уровень первичного восприятия, который показал, что учащиеся воспринимают только сюжетно-событийный уровень текста, на этапе анализа мы акцентировали внимание на освоении архитектоники, поскольку четкое представление структуры текста (смысловой и формальной) даёт возможность формировать глубину понимания. Чтобы постижение архитектоники было органично тексту, а не оторвано от него, оно может быть основано на «последовательном и многоаспектном чтении, т. е. чтении как методе» [5: 56]. Этот подход положен в основу читательской практики, в процессе которой точно и системно будут фиксироваться акценты, постигаться «слои» текста, а затем аккумулироваться в итоговое обобщение. Таким образом, процесс работы над текстом образно можно представить как собирание мозаичного полотна, он очень близок по своей природе современной постмодернистской литературе, поскольку текст конструируется автором и представляет собой жёсткую схему.

Проиллюстрировать эту практику мы посчитали возможным на примере анализа эпизода у кафе «Шоколадница», поскольку он в структуре рассказа несёт важную смысловую нагрузку, в нём сопрягаются сразу несколько планов повествования: сюжетно-событийный, культурологический и философский. Постижение их взаимосвязи откроет для учащихся «душевное пространство» героя, «сдвинутого со своей привычной оси» [3: 261], позволит оценить его взгляд на мир и заставит задуматься над важными философскими вопросами. Именно этот эпизод пятиклассники игнорировали в своих оценках или оценивали событие и поведение героев через призму сложившихся в начале рассказа убеждений, что не позволило им осознать его значение в структуре рассказа и не позволило подняться на уровень осознания авторской по-

зиции. Укрупнение смысловых единиц становится возможным, поскольку при первичном восприятии рассказа пятиклассники продемонстрировали способность оперировать не значениями, а смыслами.

Предложим пятиклассникам еще раз перечитать эпизод и проследить, как изменяется настроение Алисы, что она видит, чувствует, как ведёт себя перед началом и в ходе интервью. Эти вопросы акцентируют внимание учащихся на сюжетно-событийном пласте, позволяют зафиксировать динамику чувств Алисы, развивают творческое воображение, которое помогает представить «живую» картину и «прочувствовать» состояние Алисы. Следующие вопросы (Какими словами характеризует автор поведение Алисы, а какими – поведение Лизы? Отличается ли описание их внешности в момент интервью?) ориентированы на постижение стилистики текста. Сравнительная характеристика образов и стилистические наблюдения необходимы не только для детализации образной характеристики героев, но и для выявления авторского отношения к ним. Такая работа необходима, чтобы учащиеся осознали более сложные эстетические категории (роль автора в тексте, особенности постмодернистской прозы, цитирование, аллюзии и др.). Обобщающие вопросы (Закономерен ли такой ход событий? Какой урок получает Алиса? Изменился ли её взгляд на жизнь? Почему она после посещения «Шоколадницы» «даже в мыслях не смогла назвать Лизу бедной»?) заставляют задуматься над философской проблематикой: о жизненных целях, о смысле дружбы, о ценности человеческой жизни. Неоднократное обращение к тексту, последовательное выполнение заданий позволило учащимся выйти на новый уровень обобщения. Вот ответы учащихся после применения этой читательской практики:

«Телевизионщики восхитились «сияющим ликом» Лизы. Им явно понравились глубокий ум и скромность собеседницы, а самоуверенная и глупая Алиса не представляла для них интереса. Мне её жалко, ведь она ждала внимания и почтения, а всё досталось подруге. Алиса была шокирована событием, но ей пришлось задуматься, как теперь она будет относиться к Лизе, к маме, бабушке, как будет учиться в школе» (*Миша Ч.*)

Миша Ч. очень точно в своей трактовке отражает авторскую позицию, поскольку избегает однозначной оценки характера Алисы, подчеркивает её психологическое состояние и способность к изменению своих жизненных идеалов.

На интерпретационном уровне необходимо показать учащимся «повторяемость» явления по эпохам и национальным искусствам, что позволит значительно улучшить запоминание материала большого объёма, а также даст возможность точнее и качественнее определять специфику изучаемого произведения и вписать его в историко-литературный процесс. Этот этап работы необходимо начать со «вспомогательного» чтения, которое поможет целостному восприятию повести М. Твена «Принц и нищий», поскольку большинство пятиклассников не знакомо с ней. Такое чтение выполнит роль своеобразного ключа к пониманию текста как целого, будет содействовать точности в выборе фрагментов, цитат, опорных стилистических средств даже в сообщениях информационного характера.

Отвечая на вопросы о том, почему современная писательница свой рассказ называет «Принц и нищий» и в чём его отличие от повести Марка Твена, пятиклассники отмечают, что в рассказе Т. Кудрявцевой и повести М. Твена одинаковая ситуация и принцип построения произведения, но их смысл различен, современная действительность заставляет автора наполнять рассказ новым содержанием. Так, случай в «Шоколаднице» становится не развлечением, а поводом для переосмысления взгляда на мир, выбора идеалов и жизненных приоритетов как героини, так и читателей рассказа. Свои интерпретационные суждения пятиклассники выражают в форме кратких умозаключений, собственных мнений, что говорит о недостаточной развитости интерпретационных умений, однако в их ответах заложен и большой потенциал для формирования таких умений и дальнейшего литературного развития.

### *Литература*

1. *Кудрявцева Т.* Принц и нищий // *Читайка.* – 2013. – №12.
2. *Лейдерман Н. Е.* С веком наравне. Русская литературная классика в советскую эпоху: монографические очерки. – СПб., 2005.
3. *Розай П.* Очерки поэзии будущего / Пер. с нем. А. И. Жеребина. – Нижний Новгород, 2000.
4. *Чистякова Г. Н.* Понимание текста в процессе чтения // Исследование чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н. Л. Карповой, Г. Г. Граник, М. К. Кабардова. – М., 2013.
5. *Шамрей Л. В.* Школа XX века и творческий потенциал учителей-словесников (проблемы, полемика, опыт) // *Нижегородское образование.* – 2013. – №1.
6. *Юрьев О.* Заполненные зияния. Книга о русской поэзии. – М., 2013.

*Т. Л. Шишигина*  
(г. Москва)

## **«ИСТОРИЯ БОЛЕЗНИ» ПОКОЛЕНИЯ (изучение рассказов М. М. Зощенко в 11 классе)**

М. М. Зощенко – художник, тонко и правдиво отразивший своё время, писатель-пророк, предугадавший многие негативные последствия тех процессов, которые только зарождались в послереволюционные годы, философ, ставящий перед людьми вечные вопросы бытия. Какие чувства, мысли вызывают произведения Зощенко у читателей-старшеклассников?

Творчество М. М. Зощенко в школьных программах, как правило, представлено несколькими рассказами в средних классах. Между тем в 11 классе, рассматривая историко-литературный процесс 1920–1930-х годов, на наш



взгляд, необходимо более подробно обратиться к произведениям данного автора. Опыт преподавания в старших классах показал эффективность такого пути изучения литературы 1920–1930-х годов, который предполагает анализ произведений разных писателей, освещающих основные темы данного времени с различных точек зрения.

Ведущей темой русской литературы 1920-х годов являлось изображение рождения нового человека в процессе строительства социалистического общества. Революция свершилась, художники слова сделали свой выбор. Одни отнеслись к ней с романтическим энтузиазмом, другие – с откровенным скептицизмом. Но наступило другое время, одно из самых глубоких противоречий которого – несоответствие реального положения человека новой эпохи и декларативного характера его ведущей роли в обществе – нашло отражение в литературе этого времени. Различное отношение писателей и поэтов к настоящему и будущему России целесообразно показать школьникам на примере рассмотрения послеоктябрьской поэзии В. В. Маяковского, антиутопии Е. И. Замятина «Мы» и рассказов М. М. Зощенко.

В центре данных произведений – судьба человека в условиях нового государства. Внешние текстуальные параллели школьники найдут без труда: «Мы пришли миллионы, миллионы трудящихся, миллионы работающих и служащих...» (В. В. Маяковский) и «Мы идём – одно миллионголовое тело...» (Е. И. Замятин); «Мы – счастливейшее среднеарифметическое...» (Е. И. Замятин) и «Я человек средний, полуинтеллигентный...» (М. М. Зощенко), «Единица – вздор, единица – ноль...» (В. В. Маяковский) и «Теноров нынче нету...» (М. М. Зощенко) и т. д. В процессе анализа основой для определения старшеклассниками идейно-художественных позиций художников слова станет исследование в первую очередь способа отражения действительности, жанровых особенностей произведений как «поля ценностного восприятия мира» (М. М. Бахтин).

Тематический блок «Утопия, антиутопия и реальность в русской литературе 1920–1930-х годов» рассчитан на 7 уроков:

1–2 уроки – изучение утопических мотивов послеоктябрьской поэзии В. В. Маяковского («Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка», «Прозаседавшиеся», «Хорошо!» и др.);

3–4 уроки – изучение романа-антиутопии Е. И. Замятина «Мы»;

5–6 уроки – изучение сатирических рассказов М. М. Зощенко;

7 урок – обобщающий, где сравниваются произведения (например, по следующим позициям: а) «Я» и «Мы»; б) «Человек и государство»; в) «Быт и бытие», г) «Настоящее и будущее») и подводятся итоги изучения темы.

Утопическая мечта о «едином человеческом общежитии» в будущем, ради которой герои произведений В. В. Маяковского готовы многое перетерпеть в настоящем, развенчивается в романе-антиутопии «Мы». Е. И. Замятин показывает, что тоталитарное государство с его «разумным устройством» неизбежно нивелирует личность, лишая её действительной свободы, подавляя в человеке человеческое. В рассказах М. М. Зощенко основные противоречия эпохи показаны в зеркале комического.

Современники Михаила Михайловича называли его «самым весёлым писателем Союза». Уже к концу 1920-х годов произведения Зощенко были изданы тиражом около миллиона экземпляров. Популярней (судя по тиражу) было только творчество Д. Бедного и М. Горького [3: 25]. Между тем сам Зощенко всячески открещивался от звания юмориста. О своих рассказах он писал: «Они не юмористические. Под юмористическими мы понимаем рассказы, написанные для того, чтобы посмеяться. Но я писал не для того, чтобы посмеяться...» [6: 28].

Судьба человека нового времени – предмет исследования писателя. Человека обычного, «полуинтеллигентного», «среднего», как он сам себя называет («Чудный отдых», «Хиромантия»). Теснясь в густонаселённой коммунальной квартире и решая бесконечные вопросы неустроенного быта, он, между тем, влюбляется, женится, болеет, умирает.

«Для сегодняшней литературы, – писал в 1923 году Е. И. Замятин, – плоскость быта – то же, что земля для аэроплана: только путь для разбега – чтобы потом вверх – от быта к бытию, к философии, фантастике» [4: 73]. Так у Зощенко: показывая ежедневные бытовые проблемы своих героев, он заставлял читателей задуматься о предназначении человека, смысле его жизни; наблюдая за «отдельными единицами», он как бы ставил задачу проверить, действительно ли «класс очень здоровый, а что отдельные единицы нервно хворают, так это ещё не делает картины заболевания» («Врачевание и психика»), а проверяя, писал «историю болезни» целого поколения.

На школьном уроке литературы важно показать, что в своём творчестве М. М. Зощенко тонко и правдиво отразил время 1920-х годов, по словам Б. Л. Пастернака, «с их фальшью для многих и перерождением живых душевных самобытностей в механические навыки и схемы» [8: 29]. Персонажи Зощенко – поистине герои своего бурного времени, хотя ни в каких эпохальных событиях они не участвуют. Они могут их совсем не заметить (как не заметил революцию находящийся в это время в Петрограде герой рассказа «Жертва революции») или оценить со своей, бытовой, точки зрения: «бежит мой Митюшка с Балтфлота и кричит обратно:

– Ну, кричит, мамаша, радуйтесь. Ещё, говорит, одна революция произошла.

– Это, говорю, хорошо. Это, говорю, отлично. Может, говорю, вода теприча будет...» («Нянькины сказки»).

Но между тем они быстро понимают, что в силу происхождения «очень отличного» многое им дозволено («Тормоз Вестингауза») и ещё от революции каждому «кой-что достанется. Немногое, конечно, но достанется» («Метафизика»). Оказавшись в новом обществе, герои Зощенко стараются приспособиться к его морали. В произведениях 1920-х годов писатель показывает процесс зарождения и утверждения ценностных ориентиров «средних людей», основанных на мнимом понятии о равенстве. «Теноров нынче нету», – заявляет герой рассказа «Монтёр», и эта безапелляционность, уверенность в своем праве судить отличает многих персонажей Зощенко. Герой писателя смешон,

но страшен в одних ситуациях («Не надо иметь родственников», «Бешенство» и др.) и смешон, но беззащитен и жалок в других («Медик», «Баня» и др.).

Характерным для писательской манеры Зощенко 1920-х годов стал рассказ «Аристократка» (1923), который, как и большинство произведений Зощенко этого времени, написан в сказовой манере повествования. Такой тип субъектной организации текста вызывает определённые сложности у читателей-школьников, так как перволичное повествование затрудняет понимание авторской позиции. Тем более что комический сказ всегда двунаправленный, то есть позиции автора и рассказчика не только не совпадают, но и часто противоположны. Поэтому на уроках нужно обратиться к основным особенностям сказа. Они следующие:

- 1) «установка на устную речь» (Б. М. Эйхенбаум);
- 2) особая роль рассказчика, выступающего носителем сознания, независимого от авторского;
- 3) «двуголосое слово» (М. М. Бахтин);
- 4) монолог как средство характеристики героя;
- 5) особый речевой стиль (сказовая речь) и др.

Для комического сказа характерны также установка на игру, мимико-интонационный жест, ирония.

«Аристократка» – один из самых весёлых и популярных рассказов Зощенко. В основе его – известный сюжет о кавалере, попадающем в неловкое положение из-за отсутствия нужного для исполнения желаний дамы количества денег. У Зощенко в роли кавалера выступает рассказчик. Он работник домоуправления, водопроводчик ли, управдом – неясно, но ведёт он себя как человек «у власти». Григорий Иванович относится к жизни серьёзно, строит своё поведение в зависимости от собственных представлений о том, как должен вести себя человек его положения. Время дало ему новую социальную роль, но не изменило внутренней культуры. На несоответствии содержания и формы и строится комический эффект рассказа.

В основе произведения – история рассказчика, которую он адресует сочувствующей ему аудитории. Повествование о знакомстве с интересующей его гражданкой Григорий Иванович ведёт неторопливо, обстоятельно, пытаясь убедить слушателей, что всё делалось, как положено, и сразу настраивая слушателей на несправедливость и незакономерность, по его мнению, развязки истории. Действительно, и «в смысле порчи водопровода и уборной» ежедневно в течение месяца справлялся, и под руку брал («Приму её под руку и волочусь что щука»), и даже в театр повёл. Рассказчик повествует совершенно серьёзно, но читатель, тонко чувствующий авторскую иронию, не может не смеяться. Забавны и смешны ухаживания героя и его представления об аристократках: шляпка, чулочки фильдекосовые, мопсик на руках, «зуб золочёный во рту» – в общем, «этакая фря». Форма заслоняет содержание, и если для Григория Ивановича только после посещения театра «такая аристократка ... и не баба вовсе», то читателям с первых строк ясно, что авторская ирония содержится уже в заглавии. Герой молод, и совершенно естественным кажется его интерес к манерной и «мурлыкающей» гражданке.

Но для Григория Ивановича знакомство с ней, вероятно, важно и по иной причине. Это формальная метка другой, прошлой культуры, к которой многие герои Зощенко, несмотря на лозунги послереволюционного времени, стремятся. Театр, рояль, очки – в ряду этих меток, внимание к ним персонажей в рассказах писателя достаточно часто. Тяготение к ним является своеобразным показателем реального уровня культуры и притязаний героев. Так, в «Аристократке» рассказчик воспринимает театр как родное домоуправление – предметно, по-бытовому. Театральное действие вне поля зрения Григория Ивановича. Единственное впечатление – «Поскучал, поскучал, вниз сошёл. Гляжу – антракт». Последняя фраза явилась своеобразным сигналом к более динамичному развитию действия.

Вторая часть рассказа Григория Ивановича в основном построена на сцене в буфете. Замечание героя – «в театре-то всё и вышло» – вполне может читаться «в буфете-то всё и вышло». «Театральные» вкусы героев явно не совпали: если для Григория Ивановича предметом первейшего интереса в театре является водопровод, то для его дамы – буфет. В основе этой части – диалог двух героев. Рассказчик не замечает никого вокруг – он беспокойно следит за результатами разыгравшегося аппетита героини и напряжённо подсчитывает собственные деньги. В дальнейшем действующих лиц становится больше – в поле зрения героя попадает буфетчик – «хозяин», как, видимо, по привычке называет его Григорий Иванович, затем – «народ, конечно, собрался». Настоящее представление разворачивается именно в буфете.

Герои в этой сцене ведут себя совершенно естественно, забывая о необходимости соблюдения приличествующей их положению формы. «Аристократка» сначала настойчиво «ходит по буфету и на стойку смотрит», а затем одно за другим – «мы привыкшие» – поедает пирожные. Пытающемуся поначалу соответствовать роли кавалера Григорию Ивановичу уже не до хороших манер, он не стесняется в выражениях. В итоге всё закончилось благополучно для рассказчика. Третья часть повествования коротка: оперу досмотрели, домой даму проводил. Но с «аристократкой» он, естественно, расстался.

Григорий Иванович поведал о взволновавшем его событии. На самом деле – это незначительный бытовой факт, но тем и интересен сказ Зощенко, что для автора и читателей важно не только само событие, о котором повествуется, но и трактовка его участником. Видение ситуации рассказчиком и сочувствующими ему слушателями – первый план рассказа. Второй, противопоставленный первому, – оценка самого рассказчика и того, что «как бы случайно прорывается» (В. Б. Шкловский) в его повествовании для автора и читателя. Герой ведёт рассказ о событии, автор – о рассказчике. «Рассказчик – речевое порождение автора, – писал В. В. Виноградов, – и образ рассказчика в сказе – это форма литературного артистизма автора» [2: 118].

Наиболее показательной характеристикой героя является его речь. Рассказчик пытается выразиться «покрасивее», для чего использует в своём повествовании иностранные слова (часто не понимая их значения и не замечая этого): «А хозяин держится индифферентно – перед рожой руками крутит»,

газетные штампы: «В театре она и развернула свою идеологию во всём объёме». Но недостаток образованности трудно скрыть в эмоциональном рассказе героя. Включение в повествование лексических несоответствий («такая аристократка мне и не баба вовсе»), смешение стилевых пластов («И докушал, сволочь») и других приёмов помогает сатирическому освещению образа. В речи рассказчик также пытается соответствовать форме выбранной им роли и снова попадает впросак: естественное для него речевое поведение прорывается сквозь попытки держаться этикета речи, свойственного, по его мнению, человеку «у власти».

«Аристократка» – короткий весёлый рассказ об обычном неплохом человеке, попавшем в забавное положение из-за несоответствия своих претензий и возможностей их реализовать. Это с одной стороны. А с другой – грустный, так как за этим повествованием стоит судьба человека, порождённого противоречивым временем. Вырванный из привычной бытовой обстановки вихрем истории, он неестествен в своей новой роли, а потому легко попадает в смешные ситуации. Процесс «перерождения» только начинается, но присутствующие герою безапелляционность, самоуверенность, нежелание взглянуть на себя со стороны позволяют предположить (особенно в контексте более поздних рассказов Зощенко), что скоро герой освоится в новой обстановке и уже, наверное, будет не смешон.

Действительно – «...писал не для того, чтобы посмешить». За житейскими ситуациями рассказов Зощенко скрываются проблемы времени, вопросы человеческого бытия. Рождение, любовь, женитьба, смерть – главные вехи жизни человека – воспринимаются персонажами на том же, бытовом, уровне, что и драка на кухне в коммунальной квартире, ссора в трамвае, разборки в кино или буфете. Герой рассказа «Личная жизнь» так выстраивает этот ряд: «...борьба, слава, богатство, почести, обмен квартиры и покупка пальто и так далее и тому подобное».

В бесконечном решении бытовых проблем у героев Зощенко притупляются искренние чувства. «Смешное – трагично», – отмечал писатель [5: 225], но оно трагично вдвойне, когда рождение и смерть не воспринимаются как вехи, болезнь – как беда, а жизнь – как радость. И если в рассказах 20-х годов писатель наблюдает за процессом «перерождения», то в рассказах 30-х годов он показывает печальные его последствия. Ведущей в сатирическом творчестве Зощенко становится тенденция, о которой в 1928 году писал литературовед А. Г. Бармин: «Зощенко в сказе берёт темами смерть, любовь, смысл жизни и т. п., причём использует эффекты несовпадения комического стиля повествования с сюжетным развитием этих тем» [1: 45].

Рассказ «Последняя неприятность» (1938) – об организации похорон, которые стали последней неприятностью для умершего человека. И хотя повествователь обещает не позволять себе «в своём изложении допускать слишком много смеха и шуток», рассказывая «драматический эпизод из жизни умерших людей», всё-таки, уверяет он, «история до некоторой степени комична». Читателю трудно согласиться с рассказчиком: история трагична, так как за спорами, кому платить за оркестр, об умершем человеке забыли. На первом плане – сна-

чала «пышные разговоры», затем – «беготня и суетня» вокруг оплаты. Сам факт смерти, ухода в небытие человека снижается.

Комический стиль повествования усиливает трагичность истории о похоронах. Рассказчик пытается сам выразиться красиво и передать «пышность» речей других. Там, где нужны простые, но искренние слова, он использует газетные клише («сгорел на своем посту»), иностранную лексику или поэтические, на его взгляд, определения («С одной стороны, друзья, прелестно умирать, а с другой – мерси, лучше не надо. Уж как-нибудь обойдёмся без вашей чувствительной благодарности»). Смещение стилевых пластов («И в силу ораторского искусства он загнул свою речь до того чувствительно, что сам слегка прослезился»); использование лексических смещений («безропотно умер», «окончательно разыгрались страсти»), алогизмов («трогательные эпизоды из жизни умершего») обостряют несоответствие между тем, о чём идёт речь, и тем, как об этом рассказывается.

Случай, как это часто бывает в рассказах Зощенко, нарушает плановое течение сюжета и раскрывает реальное положение вещей. Небольшой сбой в чёткой организации похорон – и нет уже пышных речей и стройного шествия. Нарушена форма, а потому «все разошлись не особенно довольные. И некоторые бранили умершего, вспоминая из его мелкой жизни то одно, то другое». История о похоронах человека, «незаметного в блеске наших дней», становится историей и о его жизни, и о жизни общества, где равнодушие к человеку скрывается за красивыми фразами о нём. Зощенко утверждает право героя быть просто человеком, а не «лицом», «маленьким, незначительным лицом», каковым он является для государства и, к великому сожалению писателя, для окружающих людей. Он решительно не согласен с тезисом, который одному из его героев продиктовало время: «Ты есть частное лицо, а мы общественный орган. Мы важней, чем ты. Проглоти обиду и не подымай шуму» («Людодед»). Зощенко отстаивал значимость отдельного человека, что было актуальным в 1930-е годы, но небезопасным. Писатель именно тогда почувствовал пристальное внимание к себе государственных органов.

Не случайно частое в эти годы обращение писателя к теме смерти («Дама с цветами», «Беспокойный старичок», «Шумел камыш», «Поминки») или болезни человека («Медицинский случай», «Врачевание и психика», «История болезни»). Подобные ситуации обостряют отношение к человеку, обнажают реальные чувства и мотивы поведения.

«Неимоверные страдания» героя рассказа «История болезни» (1936) начались с того, что он попал в больницу. И если персонаж рассказа 1920-х годов ещё сомневается: «трамвай для публики или публика для трамвая» («Мещанский уклон»), то в «Истории болезни» вопрос уже решён не в пользу публики – больных. Рассказ построен на комизме ситуаций, которые следуют одна за другой, до предела обнажая равнодушие, чёрствость, неуважение к человеку. Но в том-то и дело, что, вступив на порог государственного учреждения, он уже и не человек. Он – больной, занимающий койко-место. Поэтому для фельдшера странна «претензии привередливого больного» на естественные проявления человеческого отношения к нему. И вполне в духе

времени высказывание леккома: «Нет, говорит, я больше люблю, когда к нам больные поступают в бессознательном состоянии. По крайней мере, тогда им всё по вкусу, всем они довольны и не вступают с нами в научные пререкания».

Трагикомический эффект в рассказах 1930-х годов возникает при столкновении претензий героя-рассказчика на элементарное уважение к себе и непонимание и неприятие этих претензий работниками госучреждений, будь то больница («Врачевание и психика»), гостиница («С луны свалился», «Спи скорей»), баня («Баня и люди»), похоронные службы («Беспокойный старичок»). Автор разделяет претензии своего героя, в рассказах 1930-х годов появляются и открытые дидактические сентенции: «Товарищи, мы строим новую жизнь, мы победили, мы перешагнули через громадные трудности – давайте всё-таки как-нибудь уважать друг друга» («Страдание молодого Вертера»).

Как отмечает М. О. Чудакова, с введением с середины 1920-х годов рассказчика, близкого к традиционному автору, «сказ отрывается от своего естественного носителя» [7: 61]. Появляется рассказчик-литератор или же – позже – человек, пытающийся реально оценить происходящее. «Путём такого отождествления Зощенко заставляет увидеть за автором новое литературное право – говорить от себя», но «не своим» голосом» [7: 64]. Изменение типа повествования не случайно.

В произведениях 1920-х годов писателю важно было взглянуть на мир обычного человека, ищущего своё место в новом обществе, «изнутри», рассказать о нём его же голосом, оценить действительность опосредованно. В рассказах 1930-х годов Зощенко показывает результаты: «усреднённость» положения породила ложь, равнодушие, пошлость, нежелание по-настоящему чувствовать, любить. «Вся моя жизнь проходит в сумерках. Что-нибудь удивительное случилось – этого не бывает», – говорит персонаж рассказа «Морочка». Смешон и непонятен для окружающих герой, если он что-то делает «по зову сердца», – он, как это случилось с персонажем рассказа «Поминки», «совершает маленькую ошибку».

Для Зощенко потеря в его героях искренности, индивидуальности (что всё-таки отличало героев рассказов 1920-х годов) – самая страшная потеря времени. Привыкнув, кажется, к бюрократизму, административным перегибам, к равнодушию государства – «Ох, эти же люди чистое разорение для государства! ... С верблюдами малость было бы полегче» («Отчаянные люди»), – писатель не может смириться с равнодушным отношением людей друг к другу, с утратой настоящих чувств, разрушением семейных связей. Судьба современников – предмет тревоги писателя. Нарисовав «картину заболевания» поколения, Зощенко видит «лечение» в любви к ближнему, в сохранении искренности чувств, в уважении к личности.

«Я люблю человека, и хочется мне, чтобы человек был чаще Человеком», – отмечал писатель в своих дневниках [5: 225].

### *Литература*

1. Бармин А. Г. Путь Зощенки // *Зощенко М. М. Статьи и материалы.* – Л., 1928.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи. – М., 1971.
3. Владиславлев И. В. Литература великого десятилетия (1917–1927). – Т. 1. – М.; Л., 1928.
4. Замятин Е. И. О литературе, революции, энтропии и прочем // *Писатели об искусстве и о себе.* – М.; Л., 1924.
5. Зощенко М. М. Из писем и дневниковых записей (1917–1921) // *Новый мир.* – 1984. – №11.
6. Зощенко М. М. Как я работаю // *Литературная учеба.* – 2000. – №2.
7. Чудакова М. О. Поэтика Михаила Зощенко. – М., 1979.
8. Шаламов В. Т. 20-е годы // *Юность.* – 1987. – №12.

*Н. Е. Кутейникова*  
(г. Москва)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ**

Восприятие литературы – процесс сложный и многогранный, поэтому обучать детей умению понимать и воспринимать читаемое или слышимое необходимо с раннего детства, но особенно актуальна эта проблема сегодня в средней школе. Научившись читать (и даже ещё в процессе обучения), дети 6–10 лет проявляют повышенный интерес не только к фольклорным произведениям и художественной литературе, но и к научно-познавательным книгам, раскрывающим перед ними обширный мир знаний. Всё это, в свою очередь, подводит нас к систематической работе по *формированию читательской компетенции* как каждого ученика в отдельности, так и групп учащихся – классного, элективного или факультативного коллектива, членов кружков. С подростками и юношеством говорить о литературе порой сложно, так как потеря интереса к чтению как процессу, не осознана польза чтения как вида деятельности, не возникает желания постигать сложные в эстетическом и психологическом плане тексты.

Читательская компетенция школьников может быть сформирована только при условии разумного, системного и разнообразного чтения детьми и подростками литературы в школе (на уроках и внеурочных занятиях) и дома, то есть самостоятельно. По мнению Г. К. Селевко, «компетенция – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели» [5]. Готовность к целенаправленной и осмысленной деятельности, требующая дисциплины и усидчивости, возникает, во-первых, если



сформирован интерес к такой деятельности, во-вторых, если показаны инструменты данной деятельности. При этом под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения, способы деятельности, психологические особенности, ценности и т. д. Компетентности – качества, приобретённые через проживание ситуаций, рефлексию опыта; они легче всего приобретаются в процессе самой практической деятельности, а также в процессе осмысления этой деятельности, во время чтения или слушания интересных и актуальных для современных учеников произведений [1], в беседах со старшими: родителями, бабушками и дедушками, учителями.

Главное – показать ученикам, что чтение – это занимательный и познавательный вид досуга, помогающий при этом быть успешным и на занятиях в школе, и в среде сверстников: интересный рассказчик всегда в центре внимания детского коллектива, так как он, как правило, и замечательный выдумщик различных игр на основе сюжетов прочитанных книг, и поражает воображение окружающих «объёмом знаний», своим интеллектом и умением пересказывать прочитанное.

Подростков и юношество больше привлекают произведения с приключенческим сюжетом, порой разворачивающимся на знакомом или малознакомом, но интересном историческом фоне. Для них познавательный аспект как бы отходит на второй, иногда и на третий план. Часто это произведения с авантюрным героем в центре сюжета, не всегда главным, однако привлекательным для бунтующего сознания подростков-читателей. По большому счёту современному читателю 14–20 лет всё равно, что читать (при условии, что нам удалось его заинтересовать чтением!), так как главными для него являются две установки на чтение: увлекательность и познавательность, прежде всего – познание мира и людей, осознание самого себя в этом мире.

Наиболее востребованы подростками и юношеством в последние десять-пятнадцать лет произведения исторической тематики, причём созданные в контексте различных функционально-жанровых систем: художественной, массовой и научно-познавательной литературы. Именно поэтому, на наш взгляд, недопустимо недооценивать роль данной литературы как в процессе становления читающей личности, так и в процессе приобщения детей к историческому прошлому народов мира. Знание истории развития человечества позволяет формировать представление о единстве мира, взаимосвязи различных цивилизаций и народов. Это – интегративная функция обучения.

Мотивационная функция чтения и изучения литературы исторической тематики заключается в том, что исторические сведения активизируют весь учебно-познавательный процесс в целом, являются средством развития интереса учащихся как к предмету «Литература», так и к истории вообще, культурологии, обществознанию, философии. К. А. Малыгин считал, что систематическое и правильно поставленное «вкрапливание» сведений из истории способствует лучшему усвоению данной науки, возбуждает интерес к ней, делает её не столь сухой, какой она кажется многим учащимся [2].

Развивающая функция современной литературы исторической тематики базируется на том, что «элементы» истории, запечатлённые в художественном

произведении, являются эффективным средством организации проблемного обучения, содействуют развитию творческих способностей учащихся. При этом осуществляется и воспитательная функция уроков и внеурочных занятий по литературе: научные споры на занятиях, основанные на обсуждении исторических фактов, событий, проблем, способствуют воспитанию у школьников терпимости к чужому мнению, развитию коммуникативных умений и навыков, способности к разрешению конфликтных ситуаций. На примерах жизни людей далёкого и недавнего прошлого, на примерах истории открытий – географических, научных, искусствоведческих – можно привить учащимся веру в их собственные силы, желание испытать эти силы на тех задачах, которые возникают перед современной жизнью и наукой.

Исторические сведения расширяют кругозор учащихся (общекультурная функция обучения), способствуют формированию представлений об основных периодах развития человечества и мировой культуры. Повышение общеисторической культуры естественным образом содействует повышению и профессиональной (на пропедевтику), и общей культуры обучающихся.

В переломные эпохи развития мира или государств в цивилизованном обществе всегда наиболее востребованными и при этом самыми дефицитными являются книги современных авторов и о современности – о той эпохе, территории и формации, которые переживают кризис развития или переходят на его иной уровень. В то же время познание сегодняшнего дня невозможно без чёткого представления о дне прошедшем – своей истории, давней и совсем недавней, осмысления исторического прошлого народов, постижения их культур и знакомства с их верованиями. И здесь перед нашим современником встаёт проблема: что читать и как именно читать?

В первую очередь мы должны заинтересовать учеников самим процессом чтения, актуализировать его, опираясь на одну из основных потребностей современных подростков – получение удовольствия. Хотим мы того или не хотим, но данная потребность часто является ключевой в поведении и деятельности большинства детей и подростков начала XXI века. Именно поэтому предлагаемые книги для чтения дома и в классе должны быть интересными, доступными и современными с точки зрения школьников. Современными и по содержанию, и по манере подачи материала. В принципе, ничего нового в данном положении нет, но мы почему-то постоянно забываем данную аксиому в процессе приобщения учеников к чтению в школе и дома.

В последнее время на рынке детско-подростковой литературы появилось много нового и интересного, в том числе и литературы исторической тематики. Как правило, все произведения, так или иначе затрагивающие историческую тему, нельзя однозначно причислить к какому-то жанру – они абсолютно все эклектичны, часто мозаичны – это наследие эпохи постмодернизма, иногда трудно воспринимаемы взрослой аудиторией, но именно из-за своей мозаичности, неоднозначности в жанровом плане они легко воспринимаются современными читателями-школьниками. Главное, что учитывают авторы, это психолого-физиологические особенности подросткового и юношеского возраста, а также восприятие художественного произведения детьми начала XXI столетия.

Повторить и закрепить исторические и культурологические сведения, полученные учащимися на уроках истории, краеведения, МХК и литературы поможет чтение исторической сказки Е. П. Чудиновой (1959) «Гардарика» [7]. По жанру это всё-таки историческая повесть, написанная с большой долей вымысла, иногда – фантастики, как и большинство произведений для детей и подростков начала XXI века. Книга Чудиновой – вовсе не фэнтези или научная фантастика: волшебное и фантастическое спрятано здесь в глубине сюжета, в домысливании каких-то исторических фактов, о коих не осталось записей в летописи. В то же время домысливание это вполне органично, естественно, то есть без натяжки вписывается в те исторические события, о которых мы знаем предостаточно из курса истории Отечества.

Анализируя это произведение Е. П. Чудиновой на уроке внеклассного чтения, можно не только остановиться на идейно-художественных особенностях современной приключенческой литературы, на трансформации жанра авторской сказки в XXI столетии, но и на проблеме ответственности человека за свои поступки. Здесь же можно затронуть (более глубоко или лишь пропедевтически) тему взаимоотношений человека и государства, а также подробно остановиться на теме выбора жизненного пути и жизненных приоритетов.

Княжича Владимира Ведовского, выдуманного персонажа из произведения Елены Чудиновой, живущего в жизнеподобной Древней Руси и решающего нравственные проблемы своего времени, народа и государства, вполне логично сравнить с другим отроком – Шимоном, сыном Элизера бен Яира, «жившим» в Древней Иудее в три тысячи триста восемьдесят третьем году от Сотворения мира. Роман американской детской писательницы Глории Микловиц (1927) «Масада. Последняя твердыня» [4] повествует о героизме древнего народа, отстаивающего крепость Масада – последнее свободное поселение в царстве Иудейском, павшем под натиском войск Римской империи.

Сегодня, как никогда, очень важно объяснить ученикам, что победители, особенно в древности, стремились навязать побеждённым народам не только свой миропорядок, но и те верования, которых придерживались. Язычники, а большинство римлян было таковыми, никогда не испытывали уважения к чужим богам, чужой культуре, чужому языку, именно поэтому в Европе их прозвали варварами: людьми, говорящими на непонятном языке, при этом не уважающими веру и культуру других народов, более древних.

«...Они решили скорее умереть, чем отказаться от своей веры и свободы. Семь долгих месяцев они защищают Масаду от мощной армии римлян, но вот стена пробита тараном, римские воины врываются внутрь крепости – и в недоумении оглядываются вокруг...» [4: 190]. Все жители крепости-города были мертвы. На совете было решено умереть, но не сдаться: мужчины убили своих близких, чтобы те не попали в рабство, а выделенные по жребию воины убили оставшихся в живых мужчин; случайно уцелели шесть человек: старая женщина и дети, да еще жена Элизера бен Яира, Береника, которую муж заставил передать рассказ о Масаде командиру Десятого легиона Флавию Сильве.

Действие повести Г. Микловиц происходит в первом веке новой эры, поэтому материала для изучения этого исторического периода можно подобрать много и из учебной литературы, и из научно-познавательной. Само по себе это выводит как на создание синквейнов об этом историческом периоде, буктрейлеров о литературе, посвящённой истории I века н. э., так и на проектную деятельность, в процессе которой ученики получают знания о странах Средиземноморья в первом столетии новой эры, о народах Европы и Востока, о Древней Иудее и её кровопролитной борьбе с Римской империей, о самой Римской империи.

Об истории совсем недавней для нас, взрослых, но далёкой для современных школьников, о событиях, происходивших в разных странах Европы, повествуют два произведения, совершенно не похожие друг на друга: это первая часть подросткового романа французского писателя Тимоте де Фомбеля (1973) «Ванго» (книга 1 «Между небом и землёй») [6] и роман испанского писателя Мариаса Фернандо (1958) «Где кончается небо» [3].

Тимоте де Фомбель опубликовал свой роман «Ванго» во Франции в 2010 году, и только в самой Франции он разошёлся тиражом свыше 100 тысяч экземпляров, после чего последовали переводы этого произведения на другие языки. Критики назвали роман молодого писателя лучшей книгой года. Действие романа Т. де Фомбеля «Ванго» происходит практически на территории всей Европы, частично – в СССР. Здесь даже появляется Сталин, не как отвлечённый или плакатный образ, а как полноценный персонаж второго плана: действие романа переносится то в прошлое Европы и России, то в начало 1930-х годов, в Италию, Францию, Швейцарию, Германию и СССР. Соответственно, показываются и сами страны, и политические режимы этих государств, и сами политики, которые были у власти в то время. При этом фантастического допущения не так уж и много; в основном это образ главного героя – Ванго, сироты неизвестного происхождения, и образ его гувернантки, которая после кораблекрушения, якобы, забыла всё, в том числе и свое имя.

Безусловно, перед нами приключенческий роман с авантурным героем в центре сюжета, потому что на протяжении всего романа «юноша спасается бегством», сам не понимая, от кого бежит и где можно скрыться от преследователей, кто враг, а кто друг: «...теперь его преследует ещё и французская полиция... Страх погони знаком Ванго с самого детства. Но почему ему приходится жить в вечном страхе, да и кто же он, собственно, такой? Юноша не знает о себе почти ничего» [6: 4]. Интрига не раскрывается в первой части дилогии: вернувшись на остров после пяти лет скитаний по Европе, Ванго просит свою воспитательницу раскрыть тайну его происхождения, но она успевает рассказать только о нападении прибрежных пиратов на яхту его родителей, немного о родителях и их смерти, а об остальном просит поговорить потом. Как водится, этого «потом» уже не случилось. Мадемуазель похищают неизвестные, которые охотятся за Ванго, и дальше показана её жизнь в России начала 1930-х годов. Причём Москва с её нехитрым бытом, москвичи и всеобщий страх изображены писателем предельно честно и реалистично, без

каких-либо фантазий или «допущений», обычно свойственных зарубежным писателям, пытающимся отобразить и одновременно понять «загадочный русский характер».

Жанр романа «Ванго» так же эклектичен, как и вся проза молодых авторов Европы и России: «Между небом и землёй» – это и приключенческий роман, и детектив, сюжетная линия которого развивается на фоне реальных исторических событий, и социальный роман, исследующий природу тоталитарных государств, прихода к власти Гитлера и Сталина, частично затрагивающий причины гражданской войны в Испании.

Приключенческий сюжет романа «Между небом и землёй», с одной стороны, держит в напряжении того, кто уже начал читать это произведение, с другой стороны, выводит нас на проектную деятельность: Франция, Италия, Германия, СССР начала 1930-х годов, различные политические системы и простые люди этих стран, быт и нравы народов Европы; приход в Германии к власти Гитлера и противостояние этой власти сначала самих немцев, затем австрийцев и французов; причины капитуляции многих стран в войне с Третьим рейхом; Великобритания начала XX века и начала 1930-х годов, великосветская и «простая». Здесь открывается широкое поле для историко-культурологических и литературно-культурологических проектов, для проектов филологических, исследующих модификацию жанра приключенческого романа в XXI веке.

Роман испанского прозаика Фернандо Мариаса (1958) «Где кончается небо» [3] – это история военного лётчика, пятнадцатилетним подростком посланного шпионом в осаждённый франкистами Мадрид, в дом к людям, с которыми потом навсегда свяжет его судьба. По большому счёту, это не подростковое произведение, а серьёзная художественная литература, именно поэтому некоторые отзывы о романе наших соотечественников были отрицательными, так как им не понравились «рассуждения героя». Не ясно только, какого героя они имели в виду, ибо композиция «роман в романе» представляет нам двух героев-рассказчиков, встретившихся в финале произведения. Герой-рассказчик первой сюжетной линии, современный начинающий писатель, рассуждает и о своей «неудавшейся» жизни, и о своих неопубликованных романах и рассказах. Подрядившись на черновую работу по ремонту квартиры, он сначала находит на стене надпись «Констанца. 7.11.36», а потом курьер приносит пакет с рукописью на имя Хоакина Дечена. Текст рукописи, которую от нечего делать читает молодой писатель (она набрана в книге другим шрифтом), повествует о жизни сироты из приюта, ставшего сначала помощником знаменитого лётчика, а затем известным и заслуженным пилотом. Хоакин Дечен – герой-рассказчик второй сюжетной линии, он же – главный герой произведения.

Всю жизнь Дечен ведет дневник, дневник в письмах умершей любимой, и последние его слова в дневнике также посвящены ей: «Вскоре и я в последний раз сяду за штурвал самолета. Не волнуйся, я не стану разбивать какой-то из самолетов твоей внучки – они теперь уже её собственность. Я воспользуюсь для этого дела чьей-нибудь авиеткой – выберу такую, что застрахована на приличную сумму. Этому я научился у тебя: никогда не причинять вреда другим.

Прощай, Констанца! Или нет, не так: до встречи! Мне придаёт мужества мысль, что скоро я полечу навстречу к тебе» [3: 208].

Это роман о жертвенности во имя любви. В общем, очень актуальное произведение для современного подростка или юноши, пытающегося понять, как жить и как любить. Книга дополнена фотографиями типов самолётов, принимавших участие в гражданской войне в Испании и упоминающихся в романе, поэтому читателю-юноше он будет интересен и своим содержанием, и многими фактами истории, скупо представленными в современных учебниках.

Должным образом построенное чтение и изучение произведений современных зарубежных писателей – с учётом контингента класса или элективного курса, степени начитанности учеников, развития из общеучебных и предметных умений – поможет развить читательскую компетентность школьников, подготовить к чтению и восприятию отечественной и зарубежной классики.

### *Литература*

1. Куракова Г. В. Теоретический анализ дефиниции «общие компетенции учащихся» // [Электронный ресурс] URL: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2010.html>.

2. Малыгин К. А. Элементы историзма в преподавании математики в средней школе. – М., 1963.

3. Мариас Ф. Где кончается небо / Пер. с исп. И. Беньковской. – М., 2012.

4. Микловиц Г. Масада. Последняя твердыня: Роман / Пер. с англ. Е. Ти новицкой. – М., 2010.

5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

6. Фомбель Т. Ванго. Кн. 1: Между небом и землей / Пер. с фр. И. Волевич и Ю. Рац. – М., 2014.

7. Чудинова Е. Гардарика: Историческая сказка. – М., 2007.

*Л. В. Новикова*  
(г. Москва)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «СТИЛИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭПИЧЕСКИХ И ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

«Стилистический эксперимент» как приём анализа художественного текста обычно ассоциируется с уроками изучения лирики. Для школьника это действительно наглядный и увлекательный способ заглянуть в тайны поэтической лаборатории автора, почувствовать себя одновременно и учеником мастера, и

его скромным соавтором, которому, например, позволено – деликатно и строго в учебных целях – менять эпитеты, вторгаться в рифмовку, добавлять в стихотворение свои строки и пр. «Стилистический эксперимент» живёт в поэзии даже там, где это не обусловлено собственно методическими задачами, – в выразительном чтении, в практике перевода. Разве не таков по своей природе опыт создания собственного перевода стихотворения, уже переведённого профессионалом, или сопоставления с первоисточником и прозаическим подстрочником разных вариантов поэтического переложения?

Однако сфера применения данного приёма значительно шире рамок лирического рода литературы. В методике под «стилистическим экспериментом» понимается работа с искусственно деформированным художественным текстом с целью выявления особенностей его формы и содержания. [Подробнее об этом, а также о рисках применения указанного приёма и необходимости их профилактики см. 3: 44–51.]

Очевидно, что по своей сути «стилистический эксперимент» жёстко не связан ни с одним конкретным родом литературы, и широкое толкование этого понятия позволяет проецировать его на самые разные родо-жанровые структуры. Например, формулируя темы сочинения по драме А. Н. Островского «Гроза», можно вместо традиционных вопросов о характере Бориса, значении его образа в пьесе предложить десятиклассникам не вполне обычное задание. Борис любит сестру и чувствует свою ответственность за неё. Он приехал в Калинов к Дикому и вынужден служить у него, чтобы добиться получения наследства, оставленного ему и сестре бабушкой Анфисой Михайловной. Естественно предположить, что, будучи образованным, интеллигентным человеком и любящим братом, Борис Григорьевич пишет сестре из Калинова письма, в которых доверительно рассказывает о происходящих в его жизни событиях. Накануне далёкого путешествия в Сибирь по поручению дяди он, вполне вероятно, напишет очередное послание. Интересно было бы познакомиться с текстом этого письма. Борис понимает, что поездка может быть долгой, сам он недавно пережил сложную любовную коллизию. Всё указывает на то, что в этом письме глубоко раскроется характер персонажа, проявятся его жизненные приоритеты, взгляд на взаимоотношения с Катериной и понимание своей роли в её судьбе. «Строительным материалом» для текста письма станут реплики Бориса и отзывы о нём других персонажей пьесы. Письмо героя потребует такого стилистического решения, в котором по необходимости скажутся и время, и социальная среда, и своеобразие личности писавшего. Иными словами, материал драмы в результате «стилистического эксперимента» будет переплавлен в эпистолярный жанр.

Опыт многолетней работы со школьниками в этом направлении свидетельствует о возможности использования «стилистического эксперимента» и при анализе эпического произведения. Благодатным материалом в таком случае оказываются описательные фрагменты текста – пейзаж и интерьер [3]. Этот приём может быть также положен с основу создания целого образа – например, «нового» персонажа в «Описи градоначальникам» из «Истории одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина. Обращение к диалогам и монологам

героев позволяет благодаря «стилистическому эксперименту» соотносить и даже сочетать фрагменты произведений разной родовой природы – эпоса и драмы.

Задавая непривычный, «остраненный» ракурс восприятия литературного произведения, «стилистический эксперимент» способствует повышению мотивации к его внимательному чтению и осмыслению. Благодаря этой особенности он может быть эффективен при организации повторения ранее изученного на новом уровне – в старших классах, когда у учителя нет ни времени, ни оснований для экстенсивного воспроизведения пройденного. Точечные обращения к «стилистическому эксперименту» позволяют, например, наглядно иллюстрировать процесс формирования русского литературного языка примерами из произведений Грибоедова, Пушкина и их современников, выявлять черты сходства и различия в художественной манере Гоголя и Гончарова, Гоголя и Булгакова, Лермонтова и Есенина.

Наш опыт использования «стилистического эксперимента» показывает, что наиболее интересные и плодотворные его реализации возникают в результате сопоставления двух произведений (или их фрагментов). При этом учитель может ограничиться лишь первой фазой эксперимента. Если же литературный материал и уровень подготовленности школьников позволяют, лучше пройти обе.

Первая фаза предполагает «разгадывание» изменённого текста, то есть раскрытие механизма и источников создания литературной мистификации. Обычно именно эта часть работы бывает самой увлекательной и одновременно трудной. Она требует от учеников живого ассоциативного мышления, хорошего знания текстов изученных произведений, умения выявлять основания для их сопоставления и проводить аспектное сопоставление. В ней участвует практически весь класс: кто-то – в качестве активного исследователя, кто-то – в роли заинтересованного наблюдателя.

Вторая фаза – создание собственного примера, аналогичного исходному. Здесь важнее всего оказывается индивидуальное (редко – групповое) творчество. Безусловно, получающиеся при этом «экспериментальные» тексты далеко не всегда можно признать гармоничными и интересными, но ценен бывает и самый порыв к их созданию. В то же время в нашей практике есть примеры настолько удачных ученических работ, что они впоследствии были использованы на соответствующих уроках в других классах. Школьники с особым энтузиазмом воспринимают задание, когда знают, что его авторы – их недавние предшественники.

В 10 классе проводится системное повторение ранее изученных литературных произведений, в том числе комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль», романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Точек сопряжения названных произведений с основным курсом может быть множество: например, история развития романного жанра, актуализированная в связи с изучением романов Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого; отражение в литературе отечественной истории – в связи с изучением «Войны и мира»; развитие русской драматургии XVIII–XIX вв. – в связи с осмыслением вклада, который внёс в этот про-



цесс А. Н. Островский; русская сатирическая традиция и место в ней произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина и А. П. Чехова и др.

«Стилистический эксперимент», описание которого приводится ниже, позволит создать на основе фрагментов «Недоросля» и «Капитанской дочки» необычную учебную ситуацию, достаточно яркую по форме и многоаспектную по содержанию, чтобы из неё можно было вытянуть самые разные «методические нити» для дальнейшей работы.

Сначала учитель познакомит школьников со следующим «экспериментальным» текстом (важно, чтобы он был у ребят перед глазами; при этом текст будет восприниматься лучше, если учитель выразительно прочитает его вслух).

*А! Мой батюшка! Господин офицер! Я вас теперь искала по всей деревне; мужа с ног сбила, чтоб принести вам, батюшка, нижайшее благодарение за добрую команду. Не прогневайся, мой батюшка, что урод мой вас прозевал. Отроду никого угостить не смыслит. Уж так рохлею родился, мой батюшка. На него, мой батюшка, находит такой, по-здешнему сказать, столбняк. Иногда выпуча глаза стоит битый час, как вкопанный. Уж чего-то я с ним не делала; чего только он у меня не вытерпел! Ничем не проймёшь. Ежели столбняк и пойдёт, то занесёт, мой батюшка, такую дичь, что у Бога просишь опять столбняка. Ведь у него нет того смыслу, чтоб в доме была строгость, чтоб наказать путём виноватого. Всё сама управляюсь, батюшка. С утра до вечера, как за язык повешена, рук не покладываю: то бранюсь, то дерусь; тем и дом держится, мой батюшка! Легко ли! Ведь есть же на свете богатые люди! А у нас, мой батюшка, всего-то душ одна девка Палашка, да слава Богу, живем помаленьку. Одна беда: Маша; девка на выданье, а какое у ней приданое? Частый гребень, да веник, да алтын денег (прости Бог!), с чем в баню сходить. Хорошо, коли найдётся добрый человек; а то сиди себе в девках вековой невестой.*

А затем предложит им поразмышлять над вопросами:

*Кому из литературных героев, по-вашему, мог бы принадлежать этот монолог?*

*На основе приведенного фрагмента текста опишите этого персонажа и ситуацию, в которой монолог мог быть произнесен.*

И так далее – всё ближе подводя учеников к кульминации задания – моменту раскрытия мистификации, «престижу».

Путь к отгадке может быть и более коротким:

*Перед вами «экспериментальный» текст, соединивший в себе фрагменты двух разных литературных произведений. Назовите эти произведения и их авторов.*

*О каких литературных персонажах идёт речь в этом тексте?*

В результате выяснится, что «экспериментальный» текст, представленный выше, создан на основе двух фрагментов:

1. Д. И. Фонвизин, «Недоросль», действие второе, явление V.

**Г-жа Простакова** (к Милону). *А! Мой батюшка! Господин офицер! Я вас теперь искала по всей деревне; мужа с ног сбила, чтоб принести вам, батюшка, нижайшее благодарение за добрую команду.*

**Милон.** За что, сударыня?

**Г-жа Простакова.** Как за что, мой батюшка! Солдаты такие добрые. До сих пор волоска никто не тронул. *Не прогневайся, мой батюшка, что урод мой вас прозевал. Отроду никого угостить не смылит. Уж так рохлею родился, мой батюшка.*

**Милон.** Я нимало не пеняю, сударыня.

**Г-жа Простакова.** *На него, мой батюшка, находит такой, по-здешнему сказать, столбняк. Иногда выпуча глаза стоит битый час, как вкопанный. Уж чего-то я с ним не делала; чего только он у меня не вытерпел! Ничем не проймёшь. Ежели столбняк и пойдёт, то занесёт, мой батюшка, такую дичь, что у Бога просишь опять столбняка.*

**Правдин.** По крайней мере, сударыня, вы не можете жаловаться на злой его нрав. Он смирен.

**Г-жа Простакова.** Как телёнок, мой батюшка, оттого-то у нас в доме всё и избаловано. *Ведь у него нет того смыслу, чтоб в доме была строгость, чтоб наказать путем виноватого. Всё сама управляюсь, батюшка. С утра до вечера, как за язык повешена, рук не покладываю: то бранюсь, то дерусь; тем и дом держится, мой батюшка!* [5; 43].

2. А. С. Пушкин, «Капитанская дочка», глава третья «Крепость».

Мы сели обедать. Василиса Егоровна не умолкала ни на минуту и осыпала меня вопросами: кто мои родители, живы ли они, где живут и каково их состояние? Услыша, что у батюшки триста душ крестьян, легко ли!, *«легко ли!»* – сказала она, – *ведь есть же на свете богатые люди! А у нас, мой батюшка, всего-то душ одна девка Палашка, да слава Богу, живём помаленьку. Одна беда: Маша; девка на выданье, а какое у ней приданое? Частый гребень, да велик, да алтын денег (прости Бог!), с чем в баню сходить. Хорошо, коли найдётся добрый человек; а то сиди себе в девках вековой невестой»* [4; 22].

Очевидно, что выбранные фрагменты сливаются в единый монолог вполне гармонично. Особенно примечателен тот факт, что их стилистическое сходство не менее явно, чем смысловое. Следует также подчеркнуть, что в данном случае строго соблюдались правила работы с текстами, обязательные для «стилистического эксперимента» такого рода: использовались достаточно крупные фрагменты исходных текстов (не менее предложения), позволяющие отразить особенности языковой манеры и образности первоисточника, в работе с ними не было опущено ни одного радикального грамматического изменения. В противном случае утратились бы и смысл применения учителем «стилистического эксперимента» как приёма анализа текста, и удовольствие учащихся от «разоблачения» мистификации.

Дальнейшая беседа со школьниками будет посвящена выявлению объективных оснований для сближения исходных фрагментов:

*Почему монолог Василисы Егоровны так схож с репликами г-жи Простаковой?*

*Что сближает этих героинь?*

Ученики обычно отмечают много общих черт: обе героини – небогатые провинциальные дворянки, они ровесницы (у обеих взрослые дети) и совре-

менницы; они настоящие хозяйки в своих семьях; для них характерен простой, практический взгляд на жизнь, им привычна обыденность небольшого жизненного пространства; в речи обеих встречаются устойчивые выражения, восходящие к народной традиции («как за язык повешена», «рук не покладываю», «частый гребень, да веник, да алтын денег»), слова со сниженной стилистической окраской («выпуча глаза», «помаленьку»).

И в то же время, несмотря на сходство социального статуса и даже некоторых черт характера, очевидно различие между ними.

*В чем не схожи друг с другом эти героини?*

По сути, на данном этапе из «стилистического эксперимента» выплеснулось и полным ходом идёт сопоставление образов Василисы Егоровны и г-жи Простаковой, приводящее к глубокому обобщённому повторению и романа, и комедии.

Теперь уже осмысление полных текстов произведений станет импульсом к дальнейшему анализу «экспериментального» текста.

*Отразились ли в приведённом тексте принципиальные различия между Василисой Егоровной и г-жой Простаковой?*

Внимательно вслушавшись в особенности речи каждой из героинь, ученики заметят, что в высказываниях г-жи Простаковой постоянно звучит агрессия, высокомерно-пренебрежительное отношение к мужу и подобострастное – к собеседнику. Всё это глубоко чуждо добросердечной Василисе Егоровне, говорящей с окружающими доброжелательно и просто.

Войдя в поле «стилистического эксперимента», ученики легко заражаются литературной игрой и нередко сами ищут основания для её продолжения. Они, например, отмечают, что черты сходства есть у главных героев произведений: Митрофанушка и Пётр Гринёв тоже сверстники и современники, небогатые дворяне, жители провинции и т. д. В этом случае можно предложить школьникам создать свои тексты, подобные исходному, и затем представить их вниманию одноклассников. В качестве примера можно привести ситуацию, когда идея соединения нескольких реплик персонажа в единый монолог, «подсмотренная» у учителя, привела юных исследователей к весьма глубоким и неожиданным выводам.

Учащиеся попробовали применить её к высказываниям разных персонажей, в том числе – к репликам Стародума из 2-го явления четвёртого действия. Оказалось, что текст произведения «откликается» навстречу. Высказывания Софьи, которыми драматург перемежает эти реплики, носят, как правило, внешний характер – содержат одобрительную реакцию племянницы на слова дяди и создают повод для следующего высказывания. В результате соединения реплик Стародума сложилась своего рода ораторская речь о добродетели, позитивная программа просвещённого дворянина, адресованная молодому поколению. Таким образом, школьники через анализ текста произведения проникли в существо его идейного содержания и осмыслили просветительскую функцию монологов Стародума в пьесе. Они как бы прошли авторский путь в обратном направлении – от реализации к замыслу.

Хорошо продуманный, тщательно обоснованный «стилистический эксперимент» может быть очень увлекательным и для учителя, и для учеников. Вместе с тем, в заключение хотелось бы ещё раз вернуться к мысли о том, что на уроке литературы он выполняет сугубо прикладную функцию и применяться может очень аккуратно и в меру – так, чтобы не разрушить понимание учениками непрерываемой ценности и целостности художественного текста и воплощённого в нём авторского замысла.

### *Литература*

1. *Беляева Н. В.* Уроки изучения лирики в школе: теория и практика дифференцированного подхода к учащимся. – М., 2004.

2. *Сомова Л. А.* Коммуникативные особенности моделирования урока литературы: Монография. – Тольятти, 2008.

3. *Новикова Л. В.* «Стилистический эксперимент» как приём анализа поэтики художественного текста // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения / Отв. ред. В. Ф. Чертов. – М., 2015.

4. *Пушкин А. С.* Капитанская дочка. – 2-е изд., доп. / Отв. ред. Г. П. Макогоненко. – Л., 1984.

5. *Фонвизин Д. И., Радищев А. Н.* Избранное. – М., 1984.

*А. Ф. Галимуллина*  
(г. Казань)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

В систему литературного образования магистрантов второго года обучения по программе «Литература в контексте религиозной и светской культуры», предполагающей подготовку магистров, владеющих профессиональными знаниями и умениями для осуществления духовно-нравственного образования и воспитания молодёжи, включена дисциплина «Роль детской литературы в формировании этических норм».

Цель данной дисциплины – познакомить магистрантов с детской литературой как с частью мировой литературы и субкультуры детства, имеющей большой воспитательный потенциал. В данном курсе рассматриваются произведения, непосредственно адресованные детям и перешедшие в круг детского чтения из «взрослой» литературы.

При изучении данной дисциплины филолог должен освоить основные знания о русской детской литературе и в историческом развитии и современ-

ном состоянии. В рамках дисциплины даётся представление об этических нормах, о духовно-нравственном воспитании при чтении и изучении литературы о детях и для детей. Одновременно учитывая, что магистрантам свою будущую профессиональную деятельность придётся осуществлять в условиях школ с родным (нерусским) языком обучения, необходимо включать в содержание данной дисциплины и вопросы диалога литератур и культур, в частности, диалога русской и татарской детской литератур.

При освоении дисциплины «Роль детской литературы в формировании этических норм» предполагается формирование у магистрантов целостного представления о детской литературе как о вполне самостоятельном историко-литературном явлении, отражающем общие тенденции развития отечественной и мировой культуры, литературы, а также педагогической мысли; выявить специфику детской литературы в формировании этических норм; познакомить магистрантов с наиболее значительными авторами и их произведениями; научить применять полученные знания для решения задач профессиональной деятельности.

В связи с тем, что студенты-филологии, обучавшиеся по направлению «Педагогическое образование», на первом курсе уже освоили курс «Детская литература», магистерский курс носит в большей степени практикоориентированный характер, поэтому в рамках данного курса магистранты проводят филологический анализ произведений детской литературы с использованием традиционных методов анализа и современных информационных технологий; они создают различные типы текстов: устное выступление, аннотация на произведение современного автора, обзор научной, критической и художественной литературы, комментариев, исследовательскую работу, реферат и создают проекты. Научно-исследовательская и проектная деятельность магистрантов позволяет максимально проявить творческие, научно-исследовательские навыки студентов, повышает эмоциональный и познавательный потенциал лекционных и практических занятий по дисциплине. Практическая направленность данной дисциплины заложена уже в распределении часов: 6 лекционных часов, 24 часа на практические занятия и 78 часов на самостоятельную работу.

Основным средством получения теоретических и историко-литературных знаний в рамках дисциплины является, наряду с освоением лекционного курса, самостоятельная работа студентов с текстами художественных произведений, с учебниками, монографическими исследованиями и статьями по вопросам детской литературы. Умения и навыки магистрантов отрабатываются на семинарских и практических занятиях путем целостного анализа отдельных произведений, сравнительного анализа текстов одного жанра, сравнения по основным признакам произведений различных жанров, составления системы изобразительно-выразительных средств произведений и выявления стилистических формул и индивидуальных приемов.

Основные темы дисциплины: «Детская литература и круг детского и юношеского чтения в контексте диалога литератур и культур», «Роль литературной и фольклорной сказок в формировании этических норм у детей до-

школьного и младшего школьного возраста», «Миф в детском чтении», «Исторические жанры в детском и юношеском чтении: истоки, эволюция, современность», «Ребёнок и его духовный мир в произведениях автобиографических жанров (С. Т. Аксаков, Л. Н. Толстой, А. Н. Толстой, В. П. Астафьев, П. Санаев и др.)», «Жанры приключенческой литературы в круге детского чтения», «Формирование этических норм при чтении юмористической литературы различных жанров (проза, поэзия, драматургия)», «Высокий духовно-нравственный потенциал поэзии для детей и подростков», «Семья как основа духовно-нравственного воспитания: традиции и современность (на примере Н. Г. Гарин-Михайловский «Детство Тёмы», Л. Н. Толстого «Детство», «Отрочество», «Юность», произведений В. К. Железникова, А. Алексина и др.)», «Проблема счастья и смысла жизни в творчестве детских писателей XX–XXI веков», «Эволюция взгляда на мир детства, образы детей и подростков в художественной литературе XVIII–XXI веков».

Учитывая, что студенты-филологии будут работать в школах Республики Татарстан, мы обращались и к произведениям татарских писателей. Например, магистранты проводили сопоставительный анализ произведений А. Алексина, В. Крапивина, А. Лиханова, В. Железникова, Ю. Полякова, А. Жвалевского и Е. Пастернак, раскрывающих различные проблемы, связанные с личностным ростом подростков, с произведениями татарского писателя М. С. Магдеева. Многие его произведения переведены на русский язык: «Мы – дети сорок первого года», «Фронтвики», «Там, где гнездятся журавли», «Здравствуй, Кашви абзый», «Человек уходит – песня остаётся», что позволяет всем студентам вне зависимости от знания ими татарского языка читать и анализировать эти произведения.

Тематика прозы М. С. Магдеев разнообразна: воспоминания о детских годах, пришедших на суровые годы войны, проблема становления характера подростка, вопросы сельской школы, интеллигенции, проблемы современной татарской деревни. Писатель хорошо знал школьную жизнь, в которой, как в зеркале, отражались актуальные проблемы современного ему общества.

М. С. Магдеев в 1950-е годы работал учителем в татарском селе Казанбаш, затем на протяжении более 30 лет преподавал в Казанском государственном университете. В романе «Фронтвики» в центре внимания – судьба Рушата и его коллег, учителей Акбалыкской средней школы, поэтому образы учеников (Закиров, Аскеров, Галявиев, Ляйлегуль) менее психологически обоснованы, эпизодичны, чем образы учителей, появляются в романе зачастую в качестве «объектов» воспитания. В повести же «Мы – дети сорок первого года», написанной на несколько лет раньше, напротив, в центре повествования судьба учащихся педагогического училища. Автор показывает становление их характеров, изменение отношения к учёбе, к миру, поэтому образы подростков представлены с большей психологической обоснованностью.

Одним из приёмов, которые ведут к повышению интереса к русской литературе у магистрантов, является работа с переводами русских и зарубежных авторов на татарский язык. Известно, что в 1930–1970-е годы в Республике Татарстан активно велась переводческая деятельность, в ходе которой были

переведены на татарский язык многие произведения русской и мировой литературы.

Результатом сопоставительного изучения произведений русских, зарубежных детских писателей с их переводами на татарский язык могут быть выступление с сообщением или докладом на практическом или семинарском занятии, доклад на студенческой научно-практической конференции, курсовая работа или магистерская диссертация. Новизна темы исследования несомненна: до последнего времени переводы русских и зарубежных детских писателей не часто становились предметом специального научного исследования. Малая изученность проблемы активизирует научно-исследовательский интерес магистрантов. В свою очередь наблюдения над содержанием, стилем, системой образов произведений русской и зарубежной детской литературы с их переводами на татарский язык позволяют ощутить индивидуальные стилиевые особенности русских и зарубежных писателей, а также своеобразие их восприятия в иноязычной среде.

Изучение переводов произведений американской литературы на татарский язык в первой половине XX века позволяет сделать вывод об их многочисленности и наличии двух подходов к переводу. Наиболее распространенным типом перевода был вторичный перевод с русского текста переводов произведений американских писателей на татарский язык, в редких случаях татарские переводчики обращались непосредственно к текстам на языке оригинала.

Спецификой переводов произведений авторов США на татарский язык является трёхступенчатость: текст оригинала – русский перевод – татарский перевод. В связи с тем, что татарские переводчики не знали английского языка или недостаточно хорошо владели им, и в то же время велико было их желание познакомить татарскую читательскую аудиторию с новыми, зачастую весьма экзотичными для них произведениями, как правило, русский перевод произведений американских писателей становился первоисточником для татарских переводов. Это значительно усложняло работу переводчиков и обусловило субъективные и объективные искажения текста-оригинала.

За небольшим исключением, преобладающее большинство произведений американских авторов, переведённых на татарский язык, являются прозаическими. Как известно, наибольшие сложности при переводе прозы возникают при переводе национальных реалий, зачастую просто не существующих в стране языка-реципиента или существующих в совершенно ином виде, что может привести к значительному искажению смысла в переводе. Ещё большей трудностью является передача юмора, так как юмор носит ярко выраженную национальную специфику. На характер перевода оказывает влияние различие западного и восточного менталитета, особенности национальной культуры.

Одной из характерных тенденций переводов является устойчивый интерес к детской литературе. Помимо произведений Дж. Лондона, М. Твена, Т. Драйзера, Дж. Харриса, входивших в круг чтения татарских детей и подростков в 1920-1930-е годы, был опубликован перевод «Трёх поросят» (1939) в обработке У. Диснея.

В целом тенденции, намеченные в 1920–1930-е годы, остаются неизменными и в последующие десятилетия. Характерно, что в 1940–1950-е годы на татарский язык были переведены самые знаменитые романы М. Твена «Приключения Тома Сойера», «Приключения Гекльберри Финна», «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура». Значение переводов произведений М. Твена на татарский язык трудно переоценить, так как татарские читатели могли познакомиться не с одиночными переводами произведений, а составить целостное представление о творчестве знаменитого американского писателя-юмориста, мыслителя.

Тема Второй мировой войны в татарских переводах авторов США представлена через призму осмысления войны в Испании в прозе Э. Хемингуэя.

Начиная с 1940-х годов, татарские писатели-переводчики активно переводят американскую прозу, посвящённую расовой теме. Классический роман Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома», роман М. Твена «Приключения Гекльберри Финна», а также переводы песен афроамериканского фольклора позволили татарскому читателю приобщиться к произведениям, отражавшим расовый конфликт в литературе США XIX–XX веков, осмыслить специфику негритянской темы в литературе «белых». Вместе с тем, романы Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома» и М. Твена «Приключения Гекльберри Финна» вошли в круг чтения татарских подростков, а читатели дошкольного возраста полюбили «Сказки дядюшки Римуса» Дж. Харриса, позволяющие через доступную для их восприятия форму сказок ощутить специфику негритянского фольклора.

*Л. Н. Чернова*  
(г. Барнаул)

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (из опыта работы по изучению творчества В. М. Шукшина)**

Контраст и даже конфликт между развитием науки и техники и падением уровня образованности, воспитанности отдельно взятого человека вызывает серьёзные опасения. Поэтому одной из главных задач современного образования является включение учащегося не столько в поток бесконечных сведений разного рода, сколько в систему языка культуры, выработка личностных качеств – разумности, ответственности, воли, свободы, личного достоинства. Большое значение для формирования способности к созиданию в современном мире, умения работать самостоятельно, ставить и разрешать нестандартные проблемы, усваивать знания, добытые в ходе активного поиска, имеет организация исследовательской деятельности учащихся [1; 2].



Рассмотрим организацию исследовательской деятельности учащихся на примере изучения жизни и творчества В. М. Шукшина на занятиях элективного курса, посвящённого творчеству писателя.

Для начала необходимо познакомить ребят с элементами научного исследования (формулирование темы; постановка цели; формулирование задач; выбор методов сбора и обработки материалов; проведение наблюдений, опытов и экспериментов; анализ и обсуждение полученных материалов; выводы), структурой исследовательской работы, требованиями к её оформлению.

При организации ученического исследования необходимо придерживаться некоторых положений методического характера:

1. Материал исследования – художественное произведение – не должен быть обширным. Оптимальный объём – один рассказ, небольшой цикл. Это должен быть такой текст, который всегда можно держать в поле зрения, видеть и представлять целиком, неоднократно прочесть, с тем чтобы хорошо ориентироваться в его содержании. Если выбирать для анализа один образ или мотив, то список текстов должен быть чётко определён.

2. Подбирая тему, необходимо позаботиться о том, чтобы неоткуда было списать, так как школьник часто не может противостоять готовой, тем более профессионально изложенной версии.

3. Важно требовать объяснения всех терминов, иноязычных и специальных слов, которые ученик использует в своей работе. Это касается как самостоятельной, так и заимствованной части. А таковая всегда имеет место в литературоведческом исследовании, потому что, например, теоретические знания носят заимствованный характер: сведения по истории, факты биографии и т. п. нельзя придумать самому.

4. Оформление исследовательской работы должно соответствовать общим правилам, адаптированным к конкретной ситуации. Работа ученика не может в структурных своих частях быть слепком с дипломной работы или диссертации. Нет оснований «играть в науку» с помощью маловразумительных для ученика слов и терминов, вместо того, чтобы изо всех сил показать, на что он способен, теми средствами, которыми на данный момент ученик вполне овладел.

Вот, например, что написала ученица во вступлении к работе «Образ дома в рассказах В. М. Шукшина»:

«Дом – важная составляющая жизни человека. Я не знаю, отчего так получается, но дома всегда лучше, уютнее, там всё как будто немного иначе. Для меня Дом – это то место, где по-настоящему чувствуешь покой и счастье. Это больше, чем просто четыре стены, дверь с одной стороны и окно – с другой.

Дом – это... это маленький оплот человеческой души, куда можно прийти, чтобы праздновать победу или зализывать раны.

Дом – маленькая модель всего мира: в нём есть радости и печали, права и обязанности...

Дом – это целая Вселенная и твой маленький уголок. Когда грустно или хорошо, хочется прижаться к этим стенам и раствориться в них – они поймут и примут нашу досаду и счастье. Дом всегда принимает нас и любит такими, ка-

кие мы есть. Он всегда готов простить нас, как отец блудного сына, если мы вдруг уехали куда-то надолго или вышли зачем-то под вечер. Он всегда ждёт...

Там ждут зимой, когда снега метут,  
И летом ждут, когда пылает зной...  
Дороги все туда ведут...  
Дороги все ведут Домой...

...Там горит маленький огонёк. Там всегда тепло и уютно. Там свободно... Нет, там вольно... Вольно! Там душа отдыхает... там хорошо».

Тем не менее, исследовательская работа ученика должна быть структурирована, части в ней чётко выделены. Красная строка и абзац соблюдены. Цитаты выверены и введены по общим правилам. Ссылки на источники сделаны в соответствии с требованиями к научным сочинениям. Примечания созданы так, как это принято всеми. Страницы пронумерованы так, как это положено. Список использованной литературы оформлен по правилам. Библиографические описания соответствуют нормативам.

На занятиях элективного курса по творчеству В. М. Шукшина многие темы работ были «продиктованы» учащимися, сформулированы с учётом их пожеланий. Например, после поездки в Сростки, на родину В. М. Шукшина, знакомства с музейными материалами, встреч с земляками, одна из учениц захотела подробнее узнать об истории села, о том, какое место оно занимает в творчестве В. М. Шукшина. Так возникла тема «Сростки – дивное село».

В одну из очередных поездок в Сростки мы встретились с Надеждой Алексеевной Ядыкиной, родственницей Василия Макаровича, одной из основательниц музея, автором многих замечательных стихов и песен. Исследовательская работа «Живёт на свете добрый человек» посвящена Надежде Алексеевне. Ученик рассказывает о жизни и творчестве Н. А. Ядыкиной, о её встречах с В. М. Шукшиным, с матерью Василия Макаровича – Куксиной Марией Сергеевной, приводит немало стихотворений Надежды Алексеевны.

После встречи с заведующей литературной частью Алтайского ТЮЗа И. Н. Свободной у одного из учеников возникла идея написать работу на тему «Шукшин и театр», в которой автор рассказывает о том, как Василий Макарович пришёл в театр, о его театральные постановках, о причинах небывалого успеха В. М. Шукшина на сцене, размышляет и о том, почему с 1993 года российские театры не ставят пьесы нашего знаменитого земляка.

Несколько тем исследовательских работ было сформулировано после анализа поэтики произведений В. М. Шукшина на уроках: «Мифопоэтика стихий в рассказах В. М. Шукшина», «Роль пейзажа в рассказах В. М. Шукшина», «Образ дома в рассказах В. М. Шукшина», «Странный герой прозы В. М. Шукшина», «Трансформация образа Дурака в сказке «До третьих петухов» В. М. Шукшина». Анализ произведений писателя с учётом особенностей их поэтики способствует повышению уровня восприятия его творчества старшеклассниками, помогает выявить скрытые смыслы при чтении и анализе текстов, создавать лично окрашенную интерпретацию произведения.

Ученические исследовательские работы включают в себя многие виды деятельности. Ребята слушают лекции не только школьных учителей, но и преподавателей вузов, работают в библиотеках, архивах и фондах музеев. В ходе разработки той или иной темы учащиеся значительно расширяют свой кругозор, развивают речь, мышление, память, приобретают опыт сотрудничества с различными организациями, учатся продуманной аргументации и культуре рассуждения. Как правило, ребята, которые занимаются исследовательской деятельностью, заметно отличаются от своих сверстников умением логически мыслить, высказывать своё мнение по тому или иному вопросу, сравнивать и анализировать события, явления, факты, делать выводы. Ежегодно они принимают участие в различных научно-практических конференциях, результаты которых показывают, что старшеклассники хорошо владеют методикой исследовательской деятельности.

Работа над темами длится два года (10-11 классы). В первом полугодии 10 класса защищается устный вариант, во втором полугодии выполняется письменный вариант в соответствии с требованиями, предъявляемыми к самостоятельным исследованиям учеников. Самостоятельное исследование завершается и окончательно оформляется в 11 классе. Ученикам профильного гуманитарного класса вместо экзамена предлагается защита этой работы.

Авторы исследовательских работ вместе с другими ребятами, посещающими занятия данного курса, принимают активное участие в ежегодном Пушкинском фестивале детского творчества, который проводится 6 июня в Сrostках. Многие из них не раз становились его победителями и лауреатами. Учащиеся создали своеобразную энциклопедию «Воспоминания и размышления о В. М. Шукшине: от А до Я», которая была отмечена специальным призом на Первом краевом конкурсе среди общеобразовательных учреждений по творчеству В. М. Шукшина «Тихая моя родина...». Юные исследователи оказывали помощь в создании специального выпуска классного журнала «О Шукшине непросто говорить...», который был не только выставлен в Интернете, но и существует в печатной версии.

Исследовательская работа приносит пользу не только учащимся, но и учителю, который «совершенствует способность эффективно использовать вверенные ему человеческие ресурсы». Еще в прошлом веке Н. К. Рерих писал: «При всяких состязаниях на механическую скорость, при всяких премиях и бессмысленных изобретениях однодневных королей и королев совершенно отодвигается на второй план соображение об искусстве мышления, которое дало столько непревзойденных, замечательных школ древности». Организация исследовательской деятельности учащихся способствует формированию такого искусства.

### *Литература*

1. *Дубровская В. В.* и др. Трудный жанр: сочинение, творческая работа, мини-исследование. – Барнаул, 2005.
2. *Качурин М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М., 1982.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

В современной образовательной практике технологическая карта рассматривается как

- современная форма планирования педагогического взаимодействия учителя и ученика, дающая возможность отразить деятельностную составляющую взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- инструмент формирования универсальных учебных действий учащихся;
- инструмент прогнозирования определенной образовательной ситуации;
- инструмент проектирования учебного процесса в зависимости от типа урока.

Обучение учащегося с помощью технологической карты, по мнению А. В. Хуторского, Н. В. Кузьминой и др., позволяет сделать организацию учебного процесса более эффективной. При проектировании технологической карты урока литературы [2] необходимо сосредоточиться на прогнозировании деятельности учителя и ученика, субъект-субъектном характере взаимоотношений участников образовательного процесса и создании такой системы вопросов и заданий, которая максимально позволит достичь на уроке планируемых результатов. Технологическая карта помогает учителю организовать работу с учеником таким образом, чтобы максимально учесть его траекторию развития. А. В. Хуторской пишет: «Для развития таких способностей ученика, как целеполагание, планирование, нормотворчество, самоопределение, рефлексия, самооценка, необходимо использовать возможности учебного курса. Тогда развитие этих качеств будет происходить без дополнительных затрат времени во время занятий по темам курса» [4: 229].

Особый акцент делается на формулировании решаемой учебной проблемы. Важно, чтобы проблематика урока литературы максимально соотносилась с личностью ученика, его познавательным и эстетическим развитием. Об этом В. Г. Маранцман писал: «Когда речь идёт об изучении искусства, о воспитании средствами литературы, познавательная задача в особенно значительной степени по сравнению с другими предметами должна быть связана с личностью ученика, потребностями его развития. Такая постановка вопроса ни коим образом не отменяет задач научного образования и роли учителя в этом процессе... В проблемном вопросе непременно должна содержаться задача, важная для развития личности ученика, его мировоззрения, его нравственного мира и эстетических реакций» [1: 22, 49].

В данной статье речь пойдёт о проектировании технологической карты урока литературы в 6 классе по теме: «Современная литература для подростков (А. Жвалевский и Е. Пастернак, «Время всегда хорошее»)».

<i>Тема урока</i>	Анализ отрывка из произведения А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее»	
<i>Планируемые образовательные результаты</i>		
<b>Предметные</b>	<b>Метапредметные</b>	<b>Личностные</b>
Понимание связи литературного произведения с эпохой его написания; формирование собственного отношения к произведению современной литературы, его оценка	Умение работать с разными источниками информации, находить её, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности	Использование для решения познавательных и коммуникативных задач различных источников информации; уважительное отношение к современной русской литературе
Решаемая учебная проблема	Должен ли литературный герой быть понятен читателю?	
Основные понятия, изучаемые на уроке	Современная литература, литературные премии, литературный герой	
Вид используемых на уроке средств ИКТ	Универсальные (электронные книги, компьютер, интерактивная доска)	
<b>ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА УРОКА</b>		
<i>ЭТАП 1. Вхождение в тему урока и создание условий для осознанного восприятия нового материала (А. Жвалевский и Е. Пастернак – современные писатели)</i>		
Формирование конкретного образовательного результата / группы результатов	<p>Возникновение познавательных мотивов.</p> <p><i>Вопросы и задания для обсуждения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Как вы понимаете словосочетание «современные писатели»? Книги каких современных авторов вы читали? Понравились ли вам эти книги? Почему?</li> <li>- О чем пишут писатели сегодня?</li> <li>- Захотели бы вы познакомиться с настоящим писателем? Почему?</li> </ul> <p><i>Работа с творческими биографиями писателей:</i></p> <p>Анализ сайтов о биографии и творчестве А. Жвалевского и Е. Пастернак:</p> <p>Познакомьтесь с информацией, представленной на сайтах:</p> <p><a href="http://www.livelib.ru/author/102814#Биография">http://www.livelib.ru/author/102814#Биография</a>  <a href="http://az-book.info/">http://az-book.info/</a>  <a href="http://books.vremya.ru/authors/1305-pasternak-evgeniya-borisovna.html">http://books.vremya.ru/authors/1305-pasternak-evgeniya-borisovna.html</a>  <a href="http://www.ug.ru/archive/41946">http://www.ug.ru/archive/41946</a></p> <p><i>Вопросы для обсуждения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Что вы узнали о жизненной и творческой биографии А. Жвалевского и Е. Пастернак из предложенных сайтов?</li> </ul>	

	<p>- Что такое современная литературная премия? Каких литературных премий удостоился авторский дуэт А. Жвалевского и Е. Пастернак? За какие произведения?</p> <p>- Интересно ли вам было изучать биографию писателей по сайтам?</p>
Длительность этапа	10-15 минут
Основной вид учебной деятельности, направленный на формирование данного образовательного результата	Обсуждение информации о биографии и творчестве писателей, предложенной на сайтах. Устные ответы на вопросы учителя. Обсуждение сказанного
Методы обучения	Анализ сайтов. Систематизирующая беседа
Форма организации деятельности учащихся	Коллективная и индивидуальная мыслительная деятельность
Функция / роль учителя на данном этапе	Организаторская, стимулирующая. Мотивация учащихся к изучению конкретного содержания, создание условий для самостоятельного целеполагания. Учитель ориентирует учеников на средства обратной связи в конце урока
Основные виды деятельности учителя	Создание условий для подготовки к восприятию нового учебного материала, координация деятельности учащихся
<i>ЭТАП 2. Практикум: работа с художественным произведением.</i>	
Формирование конкретного образовательного результата / группы результатов	<p>Понимание связи литературного произведения с эпохой его написания; формирование собственного отношения к произведению современной литературы</p> <p><i>Вопросы и задания для обсуждения:</i></p> <p>- Выразительно прочитайте главу «Синичка, 10 апреля 2018 года, утро» из произведения «Время всегда хорошее». В какое время попадает читатель? Какие слова, фразы помогают нам определить время действия?</p> <p>- Что мы узнаём о героине из этой главы? Какая она? О чём мечтает? К чему стремится? Созвучны ли её мечты вашим устремлениям? Близка ли вам данная героиня?</p> <p>- Выразительно прочитайте главу «Витя, 10 апреля 1980 года, утро» из произведения «Время всегда хорошее». Что вы знаете о 80-х годах XX века? Что рассказывали вам родители, бабушки и дедушки об этой эпохе? Читали ли вы какие-нибудь книги, смотрели ли фильмы о том времени? Что вам кажется непонятным? Почему?</p>

	<p>- Что мы узнаём о Вите из данной главы? Какими чертами характера он обладает? Как к нему относятся окружающие? Что ему кажется важным в жизни?</p> <p>- Кто из двух литературных героев вам ближе? Почему? Чьи поступки и мысли вы понимаете? Объясните свой ответ, приведя два аргумента.</p> <p>- Захотелось ли вам дочитать предложенные произведения? Почему? Можете ли вы предположить, как дальше будут развиваться события?</p> <p>- Как вы думаете, почему авторы выбирают такую необычную форму повествования?</p>
Длительность этапа	20-25 минут
Основной вид учебной деятельности, направленный на формирование данного образовательного результата	Выразительное чтение фрагмента. Устные ответы на вопросы учителя. Обсуждение прочитанного
Методы обучения	Метод медленного чтения. Аналитическая беседа
Форма организации деятельности учащихся	Коллективная и индивидуальная мыслительная деятельность
Функция / роль учителя на данном этапе	Организаторская, координирующая. Организация чтения и обсуждения произведения. Наблюдения, выводы, развитие устной речи
Основные виды деятельности учителя	Координация деятельности учащихся
<i>ЭТАП 3. Подведение итогов, домашнее задание</i>	
Виды учебной деятельности для проверки полученных образовательных результатов	Обобщение. Устный ответ на проблемный вопрос урока
Длительность этапа	3-5 минут
Форма организации деятельности учащихся	Коллективная мыслительная деятельность
Функция / роль учителя на данном этапе	Организация самоконтроля обучающегося с последующей самооценкой
Основные виды деятельности учителя	Координация деятельности учащихся
Рефлексия по достигнутым либо недостигнутым образовательным результатам	Ученики оценивают свою работу на уроке, учитель выставляет оценки за конкретные виды работы отдельным ученикам на основе их самооценки. Домашнее задание с комментариями: прочитать произведение А. Жвалевского и Е. Пастернак «Время всегда хорошее» полностью

Главное в процессе проектирования технологической карты не свести её структурирование к формализации и схоластике, сохраняя за литературой знаковые позиции, определяемые как российской национальной образовательной традицией, так и новейшими тенденциями, а именно:

– в современной школе литература – один из ведущих гуманитарных учебных предметов, содействующий формированию разносторонне развитой, гармоничной личности, воспитанию гражданина, патриота [3: 4];

– 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, незавершённость, предполагающие активное сотворчество воспринимающего» [3: 4];

– приобщение к ценностям культуры через литературу рассматривается в современной образовательной практике как необходимое условие становления человека, «эмоционально богатого и интеллектуально развитого, способного конструктивно и вместе с тем критически относиться к себе и к окружающему миру» [3: 5].

Проектирование технологической карты позволяет увидеть образовательный потенциал урока, спрогнозировать наиболее эффективные формы педагогического взаимодействия учителя и ученика на уроке литературы (выразительное чтение художественного текста, комментирование прочитанного, дискуссия по заданным и возникающим в процессе беседы вопросам, работа с медиа-ресурсами и др.).

### *Литература*

1. *Маранцман В. Г., Чирковская Т. В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М., 1977.

2. *Миронова Н. А.* Технологические карты уроков к учебнику под ред. Т. Ф. Курдюмовой «Литература. 5 класс». – М., 2015.

3. Примерные программы основного общего образования. Литература. – М., 2010.

4. *Хуторской А. В.* Методика обучения школьников постановке целей // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия «Инновации в образовании». – 2005. – №1.



## **ОБ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ 1960–1980-х ГОДОВ С УЧЁТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СОВЕТСКОЙ ЭПОХИ**

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания литературы является реализация возможностей аксиологического (ценностного) подхода, в русле которого целесообразно обратиться к изучению особенностей восприятия учащимися нравственного облика своего современника и нынешней эпохи, а также понимания нравственного облика той эпохи, когда создавалось литературное произведение. Без учёта данного аспекта сложно построить методическую модель изучения, которая будет эффективна. Восприятие любого литературного произведения, с одной стороны, формирует наше представление об изображённой в нём действительности, а с другой – определяет наше эмоциональное, оценочное отношение к ней.

Рассматривая вопросы восприятия и анализа драматического произведения с аксиологической точки зрения, важно учитывать следующие аспекты:

- восприятие современными студентами драматического произведения в его жанровой специфике;
- восприятие идейного содержания произведения;
- эстетическая оценка произведения;
- отношение к нравственным нормам, раскрываемым в произведении;
- восприятие ценностей эпохи написания произведения;
- принятые в современном обществе нормы поведения;
- восприятие эпохи написания пьесы как культурно-исторического феномена.

Процесс художественной рецепции – сложное и многоаспектное явление. Ю. Б. Борев, анализируя типы художественного восприятия, отмечает, что «в процессе восприятия точка зрения реципиента колеблется между художественной позицией созерцателя и созерцаемого. Зритель видит всё глазами Гамлета, а с другой стороны, он видит самого Гамлета своими собственными глазами. Всякий зритель одновременно и Гамлет, и его созерцатель. Характер художественного восприятия определяется не только художественным текстом, но и особенностями реципиента. Художественное восприятие превращает художественное произведение в факт сознания реципиента» [1]. Таким образом, задачей преподавателя является выявление уровня восприятия учащимися текста. Принципиально важным представляется понимание баланса позиций «созерцателя и созерцаемого» в рамках изучения того или иного произведения. Тот факт, насколько глубоко понято изучаемое произведение, что в процессе чтения было пропущено, на что было обращено внимание, а что упущено из виду, помогает построить именно ту модель изучения, которая будет интересна

для студентов. В вопросе восприятия нравственных проблем и интеграции философских категорий в процесс анализа важным аспектом является проблема объективности ценностей. Н. С. Розов отмечает, что «одни люди пренебрегают своими интересами ради одних моральных ценностей, другие – ради других моральных ценностей, которые в общем случае могут даже противоречить первым» [3].

Важно учитывать также сложности, которые возникают у учащихся в процессе чтения и анализа драматического произведения. «При чтении драматического произведения учащиеся часто не обращают внимания на такие компоненты пьесы, как ремарка, реплика «в сторону», «про себя». Это ведёт к тому, что они недостаточно глубоко воспринимают произведение, его специфику. Учащиеся плохо воспринимают второстепенные, эпизодические и вне-сценические персонажи. Между тем, детали в драме помогают полнее и ярче представить картины, нарисованные драматургом, помогают вникнуть в сущность изображаемого» [2: 96].

Стоит отметить, что эти сложности связаны не только с жанровой спецификой драматического произведения. Обращаясь к частному примеру и рассматривая восприятие советской драматургии, мы сталкиваемся со стереотипным представлением учащихся о советской эпохе, нравственности и образе жизни. Непонимание истинных ценностей эпохи, обусловленное иной моделью воспитания и поведения, приводит к трудностям в истолковании и оценке произведения.

С целью выявления особенностей восприятия советской нравственности, образа жизни, а также уровня подготовки студентов к изучению советской драматургии нами был проведён констатирующий эксперимент. Участники эксперименты – учащиеся бакалавриата и магистратуры Института филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета. В рамках эксперимента было проведено анкетирование, студентам были предложены следующие вопросы:

1. Как вы понимаете словосочетание «советский образ жизни»? Дайте его краткое определение.

2. Попробуйте кратко сформулировать своё представление о нравственном климате российского (советского) общества 60–80-х годов XX века.

3. Назовите двух-трёх наиболее ярких, на ваш взгляд, советских драматургов второй половины XX века. По возможности укажите в скобках названия их произведений.

4. С какими театральными или кинематографическими постановками пьес советских драматургов второй половины XX века вы знакомы? Дайте развёрнутый ответ, по возможности приведите примеры.

5. Какие нравственные проблемы представлены в отечественной драматургии второй половины XX века?

6. В чём, на ваш взгляд, заключается нравственный выбор героев драматических произведений второй половины XX века?

Первый вопрос направлен на выявление понимания советского образа жизни, представления о модели советского общества, ярких атрибутах жизни,

а также интуитивных ассоциаций, вызываемых данным понятием. Второй вопрос ориентирован на определение отношения к принятым в советское время нормам нравственного поведения. Этот аспект принципиально важен в процессе изучения драматического произведения, так как проведение анализа с ориентацией на современные нормы поведения не позволяет объективно оценить причины тех или иных поступков героев, объяснить их нравственный выбор. Третий и четвёртый вопросы направлены на определение уровня подготовки к изучению драматических произведений в принципе. При построении модели обучения нельзя не учитывать, знакомы ли учащиеся с советской драматургией на каком-либо уровне. Не менее важно знать, стоит ли опираться на театральный и кинематографический опыт учащихся, или же введение элементов изучения сценической истории необходимо проводить с нуля. Пятый и шестой вопросы напрямую связаны с предыдущими вопросами и ориентированы только на тех учащихся, кто знаком с творчеством советских драматургов. Так, в случае положительного ответа, мы сможем выявить подлежащие корректировке представления о нравственном выборе героев, а также использовать имеющиеся знания как базу.

В опросе приняли участие около 100 студентов-филологов Московского педагогического государственного университета.

Подводя итоги анкетирования по первым двум вопросам, можно констатировать довольно стереотипное представление большинства респондентов о данной эпохе. Нельзя не отметить определённый процент (около 30%) продуманных и развёрнутых ответов, раскрывающих неплохой уровень подготовки и адекватный взгляд на поставленную проблему. В остальных случаях знания представляются более обрывочными и оторванными от реальности (что, безусловно, не говорит о полном отсутствии информации у учащихся по данному вопросу). Наблюдается неуверенное владение терминологией, а также, в половине случаев, осуждающее отношение к ограничению свобод и возможностей граждан СССР, превращавшему их жизнь в «череду беспросветных будней». Однако тут же мы отмечаем и представления о высокой, негибкой и бескомпромиссной нравственности в остальных 50% ответов. Подобное диаметрально противоположное деление во мнениях (как ни парадоксально, в 30% случаев – в противоречивых ответах одних и тех же людей) говорит о необходимости систематизации и корректировки уже, безусловно, имеющихся знаний, формировании цельного и многостороннего взгляда на образ жизни и нравственность данного периода советской истории.

Вывод, который можно сделать по результатам проведения констатирующего эксперимента, в некотором смысле парадоксален. Учащиеся плохо знакомы с творчеством драматургов и не обладают системными знаниями в области истории и нравственного климата СССР. Тем не менее, они даже на базе имеющихся у них знаний готовы анализировать нравственную проблематику, интуитивно выделяя главные вопросы, затрагиваемые драматургами. Эта позитивная тенденция говорит о том, что большинство учащихся способны и готовы анализировать. Проблема заключается в отсутствии многоаспектной подготовки к изучению материала, отсутствия культуроведческой компетенции

и навыков использования смежных дисциплин, которые помогают провести наиболее глубокий анализ нравственной проблематики русской драматургии 1960–1980-х годов. Для того, чтобы развить способность к подобному анализу, требуется методическая система, учитывающая достижения культуроведческого и аксиологического подходов в обучении. Именно систематизация знаний и предварительная подготовка к анализу, в том числе с использованием современных технологий, позволит студентам развить имеющиеся способности и расширить обогатить свои представления не только о литературном процессе, но и об особенностях развитии культурного и нравственного облика российского общества.

### *Литература*

1. *Борев Ю. Б.* Эстетика. В 2 т. [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер. – URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Borev/\\_28.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Borev/_28.php).

2. *Розов Н. С.* Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии [Электронный ресурс] // Новосибирский государственный университет: официальный сайт. – URL: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/val/index.htm>.

3. *Якушина Л. С.* Использование экранных и звуковых средств на уроках литературы (5-7 классы). – М., 1985.

# МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*Е. С. Роговер*

*(г. Санкт-Петербург)*

## МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Н. Н. БАХТИНА

Среди методистов-словесников рубежа XIX–XX веков особое место занимает Николай Николаевич Бахтин. К сожалению, его подвижнический труд недостаточно оценен современной школой, хотя заслуживает самого пристального внимания. Он родился в 1866 году, и скоро исполнится 150 лет со дня его рождения.

Бахтин был сыном офицера, из дворян Калужской губернии. Воспитывался в Орловском кадетском корпусе, служил в Киеве, с 1891 по 1909 год был словесником и воспитателем в Орловском кадетском корпусе, где когда-то учился. В 1910 году переехал в Петербург.

Впервые он выступил в печати в 90-х годах XIX века с работами о языке и сразу же зарекомендовал себя педагогом исключительной многосторонности. Его методические суждения опирались на его филологические изыскания, на его труды в области этнографии, перевода, издательской деятельности, библиографии, критики, драматургии и театроведения. Среди его поразительно широких интересов первое место занимала драматургия в её теснейшей связи с театром.

Бахтин видел в драме первооснову театра, рассчитанную на сценическое воплощение. Он называл её «сценическим произведением» и определял его так: «...сущностью сценического произведения следует считать ролевое изображение данного сюжета при помощи слов, мимики, жестов и действия» [8: 134]. При этом он полагал, что чувства человека передаются в жизни, драме и на сцене более всего в мимике и тоне речи, нежели в словах. Отсюда он делал вывод, который становится исходным методическим и эстетическим положением словесника: «...при простом прочитывании сценического произведения, работе вообще довольно утомительной и неблагодарной, мы получаем лишь скудную и бледную картину, напоминающую нечто вроде пожелтевшего и выцветшего старинного дагерротипа или иссохшей мумии» [8: 134]. Нам представляется, что в этом суждении есть определённая натяжка, вызванная полемическими соображениями. Чтение и осмысление драмы может стать увлекательным и плодотвор-

ным актом, который при необходимом стимулировании детского воображения может дать необходимый эффект, учитываемый драматургом. Однако направление исканий Н. Н. Бахтина можно считать верным.

Что касается сценического воплощения пьесы, то, по мнению Н. Н. Бахтина, в нём мы получаем «яркое и полное отражение жизни, с живыми характеристиками действующих лиц, с которыми мы как бы сливаемся, забывая о своей личности и переживая с ними всю гамму их ощущений». Это положение становится исходным для двух важных методических заключений.

Во-первых, «классное изучение драмы – всё равно, что изучение растения по засушенному образцу его» [8: 154]. Такие образы лишены яркости и натуральных красок. Поэтому, продолжая традиции В. П. Острогорского и В. П. Шереметевского, Н. Н. Бахтин настаивает на посещении театра при изучении драмы и сетует на то, что школа не принимает никаких мер к тому, чтобы показать на сцене драматическое произведение. Этот вывод звучал очень злободневно.

Сам Н. Н. Бахтин как педагог и критик не уставал бороться за классический репертуар в театре, за постановку на сценах театров спектаклей, соотносимых со школьной программой. Он писал, что «достоинства репертуара заключаются не в благонамеренной тенденциозности, а в лишённом всякой предвзятой тенденции подборе истинно-художественных, так называемых классических произведений» [1: 331]. Н. Н. Бахтин решительно выступал против тенденциозных пьес «ретроградного направления». Видя в классической драматургии огромное нравственно-эстетическое воздействие на молодёжь, он настаивал на широком знакомстве с нею путём посещения театра. «Имеем ли мы право лишать наше молодое поколение этого рода школы жизни?» – спрашивал он. И отвечал: «Не только не имеем, а, напротив, должны направить усилия к тому, чтобы сделать театр, как мы уже сделали литературу, орудием воспитания» [1: 345].

Во-вторых, Н. Н. Бахтин делает важный вывод о необходимости широкой наглядности при изучении драматического рода искусства. Будучи хорошо знакомым с педагогическим наследием Я. А. Коменского (Н. Н. Бахтин был автором книги «Чешский народный педагог Ян Коменский»), он неоднократно, ссылаясь на него, подчёркивал роль наглядного обучения. В данном случае педагог говорит о наглядности при «книжном характере» освоения драмы. Но этого положения Н. Н. Бахтин не развивает, на формах наглядности не останавливается, а против кинематографа вообще возражает (надо учесть молодость тогдашнего кино).

Активно выступает педагог-словесник за школьный самодеятельный театр. Он учитывает при этом отсутствие профессиональных театров в сельской местности и небольших городах страны. Здесь прогрессивная позиция Н. Н. Бахтина противостояла бесперывным попыткам закрытия тех школьных театров, которые создавались при инициативе словесников-энтузиастов. Методист рассматривает школьный театр многоаспектно, выделяя несколько его функций и задач: как средство подготовки школьников к просмотру спектаклей профессиональных; как способ удовлетворения присущего детям «драматического инстинкта»; как важную форму нравственно-эстетического воспитания; как путь освоения программных драматических произведений.

Защищая этот театр, Н. Н. Бахтин полемизирует с Н. И. Пироговым и теми, кто был гонителем школьных представлений. Он показывает, что опасения Н. И. Пирогова в отношении развития в детях притворства является плодом недоразумения. В докладе на I-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию в 1912 году Н. Н. Бахтин говорил, что «в действительности, сценическая игра не притворство, она требует переживания актёром своей роли, а дети как раз и являются наиболее способными переживать роли тех лиц, психология которых им понятна» [7: 59]. Значение такого театра огромно. Общая работа в процессе постановки пьесы «сближает всех участников и ведёт к развитию солидарности». Участие в этой деятельности «расширяет сферу понимания другого человека, а в этом именно понимании другого и заключается сущность сочувствия, т. е. основы этики» [6: 17]. Одновременно развивается вкус детей, а в этом развитии, по мнению Н. Н. Бахтина, и заключается сущность эстетического воспитания. Наконец, важно здесь и патриотическое воспитание (педагог ставит важный вопрос, но пользуется термином «национальное воспитание»).

Для достижения эффективности такого театра, считает методист, в школе необходимо соблюдать несколько требований: а) строгий отбор самих пьес, чтобы небрежностью не ронялось «в глазах детей значение самого театра, низводя его на степень простого развлечения» [6: 16]; б) усиленная продолжительность спектакля; в) роль должна быть по плечу ребенку и соответствовать его способностям и характеру; г) накопление запаса соответствующих наблюдений, что ведёт к развитию наблюдательности; д) выработка правильной и выразительной речи; е) глубокое истолкование пьесы в целом и роли в частности, понимание мотивировки поступков; ж) «самое главное – педагоги должны разделить с детьми их театральную иллюзию» [4: 25]; з) зрителями должны быть дети, а не взрослые; и) сохранение определённой постепенности в работе: теневой театр – дошкольный возраст; кукольный театр Петрушки и театр марионетки – младший школьный возраст; любительские спектакли по специальному детскому репертуару, драматизация – средний школьный возраст; постановка классических пьес – старший школьный возраст.

Разрабатывая каждую из этих форм и ступеней школьного театра, Н. Н. Бахтин как методист, этнограф и искусствовед пишет множество статей по истории театра, теории и практике кукольного театра вообще и в России в частности. Владея основными европейскими языками и всеми славянскими, он переводит большое количество детских пьес для издаваемой им с 1904 года серии драматических произведений, объединённых в сборнике «Детский и школьный театр», и сам пишет несколько пьес, проникнутых идеями гуманизма. Будучи выдающимся библиографом, он делает ежегодные и ежемесячные обзоры всех детских пьес и спектаклей на русском и иностранных языках, давая к ним аннотации и рекомендуя лучшие для использования. Он составляет библиографию по драматургии Шекспира, Мольера и Шиллера для изданий Венгерова и Брокгауза-Ефрона, причём библиографический очерк о Шекспире в русской литературе был составлен так тщательно, что С. А. Венгеров писал о нём: «Очерк Н. Н. Бахтина поражает, в общем, своею полнотою... Почтенный составитель очерка едва ли что-нибудь упустил из появившегося в отдельном

издании и журналах» [10: 597]. Столь же полно составлена библиография отдельно по трагедии «Гамлет» [5].

Касаясь постановки на школьной сцене русской классики, Н. Н. Бахтин подчеркнул не только её возможность, но и эффективность и желательность: «школьные опыты постановки таких пьес, как “Ревизор” Гоголя... обнаруживают полное понимание пьесы».

Педагог ссылается на то, что «Горе от ума» впервые начали разучивать именно в школе; молодость исполнителей и непосредственность чувства и сейчас придают пьесе особую свежесть и обаяние. Н. Н. Бахтин стоит, безусловно, за реалистический репертуар: ведь и русский театр «со времён Гоголя и Островского (а из артистов – Щепкина и Садовского) стал на реальную, национальную почву». К тому же далеко не безразлично, «чьи идеи проводит этот театр в публику». В этой связи в противовес Ц. П. Балталону он говорит о чёткой авторской позиции А. Н. Островского, который к своим героям «не относится этически безразлично» [1: 342].

Наконец, Н. Н. Бахтин выдвинул проблему учёта восприятия произведений детьми и юношами. Он касался этого вопроса в ряде своих статей, но особенно чётко сформулировал его в последнем своём выступлении дореволюционного периода, в рецензии на журнал «Психология и дети», опубликованной в 1917 году в журнале «Педагогический сборник». Он сформулировал тогда знаменательные слова: «педагогу необходимо считаться с личностью ребенка и юноши, а потому необходимо знать детей и их психологию». Особое значение при том он придавал изучению восприятия спектакля. Эти высказывания, сделанные накануне революции, легли в основу его взглядов и деятельности уже в советское время.

Став одним из организаторов и строителей детского советского театра, возглавив педагогический отдел ЛенГЮЗа, профессор Н. Н. Бахтин вместе с А. А. Брянцевым приступил к экспериментальному изучению детского театрального восприятия, глубоко интересуясь этой проблемой в плане теснейшей связи школы и театра. Он разработал со своими сотрудниками принципы и формы этого изучения, справедливо полагая, что «педагогический процесс есть в то же время исследовательский процесс» [9: 14]. Здесь и запись наблюдений, и вычерчивание кривой восприятия, высказывания детей, «делегатские собрания». Последним он посвятил ряд особых статей [2]. О важности учёта восприятия зрителей-школьников Н. Н. Бахтин говорил и на страницах «Педагогической энциклопедии» (1928). При этом педагог всегда исходил из особой важности раскрывать «театральную сущность образцовых драматических произведений, изучаемых в школе с чисто “литературной точки зрения”» [3: 540].

До самых последних своих дней (Н. Н. Бахтин умер в 1940 году) он оставался верным этим своим педагогическим принципам и любимому делу всей жизни – воспитанию средствами драматургии и театра. У Н. Н. Бахтина на его долгом творческом пути встречались ошибки и заблуждения. Он чрезмерно увлекался теориями английских психологов и американца С. Хола, преувеличивал значение «драматического инстинкта», не обращался к наследию В. И. Водовозова и В. Я. Стоюнина; не остановился на конкретных вопросах анализа драмы;



у него иногда звучала ирония в отношении к чеховскому театру настроения. Однако преданность идее эстетического воспитания школьников средствами драмы и театра, выпады против критиков школьной сцены, неприязнь к реакционному или низкопробному репертуару, внимание к вопросам восприятия спектакля были теми зёрнами, которые проросли, дав всходы в первые и последующие послереволюционные годы, когда определилось заметное место Н. Н. Бахтина в рядах советских педагогов-словесников. Наследие методиста может быть с успехом воспринято и применено на практике в современной школе.

### *Литература*

1. *Бахтин Н. Н.* Воспитательное значение театра // Сборник педагогических статей в честь редактора журнала «Педагогический сборник» А. Н. Острогорского. – СПб, 1907.
2. *Бахтин Н. Н.* Делегатские собрания // Искусство в школе. – 1927. – №№3–4.
3. *Бахтин Н. Н.* Детский театр // Педагогическая энциклопедия». – Т. II. – М., 1928.
4. *Бахтин Н. Н.* Детский театр и его значение для народной школы // Художественно-педагогический журнал. – 1914. – №2.
5. *Бахтин Н. Н.* К библиографии «Гамлета» в русской литературе // Литературный вестник. – 1902. – Т. III, кн. 3.
6. *Бахтин Н. Н.* Обзор пьес для детского и школьного театра // Русская школа. – 1911. – №10.
7. *Бахтин Н. Н.* О детском театре // Русская школа. – 1913. – №9.
8. *Бахтин Н. Н.* Театр и его роль в воспитании // В помощь семье и школе. – М., 1911.
9. *Бахтин Н. Н.* Учёт театрального восприятия в Театре юных зрителей // Жизнь искусства. – 1925. – №34.
10. *Бахтин Н. Н.* Шекспир в русской литературе (Библиографический очерк). – СПб., 1904.

*А. В. Реум*  
(г. Москва)

## **ЛИТЕРАТУРНЫЕ БЕСЕДЫ В ГИМНАЗИЯХ КАЗАНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА В 1840–1850-х ГОДАХ**

Литературным беседам, проводившимся с середины XIX века, уделено достаточное внимание в трудах многих известных методистов прошлого и современности. Однако вопросы, связанные с историей этого педагогического явления, его местом в развитии литературного образования, актуализацией

методического опыта бесед, использованием их прогностического потенциала, по-прежнему остаются открытыми. В ряду проблем изучения литературных бесед особое место занимает проблема их генезиса. В данной статье мы попытались определить предпосылки возникновения таких бесед.

Важно отметить, что процесс развития литературных бесед в российской школе носил далеко не линейный характер: фазы расцвета и упадка сменяли друг друга в течение всего существования данной формы – с середины XIX до начала XX века. Мы рассмотрим литературные беседы в Казанском учебном округе, их историю с конца 1830-х годов, когда сформировались предпосылки для их возникновения, до конца 1850-х годов, когда они практически прекратили свое существование в гимназиях округа. Особыми задачами нашей работы стали также выявление причин, приведших к упадку литературных бесед, и определение их целевой и тематической направленности в указанный период.

На наш взгляд, невозможно рассматривать историю методики литературных бесед без истории методики сочинения, поскольку есть все основания предполагать, что именно внимание к письменным работам учащихся стало причиной возникновения новой организационной формы. С этой стороны изучение опыта бесед представляется особенно актуальным для современной методики преподавания литературы.

Их систематическое введение в практику гимназий связано с именем М. Н. Мусина-Пушкина, который занимал должность попечителя Казанского (1828–1845), а затем Санкт-Петербургского (1845–1856) учебного округа. Именно в этот период беседы вводятся во всех гимназиях указанных округов, разрабатываются общие правила их проведения, формулируются цели.

Стоит отметить, что литературные беседы как форма проведения занятий входили в практику гимназий Казанского учебного округа и до рассматриваемого периода, но носили частный характер и обычно связывались не с литературным, а с христианским развитием учащихся. Так, в Пензенской гимназии в 1821 году были учреждены литературные и христианские беседы «для пользы учебно-нравственной христианам» [6: 27]. Нами не найдены материалы, которые позволили бы сделать вывод о методике организации этих бесед, однако одной из целей их введения называлось «сближение общества со школой» [6: 59]. Известно также, что в это время попечителем Казанского учебного округа являлся М. Л. Магницкий (занимал данный пост с 1819 по 1826 год), при котором главной целью образования было объявлено «привитие религиозного чувства» гимназистам и студентам [10: 51].

В 1827 году на должность попечителя Казанского учебного округа был назначен М. Н. Мусин-Пушкин. Стоит отметить то пристальное внимание, с которым относился попечитель к письменным работам гимназистов (особенно старшеклассников) по русскому, французскому, немецкому и латинскому языкам задолго до того, как им были введены литературные беседы.

В 1838 году в циркулярах от 3 февраля и 30 сентября предписывалось каждые три месяца представлять на рассмотрение попечителю округа сочинения учеников 6 и 7 классов. Причём каждый ученик должен был ежемесячно

представлять сочинение по русскому языку, а ученики 7 класса дополнительно ещё и сочинения на иностранных языках. Учителю предписывалось дважды проверять работы гимназистов. После первой проверки он делал устные замечания на уроке, после чего ученики дорабатывали свои сочинения и представляли учителю чистовик. В чистовых работах наставник делал исправления и пометки на полях, и уже в таком виде они направлялись попечителю округа. При назначении тем сочинений учителям было предписано особое внимание уделять предметам, знакомым ученику, обращение к которым будет «его приучать к внимательности и доставлять ему многие новые сведения» [11: 245]. Список тем, составленный преподавателем и одобренный инспектором и директором гимназии, также предъявлялся попечителю.

Заметим, что ещё в 1826 году Училищный комитет, который ведал учебными заведениями Казанского учебного округа до 1835 года, требовал от гимназий предоставлять опыты учеников в сочинениях и переводах по третям года [6: 42]. Таким образом, упомянутое выше предписание М. Н. Мусина-Пушкина было не чем иным, как усовершенствованным повторением этого требования.

В. В. Владимиров в «Исторической записке о 1-й Казанской гимназии» указывает, что упражнения учеников в стихах и прозе, присылаемые попечителю согласно циркуляру от 30 сентября 1838 года, рассматривались профессорами Казанского университета. Преподаватель 2-й Казанской гимназии А. А. Камков пишет, что в том же году одним из них – К. К. Фойгтом – было составлено «Наставление учителям словесности в гимназиях Казанского учебного округа при практических упражнениях учеников», которое было повторно разослано в гимназии в 1840 году.

В этом документе формулировались цели практических занятий гимназистов по русскому языку: 1) усвоение законов языка, 2) направление воображения, чувства и ума, 3) образование вкуса, 4) определение форм, «принятых в применении словесности к общежитию», а также предлагались формулировки тем сочинений. В целом положительно отзываясь о «Наставлении», А. А. Камков указывает на излишне «риторичный» характер некоторых предложенных тем, в частности: «О постепенном ходе гражданственности»; «Об отношении философии к другим наукам»; «О музыке». С другой стороны, он добавляет, что такие рекомендации К. К. Фойгта «платили дань своему веку» и, скорее всего, «принесли свою долю пользы» [9: 137].

Следует обратить внимание на интересный факт: сам К. К. Фойгт в автобиографии называет 1842 год (а не 1838 год, как утверждается в цитируемой выше работе) годом написания «Краткого наставления учителям русской словесности в гимназиях». Поэтому мы не можем быть полностью уверены в том, что А. А. Камков анализирует именно то «Наставление», которое было составлено К. К. Фойгтом, а не какой-то другой документ, подготовленный другим автором.

В 1840 году предписание попечителя от 30 сентября 1838 года было повторено с дополнением о необходимости присылать хотя бы одно сочинение на каждого ученика [4: 307]. С этого же года упражнения «филологического содержания» учеников 6 и 7 класса, представляемые попечителю округа, стали

рассматриваться и рецензироваться вышеупомянутым профессором Казанского университета К. К. Фойгтом. Он делал отзывы о качестве работ, присылаемых из каждой гимназии, а также выделял лучшие сочинения и писал подробные разборы на некоторые из них, которые затем печатались в «Начальственных распоряжениях округа». Ежегодно общее число проверяемых профессором работ составляло от 1500 до 2500 [4: 27 (приложение)].

В исторических записках и очерках некоторых гимназий сохранились сведения о темах сочинений по русскому языку, признанных К. К. Фойгтом лучшими: 1840-й год – «Воспоминания», «О поэзии» (1-я Казанская гимназия) [4: 307]; 1842-й год – «Взгляд на словесность», «Письмо о пожаре» (автор – Александр Бутлеров – в будущем выдающийся русский химик) [4: 336]; 1843-й год – «О сочинениях графа Сологуба» (1-я Астраханская гимназия); 1844-й год – «Байрон», «Русская журналистика», «Ночь», «Об астраханском театре» (1-я Астраханская гимназия) [11: 246]. Видно, что примерно половина из этих тем носит литературный или околотелературный характер, другая же половина – это или историко-культурные темы, или литературные опыты гимназистов.

По нашему мнению, именно пристальное внимание попечителя к литературному и языковому развитию старшекласников, к развитию их речи (особенно письменной) привело к такой мере, как введение в 1844 году литературных бесед. Сам М. Н. Мусин-Пушкин писал в циркуляре от 2 ноября 1844 года следующее: «Твёрдое изучение отечественного языка и словесности составляет одно из основных занятий гимназического курса. В постоянной заботливости об усилении успехов в сих предметах и желая возбудить соревнование между воспитанниками гимназии вверенного мне учебного округа, я признал полезным независимо от теоретического преподавания разных отраслей русской словесности и практических упражнений, учредить в каждой гимназии для 6 и 7 классов, по одному разу в две недели, литературные беседы, на которых ученики должны поочередно читать свои сочинения, сообщать взаимно друг другу свои замечания и пользоваться указаниями наставника» [4: 335–336; 6: 101–102; 9: 138].

К введению литературных бесед имел непосредственное отношение и профессор К. К. Фойгт, на проверку которому с начала 1840-х годов поступали сочинения учащихся всех гимназий Казанского учебного округа. Это подтверждает предположение о непосредственной связи зарождения бесед с повышенным вниманием к письменным работам учеников со стороны руководства округа. Сам К. К. Фойгт писал: «В 1844 году, по плану моему учреждены по всем гимназиям и дворянским институтам Казанского учебного округа литературные беседы между учениками VI и VII классов, которые и поступали на моё рассмотрение до самого перемещения меня в Харьков. Число их простиралось ежегодно до 100» [4: 29 (приложение)]. Отзывы К. К. Фойгта о сочинениях, разбираемых на литературных беседах, печатались в «Начальственных распоряжениях по Казанскому учебному округу» до 1848 года [9: 139].

В упомянутом выше циркуляре от 2 ноября 1844 года были сформулированы также основные правила проведения литературных бесед, которые приводят А. А. Камков и В. В. Владимиров. Они происходили в присутствии дирек-

тора, преподавателей логики, русской грамматики и некоторых других (по усмотрению директора). Руководил беседой учитель русской словесности. Ход обсуждения А. А. Камков описывает следующим образом: «Ученик читает своё сочинение, потом другие возражают ему; он защищает свои мнения, наконец, преподаватель словесности произносит окончательное суждение. После этого сочинение с замечаниями учеников и наставника препровождается на рассмотрение попечителя» [9: 138]. Темы, отмечает педагог, брались из «Наставления» К. К. Фойгта, формулировались учителями или избирались самими воспитанниками. В. В. Владимиров добавляет, что сочинения, прочитанные на литературных беседах, отправлялись попечителю ежемесячно.

Педагог И. А. Алешинцев пишет о литературных беседах, введённых М. Н. Мусиным-Пушкиным, как о мере, не вписывающейся в общую образовательную политику тех лет, направленную на приведение преподавания к «единообразию» [2: 155]. Однако в исторической записке о 1-й Казанской гимназии В. В. Владимиров отмечает, что министр народного просвещения С. С. Уваров выразил попечителю «искреннюю признательность» за учреждение в гимназиях литературных бесед [4: 336].

Интересен тот факт, что спустя менее чем полгода после введения бесед, в феврале 1845 года, М. Н. Мусин-Пушкин был переведён на должность попечителя Санкт-Петербургского учебного округа и уже не мог влиять на дальнейший ход развития данной организационной формы в Казанском учебном округе, однако литературные беседы не исчезли вместе с его отъездом из Казани, как это позже произошло в Санкт-Петербурге.

Напротив, П. П. Зеленецкий отмечает, что в некоторых городах беседы были очень популярны, на них часто присутствовали не только воспитанники и сотрудники гимназии, но и «самые интеллигентные лица города» [6: 101]. Это происходило, например, в Нижегородской гимназии во время обучения там будущих знаменитых русских историков С. В. Ешевского и К. Н. Бестужева-Рюмина. Сочинение первого «Пребывание Петра I в Нижнем» было признано К. К. Фойгтом лучшим в округе в 1846 году [4: 349].

Описания самих бесед и ученические работы (как указывается в исследованных нами исторических очерках и записках различных гимназий) в архивах не сохранились, однако имеются некоторые сведения о темах сочинений, разбиравшихся на литературных беседах (особенно лучших из них), а также краткие отзывы профессоров и адъюнктов Казанского университета (К. К. Фойгта, В. Сбоева, Н. Н. Булича) как о самих беседах, так и о работах, читавшихся на них [1: 40; 4: 430; 6: 114; 9: 138; 11: 247–254].

Рецензенты обращали особое внимание на стилистическое оформление («слог хотя и правильный, но вялый»); грамматические ошибки («встречаются грамматические ошибки и неправильные выражения»; соответствие избранной темы способностям ученика («полезное сочинение, но не по силам автора»); самостоятельность работы над сочинением («статья для ученика изрядная, но в ней мало самостоятельности»); источники, которыми пользовался гимназист («не видно, что составитель пользовался чем-нибудь, кроме учебника»). При этом большее внимание уделялось содержательной, а не формальной стороне письменной работы («Слабое подражание Тургеневу, бесцветно и натянуто.

Слог – хорош, ясен и правилен»; «Язык правилен и ясен, слог хороший, во многом неудовлетворительна, статья слаба»).

В июле 1848 изменились правила проведения литературных бесед. Во-первых, попечителем было разрешено назначать их один раз в месяц, а также предписано задавать темы «преимущественно из области словесности» [9: 139]. Во-вторых, претерпела изменения методика организации бесед – были утверждены составленные преподавателем 2-й Казанской гимназии Михайловым дополнительные правила, которые касались только «внешней стороны» бесед. По мнению А. А. Камкова, именно эта «официальная формальность» и отталкивала воспитанников от данной формы занятий [9: 139].

Эти и другие причины (среди которых можно также назвать перевод в 1852 году К. К. Фойгта на должность ректора Харьковского университета) привели к тому, что к середине 1850-х годов литературные беседы пришли в упадок во многих гимназиях округа. Об этом, например, написано в «Историческом очерке 1-й Пензенской гимназии» [6: 119]. В. Ф. Чертов уточняет, что кризис литературных бесед «почти все исследователи связывают с тем, что они стали фактически обязательными, были включены в программы и превратились в скучные официальные мероприятия» [14: 157].

Кроме того, прекратилась практика рецензирования ученических работ преподавателями Казанского университета. В «Исторической записке о 1-й Казанской гимназии» последние упоминания об отзывах на сочинения воспитанников, сделанных профессорами и адъюнктами, относятся к 1855 году [4: 430].

Если литературные беседы и проводились, то уже не имели такого же значения, как в предыдущие годы, ни для руководства округа, ни для преподавателей и гимназистов. На это косвенно указывает циркулярное предписание попечителя В. П. Молодцова от 14 августа 1857 года, по которому «беседные сочинения остаются при гимназии, а попечителю представляются только заслуживающие особенного внимания» [9: 141].

С другой стороны, некоторыми преподавателями предпринимались попытки усовершенствовать литературные беседы и дать этой организационной форме новую жизнь. Интерес в этом отношении представляет «Записка о темах для литературных бесед» А. А. Камкова, приведённая им в цитируемой выше статье. Автор выступает против разборов переводов произведений зарубежной литературы, которые не под силу гимназисту (например, «Разбор Гомеровою «Илиады» по переводу Гнедича», «Разбор од Горация по переводу Фета», «Разбор «Фауста» Гёте по переводу Губера») и рекомендует задавать сочинения, позволяющие воспитаннику познакомиться сразу и с историей отечества, и с историей словесности: «О народности в литературе и о народных русских песнях», «О комедии вообще и о «Недоросле» Фонвизина», «О сказке вообще и «О царе Салтане» Пушкина», «О повестях вообще и о повестях Пушкина и Гоголя», «О лирической поэме и о поэмах Лермонтова». А. А. Камков утверждает, что нельзя требовать от воспитанника самостоятельного исследования, главное – чтобы ученик: 1) усвоил разбираемое произведение; 2) понял отношение его к общественной жизни; 3) из различных мнений о произведении выбрал «более правдоподобные»; 4) соединил их в одно целое и изложил в «более или менее изящной форме» [9: 140].

О попытках оживить литературные беседы в Саратовской гимназии, предпринятых Н. Г. Чернышевским в 1851–1853 годах, пишет Я. А. Роткович. Методист отмечает, что вместо «схоластических» тем («О благородстве души» и т. п.) Чернышевский предлагал «общественно направленные»: «О введении действительности в роман и историю, «Взгляд на польскую литературу во время царствования дома Ягеллонов» [12].

Таким образом, успех литературных бесед в Казанском учебном округе можно также связать с личностями отдельных педагогов и общественных деятелей, в числе которых особенно выделим профессора К. К. Фойгта. Свой вклад в развитие этой формы организации занятий внесли и учителя словесности гимназий округа. Скорее всего, именно с деятельностью отдельных педагогов связано и то обстоятельство, что в некоторых учебных заведениях беседы прекратились уже в начале 1850-х годов, а в других, например в Астраханской 1-й мужской гимназии, продолжались вплоть до середины 1860-х [11: 254]. Отметим также непосредственное участие в процессе становления и развития бесед руководства учебного округа (в том числе М. Н. Мусина-Пушкина). Очевидно, что именно пристальное внимание попечителя и строгий контроль за выполнением распоряжений и руководств, касающихся литературных бесед, обеспечили долговечность рассматриваемому педагогическому явлению.

По мнению Е. В. Гетманской, именно с внедрением литературных бесед в практику преподавания словесности «начала складываться отечественная методика внеклассных занятий литературой». [5: 31]. Известный историк методики преподавания литературы Я. А. Роткович отмечал, что опыты сочинений для литературных бесед стали первой пробой пера для многих отечественных педагогов, учёных, писателей [13: 206]. Т. Е. Беньковская считает, что использование данной организационной формы в 1840–1860-х годах способствовало «пробуждению интереса к чтению и литературе» у учащихся, развитию умения «высказывать собственную позицию и аргументировать её» [3: 8].

Литературные беседы не только сыграли особую роль в развитии письменной речи учащихся, их умений создавать собственные тексты, но и приучали их работать с источниками, находить и обрабатывать (в том числе реферировать) нужную информацию. Появление бесед не было спонтанным. Вероятно, неуклонно возрастающее внимание руководства округа к письменным работам учеников потребовало от педагогов поиска новых форм, способных повысить эффективность обучения. Поэтому совсем не случайно, что в некоторых гимназиях ещё до официального учреждения бесед преподаватели высказывались за устройство «литературных вечеров, на которых бы читались и разбирались ученические сочинения» [6: 101]. Беседы можно рассматривать и как следование традиции литературных собраний, проводившихся в известных российских учебных заведениях уже в конце XVIII – начале XIX века [14].

На основе материалов, которыми мы располагаем в настоящий момент, сложно сделать выводы не только об эффективности литературной беседы как одной из форм организации совместной деятельности учителя и учащихся, но и о несомненном влиянии данного педагогического явления на становление методики обучения сочинению. В ходе развития литературных бесед в Казанском

учебном округе педагогами, в частности, разрабатывались темы сочинений, уточнялись требования к ученическим работам, критерии их оценки. Обращение к опыту бесед представляется особенно актуальным в свете возвращения в школу итогового сочинения, цель которого формулируется как проверка навыков выпускников «в самостоятельном мышлении, анализе и умении доказать свою позицию с опорой на выбранные произведения отечественной и мировой литературы» [7], а методика работы со всей очевидностью учитывает и опыт дореволюционной методики [8: 4].

### *Литература*

1. *Агринский А. С.* Симбирская гимназия (1809–1909 гг.): Историческая записка. – Симбирск, 1909.
2. *Алешинцев И. А.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX век). – СПб., 1912.
3. *Беньковская Т. Е.* Испытаны временем... Литературные беседы как форма внеклассной работы по литературе (1840–1910-е годы) // Проблемы изучения художественного произведения в школе и вузе / Отв. ред. А. Г. Прокофьева. – Оренбург, 2001.
4. *Владимиров В. В.* Историческая записка о 1-й Казанской гимназии. – Ч. 1–3. – Казань, 1867–1868.
5. *Гетманская Е. В.* Словесность в средней и высшей школе: традиции преемственности (историко-методический очерк): Монография. – М., 2013.
6. *Зеленецкий П. П.* Исторический очерк Пензенской 1-ой гимназии с 1804 по 1871 г. – Пенза, 1889.
7. Итоговое сочинение в выпускных классах. Паспорт проекта [Электронный ресурс] // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://минобрнауки.рф/projects/итоговое-сочинение>.
8. Итоговое сочинение. Допуск к ЕГЭ. От выбора темы к оцениванию по критериям / Н. В. Беляева, Л. В. Новикова, С. А. Зинин, Е. А. Зинина. – М., 2016.
9. *Камков А. А.* О ходе преподавания русской словесности во 2-й Казанской гимназии в первое двадцатипятилетие её существования, с 1835 по 1860 год // Журнал Министерства народного просвещения. Часть неофициальная. – 1861. – май. – часть СХ.
10. *Логинова О. А.* Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в XIX – начале XX в. (на примере гимназий Пензенской губернии): Монография. – Пенза, 2007.
11. *Остроумов Т.* Исторический очерк Астраханской 1-й мужской гимназии за время с 1806 по 1914 год. – Астрахань, 1914.
12. *Роткович Я. А.* Вопросы преподавания литературы: Историко-методические очерки. – М., 1959.
13. *Роткович Я. А.* Поучительный опыт прошлого // Внеклассная и внешкольная работа по литературе / Под ред. Я. А. Ротковича. – М., 1970.
14. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе: Монография. – 2-е изд., доп. – М., 2013.



# ПУБЛИКАЦИИ

**В. В. Голубков**  
(г. Москва)

## **ВОСПОМИНАНИЯ: 1941–1942 гг. НАЧАЛО ВОЙНЫ. КОЛОГРИВ**

...организован отряд, во главе которого поставили Ф. М. Головенченко. Отряд постигла печальная участь: при первом же столкновении с врагом отряд был разгромлен: одни были убиты или тяжело ранены, другие взяты в плен. Из наших преподавателей удалось прорваться и вскоре вернуться в Москву лишь Самсонову (с моей кафедры). Остальные вернулись на родину разными путями в разные сроки.

Нас, «стариков» (мне был 61 год), тоже пригласили записаться в отряд. Зав. кафедрой диамата, партиец, настойчиво убеждал в этом П. О. Афанасьева и меня. Но я никогда не служил в армии, был совершенно несведущ в военном деле, не обучался стрельбе, да и годы были не военные, я уже получал пенсию. Поэтому согласились меня (так же как и Афанасьева) оставить при институте для охраны здания, что было необходимо при бомбёжке: на нашей обязанности было принимать участие в гашении зажигательных бомб. Но нам не пришлось проявлять такого рода деятельность: институт ни разу не подвергся нападению с неба. Скоро и эта обязанность была с меня снята: в институте среди студенческой молодёжи было для этой работы людей более чем достаточно.

А немцы всё ближе и ближе подходили к Москве: в их руках были и Минск, и Смоленск, и Киев.

Днём я бывал в Москве, так как учебные занятия продолжались, так же как не прекращалась работа и в Программно-методическом институте, где я заведовал сектором языка и литературы.

Ночи же я проводил с семьёй на даче в Шереметьевке. Мы вырыли очень хорошее убежище – траншею, где по стенам были устроены скамьи для сидения.

Как только по радио объявлялась воздушная тревога, а это бывало почти каждую ночь, часов в 10–11, мы все спускались в убежище, кроме моей матери, Елены Ивановны (ей пошёл 88-й год, и она предпочитала оставаться в по-

стели), да ещё одного из нас, дежурного, обязанного следить за тем, не сбрасывают ли у нас зажигательные бомбы.

Однажды, часов в 11 ночи, всё кругом осветилось. На Шереметьевку посыпался целый дождь зажигательных бомб.

У нас были заранее подготовлены инструменты для тушения: железные балки, железные лопаты и щипцы. Надо было отодвинуть горящую бомбу от стены, от крыльца, столкнуть с крыши и сейчас же засыпать землёй.

Этим занимались и мы, и наши соседи Козловы, и другие.

У нас всё обошлось благополучно, а через дом от нас, где в эту ночь никого не было, здание сгорело. К счастью, не было ветра, и огонь не перекинулся на соседние строения.

Немцы метили, собственно, не в наш посёлок, а в железнодорожный мост у станции Водники, но, очевидно, плохо рассчитали и поторопились со своими бомбами. Мы оказались невольной жертвой этой ошибки.

Но вот в октябре немцы подошли к Малоярославцу. Это уже было начало подступов к Москве. Учреждения стали спешно эвакуироваться. Уехал по каналу и Волге Госплан, и с ними семья моей сестры, уехала в Казань Академия наук, и с ней моя дочь и внуки, перебралось в Вятку Министерство просвещения и многие другие.

Мы тоже решили уехать с помощью Министерства высшего образования. Три профессора Ленинского института: К. Н. Корнилов, П. О. Афанасьев и я ежедневно ходили в Министерство за разрешением получить места в поезде, предназначенном для эвакуированных. Не помню, куда поехал Корнилов, но мы с Афанасьевым получили право сесть на сибирский поезд, направляющийся через Ярославль, Галич, Мантурово, Вятку, Свердловск.

Я до последнего дня всё решал, ехать ли или остаться в Москве, но Наташа с семьёй была в Казани, Андрей Николаевич задержался в Москве и где-то в пути застрял. Наташа страшно беспокоилась за него и за детей и звала в Казань нас.

Хорошо помню последнюю ночь в Москве.

Мне нельзя было уехать, не сообщив об этом моей давней знакомой, можно сказать – другу, проживавшей тогда с дочерью на квартире недалеко от Каляевской улицы, близ Хрущёвского пожарного депо.

Часов в 10 ночи я вышел из Министерства высшего образования, помешавшегося на улице Жданова.

В Москве было темно. Нигде ни одного огня, все фонари потушены, все окна завешаны. Сквозь облака немного светила луна, но всё же было очень темно.

Я вышел на Неглинную, по памяти побрёл по направлению к Садово-Самотёчной, повернул к Каляевской, но тут запутался, никак не мог найти поворота на нужную улицу. Готов был плакать, но делать было нечего. Пошёл вдоль по Садовой, пока на добрался поздно ночью до Зубовской площади и своего дома. Ворота были заперты. Пришлось перелезть через них, чтобы попасть во двор дома.

Рано утром достал грузовую машину и поехали на Ярославский вокзал. Здесь стоял поезд, сформированный из вагонов московского метро. Поезд этот

надо было перегнать в Новосибирск, а, кстати, перевезти и эвакуированных по распределению Министерства высшего образования.

Все собрались на перроне в ожидании посадки, в том числе и мы: Пётр О(ни)симович Афанасьев с женой, я, Екатерина Ивановна, Геннадий Иванович и моя мать Елена Ивановна. Матери было 88 лет. Сборы, волнения истощили её силы, и она, добравшись до вокзала, потеряла сознание. Я побежал на вокзал, нашел врача и спросил: что делать? Мне очень хотелось, чтобы врач посоветовал везти Елену Ивановну домой, в московскую квартиру. Это заставило бы нас остаться пока в Москве и добиваться более удобного транспорта, чем поезд метро.

Но врач (женщина) решительно заявила, что надо ехать. Она была уверена, что Москва не сегодня-завтра будет занята немцами и всем москвичам, оставшимся в живых, грозит судьба Ленинграда, т. е. блокада и голодная смерть.

Согласившись с врачом, дождались посадки и заняли отведённые нам места. Сразу почувствовали все неудобства метро. Вагоны метро хорошо приспособлены для подземного движения. Вентиляторы в верхней части окон дают при движении постоянный приток воздуха, а это спасает пассажиров от духоты. Когда же вагоны метро двинулись по железнодорожному пути, из вентиляторов начало сильно дуть, и от холода (а был осенний ветреный день) деваться было некуда. Петр О(ни)симович Афанасьев быстро ориентировался в обстановке и принял решение: немедленно слезть с поезда и вернуться в Москву.

Поезд остановился почему-то только в Тарасовке. Наш вагон оказался против платформы, Афанасьевы забрали свои вещи и двинулись на противоположную платформу, чтобы ехать в Москву. Мы с Екатериной Ивановной тоже выбросили на платформу свои вещи и стали ловить людей, которые могли бы нам перенести вещи. Это были в большинстве случаев мобилизованные солдаты. В ответ они только смеялись и наотрез отказывались помочь нам. А поезд вот-вот двинется. Пришлось перебросать вещи в вагон и продолжать странствие.

Ночью были в Ярославле. Наш поезд остановился на запасных путях.

А в Ярославле жил мой старший брат, Валентин. Мне пришла в голову мысль. Пока поезд стоит, не отвезти ли Елену Ивановну к Валентину. Для неё это был бы наиболее удачный выход из положения. Правда, я не надеялся на любезный приём. Елизавета Николаевна, жена брата, была бы очень недовольна появлением незваной гостьи. Но дело было бы сделано.

Однако ничего из моих планов не вышло. Между нашим поездом и Ярославским вокзалом стояло несколько составов. Пролезать под ними, рискуя жизнью, было невозможно, да и как я мог бы доставить Елену Ивановну от вокзала до квартиры брата? А поезд в это время мог тронуться.

Словом, не оставалось ничего другого, как вернуться в вагон.

До Ярославля и несколько дальше, по Архангельской ж. д., было два пути, и нас не очень задерживали. Иное дело, когда мы свернули на железную дорогу, идущую на Галич, на сибирский путь. Тут была одна колея. Навстречу

шли к фронту эшелоны с мобилизованными. Нам надо было их пропускать, подолгу задерживаясь на каких-нибудь запасных путях.

Дня четыре мы плелись до ст. Мантурово. <...>

Только на третий день удалось найти грузовую машину, направляющуюся в Кологрив. Погрузились вместе с другими пассажирами и тронулись в путь. Мостовая оказалась ужасная, трясло невероятно. Я особенно боялся за мать: выдержит ли она такую поездку.

Доехали до реки Унжей. Местность была холмистая: мы то поднимались в гору, то спускались. Так было почти до самого города.

К вечеру приехали в Кологрив. Шофёр доставил нас к дому, где жила Анна Андреевна Тихомирова, жена Геннадия Ивановича. Приняли нас хорошо, накормили и устроили на ночлег. А утром быстро подыскали нам на соседней улице комнату. Хозяйка – жена фронтовика-солдата, собиравшегося вернуться домой.

Мебель в комнате была очень простая: деревянные кровати с соломенными матрацами, 2–3 стула. Но в углу комнаты пищал и хрипел радиоприёмник, по которому при напряжённом внимании можно было узнать, что делается в Москве.

Просыпаешься от этого хрипа часов в 7 утра и слышишь отдельные слова, по которым можно догадаться, что немцы на подступах к Кунцеву, к Дорогомилловской заставе и вот-вот ворвутся в Москву.

А за окном моросит холодный дождь.

Сколько раз я повторял известную «Серенаду» поэта Минского:

Тянутся по небу тучи тяжёлые,  
Мрачно и сыро и вокруг,  
Плача, деревья качаются голые...  
Не просыпайся, мой друг!  
Не разгоняй сновиденья весёлые  
Не размыкай своих глаз  
Сны беззаботные,  
Сны мимолётные  
Снятся лишь раз.

Счастлив, кто спит, кому в осень холодную  
Грезятся ласки весны,  
Счастлив, кто спит, кто про долю свободную  
В тесной тюрьме видит сны  
Горе проснувшимся. В ночь безысходную  
Им не сомкнуть своих глаз.  
Сны беззаботные,  
Сны мимолётные  
Снятся лишь раз!

Но поэтические сновидения, много раз меня посещавшие, не мешали немедленно приняться за устройство нашей жизни.

Прежде всего надо было оформить прописку для получения хлебного пайка. Потом надо было оформить своё служебное положение.

Я начал с Отдела народного образования, представился: профессор Педагогического института, заведующий кафедрой, доктор педагогических наук и прочее.

Приняли хорошо и направили сначала в Кологривский педтехникум. Там довольно кисло сказали:

– Конечно, мы обязаны дать Вам занятия как эвакуированному, но для этого придётся отнять у кого-нибудь часть уроков.

– Это, конечно, нельзя делать, – сказал я. – А других занятий не можете посоветовать?

– Идите в Отдел народного образования, там может быть что и придумают! Иду в Отдел. – Так и так, не можете ли устроить в Отделе?

– У нас всё занято. А вот не хотите ли быть разъездным инспектором Кологривского района?

– А далеко ездить?

– Самое большое – километров за 50.

– А на чём?

– На лошади.

– С кучером?

– Нет, самому придётся править. Сена дадим, а напоить лошадь должны сами.

– А я никогда лошадь не запрягал. Случись что дорогой, я не справлюсь. Да и поить лошадь говорят, надо умеючи. Нет, это мне не подходит.

– Подождите день-другой. Что-нибудь придумаем.

Через два дня прихожу.

– Не хотите ли быть учителем? У нас в первом классе 40 ребят. Учительница не справляется. Мы разобьём класс на 2 отделения, и одно отдадим Вам.

– Хорошо, попробую, когда начинать?

– Завтра.

Начал занятия. Учительница, понятно, лучших оставила себе, а мне передала самых отпетых. И доставили же они мне хлопот!

За 40 лет педагогической деятельности я перепробовал все виды работы: был учителем мужских и женских гимназий, коммерческого училища, торговой школы, педагогических институтов, университета, рабочих курсов, учил учителей-словесников, выступал на учительских конференциях и т. п. Но только теперь, начав работать с малышами в суровое военное время, я почувствовал по-настоящему тернии и шипы нашей профессии.

Ребята были полуголодные, уроков не учили, дисциплины не признавали!

Ещё уроки самостоятельной работы (списывание, решение задачек, особенно рисование) кое-как сходили, но когда приходилось что-нибудь объяснить, дело шло из рук вон плохо.

Лучше всего я чувствовал себя на уроках рисования.

– Что рисовать?

– Нарисуй свой дом, огород, а если у вас есть корова или лошадь, рисуй и их. Можешь рисовать всё, что хорошо помнишь.

– А собаку можно рисовать? А кошку? А я хочу нарисовать лес. Можно?

– Рисуйте!

В эти часы я отдыхал, так как ребята рисовали с большим увлечением.

Запомнились особенно ярко два ученика. Девочка, упорно молчавшая, о чём бы я её ни спрашивал, и мальчуган, очень смышлёный, но весельчак и юморист. Сидит и перешёптывается с соседями.

– Федя! Перестань разговаривать! – Федя! Кому я говорю? – Федя! Встань к стене, у доски!

Федя встаёт и начинает за моей спиной гримасничать. Ребята давятся со смеху.

– Федя! Выйди за дверь до конца урока!

Федя выходит за дверь, но через 3 минуты показывается его рожица:

– Можно войти?

Конечно, ему за дверью скучно, но впустить его в класс нельзя. Что тут делать? Я пожаловался на свою судьбу учительнице, моей сопарнице по первому классу:

– У вас ребята учат уроки? Как Вы этого добиваетесь?

– А очень просто. Я оставляю после уроков всех неуспешных и говорю: «Учите при мне! Кто выучит, я проверю и отпущу домой». И у меня ребята учат, так что часа через два и они, и я – свободны.

Конечно, хорошо бы и мне так делать. Но ведь дома меня ждут: надо забежать за хлебом, за продуктами, какие найдутся на рынке (иногда бывало и мясо). Потом, может быть, придётся съездить в деревню за картошкой, а это – сложная проблема. Деревня – в двух километрах. Приедешь туда, переходишь от двора к двору:

– Хозяйка! Не продашь ли картошки?

– А что у тебя в обмен?

– Я за деньги!

– Ну, нет, за деньги я не продаю.

Надо проявить много терпения и дипломатического искусства, чтобы вернуться домой не с пустыми руками.

Так же трудно было с дровами. Дрова обычно ловили на Унже (остатки от весеннего сплава). Но мы ловить, конечно, не могли: у нас не было лодки. Приходилось покупать готовые. Это были полусырые брёвна или плахи. Надо было кого-то нанять, чтобы плахи распилить и расколоть. <...>

Как-то в школе мне сообщили: завтра в 7 вечера будет педагогический совет. Вам необходимо прийти. В 7 часов прибыл на совет. Директор, женщина средних лет, командирша, кричит на учительниц, настоящий Скалозуб в юбке. Обсуждали один из «вечных вопросов» школы – меры повышения успеваемости учащихся.

Я послушал, послушал и попросил слова. Говорил в том смысле, что кроме мер наказания неплохо в известных случаях воспользоваться средствами убеждения и повышения интереса учеников к занятиям. Как будто всем известная истина! Но как на меня напала одна учительница, кажется, секретарь парторганизации! Обозвала меня педологом, что в те времена было чуть ли не политическим обвинением.

Правда, за меня вступился один учитель, доказывавший, что в моих словах он не видит состава преступления и что убеждать учеников и поднимать их интерес к науке полезно. Но я почувствовал, что вышел из совета с несколько подмоченной репутацией.

А тут ещё через несколько дней ко мне на урок пришла инспекторша по младшим классам. Сказала, что я неправильно обучаю грамоте.

Ну, уж, в чём другом можно было меня винить, только не в этом. С 1903 года, с первого года моей педагогической деятельности, я преподавал гимназисткам методику начального обучения и для того, чтобы обучаться этому трудному искусству, давал уроки в подготовительном классе. В течение почти 40 лет приобрёл достаточный опыт в обучении грамоте. А тут вдруг оказался плохим учителем!

Эти незадачи и на совете и в школе были одной из причин, заставивших меня поторопиться с отъездом из Кологрива. Одной из причин, но не самой главной. Главная же причина была в том, что Наташа усиленно звала нас в Казань. Андрей Николаевич задержался почему-то в Москве, а Наташа уехала с матерью Андрея Николаевича и её работницей (точнее, компаньонкой).

Отношения между Наташей и свекровью стали обостряться. Не знаю, в это ли время или немного позднее Наташа заболела воспалением лёгких. Ей надо было ставить банки. За это дело взялась Марья Николаевна. Но, вероятно, по неопытности она опрокинула на спину больной горящий спирт. Пожар, как говорится, быстро был ликвидирован, но что стало со спиной... Врач принял все необходимые меры, Наташа пролежала с месяц и встала на ноги.

Для того чтобы обеспечить себе выезд из Кологрива и нормальную жизнь в Казани, я обратился в Министерство просвещения, эвакуированное в Вятку, и послал просьбу командировать меня в Казань в качестве профессора по литературе и по методике литературы. Министерство довольно быстро прислало мне официальный вызов в Казань. <...>

Билеты до Казани на основании командировки от Министерства просвещения я получил очень быстро. Оставалось только сесть в поезд, проходящий из Москвы в Свердловск.

Но тут-то и встретили нас почти непреодолимые препятствия: поезда шли переполненные, на перронах стояли проводники вагонов и никого не пускали.

Дня два наш носильщик, погрузив вещи на тележку (а вещей оказалось около 10), ездил вдоль пришедших поездов, надеясь втиснуться в какой-нибудь вагон – ничего не получалось.

Мы не знали, сколько ещё дней придётся нам ночевать на вокзале. И вдруг на 3-й день повезло. Пришёл поезд. Наш носильщик везёт вещи вдоль состава. В одном из вагонов перрон был пуст: проводница за чем-то убежала на станцию. Носильщик молниеносно перебросил на перрон наши вещи и, получив плату, поспешил убраться со своей тележкой.

Через минуту является проводница:

– Что такое? Кто вам разрешил? Вон! И проводница протянула руку, чтобы начать сбрасывать наши вещи. Я, разумеется, воспрепятствовал этому.

Поднялся крик, шум. А поезд, как на зло, не трогается с места.

На шум из вагона вышел подвыпивший солдат.

– Что за шум? В чём дело?

Проводница плача, сквозь слёзы, рассказала ему о нашем «нахальстве».

– Да, гражданин, Вам придётся слезть на следующей станции!

– К сожалению, не могу. У меня командировка, я и то опаздываю.

– Какая-то командировка?

– А вот. – И я вынул из кармана и показал солдату командировочное удостоверение.

Он внимательно рассмотрел командировку. «Министерство просвещения РСФСР» – надпись, напечатанная наверху, моё звание профессора и степень доктора произвели на него надлежащее впечатление, и он принял мою сторону.

– Ничего не сделаешь, гражданка, обратился он к проводнице. Надо дать им место в вагоне!

И он даже помог нам в переносе вещей. Свободного места на полках было мало. Пришлось разместить вещи кое-как, рассовав их по разным отделениям вагона. С местами же для сидения дело обстояло далеко не так плохо, как кричала проводница. В первом же отделении на нижних полках лежали солидные чемоданы, а на них разместились лёжа два пассажира: еврей с женой.

На мой вопрос «А тут же можно сесть и нам двоим?» они ответили, что они в Москве оплатили четыре места (два для себя и два – для чемоданов) и никого на свои места не пустят.

Ясно, что проводница была подкуплена ещё от Москвы, и спорить было бесполезно.

Но боковая скамейка оставалась свободной. Мы с Екатериной Ивановной на неё сели: я прижался к одному углу, а она к другому. В таком положении мы сидели и днём и ночью в течение 8–10 суток до самого Свердловска. После двухдневного пребывания в Мантуровском вокзале спокойно сидеть в тёплом вагоне казалось счастьем, во всяком случае в начале пути.

Соседи оказались люди довольно добродушные и, как я убедился потом, способные на бескорыстную помощь ближнему (конечно, без ущерба собственному благополучию).

Иначе отнеслись к нам пассажиры, занимавшие верхние полки в этом отделении. Один из них слезал на следующий день, кажется, в Сарапуле. Я просил его оставить это место за Екатериной Ивановной. Он согласился. Но когда он перед Сарапулом спустился на пол и начал снимать свои вещи, с верхней полки стремительно спустилась девица, заняла освободившееся место и заявила, что она его никому не уступит.

Соседка, лежавшая напротив на такой же верхней полке (еврейка), поддержала девицу на том основании, что та села в поезд раньше нас. Нижние пассажиры заняли в споре нейтральную позицию.

Я сказал, что конечно девица имела право занять освободившуюся полку, но девице 30, а моей жене – около 70. Пожалуй, было бы справедливо уступить ей место.



Понятно, что мои доводы успеха не имели. Я во время нашей эвакуации накопил много фактов, наглядно показывающих эгоистическую природу человека и призрачность нашей культурности. Как только коснётся личного интереса, многие способны схватить тебя за глотку.

По соседству с нами (рядом в купе) оказался очень интересный пассажир. Он не очень о себе распространялся, но судя по некоторым намекам можно было понять, что он находился в концлагере на Медвежьей горе, каким-то образом доехал по Мурманской дороге до того места, где можно было сесть на наш поезд, и таким образом оказался нашим соседом в вагоне.

Он рассказывал нам, что дорогой потерял все свои документы и теперь хочет на следующей большой станции заявить об этом в комендатуру и попросить выдать ему справку о потере документов.

Он говорил нам: поддержите меня и подпишитесь под моим заявлением. Мы выполнили его просьбу, так как он производил впечатление порядочного и загнанного судьбой человека. Заявление его имело успех: он получил справку, с которой спокойно мог ехать до места. А ехал он, по его словам, в Сибирь, на свою родину, где-то около Новосибирска.

Не знаю, что произошло с ним после того, как мы расстались с ним в Свердловске.

Подъезжаем к Свердловску. Я подошёл к окну: холмистая местность, северная часть Уральских гор, столб с доской, на которой написано, с одной стороны «Европа», с другой – «Азия».

Значит, перед Свердловском мы попали в Азию. В моей жизни это единственный случай, так как мне не пришлось, как многим, летать на Урал.

Вот мы и в Свердловске. Сидим на вещах в вокзале и думаем о том, как получить билеты до Казани (у нас были билеты лишь до Свердловска).

Встаю к кассе в 5 часов, один из первых, в 8 часов открывается касса:

– Билетов нет!

– А как же нам выехать?

– А уж этого я не знаю.

Встретил соседа по вагону (еврея).

Спрашивает меня:

– Ну как? Взяли билеты?

– Нет. А вы?

– Я достал.

– Каким путём?

– Очень просто. Идёмте со мной!

Он вывел меня к площади перед вокзалом и показал на какое-то здание.

– Видите этот дом. Это – Дом учителя. Идите туда часов в 10. Когда войдёте, шагайте быстро прямо по коридору! Вам будут кричать: «Куда? Зачем?» Но вы сделайте вид, что не слышите и как можно быстрее дойдите до конца коридора, потом поверните в коридор налево и попадёте в комнату, где можно получить железнодорожный билет.

Я так и сделал. Часов в 11 вошёл в Дом учителя, быстро, не оглядываясь, пошёл по коридору, не слышал, что мне кричали вдогонку, повернул в

другой коридор налево и попал в комнату, где продавали билеты учителям, живущим в Учительском доме. Показал командировку в Казань.

Приняли меня очень любезно и сейчас же продали два билета: мне и жене.

Я вышел окрылённый надеждами и отправился разыскивать Марию Александровну Рыбникову, эвакуированную в Свердловск вместе со своей приятельницей Случевской.

Через адресный стол нашёл квартиру Марии Александровны. К сожалению, её не застал (она была в пединституте), но был очень тепло принят Случевскими – и дочерью, и матерью.

Они дали мне возможность умыться горячей водой (что доставило мне поистине наслаждение) и напоили чаем с чёрным хлебом.

То, что моя встреча с Марией Александровной не состоялась, было тем более обидно, что эта одна из моих старых приятельниц вскоре в Свердловске же и умерла, и мне не пришлось больше её увидеть.

Вечером я стоворился с носильщиком, чтобы он возможно скорее посадил нас в поезд. Не то в эту ночь, не то в следующую носильщик провёл нас в подземный тоннель – переход с одной платформы на другую и сказал:

– Ждите меня: через час я за вами приду.

Действительно, через час он пришёл, обвесив себя нашими вещами (мы с Екатериной Ивановной могли нести 4–5 вещей) и повёл через многочисленные рельсы на запасной путь. Там стоял прекрасный поезд, состоящий из одних международных мягких вагонов.

Носильщик привёл нас в купе, предложил занять две верхних полки и, получив плату (200 рублей), на прощанье сказал:

– Если будут кричать «Кто залез в вагон?» – молчите!

Утром явились пассажиры: они заняли все места, расположились в проходе настолько тесно, что пройти в уборную было трудно.

– Куда лезешь? Сидел бы на месте.

– Товарищи! Войдите в положение!

Доехали до Казани благополучно, без особых приключений, иногда на больших станциях пропускали идущие на фронт воинские поезда, но всё же дня через три добрались до цели.

Дело было к вечеру. Нашли возчика – татарина с розвальнями, погрузили вещи и поехали на Большую Красную улицу, где в квартире казанского профессора Бушмакина жила Наташа.

Когда приехали на место, стало уже темно. Возчик вносил вещи на второй этаж. Последняя вещь была бочонок с мёдом, который я вёз как подарок и хранил как зеницу ока.

Я вошёл в квартиру, встретил хозяйку, Жанну Николаевну Бушмакину, поговорил с ней, вернулся за бочонком, оставленным за дверью. Бочонка не оказалось. А на улице не было и татарина. Он уехал, не взяв деньги. Он правильно рассчитал, что натуральная плата на этот раз ему выгоднее денежной.

Пострадал от этого и Андрей Николаевич! Он в этот день был именинник. Таким образом, он остался без подарка.

Началась новая глава в истории нашей эвакуации.

### *Примечания*

Свои «Воспоминания» В. В. Голубков начал писать в последние годы жизни. По его признанию, он обращался к ним эпизодически и раньше, но дела и заботы отвлекали. В 1958 году он сосредоточился на событиях прошедшей жизни, видя в своих мемуарах ещё одну возможность поделиться собственным опытом и дать молодым людям материал для изучения истории страны:

«Так изменилось всё, что находится рядом, что видишь постоянно. А как перевернулась вся жизнь в целом: не только здания и дороги, но и люди, понятия, нравы, законы... И вот хочется рассказать о прошлом, о старой, навеки отошедшей жизни и сравнить с ней новую, какую мы строим теперь. Рассказать... Зачем, для чего? Прежде всего, для себя, для того, чтобы вторично пробежать по своему жизненному пути, а вместе с тем и для других, незнатных со старой дореволюционной жизнью. Кто знает? Если мои записки переживут меня и попадут в руки молодых людей, интересующихся тем, как жили их деды, может быть, они и в моих записках найдут кое-какой полезный для себя материал. Историю надо изучать не только по государственным документам, по статистическим цифрам, научным обобщениям и газетным статьям, но и по воспоминаниям отдельных рядовых людей.

А наша жизнь, жизнь людей конца XIX и начала XX века может представлять интерес уже по одному тому, что мы жили в переходную эпоху, когда ломалось старое и закладывались основы нового. Мы были непосредственными предшественниками Октябрьской социалистической революции, пришли к ней уже зрелыми людьми и в той или иной степени принимали активное участие в 40-летней жизни Советского государства.

Буду поэтому, не мудрствуя лукаво, по возможности искренне и объективно рассказывать о том, что еще сохранила моя память».

В архиве семьи дочери В. В. Голубкова, Наталии Васильевны Тихоновой, сохранилась рукопись «Воспоминаний», состоящая из девяти частей. Последние записи в ней были сделаны 19 июня 1966 года.

Первые две страницы седьмой части воспоминаний, посвящённой началу Великой Отечественной войны, были утрачены. Рукопись начинается фактически с середины предложения.

*Головенченко Фёдор Михайлович* (1899–1963) – литературовед, профессор, в предвоенные годы заведовал кафедрой русской литературы Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, в годы Великой Отечественной войны пошёл добровольцем в армию, прошёл всю войну, вернулся с войны в звании полковника. После войны продолжил работать в МГПИ имени В. И. Ленина, заведовал кафедрой русской литературы, был деканом историко-филологического факультета.

... *лишь Самсонову (с моей кафедры)*... – речь идёт о Георгии Акимовиче Самсонове (1887–1973), который работал до 1959 года на кафедре методики русского языка и литературы МГПИ имени В. И. Ленина. В начале войны, будучи ассистентом кафедры русского языка, он записался в ополчение, участвовал в боях.

*Афанасьев Пётр Онисимович* (1874–1944) – педагог, специалист по методике преподавания русского языка, доктор педагогических наук, работал профессором на кафедре методики русского языка и литературы МГПИ имени В. И. Ленина, в годы войны заболел и скончался в Москве.

*Корнилов Константин Николаевич* (1879–1957) – психолог, доктор педагогических наук, академик АПН РСФСР, был организатором педагогического факультета 2-го МГУ и его деканом, заведовал кафедрой психологии МГПИ имени В. И. Ленина.

*...и с ней моя дочь и внуки...* – дочь В. В. Голубкова, Наталия Васильевна Тихонова (1905–1999), была замужем за математиком и геофизиком Андреем Николаевичем Тихоновым (1906–1993), который в предвоенные годы был профессором МГУ и сотрудником Института теоретической геофизики АН СССР, впоследствии стал действительным членом АН СССР, дважды Героем Социалистического Труда. В их семье было две дочери (Анна родилась в 1934 году, Екатерина в 1937 году) и два сына (Андрей родился в 1941 году, Николай – в 1945 году).

*...на улице Жданова...* – ныне улица Рождественка в Москве.

*Рыбникова Мария Александровна* (1885–1942) – известный методист-словесник, соавтор и приятельница В. В. Голубкова, скончалась в Свердловске, находясь там в эвакуации.

*Случевская Лидия Евлампиевна* (1897–1980) – педагог-словесник, соавтор и приятельница М. А. Рыбниковой.

*...улица Большая Красная...* – одна из старейших улиц в центральной части Казани.

*Николай Дмитриевич Бушмакин* (1885–1936) – медик, доктор медицинских наук, работал в Казанском университете, был создателем нескольких медицинских институтов в стране.

*В. Ф. Чертов*

## КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

**Беляева Наталия Васильевна**, заведующий лабораторией дифференциации филологического образования Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук.

**Беньковская Татьяна Екимовна**, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

**Галимуллина Альфия Фоатовна**, профессор кафедры русской литературы и методики преподавания Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, доктор педагогических наук.

**Гетманская Елена Валентиновна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

**Доманский Валерий Анатольевич**, заведующий кафедрой филологического образования Ленинградского областного института развития образования, профессор, доктор педагогических наук.

**Зинин Сергей Александрович**, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

**Кутейникова Наталия Евгеньевна**, доцент кафедры филологического образования Московского института открытого образования, кандидат педагогических наук.

**Миронова Наталия Александровна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Новикова Лариса Васильевна**, учитель русского языка и литературы гимназии №201 имени З. и А. Космодемьянских г. Москвы, кандидат педагогических наук.

**Попова Наталия Алексеевна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Пранцова Галина Васильевна**, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Прищепа Елена Михайловна**, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Южного федерального университета, кандидат педагогических наук.

**Реут Александр Владимирович**, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

**Роговер Ефим Соломонович**, профессор Института иностранных языков в г. Санкт-Петербурге, доктор педагогических наук.

**Романичева Елена Станиславовна**, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Института гуманитарных дисциплин Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Сосновская Ирина Витальевна**, профессор кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета, доктор педагогических наук.

**Стабровская Алина Владимировна**, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

**Стрелец Людмила Ивановна**, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Терентьева Нина Павловна**, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

**Тихонова Светлана Владимировна**, доцент кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, кандидат педагогических наук.

**Чернова Людмила Николаевна**, учитель русского языка и литературы гимназии №42 г. Барнаула, кандидат педагогических наук.

**Чертов Виктор Фёдорович**, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

**Шишигина Татьяна Леонидовна**, доцент кафедры литературы Вологодского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Шутан Мстислав Исаакович**, профессор кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук.

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
-------------------	---

## Научно-методическое наследие и современное литературное образование

<i>Чертов В. Ф.</i> Научно-методическое наследие русских педагогов-словесников в движении эпох .....	5
<i>Зинин С. А.</i> Концептуализация школьного литературного образования как часть научно-методического дискурса .....	14
<i>Сосновская И. В.</i> Современный контекст некоторых методических положений учения М. А. Рыбниковой .....	19
<i>Беньковская Т. Е.</i> Методические системы В. В. Голубкова и М. А. Рыбниковой как основа современного подхода к литературному образованию школьников .....	25
<i>Терентьева Н. П.</i> Об аксиологической направленности литературного образования .....	33
<i>Беляева Н. В.</i> Возврат сочинения в школу: проблемы и перспективы .....	39
<i>Гетманская Е. В.</i> Педагогическая периодика об итоговом сочинении: подходы и оценки .....	45
<i>Романичева Е. С.</i> Об изменении статуса методики обучения литературе как науки в период смены образовательной парадигмы .....	51
<i>Пранцова Г. В.</i> Проблемы профессиональной подготовки будущих учителей-словесников .....	59
<i>Шутан М. И.</i> Филологический текст и изучение литературного произведения в школе .....	64
<i>Доманский В. А.</i> Интерпретационная деятельность учителя-словесника .....	74
<i>Прищепа Е. М.</i> Формирование компетенций современного учителя-словесника в процессе изучения истории методики .....	80
<i>Попова Н. А.</i> Проблемы изучения биографии писателя в отечественной методической традиции .....	86

## Из опыта работы

<i>Стрелец Л. И.</i> Роль полюса адресата при изучении литературного произведения литературного произведения в школе .....	91
<i>Тихонова С. В.</i> Особенности восприятия читателями-школьниками современной литературы (на примере рассказа Т. Кудрявцевой «Принц и нищий») .....	95
<i>Шишигина Т. Л.</i> «История болезни» поколения (изучение рассказов М. М. Зощенко в 11 классе) .....	104
<i>Кутейникова Н. Е.</i> Формирование читательской компетенции школьников в процессе знакомства с современной зарубежной литературой .....	112
<i>Новикова Л. В.</i> Использование «стилистического эксперимента» при изучении эпических и драматических произведений в старших классах .....	118
<i>Галимуллина А. Ф.</i> Организация исследовательской деятельности магистрантов при изучении детской литературы в контексте диалога культур .....	124
<i>Чернова Л. Н.</i> Исследовательская деятельность старшеклассников (из опыта работы по изучению творчества В. М. Шукшина) .....	128
<i>Миронова Н. А.</i> Проектирование технологической карты урока литературы: из опыта работы .....	132
<i>Стабровская А. В.</i> Об изучении русской драматургии 1960–1980-х годов с учётом особенностей восприятия советской эпохи .....	137

## Методическое наследие

<i>Роговер Е. С.</i> Методическое наследие Н. Н. Бахтина .....	141
<i>Реут А. В.</i> Литературные беседы в гимназиях Казанского учебного округа в 1840–1850-х годах .....	145

## Публикации

<i>Голубков В. В.</i> Воспоминания: 1941–1942 гг. Начало войны. Кологрив (фрагменты) / <i>Примечания В. Ф. Чертова</i> .....	153
Коротко об авторах .....	165