

**СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ЛИТЕРАТУРЫ: СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ**

**XXIV Голубковские чтения**

**Материалы международной  
научно-практической конференции**

**Москва 2017**

УДК 82  
ББК 20  
С56

**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)

**С56 Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения:** Материалы международной научно-практической конференции, 24–25 марта 2016 г. / Отв. ред. В. Ф. Чертов. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – 152 с.  
ISBN 978-5-9909885-1-4

---

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ:  
СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ**

**XXIV Голубковские чтения**

Материалы международной научно-практической конференции,  
24–25 марта 2016 г.

*Отв. ред. В. Ф. Чертов*

Подписано в печать 14.03.2017 г. Формат 60х90 1/16. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 9,5. Заказ 2840. 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 978-5-9909885-1-4**

© Московский педагогический  
государственный университет, 2017  
© Коллектив авторов, 2017

# ПРЕДИСЛОВИЕ

24–25 марта 2016 года в Институте филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Современная методика преподавания литературы: стратегии развития» (XXIV 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, Латвии, Казахстана, Украины и Белоруссии. В работе конференции приняли участие аспиранты, стажёры и студенты Московского педагогического государственного университета.

Конференцию открыла тематическая дискуссия «Методика обучения литературе как учебная дисциплина и её место в профессиональной подготовке педагога», в которой приняли участие: проректор Московского педагогического государственного университета, директор Института филологии и иностранных языков, заведующий кафедрой русской литературы, доктор филологических наук, профессор Л. А. Трубина; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов; профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук Т. Е. Беньковская; профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, доктор педагогических наук Л. И. Петриева; доцент, главный научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук Е. С. Романичева; заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы средней школы №72 г. Москвы О. В. Вольвач. Модератором выступила профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук А. М. Антипова.

На пленарном заседании выступили с докладами, посвящёнными актуальным проблемам методики преподавания литературы и современным стратегиям её развития: директор Высшей школы русской и зарубежной филологии Казанского федерального университета, доктор педагогических наук, профессор Р. Ф. Мухамедшина; заведующий кафедрой русской и зарубеж-

ной литературы Вятского государственного гуманитарного университета, доктор педагогических наук, профессор Е. О. Галицких; профессор Балтийской международной академии, доктор педагогики О. Л. Филина (Латвия); профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук С. А. Зинин.

В работе конференции также приняли участие, в качестве руководителей секций и докладчиков, известные учёные, профессора, доктора наук, специалисты в области литературоведения, теории и методики обучения литературе: И. А. Подругина, Е. В. Гетманская, Д. В. Поль, Н. В. Беляева (Москва), Л. И. Коновалова, Е. С. Роговер, В. А. Доманский, Е. К. Маранцман (Санкт-Петербург), А. Ф. Галимуллина (Казань), М. И. Шутан (Нижний Новгород), Е. Л. Райхлина (Тула), Р. В. Якименко (Южно-Сахалинск), Н. П. Терентьева (Челябинск) и др.

Работа научно-практической конференции была продолжена на заседаниях трёх секций, посвящённых актуальным проблемам современной методики преподавания литературы:

- секция №1 «Проблемы методологии и истории методики преподавания литературы в системе подготовки учителя-словесника»;
- секция №2 «Актуальные проблемы теории и практики современного литературного образования»;
- секция №3 «Проблемы литературного развития читателя-школьника».

# СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ: СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ

*Е. О. Галицких  
(г. Киров)*

## ИНТЕГРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Творчество даёт бесконечное счастье,  
оно очищает от всякой скверны.  
Творчество ведёт нас к возрождению,  
и мы начинаем осознавать смысл жизни...  
*Ф. Шехтель*

Я осмелилась начать выступление с мысли Фёдора Шехтеля не только потому, что мы в Москве, и не только потому что Голубковские чтения сохраняют традицию благодарной памяти к учёному, которого можно назвать «гением русской методики», но и потому что «осознание смысла жизни» неразрывно связано с пониманием смысла профессии, ресурсов методологии современной методики, педагогического творчества, открытий методической мысли.

Методология современной методики предполагает обозначение точек бифуркации, моментов развития, перспектив и проблем методологического знания. Что влияет на методику, что определяет её **современность**: как она прошла испытание временем, что из прошлого опыта сохранила, что предлагает будущему? [1; 2; 3].

Результаты поиска ответа на этот вопрос будут представлены в жанре интегративной стратегии преподавания методики обучения литературе в системе профессиональной подготовки магистров. Магистратура и подготовка магистров педагогических специальностей предполагает **методологический**

**уровень погружения в науку, разработку интегративной стратегии преподавания.**

Во-первых, магистранты уже прошли специалитет или бакалавриат, они мотивированы на исследовательскую и педагогическую деятельность в гимназиях, лицеях, вузах.

Во-вторых, магистранты настроены на сотворчество, на межпредметный результат знаний, на построение инновационного опыта познания и самостоятельную самообразовательную работу.

В-третьих, подготовка магистрантов обеспечивается научным консультированием, поиском индивидуальной темы и маршрута исследования при подготовке магистерской диссертации.

Ценностные **ориентации современных магистрантов** направлены на приобретение «живых» знаний и профессионального опыта, которые значимы для них лично, потому что обеспечивают их **готовность к решению жизненно важных задач самоопределения и самореализации** в эпоху глобализации и экономических кризисов.

Теоретический анализ тенденций развития педагогической науки в условиях реформ образования показал, что педагогическая наука характеризуется изменениями средств научного познания, появлением новых форм интегративных исследований, междисциплинарным характером решаемых современной наукой проблем, инновациями в подготовке научных кадров, возрастанием социальной ответственности учёных перед обществом.

Всё сказанное даёт возможность заключить, что университет должен обеспечивать ***опережающую подготовку магистрантов, готовить их к принятию практико-ориентированных решений в условиях завтрашнего дня и экономической неопределённости.***

Четыре **радикальных изменения в образовании** обусловили необходимость осмысления подготовки магистрантов в условиях университета как будущих профессионалов, исследователей и интеллигентов:

1. **Трансформация** открытой образовательной среды вузов **в мировое образовательное пространство**, в котором происходит быстрая смена востребованных профессий и стратегий. *«Сегодня одно, завтра другое».*

2. Утверждение **самообразования, самообучения** в качестве ведущей формы образования в условиях скорости обновления информационных потоков. *«Пойди туда, не зная куда, принеси то, не знаю что».*

3. Ориентация на **событийное образование**, коммуникацию, технологические проекты, обеспечивающие успех и результат, лично значимый выбор. *«Пришёл, увидел, победил».*

4. **Информатизация** образования, которая включает **медиазацию, компьютеризацию, интеллектуализацию** (процесс развития знаний и способностей людей к восприятию и порождению информации). *«Учись видеть и думать с опережением».*

Истинное качество усвоения информации и её коммуникации достигается именно в процессе формирования умений её **востребовать, применять,**

**преобразовывать, творчески создавать, исследовать.** *«Кто владеет информацией, владеет всем».*

Методологическим основанием преподавания методики обучения литературе в магистратуре является интегративная стратегия (М. Н. Берулава, Е. О. Галицких, А. Я. Данилюк, В. Г. Маранцман, А. С. Роботова и др.), которая определяет цели, принципы, содержание и методы взаимодействия преподавателя, магистрантов с методическим знанием, практикой обучения школьников литературе как искусству слова в контексте всех гуманитарных наук.

Реализация интеграции предметно-методического и психолого-педагогического блоков в образовательном процессе опорного университета даёт возможность поставить доминанту на **человека в профессии**, а не на профессию в человеке. Студент раскрывается как мыслитель, решатель профессиональных задач, творческая личность, способная к самообразованию и самовоспитанию, как «деятельный участник своих истин», как «заслуженный собеседник» (А. А. Ухтомский).

Задача интегративной стратегии преподавания – формирование у магистрантов профессионализма как единства теоретической и практической готовности к встрече с текстом и читателем любого возраста.

Интегративная стратегия – это специфический способ достижения целостности, внутреннего единства, целесообразности воздействия и взаимодействия всех подсистем образовательного процесса. Интегративность рассматривается как системообразующий признак профессионально-личностного становления магистрантов в вузе.

Интегративная стратегия преподавания методики – это междисциплинарный способ освоения и использования всех методических знаний на методологическом уровне для решения профессиональных задач обучения литературе и обеспечение осмысленности, целесообразности и прогностичности профессионального поведения магистрантов-словесников.

**Интегративная стратегия преподавания методики в магистратуре педагогических специальностей реализуется на четырёх уровнях:**

- на уровне межпредметной интеграции;
- на уровне внутрпредметной интеграции;
- на уровне интеграции деятельности всех субъектов образовательного процесса;
- на уровне внутрличностной интеграции.

Взаимодействие, дополнительность, структурно-функциональные связи всех уровней дают качественно новый интегративный результат освоения методики обучения литературе. Он проявляется в **востребованности всех индивидуально-личностных ресурсов человека и не равен сумме отдельных показателей и критериев.** Этот интегративный результат проявляется в способности самостоятельного, деятельного и ответственного магистранта к самореализации себя в профессии как человека современной педагогической культуры [3]. Интегративная стратегия по силам оказывается только магистрантам, с которыми можно работать с учётом их индивидуальных возможностей и профессиональных интересов.

Прокомментируем содержание каждого уровня и приведём примеры способов реализации стратегии в процессе профессиональной подготовки магистрантов:

1. **Межпредметная интеграция** литературоведческих, психолого-педагогических и методических дисциплин в университете на основании ведущих системообразующих понятий и идей. М. М. Бахтин подчёркивал необходимость учитывать взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры, границы между которыми не абсолютны, наиболее продуктивная и напряжённая жизнь культуры проходит на границах отдельных областей её, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике. К этим понятиям можно отнести чтение, текст, творчество, интерпретацию, анализ, автора, стиль.

Межпредметные связи обогащаются уровнем дидактического синтеза, включающего не только интеграцию содержания, но и процессуальный синтез, интеграцию форм учебных занятий. Взгляд на методику как на рецептурную науку ошибочен. Многоаспектная и многомерная интеграция – это стратегия преобразования учебно-воспитательного процесса в университете, она включает междисциплинарные взаимосвязи компонентов и максимальную степень их единства.

**Результат** – система мировоззренческих ценностей в контексте педагогической культуры; осознание, понимание и переживание целей событийного образования, содержания своего профессионального бытия, смысла жизни и призвания человека.

Показателем реализации межпредметного уровня стратегии является событие, которое выходит за рамки аудиторных занятий: методический семинар с педагогами региона «Стратегии и тактики читательской деятельности», методические чтения имени М. А. Рыбниковой, В. Г. Маранцмана, А. Г. Балыбердина и т. д., культурный форум, фестиваль, театральная постановка, интегративная образовательная экспедиция, встреча с автором по технологии «Персона», методические летние школы, научно-практические конференции «Чтение как искусство», «Педагогика текста», «Диалог в образовании», крещенские встречи словесников и т. д.

Сделать магистрантов авторами этих событий, а не зрителями не просто, для этого нужна большая работа по мотивации на активное вхождение в профессию будущего учителя-словесника.

Данные формы межпредметной интеграции становятся событиями, если они «воздействуют на все сферы сознания и органы чувств», если обогащают магистранта ценностями литературного творчества и радостью читательской деятельности, если происходит «образовательная встреча» (В. И. Слободчиков) с книгой и её автором [4].



**Межпредметный анализ** ведущих категорий  
методической подготовки магистранта

Методические, педагогические и психологические категории	Человек читающий	Человек пишущий	Человек слушающий и говорящий
Просвещение (история педагогики и история психологии)	Изучение роли книги в просвещении, круга чтения выдающихся читателей разных эпох и профессий	Исследование лабораторий творческого метода художника слова и его труда.	Приобщение к искусству педагогического диалога
Образование (теория образования и психология личности)	Изучение теории литературы, целей и принципов ее преподавания	Изучение теории литературного творчества	Изучение теории диалога
Развитие (теория воспитания и психология развития человека)	Литературное развитие читателей, этапы и типологические портреты	Развитие литературно-творческих способностей	Развитие коммуникативных способностей
Обучение (дидактика и педагогическая психология)	Обучение методам чтения и анализа литературного произведения	Обучение жанрам и формам литературного творчества	Обучение приемам и формам диалога
Воспитание (общая педагогика и психология искусства)	Воспитание творческого читателя средствами литературы	Воспитание потребности в литературно-художественном творчестве	Воспитание способности к диалоговому общению

2. **Внутрипредметная интеграция** осуществляется через блочно-модульное построение методических курсов («Методика обучения литературе», «Актуальные проблемы преподавания литературы», «Научные основы обучения литературе»). Комплекс методических знаний становится стратегией деятельности в том случае, если магистрант устанавливает связи между всеми разделами и осмысливает их в качестве целостной индивидуальной концепции преподавания литературы [2].

Магистрант работает с содержанием и структурой учебной дисциплины на уровне установления причинно-следственных связей. В этом случае происходит в сознании интеграция теории и практики, понимания и исполнения, усвоения и применения, принятия и исследования. Осуществить внутрипредметную интеграцию в образовательном процессе можно через активную познавательную деятельность магистрантов на занятиях в современных технологиях чтения и письма для развития критического мышления,

мастерских творческого письма, путём построения проектов по изучению художественных произведений, литературных квестов, выполнения творческих проблемных заданий.

**Результат** – интегральное методическое мышление как отражение целостной теоретической и практической готовности к успешной педагогической деятельности.

Показателем реализации этого уровня является овладение магистрантами стратегиями и тактиками читательской деятельности и умением их применять на уроках литературы.

**3. Интеграция деятельности всех субъектов** методической подготовки как высокий уровень делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю открытость пространства диалогического взаимодействия и сопереживания. Диалог становится ведущим методом реализации интегративной стратегии в преподавании.

**Результат** – способность к диалогу, сотрудничеству и сотворчеству как сфере интеграции с миром другого, владение диалоговыми технологиями преподавания литературы, способность «думать вместе и действовать сообща».

Показателями являются методические проекты в библиотеках, литературных музеях, кинотеатрах и театрах. Литературные салоны, театральные спектакли «Читать или не читать?», исследовательские проекты «Как слово наше отзовется?», поэтические вечера, методические дискуссии и дебаты по проблемам методики формируют «живое знание» магистрантов по методике обучения литературе в школе.

**4. Внутрличностная интеграция** погружения в интегративную стратегию преподавания методики проявляется в индивидуальном творческом стиле обучения литературе. «Стиль, страсть, смысл» придают педагогической деятельности целостность и авторский блеск. Внутрличностная интеграция находит выражение в поступке, в творческом усилии, когда происходит резонансное совмещение, взаимодополнение различных составляющих, в результате возникает новая степень интегративности, самобытности и разнообразной креативности.

**Результат** – индивидуальный стиль методической деятельности, зафиксированный в концепции обучения литературе, отражающей отношение к педагогической культуре как постоянно развивающемуся процессу, отношение к литературе как искусству слова и целям его преподавания как художественно-педагогическому творчеству, к ученикам как субъектам жизне-творчества, отношение к себе как творцу своей жизни и её ценностей [5].

Проявлением этого уровня является способность магистрантов к рефлексивной деятельности и самоорганизации своей самостоятельной работы, потребности в самообразовательном чтении «через всю жизнь».

**Прошлое:** какие «дидактические правила» методики входят в вашу методическую копилку? Какие книги прочитали по методике? Как отразили и сохранили результаты чтения?

**Настоящее:** как готовы представить свой методический опыт? Какие идеи современной методики считаете актуальными? Что вам удалось напи-

сать о своих методических открытиях? Каким приёмам вы можете научить других?

**Будущее:** в каких событиях планируете принять участие? Как выстраиваете перспективы? Что готовы прочитать, организовать, создать?

Интегративная стратегия в профессиональной подготовке магистрантов создаёт условия для освоения **содержания всех дисциплин** в качестве методологического, теоретического и технологического средства разрешения междисциплинарных профессиональных задач преподавания литературы в школе и вузе, для решения проблемно-творческих задач в своей дальнейшей учёбе, в определении стратегии повседневной жизни.

Цель – создание условий для интеграции личностного и профессионального опыта магистранта как педагога, сочетающего в себе профессионализм, интеллигентность и исследовательский опыт

↓	↓	↓	↓
Межпредметная интеграция в образовательном процессе	Внутрипредметная интеграция методических знаний и умений	Межличностная интеграция всех субъектов образовательного процесса	Внутриличностная интеграция ценностей, знаний, умений и опыта
Методологическая готовность	Теоретико-методическая готовность	Организационно-коммуникативная готовность	Рефлексивная готовность
<i>Опыт познавательной и исследовательской деятельности</i>	<i>Опыт методической деятельности</i>	<i>Социальный опыт сотворчества и общения</i>	<i>Рефлексивный опыт самоанализа и самореализации</i>



Интегральный стиль методического мышления магистранта			
Индивид	Субъект	Личность	Индивидуальность
Принятие ценности своего внутреннего потенциала, открытость диалогу с людьми и миром.	Творческая активность, потребность в непрерывном познании	Способность открывать и сохранять человеческое в человеке, ответственное отношение к жизни, умственная самостоятельность	Осознание и переживание смысла жизни, своего призвания, гармония мысли, чувства, поведения
Самопознание	Самообразование	Самовоспитание	Самоанализ и самореализация
Результат – модель индивидуальной концепции преподавания литературы в школе			

Таким образом, интегративная стратегия преподавания методики литературы для будущих педагогов нового века может рассматриваться как путь обновления методической подготовки магистрантов, уклада жизни филологического факультета университета, сохраняющего связь поколений и диалог научных концепций в методике обучения литературе в вузе и школе.

### Литература

1. *Галицких Е. О.* Школа жизни: научно-педагогическое наследие Александра Георгиевича Балыбердина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – №1.
2. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общей ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб., 2015.
3. *Валицкая А. П.* Теория образования в контексте современности. – СПб., 2014.
4. Педагогика текста: опыт семиотического решения. – СПб., 2013.
5. *Терентьева Н. П.* Концепция аксиологизации литературного образования: Монография. – Челябинск, 2013.

*О. Л. Филина*  
(Латвия)

## СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДИАСПОРЫ

Русский язык в Латвийской республике – язык русского национального меньшинства, проживающего на территории данного государства и составляющего примерно треть населения Латвии. В 2015/2016 учебном году русский язык как родной и, соответственно, русскую литературу изучает примерно 56 тысяч учащихся (28% от общего количества учащихся латвийских школ) в 64 двухпоточных школах и 99 школах с русским языком обучения. Обучение в государственных латвийских вузах осуществляется только на латышском языке, исключение составляет программа «Славянская филология» Латвийского университета.

В латвийских школах национальных меньшинств большая часть предметов изучается на латышском языке или билингвально, в средней школе «русскоязычными» остаются только русский язык и литература. Такие предметы, как история и география России, не изучаются вообще. Таким образом, недостаточный уровень культурологических (фоновых) знаний учащихся об истории, культуре и ценностях русского народа существенно затрудняет процесс восприятия учениками текстов русской литературы.

Кроме того, количество учебных часов, отводимых на изучение литературы, с каждым годом сокращается. В настоящее время в начальной школе (1-4 классы) литература не выделяется в качестве отдельного предмета, а изучается в рамках русского языка. В основной школе (5-9 классы) на изучение литературы отводится примерно 350 учебных часов, то есть один-два урока в неделю в зависимости от выбора конкретной школы, и, наконец, в средней школе опять изучается интегрированный курс языка и литературы. Ни экзаменов, ни диагностических работ по литературе в течение курса средней школы не предусмотрено.

Таким образом, в вуз приходят выпускники школы, имеющие, как правило, очень неглубокие знания в области литературы и весьма поверхностную информированность в области русской культуры. Вместе с тем, во многих вузах группы не разделяются по языку обучения. В частности, в Балтийской международной академии литература преподается в мультилингвальных группах, в которых учатся студенты, закончившие школы национальных меньшинств, студенты, закончившие школы с латышским языком обучения, а также студенты, приехавшие в рамках программы Эразмус из европейских стран. Другими словами, изучение русской литературы происходит в мультикультурной среде, что в значительной степени определяет выбор педагогических стратегий.

Так, ключевой в данной педагогической ситуации оказывается **стратегия отбора учебного содержания**. В условиях мультикультурной среды самой важной задачей становится формирование представлений студентов об уникальном духовном опыте русской литературы. Вместе с тем, принципиально важно не абсолютизировать своеобразие как некую замкнутую систему свойств и качеств русского народа, его культуры, истории, его психического, интеллектуального, нравственного, эстетического облика, а показывать на конкретных примерах, что культура каждого народа является формой проявления мировой культуры.

Для решения этой задачи студентам предлагается курс: «Русский мир в русской литературе».

Дидактические задачи курса:

- во-первых, формировать у студентов отношение к литературе как к системе, в которой воплощены культурные ценности народа, как к особому способу самопознания и самовыражения человека,
- во-вторых, дать студентам возможность заглянуть в «ценностные миры» других народов, сформировать у них представление о культурном многообразии как ценности мира.

Таким образом, дидактическая направленность курса определяется стремлением познакомить студентов с русской литературой как отражением русской картины мира и совершенствовать систему их диалоговых умений, необходимых для самоактуализации в процессе межкультурного диалога.

Идея диалогового подхода, основанная на концепции М. М. Бахтина – В. С. Библера, разработана в современной дидактике литературы в исследованиях И. Е. Берлянд, С. Ю. Курганова, В. А. Доманского. Диалог в культуре

и диалог культур, согласно этой концепции, осуществляется при помощи текстов, «преображённых» в речевом акте, сознании читателя. Выстроенная определённым образом последовательность текстов организует такой диалог как взаимодействие сознаний учащихся, автора, учителя. Таким образом, принципиальной с дидактической точки зрения оказывается система структурирования литературного материала.

Формирование критического мышления, творческого отношения к решению проблем, инициативности студентов связано, прежде всего, с формированием их ценностей, убеждений, мировоззренческих представлений. Поэтому наиболее эффективным способом группировки литературного материала в содержании учебного курса оказывается система сквозных культурологических тем, рассматривающих ценностную проблематику. Идея презентации учебного материала через сквозные культурологические темы, то есть наиболее важные, проходящие через все этапы обучения, связанные между собой отношениями преемственности, предложена и разработана В. В. Воробьёвым в контексте лингвокультурологического подхода к преподаванию языка. Для преподавания литературы в мультилингвальной аудитории принципиально значимой оказывается разработка такой системы тем, которая позволяет учащимся, с одной стороны, понять особенности картины мира русского народа, с другой – обеспечивает принципиальную соотносимость, возможность сравнения русской культуры с культурами других народов (сквозные культурологические темы как «стержень» школьного учебника литературы рассматривались автором доклада в целом ряде публикаций).

Ценностный контекст восприятия литературных произведений позволяет студентам не только включать в свой внутренний мир опредмеченные в этнокультурном наследии ценности, но и даёт им своеобразный «ключ» к пониманию иных культурных кодов, возможность взглянуть на культуру с точки зрения людей, создавших иные ценности. Открывая особенности ценностного восприятия мира литературными героями, студент осознанно или интуитивно поворачивается к себе, к собственному мировосприятию. Самоанализ, сопоставление себя с другими, осознание себя в другом становится отправной точкой в формировании диалоговых умений студентов.

Практически содержание учебного курса выстраивается вокруг культурологических тем, в основу которых положены концепты, отражающие универсальные общечеловеческие ценности в аспекте русской культурной традиции. В центре каждой темы – художественные произведения, которые моделируют человеческое поведение с двух взаимосвязанных позиций: с точки зрения вневременных, неизменных ценностей и с позиции культурных, этических, моральных и т. п. ценностей конкретной исторической эпохи. В процессе чтения и анализа этих художественных произведений у студентов появляется возможность сравнивать внутренний мир людей различных культурных эпох и типов мышления.

Основным критерием структурирования сквозных культурологических тем, является отражение мировоззренческой проблематики, одинаково важной для любого народа, в любой исторический период его развития. Такой

подход открывает перед студентами перспективу понимания основных особенностей русской культуры, даёт им возможность увидеть изменения, которые в ней происходят, и таким образом оценить не только базовые ценности русской культуры с точки зрения современности, но и познакомиться с общими истоками культурных традиций разных народов.

Не менее важным критерием отбора тем становится также актуальность художественной проблематики для современных молодых людей, обращённость литературного материала к личностному ценностному опыту студентов и проблемам, которые их волнуют. Именно в этом случае происходит актуализация культурных смыслов. Как известно, «актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» (М. М. Бахтин). Прежде всего, это означает, что студенту необходимо не просто понять конкретные факты литературы, истории, культуры, но воспринять их как актуальные лично для него проблемы.

Назовём сквозные культурологические темы, включённые в содержание курса:

- *Мифологические истоки русской картины мира.* Обращение к данной теме предполагает знакомство студентов с дискуссионной проблематикой, связанной с «Велесовой книгой» как основным текстом древнеславянской ведической культуры. Студенты узнают из материала лекции различные точки зрения на подлинность этого текста. Кроме того, им предлагается самостоятельно прочитать современные переложения древнеславянских сочинений. Таким образом студенты получают возможность составить и высказать на практическом занятии собственную точку зрения на не решенную в современной истории литературы проблему. Дальнейшее знакомство с персонажами древнеславянского язычества, с обычаями, традициями и обрядами славян позволяет продолжить дискуссионную направленность учебного процесса: в центре внимания студентов на лекциях и практических занятиях оказываются общие обряды для славянской и балтийской традиции (например, праздники урожая, Купалы и т. п.). Следует подчеркнуть, что дидактически эффективным с точки зрения повышения читательской мотивации студентов оказывается интеграция литературы со смежными видами искусства. В данном случае речь идёт о знакомстве студентов с картиной Н. К. Рериха «Голубиная книга», написанной на сюжет древнерусского духовного стиха. Художник, как известно, в обобщённо-символической форме попытался воссоздать образ вселенской книги, упавшей с небес (из Космоса) и включавшей в себя всю мудрость мира. Яркий и выразительный визуальный образ даёт студентам возможность задуматься о взаимосвязи различных культурных традиций и привлекает их внимание к древнерусскому тексту. Кроме того, знакомство с творчеством Н. К. Рериха позволяет студентам почувствовать реальный контекст современной латвийской культуры: в Балтийской международной академии активно работает латвийское рериховское общество, есть рериховская аудитория, регулярно проходят лекции, семинары, чтения, связанные с семьёй Рерихов.

- *Православие как основа русской картины мира.* Эта тема разворачивается в двух направлениях. Во-первых, на лекциях студенты знакомятся с историческими фактами, связанными с крещением Руси, выбором князем Владимиром восточного христианства – православия. Кроме того, внимание студентов привлекается к феномену русской неофициальной религиозности: старчеству, юродивым, русскими религиозными мыслителям. Так, большой интерес со стороны как «русскоговорящих», так и «латышскоговорящих» студентов вызывает личность философа А. Ф. Лосева, ставшего в конце 20-х годов XX века тайным монахом. Размышления о творческой и личной судьбе учёного, которого многие считали прототипом булгаковского Мастера, открывают студентам нравственную сторону взаимоотношений личности и общества, личности и власти. Во-вторых, студентам предлагаются для самостоятельного прочтения и последующего анализа и интерпретации на практических занятиях художественные тексты, созданные в контексте православной традиции. При этом темы для обсуждения формулируются таким образом, чтобы студенты имели возможность порассуждать об актуальности христианских ценностей в наше время. Например, тема одного из практических занятий звучит следующим образом: «Столкновение добра и зла в судьбе и душе человека (по роману Ф. М. Достоевского «Идиот»)».

- *«Неумирающие ценности человеческой жизни» в народной сказке (Е. Н. Трубецкой).* Эта тема реализуется в контексте ценностной проблематики фольклорных сказок. Внимание студентов акцентируется на концептах, актуальных для русской традиции. Например, анализ сказочного дома как модели мироздания даёт студентам возможность «примерить» старинные традиции внешнего и внутреннего убранства жилища, гостеприимства, семейных отношений к собственному опыту, задуматься над ролью традиций в современной жизни. В результате студенты начинают воспринимать художественное произведение как средство диалога между поколениями. Другой пример – для интерпретации сказки П. П. Ершова «Конёк-горбунок» студентам предлагается обсудить две противоположные позиции на это произведение: точку зрения современника писателя, считающего главного героя «глупцом, праздникомлюбом и обжорой», и точку зрения Д. С. Лихачёва, убеждённого в том, что «доброта – она всегда умная». Обсуждение произведения, созданного в начале XIX века и привычно считающегося детской сказкой, обычно делит аудиторию на «прагматиков» и «мечтателей» и подводит студентов к серьёзным и актуальным для современных молодых людей размышлениям о меркантильности, конформизме, умении сохранить достоинство в трагических обстоятельствах, способности к поступку.

- *Отражение в русской литературе особенностей русской национальной личности.* Эта тема является центральной темой курса и даёт студентам возможность сравнить особенности поведения людей в различные культурно-исторические эпохи. Культурологический материал лекций становится основой для обсуждения нравственных проблем, студенты совершенствуют умения формулировать и аргументировать свою точку зрения на этическую проблематику. Так, для анализа рефлексивных героев произ-



ведений русской классики (романы И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, пьесы и рассказы А. П. Чехова) студентам предлагается самостоятельно прочитать отрывки из книг М. Е. Бурно «Сила слабых» и И. Солоневича «Народная монархия». В этих текстах врач и философ высказывают спорные точки зрения на поведение и поступки вечно сомневающихся и занимающихся бесконечным самоанализом персонажей русской классической литературы. Одно из практических занятий посвящается дискуссии «Чёрное – белое» на тему «Жизнеспособен ли в наше «практичное» время рефлексирующий герой?» Высказывания студентов в ходе дискуссии убеждают в том, что повышение читательской мотивации непосредственным образом связано с тематикой обсуждаемых на занятиях проблем. Интерес студентов вызывают художественные проблемы, отражающие нравственную проблематику, актуальную для современного общества. Одна из таких проблем – «Соотношение духовного и материального в русской культуре». Литературная основа для обсуждения этой проблемы – «Пиковая дама», «Скупой рыцарь» А. С. Пушкина, «Вечер накануне Ивана Купалы», «Портрет» Н. В. Гоголя, «Обломов» И. А. Гончарова «Таланты и поклонники» А. Н. Островского, «Приваловские миллионы» Д. Н. Мамина-Сибиряка, «Железная воля» Н. С. Лескова. Размышления о духовной раздвоенности, свойственной героям этих литературных произведений, сложности и практической невозможности гармонического сочетания материального и духовного в образе предпринимателя, оказываются настолько близкими молодым людям, что они увлекаются чтением классических текстов, которые до этого времени воспринимались ими как устаревшие.

- *Образ женщины в русской литературе.* Эта тема рассматривается в сравнительном аспекте: студенты сопоставляют тургеневских девушек, инфернальных героинь Ф. М. Достоевского с героинями современной женской прозы. Такое сравнение создаёт почву для размышлений о роли женщины в современном обществе, интересным аспектом которой оказывается проблема «Женщина как хранительница традиционных ценностей».

- *Личность писателя как символ русской культуры.* Проблема рассматривается в контексте, идею которого выразительно сформулировал академик А. М. Панченко: «В памяти нации есть люди-символы и есть события-символы. Сколько бы нация за свою историю ни породила героев, сколько бы ни совершила подвигов, – это всегда считанные люди и считанные события. Они наперечёт именно потому, что имеют символическое значение: ведь символов не может быть много, как не может быть много гениев и нравственных заповедей. Иначе они обесценятся» (А. М. Панченко). Опыт показывает, что интерес к личности писателя мотивирует студентов обращаться к произведениям этого автора. С другой стороны, молодые люди, закончившие школы с латышским языком обучения и не изучавшие русской литературы, открывают для себя не только страницы биографий писателей, но и страницы русской культуры.

Важной стороной культурологической работы в контексте данной проблемы становится межкультурная направленность. Перефразируя слова

А. М. Панченко, можно предположить, что в диалоге, который непрерывно ведут культуры, тоже есть «люди-символы», своим творчеством, своими поступками доказавшие реальность межкультурных взаимопроникновений. Одна из дидактических задач курса – познакомить студентов с личностями, имеющими символическое значение для диалога русской культуры с культурами других народов. Например, на одной из лекций студенты знакомятся с биографией Ф. П. Гааза, оказавшего значительное влияние на русскую духовную культуру. Вопросы и задания, предназначенные для практического занятия, акцентируют внимание студентов на поликультурной идентичности доктора Ф. П. Гааза, немца по происхождению и воспитанию, глубоко воспринявшего и принявшего русскую культуру и православие.

**Дидактические стратегии преподавания литературы** определяются не только особенностями поликультурной учебной среды в диаспоре, но и так называемым кризисом чтения и читателя. Чтение становится практически архаичным видом деятельности для современного человека, увлечённого инновационными технологиями.

Сегодня отнюдь не художественное слово, а разнообразные формы видеокультуры оказываются активными факторами социализации ребенка и подростка. «Электронными воспитателями» становятся телевидение, кино, интернет, компьютерные игры. Образный видеоряд задаёт определённые правила и модели поведения, в том числе чтения. Именно это свойство современного читателя метафорически выразил С. Минаев в романе «Видеоты»: «Иногда кажется, что мои глаза существуют отдельно от тела, будто они всё время снимают окружающий мир на видео, лишь изредка связываясь с мозгом».

Другими словами, в настоящее время формируется модель чтения, которая существенно отличается от традиционной. Современный читатель воспринимает книгу не как феномен культуры и даже не как учебник жизни, а один из источников информации и одно из средств массовой коммуникации. Это подтверждают результаты опросов, проводимых среди школьников: на первом месте в их читательских интересах стоят энциклопедии, далее следуют детективы и «ужастики», книги о детях и школе читает 1% опрошенных школьников, классическая литература читается для того, чтобы выполнить домашнее задание. В. П. Чудинова пишет об этом: «Школьники не осваивают язык классического наследия, но хорошо осваивают разнообразные клише и формальный подход к классической литературе».

Эта тенденция подтверждается и в студенческой аудитории. Небольшое исследование читательских интересов, проведённое среди студентов 1–3-х курсов Балтийской международной академии и Латвийского университета в мае 2015 года, показывает, что у потенциальных читателей абсолютно отсутствует интерес к классической литературе, прецедентные тексты, изучаемые в средней школе, совершенно незначимы для них, из современных произведений читаются только тексты так называемой массовой литературы (П. Коэльо, Д. Браун, Дж. Мартин и т. п.). Классические тек-

сты, «проштудированные» или просмотренные в пересказах, ими давно и прочно забыты. И самое главное, что они искренне не понимают смысла художественного чтения. Необходимость привести на лекции пример, сравнив современного модного писателя с классиком, часто ставит преподавателя в тупик. Рассуждения на тему «Х. Мураками не оригинален, это современный японский Хемингуэй» совершенно ничего не значат для слушателей-студентов, потому что они впервые слышат фамилию американского классика XX века. Таких примеров можно привести немало, и, к сожалению, ситуация с каждым годом не улучшается.

Получается, что сегодня мы наблюдаем разрыв между поколениями: меняется существовавшая долгое время традиция освоения литературной культуры. Утверждается «новая модель» чтения – точнее, «новые модели», и какими окажутся эти модели, пока не вполне ясно. Однако некоторые качества «нового читателя» очевидны уже сейчас:

- 1) читатель «нового типа» с его клиповым сознанием и мозаичным восприятием мира стремится прочитать любой текст быстро, не вникая в его содержание, довольствуясь только поверхностными смыслами;
- 2) преобладает функциональная и развлекательная мотивация чтения;
- 3) предпочтение отдаётся печатной продукции с ярким и выразительным видеорядом.

Столь же очевидно, что приоритеты современного читателя школьника и студента на стороне электронного, а не бумажного носителя текста. Тем более, что литература всё теснее сливается с масс-медиа. На базе литературного произведения создаются компьютерные игры, фильмы, комиксы, в которых используются повествовательные линии, сюжетные ходы, образы текста-основы. Например, арт-проект «Метро 2034» НД. Глуховского, созданный при активном использовании ресурсов сети: блог-сервиса LiveJournal и сайта «Одноклассники.ру». Кроме того, главы романа печатали бесплатные газеты «Метро» в Москве, Санкт-Петербурге, Челябинске и Новосибирске. Вначале автор разместил свой роман «Метро 2033» в интернете. Затем издательства «Эксмо» и «Популярная литература» выпустили бумажный вариант текста. И, наконец, читателям был предложен книжный сериал – «Метро 2034», размещённый на мультимедийном сайте [www.m2034.ru](http://www.m2034.ru). Читатели смогли не только читать роман, но и наслаждаться в процессе чтения разнообразными аудиовизуальными эффектами.

Другой пример – известный интернет-проект М. Фрая (С. Мартынчик, И. Стёпин) «Идеальный роман», включающий заинтересованного читателя в процесс создания текста на основании заголовка и последнего абзаца. Ещё один вариант – интернет-проект Е. Гришковца «Год ЖЖизни» и «Продолжение ЖЖизни». Писатель превратил собственный интернет-блог в литературный жанр и предложил читателям стать не только свидетелями, но и участниками создания текста. Не вызывает сомнения, что подобные проекты, в контексте которых литературный текст как бы расширяет свои границы, включает в свое содержание дополнительные смыслы, привлекают «нового читателя» гораздо больше, чем традиционный «бумажный» вариант книги.

Получается, что форма трансляции становится уже и не суть важной, а на первый план выдвигается проблема содержания: какие тексты будут представлять потенциальному читателю различные медиа.

Названные особенности читателя «нового типа» определяют **дидактические стратегии изучения литературы**, которые подтвердили свою эффективность в реальной педагогическом процессе:

- создание арт-проектов,
- авторская деятельность в интернет-среде.

**Создание арт-проектов.** Потенциальным читателям предлагается создание собственных арт-проектов на основе художественных произведений. Такими проектами становятся театрализации, коммуникационные проекты (арт-кафе, презентация, праздник...), веб-проекты – творческие сайты, виртуальные экскурсии и т. п. Очень эффективными оказываются проекты в области литературного туризма. Современные школьники и студенты много путешествуют (реально и виртуально), как правило, изучают языки, считают мир открытым для себя. Поэтому нужно помочь им увидеть в книгах отражение мира как единого культурного пространства. Эту задачу помогает решить разработка маршрутов литературных экскурсий, создание виртуальных литературных музеев. Для того чтобы избежать произвольности в поиске объектов литературного туризма, студенты используют актуальный в современной социокультурной практике метод культурного (в нашем случае – литературного) картирования туристического пространства. Функцию карты в этом случае выполняет литературный факт: произведение, жизнь и творчество писателя, событие литературной жизни, литературный жанр и т. п. Объекты литературного картирования пространства выбираются в соответствии с концепцией разрабатываемого туристического проекта и с учётом культурных потребностей предполагаемой целевой аудитории. Туристический контекст позволяет актуализировать межкультурную направленность курса литературы. Студенты проявляют заинтересованность в поиске туристических объектов, связанных с русской литературой и находящихся в разных странах.

**Авторская деятельность в интернет-среде.** Существенная особенность современной литературы, влияющая на качество чтения, – размывание границ между автором и читателем. С. Лукьяненко провёл в своём блоге опрос, цель которого – понять, насколько читатель заинтересован в «сотворчестве» с автором. В результате этого пороса выяснилось, что более 80% читателей стремится следить за процессом создания произведения в режиме реального времени, 40% – хочет комментировать прочитанное. Кроме того, С. Лукьяненко, задумав новый роман, привлёк читателей к размышлениям о том, каким они хотели бы видеть героя, какой стиль книги им ближе. В результате писатель, учитывая непосредственно выраженные пожелания читателей, создал роман «Черновик», главы которого он еженедельно публиковал в своём блоге, призывая читателей комментировать, предлагать собственные варианты. Ситуация, конечно, не новая. Ещё в 20-е годы XX века литературный критик Ю. Айхенвальд писал: «Личность писателя

трансформируется личностью читателя... Не только писатель определяет читателя, но и читатель – писателя: первый создаёт последнего по образу и подобию своему, симпатически выявляя его сущность».

Однако своеобразие современной литературной ситуации придают массовые сервисы, дающие пользователям возможность самостоятельно производить контент (дневники, статьи и т. д.): социальные сети, коллективные блоги и т. п. («Википедия», My Space, You Tube...). Таким образом, актуализация автора-непрофессионала в пространстве современной литературы позволяет включать студентов в создание собственных блогов, интернет-дневников и в индивидуальную работу на творческих ресурсах сети. Разумеется, современные школьники и студенты чувствуют себя в сети вполне свободно: они привыкли к различным формам интернет-общения. Но большинство из них не понимает необходимости нести ответственность за свои слова, «произнесённые» в виртуальном пространстве. Эту мысль метафорично выразила Т. Москвина в романе «Позор и чистота. Народная драма в тридцати главах»: «Бесы у Достоевского мечтают о «праве на бесчестье», которым можно купить всякого русского человека, да и человека вообще... Но в наши дни это право наконец реализовано... в стихиях Интернета, когда каждый имеет право на анонимность, бесконтрольность и безнаказанность речи». Другими словами, «свободное плавание» в просторах литературного Интернета открывает школьникам и студентам проблемы авторского слова, ответственности автора, отличия художественной речи от нехудожественной.

В целом работа в студенческой аудитории с творческими веб-ресурсами сводится к традиционной для дидактики литературы проблеме «воспитание творчества» и «воспитания творчеством». Студенты, используя творческие сайты (см., например, <http://ssp.ioso> и др.), создают собственные тексты (назовём их «квазихудожественными»): сказки, басни, стихи и т. п. Далее, почувствовав себя авторами-создателями, они начинают осознавать возможности определённого воздействия на окружающих с помощью текста: заставить слушателей смеяться, плакать, думать и т. п. Постепенно в «муках» собственного творчества начинающие авторы приближаются к пониманию коммуникативной заряженности «чужого» авторского слова. Педагоги, разрабатывавшие методику «воспитания творчеством», ориентировались на школьников. Насколько эти подходы применимы к студентам? Выше упоминалось, что большинство современных студентов не читает практически ничего, за исключением небольшого круга разрекламированных текстов масс-культуры. Классические тексты, «проштудированные» или просмотренные в пересказах, ими давно и прочно забыты. И самое главное, что они искренне не понимают смысла художественного чтения. Поэтому, хотим мы того или не хотим, приходится медленно и осторожно «вести» студентов как потенциальных читателей по ступенькам мировой литературы, начиная практически с азов.

В заключение хотелось бы остановиться на проблеме мотивации читательских интересов. Об этой проблеме очень много написано: очевидно, что

диалог с книгой и ее автором невозможен без личностной заинтересованности. Как заинтересовать студентов книгой?

Во-первых, студентам, не понимающим, зачем тратить драгоценное время на чтение никому не интересных, давно устаревших романов, следует открыть уникальность эмоционального опыта, передаваемого искусством слова. Лучше М. М. Бахтина не скажешь: «Искусство даёт мне возможность вместо одной пережить несколько жизней и этим обогатить опыт моей действительной жизни, изнутри приобщиться к иной жизни ради неё самой, ради её жизненной значимости». Эту задачу позволяет решить культурологическая интерпретация текста, привлекающая внимание студентов к эмоционально-ценностному контексту произведения.

Во-вторых, студентам необходимо показать актуальность тех проблем, которые рассматриваются в литературных произведениях. В докладе уже упоминалось о формировании отношения к книге как к универсальному культурному пространству. Эту задачу помогает решить сравнительный анализ текстов, написанных разными авторами в разных странах, и, вместе с тем, практически совпадающих темами, проблемами, сюжетами, образами. Например, роман М. Биркегора «Тайна „Libri i Luca“ и М. Елизарова «Библиотекарь». Обе книги посвящены проблеме магического влияния книги на слушателя и возможностями манипулирование сознанием читателя. Или трилогия Б. Вербера «Муравьи» и роман В. Пелевина «Жизнь насекомых».

В-третьих, важно открыть студентам некую возможность приобщиться к кругу «избранных» с помощью чтения. Ведь современная литература, несмотря на читательский кризис, часто обращается к теме сакральности чтения и книги. Обсуждение совсем не сложного, а, напротив, очень увлекательного, романа французской писательницы М. Барбери «Элегантность ёжика» позволит студентам увидеть те скрытые возможности коммуникации, приобретения друзей, самооценки, самосовершенствования, которые даёт человеку, «умеющему читать», книга.

## 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. и Н. А. Рыбниковых. – М., 1917.

## **МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ СРЕДА И ТЕХНОЛОГИИ СОАВТОРСТВА В ЗАПАДНОЙ ШКОЛЕ**

В последнее время в российской педагогической терминосистеме появляются понятия, не имеющие прежде строго научного веса: учёные отмечают разрастание множества квазипонятий и квазитехнологий. Об этом, в частности, писал В. В. Краевский: «Каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика... И каждая – особая, каждая как бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика разве не сущность? Зачем же её заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются всё новые сущности, плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. И рассмотреть-то их как следует некогда» [11: 113]. С уже работающими в западных исследованиях терминами нам следует определиться: принимаем ли мы их? Избыточные ли это конъюнктурные термины или востребованные временем новые конструкции? В наших педагогических исследованиях частотно появляются понятия «новая грамотность», «мультимодальная грамотность», «визуальная грамотность».

С чем ассоциируется слово «грамотность» у нас? С первоначальными навыками овладения чтением, с социальными трудностями 20-х годов XX века, с массовым ликбезом того времени. Впервые научное определение «новой грамотности» на Западе было дано Д. Букингом, профессором Лондонского университета. В 1993 году он написал статью «На пути к новой грамотности, информационным технологиям, изучению английского языка и медиаобразованию» [1: 20]. В своей статье учёный подчёркивал: «Чтобы понимать важные аспекты нашего мира, необходимо новое определение грамотности, определение, которое не привязано к конкретным технологиям или практике, но, скорее, позволяет нам увидеть компетенции, которые необходимы при овладении всеми аспектами культуры и коммуникации» [1: 20]. По словам создателя термина, «новая грамотность» не должна быть привязана к конкретным приёмам и является, скорее, культурной компетенцией; в то же время обзор практики применения данного понятия в англоязычных методиках показывает очевидную связь новой грамотности и конкретных технологий: во-первых, потому что наш век – век технологий, а во-вторых, методика и технологии – вещи в научном глоссарии достаточно близкие, а в английском языке и вовсе однокоренные.

Следует признать, что в последнее время становятся предметом научного анализа вещи неожиданные, например, упрощённые оценочные механизмы социальных сетей: символы «лайк» и «смайл». Их опосредованная роль как модератора массового мышления была предметом обсуждения в те-

лепередаче А. Архангельского «Правила эпохи после правил» от 18 января 2016 года [4]. В частности, анализировался новый «шестисмайловый» проект Facebook, где коммуникация будет осуществляться в рамках шести смайлов (с разными оттенками эмоций), что, безусловно, будет редуцировать наше мышление в рамках этих же шести знаков. Но мы должны признать, что даже эта усечённая шестисмайловая оценка потребует определённого уровня медиаграмотности.

Официальную трактовку понятия «новая грамотность» в западной парадигме мы находим на официальном сайте американского Национального совета учителей английского языка [2]. Трактовка грамотности в декларации «Дефиниция грамотности в XXI веке» (2008) вполне отвечает нашей культурной ситуации, поэтому полагаем возможным процитировать этот документ: «Грамотность всегда была собранием культурных и коммуникативных практик, распределённых среди конкретных социальных групп и индивидуумов. Меняется общество и технологии, и, как следствие, меняется грамотность. Технологии позволили интенсифицировать и усложнить образовательную среду. XXI век требует, чтобы образованный человек обладал широким диапазоном способностей и компетенций, был грамотен во многих областях. Эти навыки грамотности множественны, динамичны и изменчивы. Они неразрывно связаны с исторической ситуацией, жизнью социальных групп и индивидуумов» [2]. Иными словами, грамотность – способности и компетенции, привязанные к технологической изменчивости общества.

Рассмотрим ряд атрибуций понятия «грамотность». В Международной программе оценки образовательных результатов учащихся (PISA) встречаются такие дефинитивные сочетания как математическая грамотность, естественно-научная грамотность [9]. В документах, регламентирующих деятельность современных библиотек, говорится о библиографической грамотности. На первый взгляд, кажется, что основные атрибуции понятия «грамотность» связаны с конкретными предметными областями. Но есть и более универсальные определения грамотности, я имею в виду читательскую грамотность и грамотность визуальную. В рамочном проекте PISA2015 (PISA2015 DRAFT READING LITERACY FRAMEWORK), иначе говоря, в тесте, оценивающем грамотность школьников, читательская грамотность определяется как «понимание, использование, анализ и взаимодействие с письменным текстом для приобретения новых знаний и раскрытия потенций читателя для его участия в жизни общества» [9]. Скорее всего, в этом определении подразумеваются и элементы читательских компетенций в восприятии художественного текста, но в целом «читательская грамотность» содержит чёткое социологическое наполнение, из которого ясно: текст в пространстве новой читательской грамотности – это, прежде всего, не вопросы рецепции художественного образа, это – вопросы социальной коммуникации.

Наш XXI век рассматривается культурологами как мир «зримой», экранной, культуры, требующей соответствующего уровня компетентности



прочтения и особой, визуальной, грамотности» [10]. О визуализации мышления мы говорим уже давно. Но едва ли общеизвестным является тот факт, что Международная ассоциация визуальной грамотности (IVLA) была создана в конце 60-х годов XX века. Уже более сорока лет Ассоциация успешно действует. Свидетельства этому – размещение многочисленных ресурсов по обучению визуальной грамотности учащихся и студентов на сайте IVLA [5]. Следует отметить методическую значимость этих ресурсов, которая вполне соответствует основной цели сообщества. IVLA существует как «междисциплинарная, разносторонняя организация специалистов, работает в направлении более полного понимания того, каким образом мы извлекаем смысл из увиденного и как мы взаимодействуем с нашей визуальной средой» [5]. И то, что мы привычно критикуем, а именно, «клиповость сознания» нашего подрастающего поколения, члены Ассоциации пытаются преодолеть в своих методических подходах. В частности, на сайте IVLA представлен урок для 3-5 классов (в российской модели для 2-4 классов) на тему «Мультимедиа-отклик на тему “от факта – к фантастике”». Суть технологии: после чтения книги «Дневник Паука» Дорин Кронин учащиеся, в соответствии с задачей урока, представляют, что они проникают в сознание паука, который просит их сочинить дневник с помощью обычных фактов из жизни этих насекомых и фантазий на данную тему. Ученики формируют стратегию «от факта к фантастике», собирая информацию о пауках и создавая мультимедийные дневники от лица (если можно так выразиться) паука с помощью программы Power Point. Автор разработки подчёркивает, что этот урок легко адаптируется к любой теме, хотя и разработан на примере пауков [8]. Оригинальность этой технологии не мешает, как нам представляется, главному посланию начальной школы – поддержать существующий интерес к окружающему миру ученика младшего возраста, привлекая для этого адаптированное по возрасту пространство, где соседствуют вымысел и реальность.

Отметим, что представленный подход к обучению новой визуальной грамотности – это не новшество отдельного педагога, это – требование ко всем учителям английского языка. На сайте Американского национального совета учителей английского языка представлена декларация «Новые грамотности и технологии XXI века» (именно так: грамотности во множественном числе). Согласно этому документу, «учителя несут ответственность за комплексное использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), они должны готовить учащихся для будущего, которого те заслуживают» [7]. Также ассоциация грамотности подчёркивает, что учащиеся имеют право на:

- преподавателей, которые умело используют ИКТ в обучении;
- сверстников, использующих ИКТ ответственно и делящихся своими знаниями;
- программы обучения, которые предлагают возможности для сотрудничества со сверстниками по всему миру;
- методические руководства, встраивающие критические и культурные особенности мышления в практическую учебную деятельность;

- стандарты и систему оценивания, которые включают в себя навыки новой грамотности;
- равный доступ всех учащихся к ИКТ;
- лидеров и политиков, являющихся последовательными сторонниками ИКТ в преподавании и обучении.

Таким образом, в четырёх из семи пунктов чётко заявлена идея коммуникации, доминирующая в принципах обучения литературе в рамках западной методики. С понятием новой грамотности тесно связан термин «мульти-модальная грамотность». Профессор Рэйчел Карчмер (США), специалист по чтению, предлагает такое понимание термина: «мультимодальная грамотность подразумевает использование многочисленных моделей передачи какого-либо сообщения. Текст, аудио, графика, видео – примеры цифровых медиа, которые могут быть объединены в мультимодальном сообщении. Существуют явные различия в представлении информации между традиционным печатным учебником и сайтом на ту же тему. Печатный учебник состоит из статических изображений и слов, в то время как большинство веб-сайтов, по мнению Р. Карчмер, включает интерактивные, мультимедийные тексты» [6]. Р. Карчмер предлагает конкретную собственную методику формирования мультимодальной грамотности с помощью сайта Глогстер. Что представляет собой сайт? Глогстер – специальный сайт по созданию мультимедийных интерактивных плакатов или постеров [3]. Он не имеет строгого учебного целеполагания. Например, одна из предлагаемых задач на сайте – сделай рекламный плакат о своём кафе и заставь посетителей, взглянув на него, ещё больше проголодаться. Но Карчмер вполне успешно использует сайт для формирования мультимодальной грамотности учащихся. Девиз сайта: «выражать мысли с лёгкостью, сочетая изображения, графику, аудио, видео и текст на одном цифровом полотне». Педагог прибегает к возможностям сайта для того, чтобы её ученики с лёгкостью создавали мультимодальные тексты. Перечисляя основные направления развития мультимодальной грамотности учащихся в американской модели, следует отметить ряд навыков, которые формулируются во всех рамочных документах на эту тему. Итак, активные, успешные члены мирового сообщества XXI века должны быть в состоянии:

- развивать навыки свободного владения технологическим инструментарием;
- строить кросс-культурные связи с другими людьми так, чтобы совместно решать глобальные проблемы, а также укреплять самостоятельность мышления;
- получать и делиться информацией в среде глобальных сообществ; анализировать и синтезировать одновременно несколько потоков информации;
- создавать, критиковать, и оценивать мультимедийные тексты;
- осознавать этическую ответственность, востребованную в сложных технологических средах.

Работа с текстом в XXI веке получает мощнейший технологический импульс в виде интернет-возможностей, и западная методика ими успешно

пользуется, формируя мультимодальную грамотность учащихся. В то же время, заимствуя западные технологии, нужно иметь в виду, что рассмотренные подходы обеспечивают, скорее, создание учащимися собственного мультитекста, которое не всегда опирается на чтение высоких образцов художественной речи, они, скорее, конструируются с помощью медиатехнологий, технологии переходят в иное качество, становясь опосредованными модераторами мышления ученика, а это, в свою очередь, влияет на качество и учебную ценность созданных продуктов.

### Литература

1. *Buckingham D.* Towards new literacies, information technology, English and media education // *The English and Media Magazine*. 1993, Summer. P. 20-25.
2. Definition of 21st Century Literacies. URL: <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition> (дата обращения: 21.01.2016).
3. <http://edu.glogster.com/?ref=personalGlog>. (дата обращения: 21.01.2016).
4. <http://telepoisk.com/peredacha-tv-archiv/703089416/18-01-2016> (дата обращения: 21.01.2016).
5. <http://ivla.org/new/what-is-the-ivla> (дата обращения: 21.01.2016).
6. *Karchmer R. A.* Using Glogster to Support Multimodal Literacy. URL: <http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/using-glogster-support-multimodal-30789.html#research-basis>. (дата обращения: 21.01.2016).
7. Literacies-21st-century-technologies. URL: <http://www.readwritethink.org/professional-development/professional-library/literacies-21st-century-technologies-20975.html>. (дата обращения: 21.01.2016).
8. Multimedia-responses. URL: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/multimedia-responses-content-area-119.html>. (дата обращения: 21.01.2016)
9. PISA2015 draft reading literacy framework. URL: [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%20) (дата обращения: 21.01.2016).
10. *Колесникова И. А.* Новая грамотность и новая неграмотность 21 столетия // *Непрерывное образование: XXI век*. – 2013. – №2. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/novaya-gramotnost-i-novaya-negramotnost-dvadsat-pervogo-stoletiya>. (дата обращения: 21.01.2016).
11. *Краевский В. В.* Сколько у нас педагогик? // *Педагогика*. – 1997. №4. – С. 112-117.

## **КОНЦЕПТ «РОМАН» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ**

В предложенной нами системе работы с концептами в десятых и одиннадцатых классах [6: 23-53; 7: 23-28] определённое место занимает концепт «роман», внимание к которому проявляется в связи с изучением произведения М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

**Первый этап деятельности школьников** предполагает работу со словообразовательным гнездом, центральное место в котором занимает интересующая нас лексема.

У слова «роман» два лексических значения. Первое – это базовые признаки эпического жанра: «большая эпическая форма художественного повествования (как правило прозаическая), обычно отличающаяся многообразием действующих лиц и разветвлённостью сюжета» [5: 707]. Второе же значение выводит нас за рамки художественной литературы и имеет непосредственное отношение к самой действительности. Причём чаще всего оно актуализируется в условиях повседневного общения людей, являясь приметой разговорного стиля: «любовные отношения между мужчиной и женщиной» [5: 707].

У имени прилагательного «романический» следующее лексическое значение: «напоминающий фабулу романа». Ученики могут к этому слову подобрать такие синонимы, как «любовный», «сердечный», «романный».

От названного выше прилагательного образовано наречие «романически». Школьники могут включить это слово в предложение («События в этом произведении развивались романически»).

Нельзя забыть и о существительных «романист» и «романистка», фиксирующих внимание на создателях произведений литературного жанра, названного корнем.

Отметим, что одиннадцатиклассникам на уроке может предоставляться попытка сформулировать лексические значения слова. В случае же затруднений становится неизбежным обращение к толковому словарю.

Далее первое лексическое значение слова «роман» будет в центре внимания старшеклассников. Причём это значение будет углубляться и наполняться новыми смыслами и оттенками смыслов.

**На втором этапе деятельности** школьники осмысливают суждения одного из теоретиков искусства о романе. Конечно же, осмыслению микротекста одиннадцатиклассникам должен помочь опыт изучения произведений этого жанра.

Прежде всего учитель предлагает для размышлений характеристику жанра, данную Гегелем в «Эстетике»: «...одна из наиболее обычных и подходящих для романа коллизий – это конфликт между поэзией сердца и про-

тивостоящей ей прозой житейских отношений, а также случайностью внешних обстоятельств. Конфликт этот разрешается трагически или комически или же исчерпывается тем, что, с одной стороны, характеры, сначала противившиеся обычному порядку мира, учатся признавать в нём подлинное и субстанциальное начало, примиряются с его отношениями и начинают действовать в них. С другой стороны, они удаляют прозаический облик со всего осуществляемого и свершаемого ими» [2: 475].

Конечно, гегелевская характеристика требует корректировки, так как она не отражает творческий опыт романистов более поздних эпох. Например, сам конфликт поэтического и прозаического в реалистическом романе XIX и XX веков становится и внутренним, что даёт возможность художникам глубже осмыслить психологическую жизнь человеческой личности.

Учитель зачитывает финальные строки романа О. де Бальзака «Отец Горио», который изучался в десятом классе: в них показываются похороны Горио, в организации и проведении которых Эжен де Растиньяк принял живейшее участие. И здесь же акцентируется внимание школьников на фразах, характеризующих психологическое состояние главного героя: «Эжен заглянул в могилу и в ней *похоронил свою последнюю юношескую слезу, исторгнутую святыми волнениями чистого сердца, – одну из тех, что, нав на землю, с неё восходят к небесам* [...] Оставшись в одиночестве, студент прошёл несколько шагов к высокой части кладбища, откуда увидел Париж, извилисто раскинутый вдоль Сены и кое-где светившийся огнями. Глаза его впились в пространство между Вандомскою колонной и куполом на ДOME инвалидов – туда, где жил парижский высший свет, предмет его стремлений. *Эжен окинул этот гудевший улей алчным взглядом, как будто предвкушая его мёд, и высокомерно произнёс: – А теперь – кто победит: я или ты?*»

Ученики отвечают на вопрос «Какой смысл приобретает слово *похороны* в финале романа?» Конечно, имеется в виду не только трагическое событие – смерть Горио, покинутого своими дочерьми, так как в бальзаковском тексте встречается символический образ, без которого финальные строки произведения и представить невозможно: образ похороненной в могиле последней юношеской слезы. Насколько эта слеза контрастирует с алчным взглядом, предвкушающим мёд! Житейский прагматик, расчётливый человек, который будет идти к своей цели, не считаясь с нормами морали, победил в Эжене.

И, конечно же, нельзя забыть о следующем поступке Растиньяка: сейчас он отправляется обедать к Дельфине Нусинген – дочери Горио, которой не было на похоронах отца, но вместо которой на кладбище прибыла пустая карета! Чтобы «победить» Париж, Эжену необходимо присутствовать на обеде! И это поступок человека, чьё душевное состояние чуть ранее можно было бы обозначить одним словом – «потрясение»! Есть все основания говорить о силе характера Растиньяка, прекрасно управляющего собой и не забывающего о главной жизненной цели даже в трагические минуты. «Проза житейских отношений» побеждает – и человеческий потенциал бальзаковского героя остаётся нереализованным.

Но далее ученики отмечают, что к некоторым героям романов термин «проза житейских отношений» является неуместным. Так, например, внутренний конфликт Базарова имеет совсем другую природу: тургеневский герой, одномомерно воспринимающий и осознающий действительность, в себе самом обнаруживает любовь как поэтическое, романтическое чувство и пытается в собственной душе его задавить, так как оно не соответствует убеждениям нигилиста, но следствие этого – тяжелейший душевный кризис, хотя этот опыт оказал в определённой степени и положительное воздействие на внутренний мир тургеневского героя. В этом случае как проявление прозаического начала может восприниматься сама мировоззренческая позиция героя, имеющая отношение не только к уровню рассудка, разума, но и к сфере чувств, эмоций, ибо те или иные убеждения могут охватывать *всю* натуру человека.

О самом же внутреннем конфликте, который обнаруживается во внутреннем мире Базарова, В. М. Маркович писал следующим образом: «Было бы неверно видеть в душевной драме Базарова столкновение теоретических идей с человеческим естеством героя. В изображении Тургенева конфликт гораздо глубже: обе столкнувшиеся правды уходят корнями в натуру человека, и происходит раздвоение, казалось бы, цельной личности» [4: 199].

Как мы видим, обращение старшеклассников к конкретным произведениям углубляет их представление о романе и наполняет само определение жанра такими смыслами, которые не запечатлены ни в одном из толковых словарей.

**На третьем этапе деятельности** в центре внимания оказывается проблема «роман и реальность».

Прежде всего школьникам предлагается для размышлений следующее высказывание С. Г. Бочарова о пушкинском романе «Евгений Онегин»: «Но если мы вступим в роман героев как в замкнутый мир, мы найдем, что здесь, в свою очередь, люди жизнью своей решают проблему «романа и жизни». В романе героев не только читают романы, но их «живут». Так живёт Татьяна, и так она любит Онегина. Для неё Онегин – отождествлённый образ живого человека с милым героем» [1].

Ученики обращают внимание на необычное сочетание слов, встречающееся в микротексте: «их живут», то есть «живут романы, а не романами» (естественнее синтаксическая конструкция «проживают романы»). Это необычное управление винительным падежом подчёркивает полную погружённость человека (в данном случае Татьяны Лариной) в художественный мир литературного произведения, когда граница между ним, этим миром, и самой реальностью чуть ли не исчезает в его сознании.

А теперь ученики обращаются к фрагментам пушкинского романа, в которых эта ситуация представлена, и оценивают её, отвечая на следующие вопросы: «Обогащает ли внутренний мир человека «проживание» литературных сюжетов?», «Чем опасна такая жизнь?», «Может ли человек, рассматривающий живых людей через призму героев романов, стать счастливым?»

Далее предметом осмысления становятся 49–51-е строфы из восьмой главы пушкинского романа «Евгений Онегин».

Создание романа для автора был длительным процессом, охватившим различные периоды его жизни. А так как роман печатался по главам, то вместе с автором менялись и сами читатели. Мало того, некоторые из них не дошли до финальной главы: их нет уже на белом свете.

Поэтому не удивляет, что содержание этого лирического отступления определяет мотив расставания автора со своим читателем («Кто б ни был ты, о мой читатель, / Друг, недруг, я хочу с тобой / Расстаться нынче как приятель, / Прости...») и даже слушателем («Но те, которым в дружной встрече / Я строфы первые читал... / Иных уж нет, а те далече, / Как Сади некогда сказал. / Без них Онегин дорисован...»). Расстаётся автор и со своим романом («Прости ж и ты, мой спутник странный, / И ты, мой верный идеал, / И ты, живой и постоянный, / Хоть малый труд...»).

Но особого внимания на уроке требуют заключительные строки восьмой главы:

О много, много рок отъял!  
Блажен, кто праздник жизни рано  
Оставил, не допив до дна  
Бокала полного вина,  
Кто не дочёл её романа  
И вдруг умел расстаться с ним,  
Как я с Онегиным моим.

В этих пушкинских строках слово «роман» применяется к самой жизни, реальности. Раньше уйти из неё – означает не допить до дна «бокала полного вина», не дочитать её романа. Причём это сделать резко, неожиданно. Наречие «вдруг», употреблённое автором, как бы фиксирует остроту этой ситуации и усиливает её трагизм.

Размыкание романа как живого организма со своей биографией, у которой есть свидетели, постепенно уходящие из «подлунного мира», в реальность, отождествление самой реальности с романом – знаки гибкости художественного мышления Пушкина, легко сдвигающего и даже уничтожающего границы, которые до этого казались незыблемыми.

Далее школьники обращаются к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», текстуальный анализ которого уже завершён, но эпизоды, ранее проанализированные на уроках, сейчас будут рассматриваться в связи с интересующим нас концептом.

Прежде всего одиннадцатиклассники комментируют ситуации, в которых встречается слово «роман», опираясь при этом на следующий цитатный материал:

1. Она сулила славу, она подгоняла его и вот тут-то стала называть мастером. Она дождалась этих обещанных уже последних слов о пятом прокураторе Иудеи, нараспев и громко повторяла отдельные фразы, которые ей нравились, и говорила, что в этом романе её жизнь.

2. Не говоря ничего по существу романа, он спрашивал меня о том, кто я таков и откуда взялся, давно ли пишу и почему обо мне ничего не было слышно раньше, и даже

задал, с моей точки зрения, совсем идиотский вопрос: кто это меня надоумил сочинить роман на такую странную тему?

3. Стараясь не попадать своими глазами в мои, Лапшенникова сообщила мне, что редакция обеспечена материалами на два года вперёд и что поэтому вопрос о напечатании моего романа, как она выразилась, отпадает.

4. Настали совершенно безрадостные дни. Роман был написан, больше делать было нечего, и мы оба жили тем, что сидели на коврике на полу у печки и смотрели в огонь.

5. Он не успокоился до тех пор, пока не упросил меня прочесть ему мой роман весь от корки до корки, причём о романе он отозвался очень лестно, но с потрясающей точностью, как бы присутствуя при этом, рассказал все замечания редактора, касающиеся этого романа. Он попадал из ста раз сто раз. Кроме того, что это безошибочно, почему мой роман не мог быть напечатан. Он прямо говорил: глава такая-то идти не может...

6. – Я возненавидел этот роман, и я боюсь. Я болен. Мне страшно.

7. ... просидела около часа, держа на коленях испорченную огнём тетрадь, перелистывая её и перечитывая то, в чём после сожжения не было ни начала, ни конца...

8. – Он мне ненавистен, этот роман, – ответил мастер, – я слишком много испытал из-за него.

– Я умоляю тебя, – жалобно попросила Маргарита, – не говори так. За что же ты меня терзаешь? Ведь ты знаешь, что я всю жизнь вложила в эту твою работу. – Маргарита добавила ещё, обратившись к Воланду: – Не слушайте его, мессир, он слишком замучен.

9. – Ваш роман прочитали, – заговорил Воланд, поворачиваясь к мастеру, – и сказали только одно, что он, к сожалению, не окончен. Так вот, мне хотелось показать вам вашего героя.

10. Тут Воланд опять повернулся к мастеру и сказал:

– Ну что же, теперь ваш роман вы можете кончить одною фразой!

Мастер как будто бы этого ждал уже, пока стоял неподвижно и смотрел на спящего прокуратора. Он сложил руки рупором и крикнул так, что эхо запрыгало по безлюдным и безлесым горам:

– Свободен! Свободен! Он ждёт тебя!

На основе приведённого выше цитатного материала школьники воспроизводят события, связанные с созданием романа и его дальнейшей судьбой. При этом они показывают особое место этого произведения в жизни Мастера и Маргариты. Работа с цитатным материалом неизбежно подводит одиннадцатиклассников к выводам о чертах внутреннего мира создателя произведения о Понтии Пилате, не выдержавшего испытаний, которые обрушились на него, и оказавшегося достойным лишь покоя, но не света.

Но в характеристике булгаковского произведения необходимо идти дальше, в связи с чем школьникам предлагается следующий вопрос: «Как вводятся фрагменты романа о Понтии Пилате в текст «Мастера и Маргариты»?»

Сначала о событиях в Ершалаиме повествует сам Воланд (глава 2), который был их тайным свидетелем. Причём рассказанную историю он резко противопоставляет евангельским повествованиям, исходя из критерия правдивости: «...а вы-то должны знать, что ровно ничего из того, что написано в евангелиях, не происходило на самом деле никогда... Дело в том... [...] что я лично присутствовал при всём этом. И на балконе был у Понтия Пилата, и в саду, когда он с Каифой разговаривал, и на помосте...»



О казни Иешуа Га-Ноцри (глава 16) мы узнаём из сна Ивана Бездомного: «...и ему стало сниться, что солнце уже снижалось над Лысой Горой, и была эта гора оцеплена двойным оцеплением...»

И лишь в главах 25 и 26 представлен текст романа Мастера, который читает Маргарита: «Ничто не исчезало, всемогущий Воланд был действительно всемогущ, и сколько угодно, хотя бы до самого рассвета, могла Маргарита шелестеть листьями тетрадей, разглядывать их и целовать и перечитывать слова:

— Тьма, пришедшая со Средиземного моря, накрыла ненавидимый прокуратором город... Да, тьма...»

Если мы объединим главы 2, 16, 25 и 26, то обнаружим не только структурное единство, но и единство стилистическое. Перед нами целостный текст, элементы которого «преподносятся» по-разному: рассказ Воланда; сон Ивана Бездомного; фрагмент романа, воспринимаемый вновь и вновь Маргаритой.

Но каков эффект такого приёма? Отвечая на этот вопрос, одиннадцатиклассники утверждают следующее: создаётся ощущение, что события ершалаимских глав, выстроенные в определённой последовательности, и есть сама историческая реальность. Иначе говоря, граница между художественным миром и действительностью исчезает.

В произведении Булгакова несложно обнаружить ситуацию, которая может нас укрепить в этой точке зрения. Она встречается в главе 32 (в цитатном материале это 10 и 11 пункты). Воланд призывает Мастера завершить свой роман и освободить Понтия Пилата, что и происходит: «Прямо к этому саду протянулась долгожданная прокуратором лунная дорога, и первым по ней кинулся бежать остроухий пёс. [...] Видно было только, что вслед за своим верным стражем по лунной дороге стремительно побежал и он.

— Мне туда, за ним? — спросил беспокойно мастер, тронув поводья.

— Нет, — ответил Воланд, — зачем же гнаться по следам того, что уже окончено?»

Обратим внимание на слово «окончено», приобретающее в контексте эпизода символический смысл: сам роман завершён — и вместе с ним завершён этап жизни Мастера, с ним связанный.

Значимым нам представляется разговор и о песне Булата Окуджавы «Я пишу исторический роман», которая на уроке звучит в авторском исполнении.

Прежде всего ученики отвечают на вопрос «Что означает в песне роза красная?» Ведь она цветёт «гордо и неторопливо» тогда, когда автор сочиняет свой исторический роман, «пробиваясь как в туман / от пролога к эпилогу». Перед нами художественная деталь, превращающаяся в символ художественного творчества, истинно свободного и своими нитями связанного с самой жизнью, реальностью.

Следовательно, неизбежен и такой вопрос, обращённый к старшеклассникам: «Каков взгляд Б. Окуджавы на художественное творчество?»

Это и «вымысел в избытке» («Вымысел не есть обман»), и умение себя поставить на место героя («и поручиком в отставке / сам себя воображал»), и факты собственной биографии, пусть и преображённые («и из собственной судьбы / я выдёргивал по нитке»). И как вывод звучат следующие слова поэта:

Каждый пишет, как он слышит.  
Каждый слышит, как он дышит.  
Как он дышит, так и пишет,  
Не стараясь угодить...  
Так природа захотела.  
Почему?  
Не наше дело.  
Для чего?  
Не нам судить.

Комментируя последний куплет, одиннадцатиклассники не проходят мимо слова «как», который активно участвует в построении своеобразной композиции, напоминающей замкнутый круг: *пишет, как дышит – слышит, как дышит – пишет, как дышит*. В начале и конце этой конструкции стоят глаголы «пишет» и «дышит» (только изменяется их последовательность) – глаголы, имеющие прямое отношение к теме песни и той ситуации, которая в ней показана. И они, эти глаголы, соотнесены с личностью автора, его жизнью, его восприятием и осознанием действительности. Иначе говоря, роман вырастает из самой реальности, а это – закон природы. И теперь нельзя не вернуться к красной розе, которая её и представляет.

Вывод прост: такой творческий процесс, о котором пишет и поёт Окуджава, можно назвать естественным, здоровым, правильным, потому что он в полной мере соответствует высшему закону, не человеком установленному. А вопросы причины и цели «почему?» и «для чего?» неуместны. Так и вспоминается Бог, которому подобные вопросы не задают.

После разговора о литературных произведениях ученики выделяют следующие аспекты проблемы «роман и реальность»: 1) автор как представитель реальности и роман (создание романа как живой, творческий процесс; роль жизненного опыта автора и его воображения, фантазии в творческом процессе); 2) роман и движение времени; 3) литературный герой, «проживающий роман»; 4) смещение или уничтожение границы, отделяющей роман от реальности, как проявление художественной позиции автора.

Заключительный этап учебного занятия определяет знакомство одиннадцатиклассников со следующим фрагментом из книги Найджела Воттса «Как написать роман»:

Читатель поверит в реальность конкретного места только тогда, если автор будет знать его по собственному опыту, даже если этот опыт будет воображаемым. Когда пишешь о своем первом дне в школе, ты должен вернуться памятью к той минуте, должен

еще раз увидеть красные пластиковые стулья, почувствовать запах пластилина и школьной столовой, услышать плач мальчика, зовущего маму. Такие путешествия в прошлое могут быть неприятными, но они необходимы для получения глубины образа, поэтому придется их потерпеть. Не описывай сцену, а воссоздавай её. Погрузись в неё, не описывай так, словно стоишь снаружи. Только когда имеешь чёткий образ сцены в голове, можешь перейти к более понятийным делам: к чувствам и мыслям, которые тогда ей сопутствовали. Только тогда такие слова, как «класс», «боюсь», «почему этот мальчик плачет?», будут для читателя иметь полный смысл.

Читатель жаждет, хотя бы опосредствованно, пережить то, что создаёт автор. В представлении мест самым главным является их «ощутимость». Желая полностью передать это переживание, ты должен довести до того, что читатель вместе с тобой усядется на красном пластиковом стуле...

Главная мысль текста такова: создавая роман, необходимо погрузиться в ту или иную ситуацию, оказаться внутри неё, а не описывать её, «словно стоишь наружу». При этом автору необходимо в максимальной степени мобилизовать свой жизненный опыт, свою память. Эффект «ощутимости» изображаемого может быть достигнут только при этом условии, в связи с чем подчеркнём особую значимость последнего предложения, отличающегося образностью: «читатель вместе с тобой усядется на красном пластиковом стуле», то есть испытает те же чувства, какие испытывал ты, автор, когда «воссоздавал» соответствующую жизненную ситуацию.

Конечно же, все эти советы не отражают специфику романа как жанра, а носят универсальный характер, ибо могут быть применимы к произведению любого жанра, причём не только литературного. Но, по мнению Воттса, для создания романа им обязательно нужно следовать, иначе автора ожидает неудача.

Представим ниже задания и вопросы к этому тексту: 1) Озаглавьте текст и защитите свой вариант; 2) Покажите справедливость суждений автора книги на примере романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»; 3) Противоречит ли содержание текста содержанию песни Б. Окуджавы? 4) Вы прочитали за свою жизнь немало романов. Напишите сочинение со своими рекомендациями автору, создающему произведение этого жанра.

Сделаем **выводы**.

1. Представленная выше логика деятельности школьников опирается на дихотомию «язык – речь». Если сначала рассматриваются лексические значения слов, входящих в соответствующее словообразовательное гнездо, значения, закреплённые в толковых словарях, то далее в центре внимания оказываются те смыслы, которые переданы в научном, научно-популярном и художественных текстах и усложняют представление школьников о концепте.

Эти смыслы и следует назвать заместителями лексических значений, о которых в начале 90-х годов писал Д. С. Лихачёв, раскрывая сущностные признаки концепта. Учёный имел в виду «некоторые подстановки значения, скрытые в тексте «заместители», некие «потенции» значений, облегчающие общение и тесно связанные с человеком и его национальным, культурным,

профессиональным, возрастным и прочим опытом» [3: 322]. По его мнению, концепт не только подменяет собой значение слова, но «расширяет значение, оставляя возможности для сотворчества, домысливания, «дофантазирования» и для эмоциональной ауры слова» [3: 320].

2. Но охарактеризуем и сами смысловые «ходы».

В связи с суждениями Гегеля о романе предметом размышлений школьников становится конфликт поэтического и прозаического, который определяет его содержание. Причём формулировка Гегеля корректируется с учётом творческой практики XIX–XX веков. Мало того, далее школьники соотносят теоретические суждения с литературными произведениями, изученными ими в десятом классе, то есть координируют их с собственным эстетическим опытом.

На следующем этапе деятельности школьники работают с произведениями А. С. Пушкина, М. А. Булгакова, Б. Ш. Окуджавы, в которых встречается соответствующий концепт. При этом сама их деятельность тематически сфокусирована, так как направлена на интеллектуальную разработку проблемы «роман и реальность».

Осмысление же фрагмента из книги Вотса помогает одиннадцатиклассникам войти в лабораторию творческого процесса и позволяет им уточнить те суждения об авторе романа, которые звучали ранее в связи с рассматриваемыми художественными произведениями.

Иначе говоря, на учебном занятии после работы со словообразовательным гнездом все более и более усиливается, условно говоря, философский ракурс осмысления концепта: если сначала уточняется представление школьников о романе как жанре (будем более точными: романическом начале), то далее роман как понятие включается в эстетический и даже психологический контекст, а его жанровые черты уходят на второй план.

3. Сама деятельность одиннадцатиклассников отличается разнообразием. Это и лексическая работа (толкование лексических значений слов), и осмысление текстов-рассуждений с корректировкой одного из них, и тематически сфокусированная интерпретация литературных произведений, и выполнение творческого задания, как бы вырастающего из содержания двухчасового учебного занятия.

В нашей статье представлен лишь один из вариантов работы с концептом. С тем же концептом деятельность школьников может быть выстроена на основе других текстов и с другими смысловыми акцентами. В этом случае иначе будет выглядеть система вопросов и заданий.

## Литература

1. Бочаров С. Г. «Форма плана» // Вопросы литературы. – 1967. – №12.
2. Гегель Г. Г. Ф. Эстетика. – Т. 3. – М., 1971.
3. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Лихачёв Д. С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006.
4. Маркович В. М. И. С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30–50-е годы). – Л., 1982.

5. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб., 2006.

6. Шутан М. И. Концепты русской литературы // Литература (Первое сентября). – 2016. – №4.

7. Шутан М. И. Концепт «мать» на обобщающих уроках // Литература в школе. – 2017. – №1.

**В. А. Доманский**  
(г. Санкт-Петербург)

## **СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ИЛИ «РЕВОЛЮЦИЯ СВЕРХУ»?**

В настоящее время наша методическая мысль серьёзно озабочена состоянием литературного образования. В научных изданиях и на конференциях разного уровня высказываются самые полярные мнения: от полностью пессимистических прогнозов, до – обнадеживающих. Всех волнует вопрос: изменится ли статус литературы, которая ещё недавно играла роль ведущего предмета в художественно-эстетическом и духовно-нравственном воспитании учащихся, или ей так и суждено будет оставаться «в тени» предметов, по которым выпускники школ проходят обязательную аттестацию в форме ЕГЭ?

Обратимся к нашей недавней истории. Каким радостным для филолога было время с середины 1980-х до середины 1990-х годов, когда открылись идеологические шлюзы и нам стали доступны десятки запрещённых авторов и их произведения, составляющие богатство нашей словесности. Читали за поем, часто по ночам, книги переходили из рук в руки, выстраивались очереди. В библиотеках – толкотня, всем хочется записаться на прочтение свежего номера журнала или недавно вышедшей «задержанной» книги. Непомерно подскочили тиражи толстых литературных журналов. Подписаться на журналы «Новый мир», «Наш современник», «Москва» было чрезвычайно трудно, так как желающих было во много раз больше, чем их тиражи. Не просто читали, обменивались впечатлениями. В библиотеках, школах, вузах, даже на предприятиях проводились бурные обсуждения новинок. Профессия филолога, учителя-словесника становилась чрезвычайно престижной, о чём свидетельствовали небывалые конкурсы в вузы.

Это бурное, революционное время перестройки и демократических реформ, несомненно, было подготовлено движением всей отечественной истории, и застрельщиками были наши шестидесятники. Его можно охарактеризовать не только кардинальными переменами в политическом устройстве страны и экономике, но и возникновением небывалой, многомиллионной читательской аудитории. Эти перемены сказались и на развитии системы лите-

ратурного образования, которое в соответствии с модернизацией общества должно было соответствовать новым социально-историческим вызовам. Наступило время содержательного и структурного обновления вузовских и школьных программ литературных курсов. Создание программ стало главным содержанием деятельности методических кафедр, темой научных конференций. Школьные и вузовские курсы избавлялись от вульгарного социологизма, навязчивой идеологичности, вводились новые имена, возвращались в литературные курсы произведения, запрещённые советской цензурой.

Анализ созданных в те времена школьных программ литературных курсов позволяет ретроспективно увидеть вектор поисков в их разработке.

- Так, программа под редакцией Т. Ф. Курдюмовой предполагала изучение литературы в соответствии с основными этапами литературного процесса [7].

- В основе программы по литературе под редакцией А. Г. Кутузова лежала идея изучения художественного произведения как эстетической и нравственной ценности. Её авторы считали, что литературные курсы не должны служить иллюстрацией к гражданской истории, а являются историей самого искусства [8].

- «Программа по литературе для школ и классов с углублённым изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля. 5–11 классы» под редакцией В. Г. Маранцмана предполагала изучение русской литературы в контексте мировой и во взаимодействии литературы со смежными искусствами [9].

- Ведущая идея программы по литературе под редакцией Г. И. Беленького – изучение русской литературы во взаимосвязях с литературой народов России, ближнего зарубежья и с зарубежной литературой [6].

- В программе В. С. Библера «Школа диалога культур» литература изучалась в соответствии с историческими типами культур: 3–4-е классы – античная культура; 5–6-е классы – культура Средневековья; 7–8-е классы – культура Нового времени (XVII–XIX вв.); 9–10-е классы – культура современности; 11-й класс – диалог разных культур [1].

Популярной в это время была идея создания интегрированных программ. Одной из таких программ является программа Б. С. Локшиной для 10–11-х гуманитарных классов, построенная по проблемно-тематическому принципу, в которой предполагалась содержательная интеграция литературы и гуманитарных наук – философии, политологии, истории [4].

Особый интерес представляет интегрированная программа В. Г. Маранцмана по литературе для учащихся 9-го класса, завершающих образование [10]. В ней литературные темы представлены в сопровождении разнообразных явлений художественной жизни, позволяющих установить взаимосвязь искусств: литературы, живописи, архитектуры, скульптуры, музыки, театра, кино, которые в синтезе дают учащимся представление о разных способах изображения в искусстве человека и мира, расширяют знания о художественных школах и направлениях.

Примером интегрированной программы для 5-8 классов, построенной на культурологической основе, является программа по народной словесности Н. Н. Костанян [2]. Программа в чём-то уникальна и была призвана дать учащимся обширные знания и представления о русской народной культуре, мифологии, фольклоре, которые представлены в ней в динамике и жанровой специфике.

В 1990-е годы автор данной статьи также создал несколько интегрированных программ, которые внедрялись в школы города Томска.

Одна из них, «Программа и концепция курса литературы в 11 классе» [5] строилась как диалог и полилог произведений, авторов, литературных направлений, школ, эпох, определяющих динамику общественного сознания XX века. В основу концепции курса были положены культурологический, социально-психологический и философско-эстетический подходы, интеграция гуманитарных предметов, связь литературы с искусством, ориентация на ведущие философские идеи, которые обеспечивают цельность и органическую связь разделов курса литературы.

Это лишь краткий обзор программ. Их существовало десятки, а авторские программы создавались учителями и методистами чуть ли не в каждой гимназии или школе. Бум программ породил невиданный эксперимент в создании учебных пособий. В целом это явление было очень продуктивным для теории и практики литературного образования, хотя и породило свои проблемы. Возникли сложности с состыковкой и преемственностью разных программ и учебников, созданием единой концепции и стратегии преподавания литературы. Всё это и подталкивало к необходимости создания Федеральных государственных образовательных стандартов, базовых программ и учебников. Это тоже был пока этап эволюции.

Не менее важную роль в коренном обновлении литературного образования играли новые технологии и методики. Если 1970-е годы в области образования проходили под знаменем проблемного обучения, то в 1980-е годы появилась Школа сотрудничества, а затем Школа диалога. Диалог культур, внутрикультурный диалог определял стратегию модернизации литературного образования, а его тактику – учебный диалог. Внедрение учебного диалога и разработка структуры и модели урока-диалога значительно изменили моносистемное пространство массовой школы, в которой преобладала одна системообразующая педагогическая форма – урок-задание, или, как его определяет С. Ю. Курганов, урок-восхождение [3]. Урок-диалог посредством создания системы разных дискурсов создаёт благоприятные условия для партнёрства, сотрудничества, сотворчества учителя и учеников, которые в пространстве диалога присваивают и отстаивают определённые позиции, роли, логики. Организация системы диалогов с героями произведений, автором, критиками, участниками коммуникации формирует собственную позицию читателя, обеспечивает выход в пространство культуры.

Не менее важным для методологии и теории литературного образования явились в эти годы новые открытия литературоведения, отставшего в советские годы на десятилетия от зарубежного. Учитель-словесник стал ис-

пользовать в своей практике новые типы анализа и интерпретации художественного произведения, исходя из особенностей его внутренней организации и движения литературного процесса. Назову основные из них: *историко-культурный* (художественное произведение как часть культуры эпохи); *сравнительно-генетический* (ориентирован на различного рода реминисценции: «чужое слово», намёк, идиома, пародия, мотив, сюжет); *интертекстуальный* (текст соткан из интертекстов, заимствование автором неосознанно); *герменевтический* (анализ текста – дешифровка его культурных кодов с целью уничтожения дистанции между автором и реципиентом); *культурологический* (художественное произведение – авторские картины мира, а чтение текста – встреча в веках и культурах).

Но непродуманное введение в школьную методику открытий литературоведения породило и отрицательные тенденции: путаницу, эклектику в знаниях педагогов, а, следовательно, и учащихся и практически полное исчезновение литературной критики, что породило отстранённость читателя от воспринимаемого и изучаемого произведения.

Ещё одно положительное явление этого революционного периода – сближение большой науки и школы, которое заключалось в том, что в школу и Институты повышения квалификации учителей пришли учёные, преподаватели вузов. Они стали читать спецкурсы, руководить кафедрами, проводить конференции, помогать учителям-словесникам в создании рабочих программ, разработке уроков, создании собственных методик.

Вместе с тем несомненная потеря этого периода – уход из школы сочинения, который был обоснован достаточно примитивно: отсутствием оригинальности, формализмом, трафаретностью, несамостоятельностью создаваемых текстов сочинений.

Конечно, можно было пойти по другому пути: предлагать сочинения по неизвестным учащимся текстам, как, например, сейчас на олимпиадах, сопоставлять произведения разных авторов, создавать сочинения по отдельным эпизодам текста, рассматриваемых в контексте целого произведения. Но уже перестали прислушиваться к мнению профессионалов, учителей-практиков. Эволюционный путь в литературном образовании завершился.

В конце 1990-х – начале 2000-х годов наступал новый период в истории нашего образования, приведший к его стагнации. Стратегию литературного образования, как и образования в целом, стали определять чиновники, управленцы, нередко чисто технические работники, вытеснившие компьютерными технологиями живое слово. Проходил широкомасштабный эксперимент с новыми формами аттестации, который завершился и победным шествием ЕГЭ и ГИА.

Введение этих форм аттестации, несомненно, имеет и свои положительные результаты. Это, прежде всего, кодификация знаний, устранение липовых оценок, прямое поступление детей из глубинки в вузы. Но всё же нужно было предусмотреть и другие, альтернативные формы аттестации знаний учащихся. Не секрет, что качество нашего образования на самом деле, а не по формальным показателям, с каждым годом всё падает. Позорно



оценивать на удовлетворительную оценку работы учащихся, набравших всего 24 балла по русскому языку и математике. Не случайно в международных исследованиях PISA (оценка научной грамотности и умения применять знания на практике) мы серьёзно отстаём от развитых стран, занимая лишь 43 место [12]. А на последней Международной олимпиаде по математике наши ребята не сумели решить даже четыре из шести задач и не получили ни одной золотой медали.

Непоправимой ошибкой было отделение экзамена по русскому языку от литературы и вообще устранение литературы из перечня обязательных экзаменов в выпускном классе. Но что было ожидать в те годы, когда Герман Греф в Государственной Думе заявил, что изучение русской классики мешает нашим выпускникам приспособиться к рыночной экономике?

Сейчас мы понимаем, что литература постепенно исчезает из садов нашего образования, нашей культуры. Формально она существует как предмет, но предмет не основной, чуть ли не факультативный. Непомерно сокращено количество часов на её изучение, отсутствие экзамена по литературе в 11 классе (не будем говорить о сочинении-эссе в выпускном классе) привело к тому, что дети стали мало читать, постепенно забываются продуктивные методики, связанные с литературным чтением. Конечно, существуют перспективные программы и методики литературного чтения [11], но как воспитать читателя без литературной среды в семье, школе, вузе, обществе в целом? Без литературных встреч, праздников, читательских конференций... Сегодняшние встречи с писателями в читательской аудитории – жалкое подобие былых встреч, когда престиж писателей в России был чрезвычайно высок.

Современный период развития отечественного образования также связан с введением профессиональных стандартов и компетентностного подхода в школьное и вузовское образование. В целом это отражает общеевропейские тенденции. Но, к сожалению, компетентностный подход слабо сочетается с нашими КИМами, лежащими в основе ЕГЭ и ГИА. Кроме того, если проанализировать состав компетенций, относящихся к литературному образованию, то они не выдерживают никакой критики. Ведь, разумеется, что компетентностный подход должен учитывать специфику каждого предмета, нельзя же одни и те же компетенции, что относятся, например, к математическому образованию, применять к литературному образованию. При таком подходе исчезает сам предмет, а у нас, как мы знаем, особая учебная дисциплина, объединяющая науку и искусство. Вместе с тем в отделах образования и в вузах появились специалисты по компетенциям, которые не знают ни одного предмета, но занимаются аттестацией и аккредитацией. И они сейчас являются главными людьми в образовании, которые подгоняют рабочие программы, отчётные документы под общие, часто бездумные трафареты. В последние пять лет поток отчётных документов школах и вузах вырос в несколько раз. Можно уже не быть хорошим специалистом, главное – правильно оформить отчёты, программы, показатели. По признанию преподавателей и школьных учителей, работать стало невыносимо трудно, бюрократизм, формализм убивает всё живое.

Полнейший абсурд наблюдается сейчас с прописыванием в рабочих программах метапредметных компетенций. Сводить их, как в математике, к УУД – совершенное незнание специфики литературы как предмета эстетического цикла. Ещё одно достаточно спорное «новшество»: во многих образовательных организациях теперь от учителя требуют составления к каждому уроку технологической карты. Но если пунктуально следовать ей, урок превращается в безжизненную схему, от литературы не остаётся ни живых эмоций, ни высоких чувств, ни осердеченных размышлений – всего того, что А. С. Пушкин назвал «союзом волшебных звуков, чувств и дум».

И всё же в последние годы в литературном образовании наметились положительные тенденции. Это возвращение, хотя в усечённом виде, сочинения, новое дыхание в олимпиадном движении, хотя здесь есть много недостатков, касающихся форм проведения и структуры заданий, но это отдельный разговор. Может быть, главным достижением является создание региональных ассоциаций словесников, объединённых во Всероссийскую ассоциацию. Ассоциации словесников начинают активно обсуждать программные документы, выходят с конкретными предложениями о концепции филологического образования, модернизации учебных программ и материалов, оценке качества обучения, аттестации педагогов. Но многое было упущено, и сейчас нужно вмешательство первых лиц государства, то есть нужна, по существу, революция сверху, чтобы коренным образом изменить ситуацию в литературном образовании, от которого в наше непростое время насилия, террора, усиления вражды и ненависти зависит безопасность и стабильность существования нашего государства.

Что же можно было бы осуществить в ходе этой революции сверху? Эти предложения высказывают авторитетные учёные, философы, писатели, политики, участники дискуссий в студии Владимира Соловьёва.

1. Мероприятия по созданию читающей среды. Обсуждение книг на телевидении, как сейчас обсуждают политические события. Читательские конференции в школах, вузах, различных организациях.

2. Введение обязательного экзамена по русскому языку и литературе в выпускном классе.

3. Введение в вузах курсов словесности и МХК, которые призваны формировать общекультурные компетенции.

4. Возвращение кафедр словесности в образовательные организации, привлечение ведущих филологов и педагогов для чтения спецкурсов в гимназиях, лицеях, колледжах.

5. Изменение аттестации учителей словесности. Использование тестирования, посещения уроков, презентация опыта. Сейчас практически нет отличий в профессиональных компетенциях учителя первой и высшей категории.

6. Нужны серьёзные исследования в психологии читательского восприятия, составлении «портрета» современного читателя, внедрение в образовательный процесс методики вдумчивого чтения.

7. Научное обоснование компетентностного подхода в литературном обучении с учётом специфики предмета.

Нужна революция сверху, вмешательство в ситуацию с филологическим образованием первых лиц государства. Русский язык и литература – основы нашего генетического кода, матрица национального самосознания. Без них мы исчезнем в истории, «ако обры», как писал летописец Нестор об исчезнувшем народе, не сохранившем ни своего языка, ни своей культуры.

### Литература

1. *Библер В. С.* Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992.
2. *Костанян Н. Н.* Русская народная словесность. – М., 1994.
3. *Курганов С. Ю.* Ребёнок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
4. *Локшина Б. С.* Программа по литературе для 10–11 гуманитарных классов. – СПб., 1995.
5. Программа и концепция курса литературы в 11 классе / сост. В. А. Доманский. – Томск, 1997.
6. Программа по литературе. 5–11 классы / под ред. Г. И. Беленького // Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы. – М., 1995.
7. Программа по литературе. 5–11 классы / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 1995.
8. Программа по литературе. 5–11 классы / под ред. А. Г. Кутузова. – М., 1995.
9. Программа по литературе для школ и классов с углублённым изучением литературы, гимназий и лицеев гуманитарного профиля. 5–11 классы // под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 1992.
10. Программа по литературе для учащихся IX класса, завершающих образование / под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1996.
11. *Романичева Е. С.* Учебное чтение на уроках литературы: как сделать его не «школярским»? // Русская словесность. – 2013. – №2; *Романичева Е. С.* Чтение в современном образовании: возможные ответы на вызовы времени // Читательская культура в современном обществе: формирование и социально-педагогическая поддержка: сборник статей по материалам конференции. В 2 ч. – Ч. 1. – М., 2013; *Романичева Е. С.* «Не нужно ждать глобальных катастроф»: как преодолеть кризис обучения чтению в высшей школе // Кризис чтения: энергия преодоления: сборник научно-практических материалов / ред.-сост. В. Я. Аскарова. – М., 2013; *Романичева Е. С.* Уроки чтения // Русская словесность. – 2014. – №1.
12. [http://vio.uchim.info/Vio\\_124/cd\\_site/articles/art\\_1\\_1.htm](http://vio.uchim.info/Vio_124/cd_site/articles/art_1_1.htm)

## **ВЫЗОВЫ ПРАКТИКИ «ЭКРАННОГО» ЧТЕНИЯ К СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ: МОЖНО НЕ ОТВЕЧАТЬ?**

Нет сомнений: в следующее десятилетие образование изменится кардинально, в основном потому, что изменились и продолжают меняться наши ученики.  
*Р. Бауэрс. О школах и образовании*

В современном литературном образовании отчётливо можно выделить круг проблем, связанных с чтением, которые уже не ждут, а требуют своего решения:

- Каков он, современный школьник? Как он воспринимает текст? Что для него чтение?

- Чтение «с листа» и чтение «с экрана»: как совместить в школьной практике?

- Как приобщить ученика к чтению как повседневной практике в условиях кризиса литературоцентризма?

- Объём обязательного школьного чтения: каков он?

- Классическая и актуальная словесность в школьных программах: как сочетать?

- Круг свободного чтения современного школьника: можем ли мы влиять на его формирование? Если да, то как? Если нет, то почему и что с этим делать: смириться, преодолевать...

И абсолютно понятно, что искать ответы на эти вопросы должна методика преподавания литературы. Из круга обозначенных выше проблем первые две стали перед нашей наукой впервые. К сожалению, ответ на первый вопрос не будет найден, пока к его осмыслению не подключатся другие науки, в первую очередь, возрастная физиология и психология, нейрофизиология. Ведь современный школьник, у которого совершенно по-другому формируются мозговые структуры и, как следствие, по-другому устроена и работает память, организована деятельность, до сих пор не имеет своего «портрета» ни в одной из названных наук.

Задумавшись над этим вопросом, я вспомнила два сюжета, которые неожиданно «срифмовались». Первый, который подарил название статье, связан с выступлением учителя литературы одной из московских школ Артёма Новиченкова на конференции «Детская литература как событие» (МГПУ, 11–13 декабря 2015 года). Из уст молодого (это важно!) педагога, когда он говорил о детях, об их погружении в пространство Интернета, прозвучало буквально следующее: «Они уже там, а мы здесь. Но если мы требуем что-то от детей, мы должны играть на их поле. Это вызов времени, на который мы мо-

жем не отвечать, но...». Второй сюжет отчётливо продемонстрировал, как же мы реально «отвечаем» на этот вызов времени. Он связан с тем, что в сети появилась фотография школьников, сидящих в одном из художественных музеев Европы в зале Рембрандта и погружённых в собственные телефоны. Немедленно пошли комментарии, осуждающие детей, не желающих приобщаться к высокому искусству, предпочитающих им погружение в свои гаджеты. Эмоциональный градус высказываний нарастал, пока один из участников дискуссии не подал реплику-вопрос: неужели, мол, никто из высказывающихся не знает английского языка и не прочёл авторский комментарий под фотографией, где ясно написано, что это снимок детей за работой, детей, посмотревших Рембрандта вживую и выполняющих задание учителя, для чего им и понадобилось что-то найти/прочитать в сети, выйдя туда через свой гаджет.

Рифмующиеся сюжеты чётко обозначили наше отношение к тому, что если в руках современных школьников гаджет, то уж он наверняка (!) отвлекает их от реальной жизни, учёбы и т. д. В сказанном есть свой резон. Действительно, наши дети растут людьми, выполняющими несколько действий и операций одновременно (благо, современные компьютерные устройства позволяют им это делать). «Ребенок, делая “сто дел” одновременно, не концентрирует как следует своё внимание, необходимое для плодотворной деятельности... Эту небрежность в любой деятельности возможно объяснить тем, что внимание ребенка отключено на многие помехи. Хотя помехи – это то, что делает ребёнок» [1: 51]. Последнее предложение в цитате, на мой взгляд, самое важное. Получается парадокс: деятельность ребёнка не воспринимается нами как деятельность, более того, в процессе обучения мы постоянно хотим «вырвать» его из этой деятельности и предложить другую: читать, слушать, например. Но гаджет в руках ребёнка приучил его к деятельности быстрой, постоянно меняющейся, «включающей» его во что-то, одним словом, интерактивной. Темп нашего «традиционного» урока темпу привычной для ребёнка деятельности не соответствует. Отсюда два выхода: «ломать» ученика, отбирая гаджеты, или включать работу с ними в урок. На все возможные возражения отвечаю только одним тезисом. Сегодня в школе резко меняется образовательная среда, мы стоим на пороге массового использования электронных учебников (не электронного сопровождения бумажной версии, как сейчас это требуется, а настоящего интерактивного электронного учебника). Когда же мы говорим об электронных учебниках, то ведём речь не только о новых средствах обучения, но и об *обучении владению* новыми средствами взаимодействия с культурным наследием человечества, новыми способами восприятия и анализа информации, в том числе и эстетической. Таким образом, оказывается, что наша методика, опираясь пока на очень немногочисленные исследования о современном школьнике, стоит перед необходимостью ответа на вопрос: как работать с текстом на электронном носителе? Как включить «чтение с экрана» в процесс обучения литературе? Но для этого необходимо признать тот факт, что на наших глазах происходит (или уже произошла?) смена мо-

дели чтения, что требует смены методик обучения чтению (а обучение этому виду речевой деятельности не может и не должно проходить только по «ведомству» начальной школы и уроков литературы) и приобщения к чтению. Наши ученики живут в пространстве электронных текстов, преобладающая практика их чтения – чтение с экрана. Это происходит потому, что общество, в котором мы живём, – информационное: «Мы столкнулись с ситуацией, когда нужно быстро, без остановки, перерабатывать большие блоки информации. Для этого просто необходимо поверхностное чтение – сканирование по ключевым словам, умение читать по диагонали, определять, надо ли мне это вообще читать. Это такая система фильтров, без которой теперь не обойдёшься. Другое дело, когда ты сидишь в имении и долго, медленно читаешь сонеты Шекспира – совершенно другая работа, для которой действительно нужно время, нужно медленное, многослойное чтение. Это разные процессы, которые по некоторому недоразумению называются одним и тем же словом», – утверждает известный нейрофизиолог Т. В. Черниговская [3]. Однако, хотя мы и «не различаем» эти процессы, вынуждены признать: сам принцип чтения электронного текста (движение глаза по странице напоминает очертания латинской буквы «F»), при котором пользователь, как правило, прочитывает 20% из всего размещённого на странице текста и избегает больших абзацев, даже если на экран выведена одна страница книги. Ответ на вопрос, почему это происходит, даёт нам сопоставление характеристик экранного и бумажного текста и его читателей. Активный читатель и статичный текст поменялись местами – об этом говорит факторная теория [8] экранного чтения. Проиллюстрируем этот тезис двумя сопоставительными таблицами, сделанными нами на основе исследований Н. Н. Сметанниковой [6].

*Таблица 1.*

**Отношения между текстом и читателем**

<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/создаёт среду чтения.	Читатель не воспринимает текст в авторской логической структуре, он создает свою структуру текста, опираясь на найденные связи в тексте.

## Печатный и электронный текст: фундаментальные различия

	<i>Печатный текст</i>	<i>Электронный текст</i>
<i>Взаимодействие читателя и автора</i>	метафора	подлинное
<i>Процесс чтения происходит</i>	во времени	во времени и пространстве + зрительный, музыкальный образ
<i>«Символы»</i>	традиционные «символы», в том числе иллюстрации, таблицы, графики...	новые «символы»: видео-клипы, компьютерная графика (список открыт)
<i>Структура текста</i>	линейная (автором задана «дорога» чтения)	гипертекстовая (читатель сам прокладывает «дорогу» чтения)

При этом обратим внимание на ещё одну сущностную характеристику: в отличие от текста, существующего на бумаге, гипертекста как единого и неделимого целого не существует: каждый раз читатель конструирует *свой* гипертекст. Безусловно, аудио-, видео- и другие части делают более «объёмным» читательское восприятие и... одновременно усложняют его понимание: «...мне трудно представить, как можно вложить в гипертекст и вычитать из него мысль (именно мысль, не знание) ведь мысль требует последовательности, целостности, авторского монолога» [5: 338]. Это во-первых. А во-вторых, и это отмечают детские психологи, современные молодые читатели, выросшие в ситуации постоянного «конструирования» текстов, стали абсолютно по-другому относиться к книге: «...дети ушли внутрь текста. Стали с ним на равных... Они не смотрят снизу вверх “на глыбу Толстого”. Они просто живут внутри своих и чужих текстов, плещутся в них, как рыба в океане, дополняют письменный язык смайликами и интерактивом, на ходу переделывают его» [4: 353–354]. Таким образом, в процессе своего чтения ученики создают текст «новой природы», в рамках которого они привычно сочетают линейные текстовые фрагменты, пиктограммы, графику, смайлики и т. д., то есть «общаются» с текстом в привычном для них формате коммуникации. В то время как мы, «бумажные» профессиональные читатели, хотя уже давно создаём свои тексты на компьютере, предоставляющем нам все эти возможности, не готовы к такому вторжению в «чужой» текст. «Я привык делать карандашные пометки на полях рукописи. Чтобы иметь возможность стереть их ластиком, если передумаю... Чем хороши заметки на полях, так это тем, что существуют автономно от авторского текста. Я делаю их карандашом, и мои торопливые записи стоят от него особняком. Не вторгаются в него, не соперничают с ним – они другие. Они ведут диалог не только с текстом, сколько с его автором...» [7: 19, 78].

Попутно заметим, что в качестве аргумента мы периодически будем использовать художественный текст. Ведь «войны метафор, столкновения» образов (А. Архангельский) объясняют многое и убеждают во многом. В цитируемой нами книге П. Фурнеля все события развиваются вокруг «столкновения» привычной бумажной книги и холодной электронной «читалки». И то и другое оказалось в руках главного героя, известного французского издателя Дюбуа. Вынужденный в своё время продать контрольный пакет акций нынешнему владельцу дела, выпускнику престижной бизнес-школы Менье, он получает от него в подарок «читалку». И этот небольшой гаджет меняет привычный распорядок жизни: с одной стороны, Дюбуа продолжает также работать с авторами и их рукописями, с другой – вместе с пришедшими на практику в издательство студентами, он ищет новый контент для гаджетов, контент, который бы погружал современного человека, в первую очередь молодого, в мир чтения. Делает он это всё, отчётливо осознавая: в новом мире «электронного» чтения ему, человеку бумажной культуры, вряд ли найдётся место.

Но вернёмся к предмету наших размышлений. В создании «своего» текста и «переработке» чужого (хотя зачастую деление на «свой–чужой» в этой ситуации более чем условно), к которому всё чаще и чаще прибегают молодые читатели, всё отчетливей можно выделить такие тенденции, как последовательный отказ от линейных структур, сжатие объёмов с одновременным увеличением информационной нагрузки на одну страницу, синтез сплошного и несплошного (инфографики, картинок и т. д.) текстов, дублирование или дополнение содержания в разных знаковых системах.

Попутно заметим, что эту особенность юных читателей расширять и одновременно нагружать пространство словесного текста заметили детские писатели и издатели. Особенно в этом преуспел «КомпасГид», который издал в этом формате две книги норвежской писательницы Нины Э. Грёнтведт «Привет, это я!» и «Первый поцелуй» и целую серию (уже вышло 11 из 12 книг) М. Бершадской про «Большую маленькую девочку». На страницах этих книг «картинки» перестали играть роль «иллюстрации», а стали частью целостного текста. А издательство «Карьера-Пресс», выпустившее книгу «Близняшки Темплтон. Есть идея!» Э. Вайнера с рисунками Дж. Холмса, учитывая привычку юного читателя скользить взглядом по книге, просто-напросто сделало такую «разметку» текста, которая замедляет его чтение, заставляет читателя сконцентрировать своё внимание, думать над прочитанным. Появление подобных изданий – не экспансия книготорговцев, а ответ на вызов времени. Ведь именно издательское сообщество (в отличие, например от профессионального, в массе своей предпочитающего не замечать изменяющиеся практики чтения и продолжающего учить «по старинке»), серьёзно изучает то, что происходит в чтении молодых, и учитывает их предпочтения не только в своей издательской деятельности, но и в последующей работе с книгой.

Возвращаясь к экранному чтению, добавим, что оптимально читается и понимается линейный текст, который *полностью* помещается на экране. Не-



обходимость прокрутки, если на экран выводится большой текстовый массив, у «старых» читателей вызывает раздражение и желание читать «распечатку», у «молодых», не имеющих привычки к концентрации внимания, – «уход» или быструю прокрутку страницы. Не этим ли объясняется, что большие по объёму произведения с трудом прочитываются да и вообще читаются молодыми читателями?

Из сказанного можно сделать несколько выводов. Во-первых, эффективное использование возможностей чтения с экрана требует разработки методов и приёмов обучения «экранному» чтению разных текстов, художественных и нехудожественных (учебных, научных, научно-популярных, информационных и др.), которые могут активно использоваться в процессе обучения. Это одно из направлений и стратегий развития методики преподавания литературы, направление, в рамках которого она будет искать точки соприкосновения с другими частнопредметными методиками. Во-вторых, нам необходимо преодолеть «негативную» тенденцию, которая просматривается в связи с массовым переходом молодых на чтение с экрана и которая в первую очередь связана с тем, что предлагаемый для чтения-изучения текст не читается, а просматривается. Действительно, та практика чтения, о которой в своё время писал Ю. М. Лотман как о практике чтения-возвращения, перечитывания, остановок, сосредоточения внимания на слове и фразе/стихе и которая абсолютно естественна для чтения сложных классических текстов, должна вернуться в чтение молодых. И это задача, как мне представляется, исключительно по «ведомству» нашей методики.

Какие же шаги видятся нам в этом направлении?

Во-первых, необходимо реабилитировать приём «медленного чтения», использование которого предполагает создание условий для активного взаимодействия читателя с текстом, направленного на извлечение смыслов, заложенных в тексте, «с частыми и постоянными остановками у слова или стиха» (Ю. М. Лотман) для анализа и размышления, с возвращением к уже прочитанным отрезкам текста. И – как это ни парадоксально – помочь нам в этом может экранное чтение: «Ещё мы разрабатываем новые подходы к самому чтению. Смысл в том, что электронный носитель позволяет читать, вернее, перечитывать текст иначе. – Это как же? – Например, текст стихотворения появляется на странице постепенно, с заданной скоростью и в выбранном вами порядке...» [7: 183–184]. Возможно также и использование приёма «замедления чтения» (Г. Г. Граник, А. Н. Самсонова), то есть искусственного снижения темпа естественного чтения с целью разворачивания внутреннего диалога читателя с текстом в обучающих целях [2].

Во-вторых, «сейчас с помощью гаджетов появляется возможность нового прочтения старых текстов, в том числе и в игровой форме...» [7: 147]. И давайте не забывать: новые ФГОСы «реабилитировали» игру, а игра с текстом по тексту – мощнейшее средство приобщения к чтению, одна из форм его интерпретации. Опыт включения «игр с текстом» в практике литературного образования уже накоплен. Задача методики – его исследовать, описать, систематизировать и оценить эффективность.

В-третьих, одним из приоритетных направлений развития методики обучения литературе должно стать создание современных, интегративных по сути своей, технологий чтения и создания текстов новой природы, описание алгоритмов работы с ними в образовательной деятельности.

В-четвёртых, должны быть разработаны и описаны разные приёмы освоения с «экрана» книг «читаемых и справочных» (У. Эко). Пока же оно постигается учениками эмпирически, методом проб и ошибок, без разграничения, какой текст перед ними: тот, что нужно прочесть и осмыслить, или тот, в котором быстро нужно найти необходимую информацию. Возможно, именно с этим и связан тот факт, что в процессе «скольжения» по экрану ученики не фиксируют своё внимание на главном, не осмысливают и – как следствие – запоминают факты, упомянутые в тексте. Масса фактических ошибок, допускаемых учениками в работах разного уровня: текущих, мониторинговых, экзаменационных, олимпиадных, становится критической. Но нам не встречалось ни одной работы, в рамках которой была бы предложена современная типология фактических ошибок и намечены пути их преодоления. Особенно это актуально потому, что из нашей жизни последовательно исчезает познавательное чтение («читаю, чтобы узнать»), уступая своё место чтению инструментальному («читаю, чтобы научиться тому, что надо мне»). Эта одна из сторон прагматизации чтения, которую нельзя игнорировать.

Правда, если смотреть на чтение с высоты его тысячелетней истории, а на бумажную книгу сквозь несколько веков её существования, то станет очевидно: чтение останется, но постепенно будет другим, его характеристики существенно изменятся. Да и бумажные книги совсем не исчезнут, правда, со временем будут всё больше и больше терять «своих» читателей. Но одновременное сосуществование электронных и бумажных текстов будет достаточно долгим: «Это положение называется неустойчивое равновесие, и лучше него нет ничего на свете. Это точка кризиса» [7: 200]. А кризис – это не «когда всё плохо», это «когда всё не может развиваться по-старому». Именно поэтому перед нашей наукой сейчас уникальная возможность определить «новый путь» (и как здесь не вспомнить одну из первых книг В. В. Голубкова!) и новую стратегию своего развития. Вопрос только в том, хватит ли у нас смелости вступить на этот путь? Готовы ли мы, профессиональное сообщество учёных-методистов, заняться разработкой и решением принципиально новых для нашей науки проблем? Или же мы будем заняты исключительно одним: продолжать «упаковывать» устаревшее содержание в новые формы, вместо того чтобы обновлять его, искать – говоря «компьютерным» языком – новый контент нашей науки?

Вполне возможно, что все обозначенные выше перспективные направления развития методики покажутся кому-то неактуальными.

Действительно, «заточенность» нашего образования на контроль, бесконечное множество диагностических и мониторинговых работ, обрушивающихся на школу, в том числе и по читательской грамотности, возвращение сочинения (а почему-то считается, что это прерогатива учителя-словесника) – всё это требует сейчас от методики решения других проблем.

Но наука только тогда наука, когда она готова строить прогностические концепции и работать в поле не только настоящего, но и неопределённого будущего. Конечно, на вызовы экранного чтения к современной методике преподавания литературы можно не отвечать, но будет ли наше «молчание» продуктивным?

### Библиография

1. Баркан А. И. Ульрасовременный ребёнок. – М., 2014.
2. Граник Г. Г., Самсонова А. Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Вопросы психологии. – 1993. – №2.
3. Как меняется чтение в цифровую эпоху // URL: 4P<sup>RU</sup>: <http://www.4p.ru/main/theory/152723/>. Дата обращения: 31.01.2016.
4. Мурашова Е. В. Все мы родом из детства. – М., 2015.
5. Самохина М. М. Кто и что сегодня читает и зачем им это нужно // Новое литературное обозрение. – 2001. – №5 (51).
6. Сметанникова Н. Н. Актуальные вопросы обучения чтению и письму в современной системе образования и обучения // Национальная программа поддержки и развития чтения: год восьмой. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы» (Москва, 20–21 ноября 2014 г). – М., 2015.
7. Фурнель П. Читалка / пер. Т. Источниковой. – М., 2015.
8. McEneaney J. Agent-based literacy theory // Reading Research Quarterly (RRQ). Vol. 41, 2006, №3, p. 352–371. (URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/rrq.2006.41.issue-3/issuetoc>).

**Д. В. Польш**  
(г. Москва)

## **«ПЕДАГОГИКА ОТ А. С. ПУШКИНА»: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?**

Начиная с 1930-х годов, когда в преддверии 100-летия со дня гибели Пушкина в СССР сложился настоящий культ почитания поэта, и вплоть до 1980–90-х годов в А. С. Пушкине видели «начало всех начал», в том числе и воспитания. Перестройка, со свойственной ей стремлением к ниспровержению советского наследия, посмотрела на подобные утверждения как на некий оксюморон, отказавшись воспринимать «педагогику от Пушкина» всерьёз. Так называемая «пушкинская педагогика» переместилась на периферию образовательного процесса, став ещё одним «рудиментом советской эпохи», а в практике работы школ и вузов, по сути, перейдя в разряд литера-

турного краеведения. Вольно или невольно, но приятие или непризнание «пушкинской педагогики» стало восприниматься или как свидетельство «передовых взглядов», или как подтверждение традиционности воззрений.

Теперь, когда завершилось XX столетие, можно попытаться без ненужной политизации и идеологизации задуматься над тем: что же такое «педагогика от Пушкина» в настоящее время и в какой степени пушкинское наследие способно обогатить педагогическую науку?

Русская словесность всегда, от истоков – древнерусской словесности до современности, отличалась ярко выраженным интересом к воспитательной сфере. Лучше всего это почувствовали иностранцы, не обременённые различными предрассудками и предпочтениями. И. Берлин, английский филолог и философ XX столетия, выделил два подхода к искусству: «французский», когда на первое место ставится профессионализм автора, а его личностные качества не имеют значения, и «русский», основанный на том, что «человек <автор> един и разделён быть не может» [1: 24]. Поэтому «любой русский писатель чувствует себя выступающим перед публикой, как бы дающим показания на суде» [1: 25]. Британский учёный отметил неразрывность биографии и творчества. «Подход, который я называю «русским», – всегда и прежде всего моральный: жизнь и искусство для него одно, в этом и состоит его суть» [1: 28]. Свой вывод И. Берлин подкреплял анализом творчества многих авторов. И хотя в основном он обосновывал свою позицию примерами из жизни и творчества писателей XX века, сказанное в полной мере подтверждается и русскими классиками XIX столетия. И прежде всего – А. С. Пушкиным.

Сложно найти в русской литературе писателя, столь категорично не приемлющего назидательность и в то же время всем своим творчеством являющего ярчайший пример гармонии и нравственности, как Александр Сергеевич Пушкин. Краткий, но предельно насыщенный событиями жизненный путь А. С. Пушкина – пример проникновения в самые сокровенные глубины человеческого сознания с одновременным возрастанием лаконичности и строгости формы. Яркий, ослепительный певец Руслана и Людмилы и наблюдательный, вдумчивый собеседник «Повестей Белкина» и «Капитанской дочки» – как этапы творческого пути и как пример самовозрастания писателя.

Проза Пушкина 30-х годов долго время оставалась непонятой [2]. Не стала исключением и «Капитанская дочка», произведение, в котором Пушкин в очередной раз после «Бориса Годунова» обратился к сравнительно недавней ситуации нравственного расстройств и социального разлада, имевшей место при Екатерине Великой, бабке тогдашнего императора Николая I, и вылившейся в Пугачёвское восстание, память о котором всячески истреблялась в народном сознании: переименование Яика в Урал, яицких казаков в уральских, полное уничтожение родового куреня Е. Пугачёва и т. д.

На первый взгляд, может показаться, что «Капитанская дочка» – произведение на занимательную тему, написанное в полемике с М. Н. Загоскиным и пронизанное реминисценциями из В. Скотта («Уэверли», «Эдин-

бургская темница», «Приключения Найджела», «Роб Рой», «Ламмермурская невеста»). Словом, ещё один исторический роман (хотя и называемый повестью), столь популярный в 30-е годы XIX века. Но при вдумчивом прочтении это впечатление меняется. Реминисценции и полемика с М. Н. Загоскиным и В. Скоттом несомненны, но они второстепенны для автора, обеспокоенного иными – несопоставимо более сложными и существенными вопросами.

«Капитанская дочка» – произведение глубоко национальное и оригинальное, являющее собой одну из первых попыток создания эпического полотна, удивительно точно передававшего и колорит эпохи, и особенности русского характера, и специфику отношений отцов и детей. В этом смысле можно говорить о «Капитанской дочке» как о произведении этапном во всей русской литературе, усматривая в ней и будущую проблематику «Героя нашего времени» и «Войны и мира», и даже конфликты «Отцов и детей».

Современники, в том числе и критики романа, отмечали точность пушкинских описаний, учёные XX–XXI веков подтвердили это в десятках и сотнях исследований. И тем не менее в маленьком по объёму, но удивительно глубоком и масштабном пушкинском произведении до сих пор обнаруживаются малоисследованные образы и конфликты. Например, образ отца главного героя – Андрея Петровича Гринёва. Нельзя сказать, что критика и литературоведение обошли вниманием Гринёва-старшего. В нём справедливо увидели и будущего Болконского-отца Л. Н. Толстого, и воплощение идеи долга. Не заметили лишь житейскую мудрость и природный педагогический дар. Впрочем, это неудивительно – с поправкой на то, как воспринималась «Капитанская дочка» критиками и читателями, а также с учётом общей проблематики исторического романа.

Поздняя проза А. С. Пушкина, и «Капитанская дочка» тому подтверждение», очень обманчива – внешняя простота героев вдруг само собой исчезает, открывая совершенно неожиданную глубину, являющуюся неотъемлемой частью той же простоты. Таков и Андрей Петрович Гринёв, где за внешней заурядностью и событийной типичностью скрывается образ глубокий, сжатый, предельно концентрированный, обладающий удивительной силой.

О Гринёве-старшем мы узнаём в основном со слов других – сына и его дядьки Архипа Савельича, оренбургского губернатора Андрея Карловича Р., старого боевого товарища, из писем к ним же А. П. Гринёва, а также из поступков. Именно в последних более всего и проявляется житейская мудрость и несомненный воспитательный талант Андрея Петровича Гринёва.

Для начала постараемся понять, сколько же лет Гринёву-старшему? И обнаружим, что точные указания в тексте «Капитанской дочки» отсутствуют, а сведения, сообщаемые автором, крайне противоречивы, что дало основание исследователям говорить об особом «вымышленном времени-пространстве» [7: 53–54], о «собственной органике мира» [3: 358–359]. В повести (романе) возраст героев подчиняется особым законам, что связано и с онтологизмом «Капитанской дочки», и с масштабностью самого исторического материала, в ней представленного [3: 58].

Очевидно, что Андрей Гринёв наделён чертами целого поколения – скромных героев постпетровского времени, десятилетиями служивших в бесчисленных гарнизонах Империи, участвовавших в войнах и конфликтах времён Анны Иоанновны и Елизаветы Петровны. О Гринёве-старшем известно, что «в молодости своей служил при графе Минихе и вышел в отставку премьер-майором в 17... году», «жил в своей Симбирской деревне», «женится на девице <...>, дочери бедного тамошнего дворянина» [5: 597]. То, что Гринёв вышел в отставку премьер-майором, свидетельствует о хорошем знании военного быта, так как на эту должность, как правило, назначались по службе, а не по протекции. Отметим ответственность и воздержанность как родовую черту Гринёвых – об этом прямо свидетельствует Савельич, со слов которого известно, что и Андрей Петрович, и его отец «пьяницами не бывали» [5: 599].

Очевидно, что в отставку А. П. Гринёв ушёл или по выслуге – то есть отслужил двадцать пять лет, или по ранениям, так как «Манифест о вольности дворянства» (1762 г.) застал его уже в деревне. Несложная арифметика – в 1773 году Петру Гринёву, родившемуся, как минимум, через год после выхода отца в отставку, шёл семнадцатый год, – не позволяет распространять на Гринёва-отца действие этого документа, значительно упростившего жизнь служилому дворянству. То, что Андрей Петрович Гринёв женился на девушке из очень небогатой, можно сказать, бедной дворянской семьи, свидетельствует о родовом достатке Гринёва. В 1773 году у него, по словам его сына, «триста душ», что делает его помещиком средней руки. Для примера – у Андрея Гавриловича Дубровского из другого произведения А. С. Пушкина было около семидесяти душ.

Жёсткостью и бескомпромиссностью в отношении к долгу и чести, понимаемой им и как родовая, и как личная, А. П. Гринёв прототипичен по отношению к старому князю Болконскому из «Войны и мира». Но, и этого старик Болконский будет лишён почти полностью, Гринёв-отец отличается несомненным педагогическим талантом.

Посмотрим на то, как А. П. Гринёв воспитывает своего ЕДИНСТВЕННОГО сына. Нелишне напомнить, что у князя Болконского не только сын, но и дочь, которая неустанно о нём заботится. Сын и наследник уходит на войну, но в доме на полном попечении старого князя остаётся молодая невестка, ожидающая ребёнка. Гринёв-старший лишён этого. Сын у него один, внуков нет, других детей не будет. И тем не менее он отправляет своего шестнадцатилетнего отпрыска на службу. Казалось бы, бескомпромиссность даже очевиднее, чем у Болконского. Но, и это – свойство Пушкина, всё, на первый взгляд, явное при ближайшем рассмотрении оказывается неочевидным.

Внешняя жёсткость у Гринёва-старшего и старого князя Болконского, неукоснительное требование выполнения долга – это во многом примета времени, одно из свойств дворянина XVIII века [4]. Домашнее воспитание детей – всему «учили понемногу, чему-нибудь и как-нибудь» – это о Гринёве-младшем. Но в 50–60-е годы XVIII столетия в России у провинциальных дворян «средней руки» и не было возможности дать образование лучше того, что получил Петр Гринёв.

Старый князь Болконский и Гринёв-старший воспитали своих детей в соответствии со своим положением в обществе и финансовыми возможностями, после чего отправили сыновей и наследников на службу. Вот только Андрей Петрович Гринёв в отправке своего ЕДИНСТВЕННОГО сына на службу обнаружил и такт, и знание жизни, и немалый учительский дар. Если Андрей Болконский мог и не служить, то у Петра Гринёва по сути и не было иного выхода. Возможностей у Гринёва-отца было неисчислимо меньше, чем у родовитого князя Болконского. И дело не только в огромной разнице между богатым и знатным князем и дворянином средней руки, но и в несопоставимости ситуации 70-х годов XVIII века и начала XIX столетия [4].

Во-первых, дворянин второй половины XVIII столетия, и Гринёв-младший не исключение, вырастал с сознанием того, что **он должен служить**. Отмена этой обязанности Петром III, подтверждённая затем Екатериной II, не означала ещё утверждения в массовом сознании правомочности не служить вовсе. Гражданская служба в 70-х годах у дворян почётом не пользовалась, к тому же Петруша Гринёв был совершенно не обременён знаниями. Церковная карьера – самый неудачный вариант для Гринёва: единственный наследник, любящий «бегать по девичьим да лазать по голубятням», и очевидно совершенно не тяготеющий к этому малопrestiжному для дворян того времени поприщу. Для облегчения тягот военной жизни Петруша сразу после рождения – тогда ещё действовало правило об обязательной службе в течение 25 лет – был записан солдатом в гвардию и к шестнадцати годам мог уже претендовать на офицерский чин. Во-вторых, мальчик должен был стать мужчиной, осознать свою ответственность за поступки. И Гринёв-старший отправляет сына на военную службу, которая была, по сути, единственно возможной для его отпрыска. И вот то, как он это делает, показывает в нём немалый житейский опыт и учительский дар.

Гринёв отправляет единственного сына, ограничившись кратким объяснением для своей жены: «Петруша в Петербург не поедет. Чему научится он, служа в Петербурге? мотать да повесничать? Нет, пускай послужит он в армии, да потянет лямку, да понюхает пороху, да будет солдат, а не шамантон» [5: 598]. Вот только отправляется служить Пётр Гринёв в единственное на тот момент относительно безопасное место – в Киргиз-кайсацкие степи. Здесь на «линии» под Оренбургом, под наблюдением боевого товарища своего отца – Андрея Карловича Р., возглавлявшего всю губернию, шестнадцатилетний юноша мог возмужать и окрепнуть, почувствовать себя военным.

В 1772–1773 годах, когда, судя по всему, Гринёв-старший и отправил своего сына в армию, в самом разгаре была война с турками; на западе империи тлел только-только потушенный (1772 г.), но в любой момент готовый вспыхнуть снова пожар в Речи Посполитой. Андрей Петрович Гринёв «в молодости своей служил при графе Минихе». Значит, он был участником миниховских походов 1735–1739 годов и, следовательно, прекрасно понимал все опасности русско-турецкой войны для молодого человека. Гвардия была

источником других тревог – дуэли, карты, мотовство и разгульный образ жизни, то есть всё то, что Пушкин обозначил линией Швабрина. Но Санкт-Петербург таил и другие опасности, о которых Гринёв-старший, молодость которого также пришлась на очередную русско-шведскую войну, не мог не знать. Близость столицы к границе со Швецией, внимательно следившей за русско-турецкой войной, создавала другую опасность, и гвардия в случае возможной войны, несомненно, сразу бы оказалась в самом эпицентре боевых действий. Войска же, находившиеся на линии, никто бы и ни какую войну – турецкую, польскую или шведскую – отзывать бы не стал, как по причине недавно подавленного Яицкого мятежа, так и из-за малочисленности гарнизонных войск. Предугадать, что сравнительно спокойный край станет эпицентром Пугачёвского бунта, было невозможно. На тот момент служба в Оренбургской губернии, соседней с Симбирской, где проживали Гринёвы, казалась самым безопасным местом для молодого военного.

Напутственное слово отца очень краткое, но ёмкое, всё пронизано главной идеей произведения, заданной эпитафией, – «береги честь смолоду». «Прощай, Пётр. Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду». [5: 598]. В четырёх словах заключено отношение Гринёва-старшего к дворцовым переворотам, свойственным всему XVIII столетия (как минимум два из них были на памяти Гринёва-старшего): «Служи верно, кому присягнешь». Разительное отличие от героев европейского авантюрно-приключенческого романа, на первое место ставивших возможность карьерного роста. Для Гринёва служба не ради карьеры, а ради чести. Для Гринёва-отца, как и для Пушкина, гордившегося древностью и благородством своего рода, честь – категория и личная, и родовая: пращур Гринёва «умер на Лобном месте, отстаивая то, что почитал святынею своей совести»; отец «пострадал вместе с Волынским и Хрущёвым» [5: 640]. Всё это указывает на принадлежность Гринёвых к кругу небогатых, но родовитых дворян.

Отправляя сына служить рядом с домом, в относительно безопасное место, Гринёв-отец щадит его самолюбие и нигде, никогда, никому и никак не показывает этого. Оренбургского генерал-губернатора он просит о том, чтобы держать сына «в ежовых рукавицах». Однако письмо Гринёва-отца, известное лишь по отдельным репликам Андрея Карловича [5: 603], документ, несмотря на краткость, прелюбопытный, так как немного приоткрывает личность Андрея Петровича Гринёва.

Подчёркнуто официальное начало, краткое изложение сути дела и лишь затем несколько общих воспоминаний (об одном из миниховских походов, о некой Каролинке), неявно, но побуждающих генерала к отеческому наблюдению за сыном своего старого товарища. Служба, дело, долг и лишь затем маленькие тёплые воспоминания, восстанавливающие давние отношения. Никаких требований, все просьбы никоим образом не ставят начальника огромной губернии в неудобное положение, и только в заключение в нескольких словах о памятных и дорогих старому товарищу делах и воспоминаниях.



нениях – здесь весь Гринёв-отец, сумевший и обезопасить, разумеется, по возможности, своего сына (так, что он это долго-долго, а, может быть, и никогда не поймёт), и не поставить в неловкое положение старого друга. Отправкой Петруши Гринёва на службу, на линию, отец стремится уберечь сына и от судьбы фонвизинского недоросля, и от преждевременного знакомства с такими, как Иван Иванович Зурин, гусарским ротмистром, картёжником и гулякой, типичным участником русско-турецкой войны, набирающим рекрутов в свой полк – то есть на войну, и от таких светских «шалобаев», как Швабрин. Совершая всё это, Гринёв-старший никоим образом не выказывает перед сыном своих тревог и переживаний; для него важно, чтобы Пётр ощущал себя мужчиной, защитником Отечества, служивым, а не балованным барчуком. Внешняя жёсткость и непреклонность перед сыном и тайная, не очевидная, но действенная забота о нём.

Вопреки планам А. П. Гринёва его сын сразу же после отъезда из дома сталкивается и с разгульной стороной военной жизни (Зурин) и со свойственной гвардии склонностью к дуэлям (Швабрин) и с войной (Пугачёв). Но это уже судьба, рок событий, изменить или предугадать которые Гринёв был не в силах. Тем не менее всё возможное для сына Гринёв продолжает делать, стремясь никоим образом не задеть его честь и достоинство.

Первоначальный отказ Гринёва-старшего дать сыну разрешение на брак с Машей Мироновой продиктован заботой и не совсем точной информацией о происшедшем. Отец отсылает сыну гневное письмо с отказом в своём благословении. «Сын мой Петр! Письмо твое, в котором просишь ты нас о родительском нашем благословении и согласии на брак с Марьей Ивановой дочерью Мироновой, мы получили 15-го сего месяца, и не только ни моего благословения, ни моего согласия дать я тебе не намерен, но еще и собираюсь до тебя добратся да за проказы твои проучить тебя путём, как мальчишку, несмотря на твой офицерский чин: ибо ты доказал, что шпагу носить еще недостойн, которая пожалована тебе на защиту отечества, а не для дуелей с такими же сорванцами, каков ты сам. Немедленно буду писать к Андрею Карловичу, прося его перевести тебя из Белогорской крепости куда-нибудь подальше, где бы дурь у тебя прошла. Матушка твоя, узнав о твоём поединке и о том, что ты ранен, с горести занемогла и теперь лежит. Что из тебя будет? Молю бога, чтоб ты исправился, хоть и не смею надеяться на его великую милость. Отец твой А. Г.» [5: 611].

В этом кратком письме нет ни единого слова о ранении сына, никак не упоминается и бедность М. И. Мироновой как препятствие раннему браку. Большая часть письма – гневные слова отца из-за участия сына в дуэли. А. П. Гринёв никак не высказал своего личного неприятия Маши Мироновой. Но для него, и это в общем справедливо, дуэль связана с юношеской влюблённостью. Поэтому Гринёв-старший и отвергает саму возможность ранней женитьбы сына, считая её блажью, к тому же и опасной. Однако щадит чувства сына и нигде не позволяет насмешки над незнатностью, бедностью или возрастом его избранницы (она на два года старше сына, что было совершенно не характерно для того времени; типичным было, когда муж

был намного, как А. П. Гринёв, старше своей жены). Весь свой гнев он обращает на «проказы» сына, которые в зависимости от исхода поединка могли стоить ему жизни, здоровья, карьеры. И при этом не выказывает ни единого слова жалости, ни малейшего участия в судьбе раненого сына. Гринёву-старшему важно показать своему наследнику его неправоту. Только несколькими словами (но какими!) о матери, которая слегла от переживаний о сыне, Гринёв обозначает родительскую тревогу. Иное дело – письмо к Савельичу. В этом доверительном письме старый барин вполне даёт волю своему гневу за то, что слуга не смотрит за сыном и не докладывает своему господину о дуэли. Но самая важная часть письма посвящена тревоге за здоровье сына: «С получением сего приказываю тебе немедленно отписать ко мне, каково теперь его здоровье, о котором пишут мне, что поправилось; да в какое именно место он ранен и хорошо ли его залечили» [5: 612].

Два письма – к сыну и слуге; в них весь Гринёв – внешняя жёсткость и тайная неясная забота о сыне. Гринёв обладает чувством справедливости: и не только по отношению к проказам Бопре, но и в отношении к избраннице сына. Отказывая сыну в разрешении на женитьбу, отец исходит из понимания юношеского увлечения как прихоти. Но знакомство с Марьей Ивановной, «бедной сиротой», оказавшейся в их доме, меняет мнение А. П. Гринёва: «Моя любовь уже не казалась батюшке пустою блажью» [5: 639].

Мнимая измена сына, нарушившего присягу, разрушает весь мир для Гринёва-старшего, накладывает позор на весь род [5: 640]. Однако при этом Гринёв никого не обвиняет в происшедшем: ни жену, ни слугу Савельича, ни Марию Миронову. Он затворяется со своим горем в перелистывании Придворного календаря, лишь иногда отдельными репликами, ни к кому лично не относимыми, обнаруживая своё горе и возмущение. Гринёв не отказывается от сына: он рассматривает его позор как собственный. Для него происшедшее – это его и только его вина.

«Старинный человек» А. П. Гринёв достойно воспитал своего сына, который даже ценой своей свободы и даже жизни не желает впутывать близкого человека в судебные дразги. Наедине с самим собой, в заключении, предаётся своим раздумьям о ближайшем будущем молодой Гринёв, в это же время, за тысячи вёрст от него, погружённый в свои думы проводит свои дни его отец. Оба верят в высшую справедливость и никого не привлекают для своего спасения или самооправдания. Мальчик Петруша становится Петром Андреевичем, который сможет, если выживет, стать достойным хранителем и продолжателем родовых традиций.

**Случай**, когда-то расстроивший все планы Гринёва-старшего, спасает Гринёвых. Случайная встреча Марии Мироновой с императрицей восстанавливает родовое гнездо, в которое возвращается сын и наследник Пётр Гринёв. «В одном из барских флигелей показывают собственноручное письмо Екатерины II за стеклом и в рамке. Оно писано к отцу Петра Андреевича и содержит оправдание его сына и похвалы уму и сердцу дочери капитана Миронова» [5: 642].

Судьба играет человеком, но честь, основанная на родовых традициях и отцовском, а значит и родовом – дворянском воспитании, определяет его поведение. В этом Пушкин в очередной раз убеждает своих читателей в «Капитанской дочке». И внешне авантюрный сюжет оказывается подчинённым воспитательным задачам. Перед нами не просто семейная история, а роман воспитания, в центре которого история взросления героя, протекающая на фоне кровавой внутренней междоусобицы.

«Капитанская дочка» не просто последнее законченное произведение Пушкина, но и оригинальный пример воспитания человека чести, дворянина. Талант Пушкина-педагога, его наставление учителям на все времена состоит в бережном отношении к чувству собственного достоинства подростка и юноши, в сочетании осмотрительной жёсткости и милосердия, в постоянном внимании к памяти своих предков. Последними словами поэта были: «I'll faut que j'arrange ma maison» («Мне нужно привести в порядок мой дом»). В «Капитанской дочке» отец и сын Гринёвы сберегли свой дом, живущий и здравствующий уже во времена Пушкина в Симбирской губернии.

А. С. Пушкин не был автором трактатов и специальных сочинений о воспитании, но в своём последнем произведении он дал ярчайший и художественно убедительный пример воспитания юноши, преобразования «митрофанушки» в «человека чести». В «Капитанской дочке» и по настоящее время сокрыты удивительные тайны. Образ Гринёва-старшего – один из первых в русской литературе примеров «старинных людей», простое величие которых убедительно представлено минимально возможными языковыми средствами. И если признавать наличие «пушкинской педагогики», то важнейшим тому оправданием и подтверждением является «Капитанская дочка».

### Литература

1. Берлин И. История свободы. – М., 2014.
2. Бочаров С. Г. Поэтика Пушкина. – М., 1974.
3. Гей Н. К. Пушкин-прозаик. Жизнь – творчество – произведение. – М., 2008.
4. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб., 1994.
5. Пушкин А. С. Капитанская дочка // Пушкин А. С. Золотой том: Собрание сочинений. Издание исправленное и дополненное / Ред., библиографический очерк и примечания Б. Томашевского. – М., 1993.
6. Россия и Запад: Горизонты взаимопонимания. Литературные источники первой четверти XVIII века. Выпуск I. – М., 2000.
7. Шатин Ю. В. «Капитанская дочка» А. С. Пушкина в русской исторической беллетристике первой половины XIX века: учебное пособие. – Новосибирск, 1987.

## **ПУТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ИТоговых СОчинений**

В 2014/2015 учебном году в школьную практику было введено итоговое сочинение, являющееся формой допуска к ЕГЭ по всем предметам. Анализ работ выпускников, представленных регионами России в Федеральный институт педагогических измерений, позволил выявить типичные ошибки в содержании и структуре итоговых сочинений и наметить пути предупреждения этих ошибок.

В советской школе выпускники писали на экзамене сочинения либо на литературно-критические темы, в которых предполагался анализ различных аспектов литературного произведения, либо на так называемые «свободные» темы, то есть создавали высказывание на публицистическую тему, в котором обязательная опора на литературный материал не предполагалась. Новый формат экзаменационной работы соединил в себе оба подхода: теперь выпускникам нужно создать письменное высказывание на публицистическую тему с привлечением литературного материала.

В истории российской школы сложился значительный опыт обучения школьников сочинению. В гимназиях XIX века умению создавать письменные высказывания учили на уроках риторики, начиная с разбора образцов: фрагментов античных и древнерусских текстов, а также произведений русских писателей XVIII–XIX веков. В любом сочинении (и чужом, и собственном) вначале надо было выявить целевую установку, которая облегчает восприятие речи читателями, подумать о назначении высказывания, о предполагаемых результатах его воздействия на человека. Важно было определить и композицию текста, соотношение входящих в него частей и их проекцию на все сочинение. Риторический анализ образцов позволял гимназистам уяснить смысл и устройство речевых высказываний, проследить путь от мысли к её словесному воплощению, что помогало в создании собственных высказываний.

Знакомство с опытом обучения сочинениям в школе XX века, отражённым в трудах В. А. Никольского [6], Т. А. Ладыженской [3], Л. С. Айзермана «Сочинение о сочинениях» [1], Н. П. Морозовой [5], Т. А. Калгановой [2], В. Н. Мещерякова [4], Г. А. Обернихиной [7] и др., позволяет сделать вывод о том, что в связи с прежним форматом школьного выпускного экзамена – сочинение на литературную тему – практически во всех этих пособиях недостаточно внимания уделено сочинениям на так называемую «свободную» тему, то есть сочинению в формате литературно-публицистической статьи, который востребован сегодня.

К сожалению, с введением в школе ЕГЭ по литературе, который сегодня является экзаменом по выбору, умение писать сочинение для многих

старшеклассников стало непосильной задачей. Поэтому анализ реальных итоговых сочинений, проведённый в минувшем учебном году, позволяет не только оценить их качество и выявить типичные ошибки в их содержании и структуре, но и наметить пути предупреждения этих ошибок в период подготовки к сочинению.

Типичными ошибками в содержании и структуре итоговых сочинений можно считать:

- недостаточное внимание к формулировке темы, ракурсу постановки проблемы в заданном в теме вопросе и, как следствие, несоответствие теме, её неоправданное расширение до уровня тематического направления;
- неумение выявить ключевые слова темы, чтобы сузить её до рамок поставленной проблемы, направить свои рассуждения в нужное русло, подобрать к своим тезисам верную аргументацию и примеры;
- непонимание терминов и нравственно-психологических понятий в формулировке темы;
- неумение сформулировать главную мысль и последовательно доказывать ее в главной части сочинения;
- ошибки в подборе литературного материала для аргументации своих мыслей;
- непродуманность структуры и композиции сочинения, нарушения логики и отсутствие смысловых связей между основными частями сочинения;
- ошибки в процессе редактирования, переписывания и проверки сочинения (орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок мы касаться не будем).

Чтобы наметить пути предупреждения типичных ошибок в содержании и структуре итогового сочинения, следует проанализировать основные этапы работы школьников над сочинением на экзамене.

Чтобы не допустить ошибок в *выборе темы*, нужно обдумать все предложенные темы и выбрать ту, по которой есть что сказать, акцентируя свою позицию, и привести примеры из прочитанного произведения. При *обдумывании темы* нужно понять значение каждого слова в её формулировке и уяснить, в чём суть вопроса, который заключен в теме, какой краткий ответ на этот вопрос можно дать сразу, чтобы затем в сочинении обосновать этот ответ.

Типичной ошибкой в работах выпускников стало неоправданное расширение темы до рамок тематического направления. Для предупреждения этой ошибки важно определить нужный ракурс темы сочинения, для чего выявить в ней *ключевые слова*, которые позволяют сузить тему от тематического направления до заданного в теме аспекта рассуждения.

Для чёткого понимания терминов и понятий в формулировках тем, например *судьба, память, время, дом, нравственные ценности, счастье, честь, выбор, самолюбие, благородство, путь, любовь, актуальность, классика* и др., следует в процессе подготовки к сочинению обращаться к философскому или психологическому словарям.

Чтобы определить *главную мысль* сочинения, нужно *обозначить проблему* будущего высказывания, то есть выделить главный вопрос, ответом на который станет текст сочинения. Опыт обучения сочинениям в российской школе показывает, что главной мыслью сочинения может стать формулировка заголовка его основной части. Это умение важно развивать у сегодняшних старшеклассников.

Для предупреждения ошибок в *подборе литературного материала* для аргументации выдвинутых тезисов необходимо помнить, что литературные примеры должны быть использованы рационально, то есть нельзя увлекаться пересказом содержания книги, если сама аргументация при этом является недостаточно убедительной или вообще отсутствует. При этом приведённые примеры должны соответствовать выдвинутым тезисам и аргументам. Качество работы снижает не только отсутствие литературных примеров, но и перегруженность тем литературным материалом, который только упомянут, но не проанализирован.

Типичной ошибкой является и то, что большинство школьников, выбрав тему, сразу начинают писать текст, не обдумав *структуру и композицию* будущей работы. В таком случае автору сочинения придется после написания всего текста разделить его на смысловые фрагменты и выстроить их в соответствии со своим замыслом. Но, к сожалению, многие старшеклассники не умеют редактировать собственный текст, выстраивая его композиционно, что ведет к погрешностям в структуре и композиции сочинения. Поэтому проще заранее наметить *структуру* работы, определить её смысловые части и продумать их содержание. То есть нужно решить, какие *проблемы*, вытекающие из темы сочинения, выпускник обозначит во *вступлении* к работе, какую *главную мысль* он будет доказывать в *основной части сочинения* и каким образом в ней будут решены проблемы, поставленные во вступлении, какой ответ на поставленный в теме вопрос будет дан в *заключении* и как оно будет перекликаться со вступлением и основной частью.

Во вступлении к сочинению ученик должен определить и сформулировать одну-две проблемы, которые будут доказываться в основной части сочинения. В ней должны решаться проблемы, поставленные во вступлении, и содержаться ответ на вопрос темы или последовательное доказательство главной мысли сочинения с учетом проблем, поставленных во вступлении.

Для композиционной стройности работы во вступлении должен быть сформулирован тезис, аргументированный в основной части, и сделан вывод в заключении, а также в каждом абзаце основной части полезно выдвинуть микротезис, привести аргументы и примеры с использованием литературного материала. Заключение может содержать краткий и точный ответ на вопрос темы, сжатый итог всего рассуждения или уместную цитату, содержащую в себе суть главной мысли сочинения.

Одной из самых распространённых содержательно-композиционных ошибок в сочинении является отсутствие связи между вступлением и заключением. Поэтому перед тем, как писать заключение, нужно перечитать всту-

пление, вспомнить, какие проблемы были в нём поставлены, и сделать так, чтобы заключение обязательно перекликалось с ним.

Чтобы не отклониться от темы и добиться композиционной и логической стройности, выпускник должен постоянно сверяться с темой сочинения и не отступать от неё во всех структурных элементах работы; следовать составленному на черновике плану работы или обосновывать связанные с темой тезисы. Важно не забывать о соразмерности и логическом порядке частей высказывания, о логике переходов от одного смыслового фрагмента к другому, обеспечивать взаимосвязь вступления и заключения.

Чтобы избежать ошибок в процессе редактирования и переписывания сочинения, следует выделить в нём все необходимые абзацы, отделив доказательство каждого тезиса, и убрать необоснованные повторы одних и тех же мыслей. Важно обратить внимание на правильность указания имен, фамилий, названий, инициалов, цитат и т. п., чтобы не допустить фактических ошибок; определить все места возможных речевых недочётов и исправить их.

Таким образом, для предупреждения типичных ошибок в содержании и структуре итогового сочинения, выпускнику следует в подготовительный период выполнять тренировочные задания следующих типов:

1. Осмысление ракурса выбранной темы, выявление ключевых слов в ее формулировке и аргументация своей позиции.
2. Формулировка главной мысли сочинения на заданную тему.
3. Подбор литературных примеров, которыми можно подтвердить свои аргументы при раскрытии темы.
4. Сопоставление двух вступлений к сочинениям на общую тему и анализ формулировки проблем, которые будут раскрываться в основной части.
5. Анализ соответствия заключения к сочинению его вступлению.
6. Анализ соответствия литературных примеров выдвинутым тезисам и аргументам.
7. Формулирование логических переходов между смысловыми частями сочинения.
8. Выявление и исправление фактических ошибок, допущенных в сочинении.
9. Редактирование фрагментов сочинения, содержащих речевые ошибки и недочеты.

### Литература

1. *Айзерман Л. С.* Сочинение о сочинениях. – М., 1986.
2. *Калганова Т. А.* Сочинения различных жанров в старших классах. – М., 1997.
3. Методические указания к факультативному курсу «Теория и практика сочинений различных жанров» (7–8 классы): пособие для учителя / сост. Т. А. Ладыженская, Т. С. Зеркалова. – М., 1986.
4. *Мещеряков В. Н.* Жанры школьных сочинений. Теория и практика написания. – М., 1999.

5. Морозова Н. П. Учимся писать сочинение. – М., 1987.
6. Никольский В. А. Сочинения в средней школе. – М., 1950.
7. Обернихина Т. А. Сочинение на литературную тему: методическое пособие для учителя. – М., 2000.

**Г. В. Пранцова**  
(г. Пенза)

## **ТЕХНОЛОГИЯ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ БОЛЬШОЙ ФОРМЫ**

Эффективность процесса литературного образования во многом зависит от внедрения в него современных технологий обучения, в том числе и лично-ориентированных, одной из которых является технология группового взаимодействия. В основе данной технологии лежат различные способы организации внутригрупповой совместной деятельности. Наиболее продуктивным способом организации групповой работы на уроках литературы в старших классах, по нашему мнению, является метод «творческая группа» [1]. Мы предлагаем использовать его в процессе самостоятельной подготовки учащихся к уроку, например, при изучении романа-эпопеи М. А. Шолохова «Тихий Дон» в 11 классе.

Произведение затрагивает многие важные проблемы. Одна из них – *человек и время*. Несмотря на то, что данная проблема является сквозной в курсе литературы выпускного класса, её осмысление на уроке потребует от учащихся не только знания текста романа, но и умения осуществлять анализ в аспекте заданной проблемы, сопоставлять и обобщать прочитанное, довольно значительное по объёму и сложное по содержанию.

При самостоятельной подготовке к уроку (и на самом уроке) по теме «Человек и время» (трагедия Григория Мелехова в романе М. А. Шолохова «Тихий Дон») старшеклассники проходят все этапы работы по методу «творческая группа». На первом – *организационном* (до урока) – тема «разбивается» на пять частей; создаются творческие группы; определяются критерии их деятельности (полнота исследования проблемы, обязательное использование текста романа, а также обращения к критической литературе по проблеме; участие каждого в подготовке и представлении результатов). На *подготовительном* этапе осуществляется индивидуальное изучение проблемы; затем (уже на уроке) совместное её обсуждение в группе и определение способа представления результатов исследования. Третий этап – *основной*: каждая группа по очереди представляет подготовленный материал (работающий на общий результат урока) и отвечает на вопросы, связанные с рассматриваемой проблемой. На этапе рефлексии творческая группа анализирует свою деятельность.



При подготовке к уроку по роману М. А. Шолохова каждая творческая группа (всего групп – пять) получает задание, где в котором предлагается рассмотреть один из этапов жизни Григория Мелехова. Задание формулируется несколько необычно: обозначается тема, которую необходимо подготовить к уроку, даётся цитата из текста романа (и/или из критических работ), выражающая основную мысль исследования (высказывания) по конкретной теме:

*Карточка 1.*

- Григорий Мелехов – сын своей семьи.

«Ноги его уверенно топтали землю...»

М. Шолохов

«Он четко осознает и определяет... основные ценности казачьего быта, уклада, типа жизни: хозяйство, служба, земля, степь и хутор».

А. Минакова

*Карточка 2.*

- Григорий Мелехов на первой мировой войне.

«...знал Григорий, какой ценой заплатил за полный бант крестов и производства».

М. Шолохов

▲ Чтобы в полной мере осмыслить данный этап жизни Мелехова, необходимо понять, какие награды получил Григорий в войне 1914 года и что такое «полный бант». Обратитесь к словарю.

*Карточка 3.*

- Любовь в жизни Григория Мелехова.

«За всю жизнь горькую отлюблю...»

М. Шолохов

*Карточка 4.*

- Григорий Мелехов в революцию и Гражданскую войну.

«Неправильный у жизни ход...»

М. Шолохов

«Характер Григория находится в непрерывном движении, в трудных поисках нравственной и исторической правды, в поисках своего пути среди "хода истории"».

Н. Великая

*Карточка 5.*

- Григорий Мелехов в финале романа.

«Он стоял у ворот родного дома...»

М. Шолохов

Урок начинается обращением к первому эпиграфу, который представляет собой цитату из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «...всякая власть есть насилие над людьми». «Из какого произведения данный отрывок? Из какого эпизода? Как, по-вашему, это булгаковское утверждение связано с изучаемым романом?» – вот вопросы, подготавливающие учеников к осмыслению проблемы урока. Именно на это стоит обратить вни-

мание на этапе целеполагания, подчеркнув, что цитата из Булгакова поможет многое понять и объяснить в образе Григория Мелехова, постичь сущность его трагедии, занять определенную позицию в разговоре о роли эпохи в судьбе человека.

Далее необходимо выявить, какую цель ставил Шолохов, приступая к работе над романом. Писатель довольно исчерпывающе объясняет свой замысел в отношении главного героя: «Я хотел рассказать об обаянии человека в Григории Мелехове». Эти слова должны стать вторым эпиграфом к уроку. Кроме того, шолоховское высказывание выполняет и ещё одну роль – задаёт аспект анализа образа героя романа.

Хотя одиннадцатиклассники и обладают определённым лексическим запасом, тем не менее считаем необходимым обращение к толкованию слова «обаяние» (обаяние – «притягательная сила, исходящая от кого-, чего-либо»: Современный толковый словарь / под ред. С. А. Кузнецова). В результате учащиеся приходят к выводу, что Шолохов, создавая образ главного героя, поставил перед собой цель рассказать о том, что его привлекает, притягивает в Григории Мелехове, в его судьбе.

Какова же история жизни героя? Какие качества его природы проявляются в разных перипетиях? Осмысление этих вопросов осуществляется старшеклассниками в процессе проверки результатов работы творческих групп.

Кроме указанных выше заданий, каждая из групп уже в ходе урока получает дополнительное задание, так или иначе связанное с самостоятельно исследуемой проблемой, что позволяет учащимся глубже осмыслить судьбу Григория Мелехова. Характер заданий различный: работа с внесюжетными элементами романа – пейзажем, портретной характеристикой героя; обращение к образам-символам, их роли в раскрытии образа Григория, идеи произведения; лексическая работа; знакомство с интерпретацией романа другими видами искусства (кино, скульптура).

Дополнительные задания творческим группам:

1. Рассмотрите фотографии актёров [2]. Как вы думаете, кто из них мог исполнить роль Григория в фильме «Тихий Дон»? Для обоснования своего выбора обратитесь к портретной характеристике героя романа.

2. Какой ценой заплатил Григорий Мелехов за столь высокие награды? Шолохов пишет о своем герое: «...знал, что трудно ему, целуя ребёнка, открыто глянуть в ясные глаза...». Почему «трудно»?

3. На берегу Дона в станице Вёшенской воздвигнут бронзовый памятник Григорию Мелехову и *ей*. Они изображены так: он – на коне, *она* – с ведрами поднимается в гору. Кто *она*?

Григорий Мелехов – герой войны, человек трагической судьбы. Почему именно такой (мирный) сюжет избрал для памятника его автор?

4. В произведении есть один очень важный эпизод, где Шолохов изображает своего героя любующимся цветущим степным тюльпаном [3], «сохранившим в складках радужные капли утренней росы». Но затем, во время движения конницы Фомина, в которую входил Григорий, писатель показы-

вает совершенно иное восприятие героем тюльпанов: «...Срезанные лошадиными копытами, во все стороны летели, словно крупные капли крови, пунцовые головки тюльпанов. Григорий посмотрел на эти красные брызги и закрыл глаза. У него почему-то закружилась голова и знакомая острая боль подступила к сердцу».

Что символизирует тюльпан в романе? Как данный символ помогает понять отношение Григория Мелехова к войне?

5. Почему события романа заканчиваются весной? Какова роль пейзажа на последних страницах романа?

Каков смысл открытого финала произведения? Как он связан с авторской позицией? Попробуйте сформулировать её.

После того как школьники проследили историю жизни Григория Мелехова, необходимо возвратиться ко второму эпиграфу. Но теперь уже внимание обращается не на первую часть шолоховской цитаты (как в начале урока), а на заключительную: «Я хотел рассказать об обаянии человека в Григории Мелехове, но мне это до конца не удалось» (курсив наш. – Г. П.). В чём же дело? Почему именно к такому горькому выводу приходит писатель, завершив роман-эпопею? Вот вопросы, которые позволят старшеклассникам осмыслить судьбу писателя и его творения во времени, их зависимость от эпохи, власти. Уточняется, в какое время был написан роман, составляется (на основе уже известных фактов, связанных с жизнью и творчеством других советских писателей) «портрет» эпохи, выявляются критерии, с которыми советская критика подходила к оценке любого произведения, написанного в тот период. Обращается внимание на то, что после выхода в свет романа «Тихий Дон» завязалась дискуссия по поводу сущности трагедии героя романа. В критике выделились два основных взгляда на трагедию героя: 1) трагедия Григория Мелехова – трагедия отщепенца (Д. Брегова, В. Гура, Н. Драгомирецкая, Л. Якименко и др.); 2) трагедия Григория Мелехова – трагедия заблуждения (Дж. Линдсей и др.).

Учащиеся знакомятся с критическими высказываниями, подтверждающими тут или иную точку зрения на трагедию Григория (можно это сделать только на материале работ Л. Якименко и Дж. Линдсея). Затем юным читателям предлагается определиться в своем понимании трагедии героя и, если они поддерживают одного из критиков, привести по два аргумента в защиту его позиции. Кроме того, ученикам необходимо выдвинуть столько же контраргументов по поводу отвергаемых взглядов. Подобным образом в урок интегрируется такая интерактивная форма работы, как дебаты, что позволяет старшеклассникам познакомиться со спорами вокруг шолоховского героя, выразить своё отношение к нему.

Постигая тот факт, что представленные точки зрения на трагедию Григория выдвинуты критикой в период господства в литературе такого направления, как социалистический реализм, учащиеся задумываются о том, нет ли какой другой (третьей) правды в оценке судьбы Мелехова и если есть, то какова она. На данном этапе им предлагается познакомиться с высказываниями современных критиков о герое, например: «Трагедия Григория – это тра-

гедия человека, который не может в данных исторических обстоятельствах реализовать всё богатство человеческой личности, он "не совпадает" со временем... Трагедия Григория – это трагедия в развитии самой жизни.... Общечеловеческий смысл трагедии Григория состоит в том, что жизнь в результате невиданных потрясений почти утратила свой прежний – человеческий – вид, предстала обкорнанной, искажённой, "выжженной, как палами, степью"» (Е. Костин) [4].

В чём же трагедия главного героя романа? Почему изменились, стали возможны другие оценки образа Григория Мелехова? Трагедия Григория – трагедия страны, трагедия эпохи... Другое время – другая (теперь уже с общечеловеческих, а не идеологических, классовых позиций) оценка судьбы шолоховского героя. Что же получается? Время может быть трагическим для жизни человека... Время судит... Время же всё расставляет по своим местам...

Материал урока, проблемы, исследуемые старшеклассниками, достаточно сложны и требуют дальнейшего осмысления. В этой связи учащимся в качестве домашнего задания предлагается написать черновой вариант сочинения на одну из тем: «Трагедия Григория Мелехова», «Судьба Григория Мелехова», «Человек на сломе эпох» (по роману М. А. Шолохова «Тихий Дон») или «Трагедия Григория – это трагедия в развитии самой жизни» (Е. Костин). Формулировки тем подобны только на первый взгляд. На самом деле каждая из них требует своего подхода, разворота. Так, первое сочинение должно представлять собой повествование о трагических моментах в жизни Григория Мелехова; второе – это своего рода жизнеописание шолоховского героя, осмысление роли обстоятельств, других людей в его судьбе; наконец, последние – это сочинения-рассуждения о взаимосвязи судьбы человека с судьбой эпохи, об определяющей роли времени в жизни всего сущего в нём.

### Литература

1. *Никитина Н. Н.* Технологии группового и коллективного взаимодействия // Никитина Н. И., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности: учебное пособие. – М., 2002.
2. Фотографии Петра Глебова, Евгения Ткачука, сыгравших роль Мелехова в кинофильмах «Тихий Дон» (режиссёры С. Герасимов и С. Урсуляк).
3. В романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» *степной тюльпан* упоминается достаточно часто, особенно в сценах мирного времени, символизируя любовь в широком значении этого слова. Обычно упоминание о цветке звучит в таком контексте: «лазоревый цветок – степной тюльпан...»; «лазоре-вый» здесь (по В. И. Далю) – «махровый».
4. Цит. по: Русская литература XX века. 11 класс: Практикум для общеобразовательных учреждений / под ред. Ю. И. Лысого. – М., 1998.

## **ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИСКУССТВУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЧТЕНИЯ**

Современному учителю недостаточно иметь только знания. Он должен выступать ещё и как носитель и распространитель культуры. В связи с этим вырос интерес к проблеме педагогического общения, которое выражает собственно коммуникативную природу деятельности. Общение учителя словесности с учениками отличается от общения с ними на других уроках, так как не может осуществляться без привлечения смежных видов искусств, без владения коммуникативной культурой.

Коммуникативная культура включает в себя не только технику общения, но и культуру общения, культуру личности, культуру чувств и речевого воздействия. Основоположник театральной педагогики К. С. Станиславский [1] учил актёров правильному словесному действию. Будущего учителя тоже надо учить правильному педагогическому действию. Он не перевоплощается в другое лицо, как это делает актёр, но в каждой ситуации должен уметь оказывать словесное воздействие на учеников.

Умение словесного действия развивается у студентов-филологов прежде всего в процессе их обучения искусству художественного (выразительного) чтения на основе принципов театральной педагогики, которые сближают профессию учителя с деятельностью мастеров искусства слова: театр – это искусство перевоплощения в образ; театр – коллективное и синтетическое искусство; словесные и бессловесные действия – основной материал театральной и педагогической деятельности; зритель (слушатель) – творческий компонент театрального искусства. В театр приходит толпа, а «уходит оттуда – народ», по словам одного из режиссёров. Надо, чтобы и после уроков литературы школьники уходили со страстным желанием прочитать произведения писателя, с которым они познакомились только что.

Действие – главное средство сценической выразительности, однако оно по-разному понимается в различных театральных направлениях. В искусстве *переживания* под действием подразумевается живой органический процесс, направленный на осуществление определенной цели. В искусстве *представления* этот процесс заменяется его условным изображением. «Актёры, – отмечает Г. В. Кристи, – осуществляют на сцене лишь результаты процесса действия, т. е. его внешнюю форму выражения» [2: 48]. Б. Е. Захава [3] пришёл к выводу, что противоречия в направлениях нет. Оно снимается общим законом всех искусств: нерасторжимое единство содержания и формы при ведущей роли содержания.

Современный учитель не может обойтись без чёткой дикции, правильной артикуляции, умения убеждать, передавать свои видения, чувства уча-

щимся, вызывать у них необходимую реакцию. Словесное действие – самая важная составляющая педагогической импровизации.

Система К. С. Станиславского привлекала и привлекает до сих пор внимание психологов, физиологов, педагогов (В. А. Кан-Калика, В. А. Лакеева, Е. В. Язовицкого, В. В. Неверова и др.). Так, В. В. Неверов [4] говорил, что предмет «Литература» развивает универсальные способности эстетического отношения к действительности и искусству, способствует накоплению духовных потребностей. Перенесение методов преподавания науки в сферу идейно-эстетического переживания приводит к эмоционально-образной обеднённости. С 1987 года возник термин «полихудожественное образование», которое рассматривается в театральной педагогике как новое интегрированное направление. На основе интеграции на одном занятии с помощью разных видов искусств можно развивать у школьников данные им от природы творческие способности (Б. П. Юсов).

Восприятие литературного текста в звучащем слове является давней традицией в русской культуре. Оно сопровождается воссозданием словесных образов, содействуя тем самым решению проблемы наглядности в изучении литературы как искусства слова. Подобно иллюстратору, музыканту, мастеру художественного слова, учитель-словесник в своём чтении произведения передаёт его художественную интерпретацию, вызывая у школьников живой интерес к знакомству с ним.

В обучении студентов чтению следует различать понятия *выразительность* как экспрессию и *выразительное* (выражение, движение, проявление), заключающееся в способности выразить что-либо «другому» (М. М. Бахтин), проявить свои мысли, чувства и переживания и оказать эстетическое воздействие на слушателей в процессе диалогического общения с ними.

Процесс обучения студентов выразительному чтению должен строиться на методических принципах, вытекающих из принципов театральной педагогики: художественно-эстетическая коммуникация, предполагающая живую связь с аудиторией (классом); целенаправленность чтения; наличие видений; создание образа рассказчика; умение вызывать у слушателей определённое отношение к читаемому, его эстетическую оценку, а не обычное мнение-полагание. Эта оценка рождается в процессе создания художественной интерпретации произведения с помощью метода исполнительского анализа (в театре – действенного анализа).

Теория и методика выразительного чтения как эффективного средства углублённого восприятия, понимания и интерпретации произведения прошла длительный путь в своём развитии, связанный с развитием литературы и театра. Однако методические рекомендации о том, как надо учить выразительному чтению, долгие годы касались главным образом техники и логики речи. Авторы исходили из формы речи, а не из её содержания, что вполне соответствовало уровню представлений теоретиков о творческом процессе того времени.

Многое внёс в развитие искусства художественного чтения А. Я. Закушняк, который писал, что очень трудной оказалась задача «уничтожить в

себе актёра, не играть тех или иных образов, действующих в произведении, а попытаться рассказать о них, сделавшись как бы вторым автором» [5: 90]. Артист был замечательным интерпретатором каждого исполняемого им произведения. Вместе с тем он никогда не шёл вопреки автору, считая передачу стиля писателя самым важным в своём искусстве. Для этого А. Я. Закушняк основательно изучал эпоху, творческую биографию и литературоведческие материалы о художнике слова. Всё это помогало ему внутренне сродниться с автором.

Различают два стиля чтения: актёрское, ярким представителем которого был И. Ильинский, и авторское, основоположником которого и стал А. Закушняк. Безгранично верил в очистительную силу литературы и Д. Н. Журавлёв [6]. Он исполнял главы из романа Л. Н. Толстого «Война и мир», «Пиковую даму» А. С. Пушкина, рассказы А. П. Чехова, И. С. Тургенева и др.

Художественное чтение как самостоятельный вид искусства в своей основе не имеет принципиальных различий с театральным искусством. Процесс перевоплощения – то общее, что сближает их. Но если актёр перевоплощается в образ героя, то чтец всегда играет одну роль – роль рассказчика, сделавшись как бы вторым автором.

Высоко ценил в искусстве выразительного чтения (как первой ступени художественного чтения) силу педагогического воздействия В. В. Голубков [7]. Он много сделал для того, чтобы на кафедре методики преподавания литературы появился предмет – «Практикум по выразительному чтению» как пропедевтический курс методики. Сожалела о том, что органы образования равнодушно относятся к повышению уровня устного исполнения литературных произведений М. А. Рыбникова [8]. Звучащий и письменный текст дополняют друг друга, а их совокупное рассмотрение многое даёт для понимания и интерпретации изучаемого произведения. Озвучивая текст, чтец не только прочитывает ту интонацию, которая вписана в него, но и выражает своё собственное отношение к произведению, что и обуславливает различные его трактовки. К. С. Станиславский подчёркивал, что смысл творчества – в подтексте: «В момент творчества слова – от поэта, а подтекст – от артиста. Если бы было иначе, зритель не стремился бы в театр, а сидел бы дома и читал пьесу» [1: 85]. Искусство художественного чтения называют *театром воображения*. «Говори не столько уху, сколько глазу», – учил великий режиссёр [1: 85].

Многие педагоги отмечают, что, будучи близкими по содержанию и инструментальным признакам, театральная и педагогическая деятельность обладают рядом процессуальных характеристик. О. М. Головенко [9] определила эти характеристики: 1) процесс театрального и педагогического творчества осуществляется в обстановке публичного выступления; 2) в силу своей специфики они делают объект своего воздействия одновременно и субъектом творчества; 3) в их основе лежит творчество в отведённое для этого определённое время, что требует оперативности в управлении своим психическим состоянием и др.

В. А. Ильев [10] видит сходство концептуальной основы в деятельности актёра и педагога: 1) в реализации одной и той же социальной функции воспитания; 2) в действии как основном материале педагогического и актёрского искусства; 3) в единстве физического и психологического; 4) в наличии собственного самостоятельного творчества. Однако в отличие от актёра педагог ответственен за конечный результат своих уроков. Он сам себе режиссёр, художник, сценарист, костюмер.

В. П. Кузовлев [11] считает, что знания и умения, которые театральная педагогика может дать учителю, способны облегчить процесс взаимодействия и взаимопонимания между учителем и учениками. Многие учёные особо ценят артистизм как высший уровень в работе педагога (в частности, О. С. Булатова, Ж. В. Ваганова, И. Ф. Гончаров и др.). По мнению И. Ф. Гончарова [12], творчество учителя-словесника – в его оригинальном взгляде на изучаемое произведение. Он должен иметь способность к перевоплощению и сценическую выразительность.

Выразительное чтение учителя как композиционная путеводная нить пронизывает все этапы уроков, служит, как отмечает Л. А. Сомова [13] ключевым методическим действием, способным активизировать *смысловое поле* произведения с помощью переживания, сотворчества, аналитического осмысления. Выразительное чтение учителя должно быть в идеале художественным. И учитель, и профессиональный мастер чтения – страстные пропагандисты искусства слова, стремящиеся привить школьникам любовь к литературе, побудить их по-новому воспринять в произведении то, что теряется при чтении глазами.

Покажем особенности выразительного чтения самого учителя и то, какие функции оно при этом выполняет. Обычно чтение предваряет анализ произведения, являясь ключом к восприятию и пониманию его идейно-художественного богатства. Только в выразительном чтении учителя школьники могут почувствовать музыкальность, которая отличает, например, стихотворение Ф. И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...», а также увидеть и оценить нарисованную поэтом картину. Красота картины передаётся не только «живописью», но и музыкальным звучанием текста. Звуковая инструментовка начинается с первой строки: *Есть в осеНи первоНачальНой...* Почти во всём описании властвует звук «Н» (дивНая, деНь, лучезарНы). Созвучие *первоначальный - хрустальный* можно считать музыкальным камертоном всего стихотворения.

Во второй строфе ведущими становятся звуки С-Т-Д-З (колос, везде, простор, праздной борозде и др.). Начало третьей строфы заставляет перевести взгляд с земли на небо (*Пустеет воздух, птиц не слышно боле*) и изменить музыкальный тембр строчек, в которых главное место занимают сонорные Л-Р (*И льётся чистая и тёплая лазурь*). Но душу музыки стихотворения, её мелодию составляют гласные. Повсеместно звучат в стихотворении распевный звук А и широкое Е. Только сам учитель может выделить каждый согласный звук «без нажима» и пропеть каждый гласный, но «без выпевания», и передать тем самым в живом слове покой хрустального дня.



Затем обучаемые самостоятельно читают текст и с помощью учителя проводят исполнительский анализ стихотворения с тем, чтобы дома выучить его наизусть. Основную мысль стихотворения определить нетрудно: поэт любит одним из осенних дней и хочет, чтобы читатели разделили с ним его восхищение картиной русской природы. Труднее дело обстоит с решением вопроса о том, каким образом ему удалось этого достичь. Выясним, почему у стихотворения нет названия. Наверное, потому, что поэт собирался рассказать не только об осени. Вчитаемся в первую строфу, которая начинается с глагола «есть». Начальная его форма – «быть», т. е. существовать постоянно. И это слово сразу заставляет нас размышлять о чём-то вечном, независимом от человека. Но логически мы всё же выделим другое слово – *осень*, оно по сути и есть название стихотворения и обозначает не только время года, но и является символом засыпающей в природе жизни. Ф. И. Тютчев даёт осени эпитет – *первоначальная*. По сравнению со своими синонимами (первая, новая, ранняя) это слово состоит из двух корней, что усиливает раздумье и создаёт у читателя философическое настроение. Следовательно, прочитать первую строку надо так, чтобы создать у слушателей торжественный настрой. Однако удивительное по красоте время осени с её уходящим теплом быстро проходит, вызывая у нас чувство грусти, желание надолго запомнить дорогие каждому из нас картины осенней природы.

В 3-й и 4-й строках обращаем внимание на существительные *день* и *вечера*, стоящие в разных формах. И не потому, что дни становятся короче, а ночи с их вечерами – длиннее. Поэт как бы выделяет особенность каждого дня, его неповторимость, хрустальность, т. е. хрупкость: в любое время может налететь ветер, полить дождь, и тишина и покой исчезнут. Попросим найти синоним к слову *лучезарный* (ясный, теплый, светящийся), чтобы лучше увидеть в своем воображении нарисованную картину дня. Неслучайно строфа заканчивается многоточием, которое требует после себя большой паузы, т. е. подготавливает к восприятию следующей мысли:

Где бодрый серп гулял и падал колос,  
Теперь уж пусто все – простор везде, –  
Лишь паутины тонкий волос  
Блестит на праздной борозде.

Фраза *бодрый серп гулял* позволяет нам представить картину огромного поля, на котором совсем недавно кипела работа: люди торопились поскорее убрать урожай перед зимой. Ф. И. Тютчев использует форму единственного числа (серп, колос), чтобы мы почувствовали весомость каждой детали. Особо поэт выделяет одну из них – *паутины тонкий волос*, она связана со словосочетанием *простор везде*. Борозды от плуга издалика кажутся тонкими паутинками, напоминающими волосы человека. Возможно, поэт эту деталь использует для того, чтобы мы поняли, что стихотворение не только об осени, но и о людях, о поздней поре человеческой жизни, и это не может не вызывать гру-

сти. Определим значение словосочетания *праздная полоса* (всё убрано). Выясним, какое время дня описано в произведении, и увидим, что автор не ставил перед собой цель изобразить утро или вечер одного из дней осени. Его, скорее всего, интересовал сам процесс смены состояний в осенней природе. Признаков этого процесса немного, но они очень зримы и потому легко запоминаются: улетели птицы, урожай собран, недавно прошёл дождь, вода в ложбинках борозды блестит, как хрусталь, от солнечного света. Испаряясь, вода поднимается вверх, как бы льётся, наполняя пространство едва заметной голубизной. Тютчева-философа постоянно занимала заключённая в глубине мироздания тайна, которую природа скрывает от человека.

На основе принципов театральной педагогики мы разработали методическую парадигму развития исполнительских и режиссёрско-педагогических компетенций студентов на занятиях курса «Речевые практики» и факультатива (спецкурса) «Методика выразительного чтения в школе» [14], а также показали, каким образом надо развивать эти компетенции на примере работы над произведениями различных жанров (А. С. Пушкина, А. С. Грибоедова, И. С. Тургенева, Ф. И. Тютчева, А. П. Чехова, В. В. Маяковского, К. Г. Паустовского, Ю. П. Казакова и др.).

Основными показателями развития коммуникативной компетентности, частью которой являются исполнительские и режиссёрско-педагогические компетенции, стали: степень выраженности словесного воздействия на сознание, чувства и воображение слушателей; преодоление коммуникативных ошибок и психологических барьеров в общении; владение методикой обучения выразительному чтению школьников. После обучения уровень развития компетенций у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой вырос на 35–40%.

Критериями оценки исполнения являются элементы словесного действия: 1) уровень понимания произведения, связанный с уровнем восприятия и литературного развития студентов; 2) глубина подтекста, связанная с уровнем развития у них эстетического сознания; 3) сопереживание, связанное с артистизмом чтеца, его способностью к перевоплощению; 4) точность и яркость видений, связанных со способностью воздействия на слушателей, с умением заставить работать их воображение; 5) наличие сверхзадачи, связанной со способностью достигать поставленной цели, улавливать обратную связь со слушателями.

Таким образом, необходимо продолжать и творчески развивать традиции методики выразительного чтения в средней и высшей школе на основе принципов театральной педагогики, учить студентов-филологов на лучших образцах творчества профессиональных мастеров художественного слова. Тем более, что современные технические средства позволяют успешно это делать (аудиозаписи, Интернет, видеопрезентации и др.).

### Литература

1. *Станиславский К. С.* Собр. соч. В 8 т. – Т. 3. – М., 1955.
2. *Кристи Г. В.* Воспитание актёра школы Станиславского. – М., 1968.

3. *Захава Б. Е.* Мастерство актёра и режиссёра. – М., 1978.
4. *Неверов В. В.* Союз труда и красоты. – М., 1979.
5. *Закушняк А. Я.* Вечера рассказа. – М., 1984.
6. *Журавлёв Д. Н.* Жизнь. Искусство. Встречи. – М., 1985.
7. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы. – 7-е изд. – М., 1962.
8. *Рыбникова М. А.* Избранные труды. – М., 1985.
9. *Головенко О. М.* Система Станиславского в процессе формирования педагогической техники будущего учителя. Автореф. дисс...канд. пед. наук. – М., 1999.
10. *Ильев В. А.* Когда урок волнует (театральная технология в педагогическом творчестве). – Пермь, 2008.
11. *Кузовлев В. П.* Профессиональная подготовка студентов в пединституте. Автореф. дисс... докт. пед. наук. – М., 1999.
12. *Гончаров И. Ф.* Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. – М., 1986.
13. *Сомова Л. А.* Коммуникативные основы моделирования уроков литературы: Автореф. дисс... докт. пед. наук. – М., 2012.
14. *Шелестова З. А.* Основы методики выразительного чтения и рассказывания. – М., 2014.

*Л. И. Коновалова*  
(г. Санкт-Петербург)

## **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

Литература на протяжении всей школьной жизни ученика всегда выполняла важнейшие функции: воспитания читателя, любви к чтению, «вхождения» в культуру, приобщения к эстетическим, духовным и нравственным ценностям, активизации творческого потенциала личности. В настоящее время статус учебного предмета «литература» изменился, роль литературного образования в школе значительно снизилась, в вузах мы готовим не учителя русского языка и литературы, а бакалавра образования, что затрудняет решение актуальной проблемы литературного развития читателя-школьника.

Общеизвестно, что только в процессе литературного образования в наибольшей степени формируется ценностный компонент личности, развивается диалогическое и творческое мышление, гармонируется концептуальное и образное восприятие мира, раскрываются и развиваются творческие способности ученика (В. А. Доманский, Л. И. Коновалова, Е. Р. Ядровская и др.). Литературное образование непосредственно связано с литературным развитием.

В отечественной методике преподавания литературы понятие «литературное развитие» имеет устойчивую тенденцию наполняться новыми смыслами и значениями, поскольку неразрывно связано с духовным развитием. Литературное образование и литературное развитие специфичны своей познавательной направленностью, в которой предметом познания выступает художественный текст. Говоря о большой познавательной роли искусства, мы признаём как аксиому то положение, что через искусство познаётся жизнь и развивается наш интеллект. «Оно даёт нам прелесть переживания тех моментов жизни, которые художник вызывает силой творческой фантазии. И даже тех, которых не бывает вообще, но в которых есть основа жизни, законы жизни» [4: 133].

Литературное развитие читателя состоится в том случае, если ученик будет читать, если прочитанная книга не останется в сознании школьника лишь информацией, обогащающей его память и знания, если мы будем как можно раньше воспитывать у него читательскую восприимчивость, читательское воображение, читательскую культуру, которые позволят прочувствовать и пережить художественное произведение, задуматься о жизни.

И в России, и в целом в мире наблюдается общее снижение интереса к чтению, экспансия электронных средств и смена модели чтения. Социологи обращают внимание на деформации в читательских интересах, Раньше мы сетовали, что книга читается только потому, что она «модная», что желание «быть в курсе» ничего не прибавляет в читательской культуре и культуре личности в целом. Сейчас мы как данность фиксируем не-чтение вообще, увлечение просмотром телепередач и телешоу, что ведёт к росту конформизма и ограничению разумной культурной деятельности [3]. Анкетные опросы свидетельствуют о том, что наряду с изученным «школьным» Пушкиным читатели на первое место ставят низкопробные романы, рассказы, повести, не представляющие эстетической ценности. Получила распространение «ложная читательская культура» (Т. Д. Полозова), когда ученики, не читая произведение, бойко о нём рассуждают. После окончания школы привычка к чтению книг у многих вообще угасает. Таким образом, проблема чтения находится в настоящее время в зоне особо пристального внимания педагогов школы, библиотекарей, широкой общественности. Мнения столь полярны, что, с одной стороны, в обществе сложилось твёрдое убеждение глубокого кризиса читательской культуры, а с другой – утверждают новые модели чтения в современных условиях информационного общества.

В педагогической науке об обучении школьников чтению в начальной школе писали М. П. Воюшина, Т. С. Троицкая, о развитии чтения в процессе литературного образования – В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина, о расширении поля читательских ориентации – В. Е. Пугач, В. П. Чудинова, о воспитании читателя в школе – Л. И. Коновалова, Е. И. Целикова, о роли педагога в приобщении школьников к чтению – Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман и ученики его школы, о дидактической проблематике развития культуры чтения и учебной книги – Е. И. Казакова, М. В. Кларин и др.

В этих исследованиях чтение рассматривается как педагогический или социокультурный феномен и потому приобщение к чтению осуществляется совместными усилиями педагогов и библиотекарей. По мнению Т. Г. Галактионовой, в научно-педагогический контекст наряду с существующими понятиями «обучение чтению», «воспитание читателя», «формирование читательской культуры» и др., необходимо ввести понятие «приобщение школьников к чтению как социально-педагогическому феномену» [1]. Педагог выявляет новый тип читателя-школьника, для которого характерны, с одной стороны, преобладание прагматического отношения к чтению, слабо выраженная потребность в «серьёзном» чтении, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность, с другой – читательская потребность в единстве многообразия мотивации, свобода выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель).

В настоящее время среди школьных преподавателей литературы отмечен интенсивный поиск новых эффективных путей приобщения к чтению современных школьников. Это и школьные спецкурсы по современной зарубежной литературе, внеклассные и внешкольные мероприятия по пропаганде чтения, внеклассных мероприятий по литературе «нон фикшн». Союзником и образования и чтения в субкультуре молодых россиян, особенно в группах учащейся молодёжи и иных категорий, ориентированных на образовательную деятельность, выступает книга, которая вновь начинает занимать всё более достойное место. Однако педагогическое внимание к проблемам чтения, как правило, проявляется в попытках модернизации литературного образования, в разработке учебников нового поколения, совершенствовании форм обучения чтению на начальном этапе образования, имеются отдельные инновации по использованию образовательного потенциала различных школьных предметов. Однако в образовательной практике современной отечественной школы отсутствует понимание необходимости приобщения к чтению как методической и филологической задачи, недооценивается возможность межпредметной интеграции, а также ресурс воспитательной деятельности школы и библиотеки. Чтение, по мысли Т. Д. Полозовой, это деятельность, направленная на возвышение человека, это источник духовно-нравственной силы. Утрата лично значимого чтения классических произведений ведёт к разрушению духовности в человеке и обществе. Для формирования эстетического сознания детей и подростков необходима тесная связь библиотеки, семьи и педагогов [2].

Таким образом, анализ исследований последних лет, посвященных проблемам чтения школьников, позволил зафиксировать, с одной стороны, общее снижение уровня читательской активности, обеднение индивидуального речевого опыта, низкий уровень общих читательских навыков, обострение проблемы функциональной неграмотности, уменьшение доли чтения в досуговой деятельности школьников, постепенную утрату традиций семейного чтения, преобладание прагматических мотивов чтения или выбор лёгкого чтения (Т. Г. Галактионова). Однако, с другой стороны, одновременно с этим наблюдаются и такие позитивные тенденции, как расширение инфор-

мационного пространства, в котором чтение переходит на новый уровень качества, позволяющий свободно ориентироваться в динамике и многообразии мультимедийных информационных потоков, активно осваивать электронные тексты, выходить за рамки традиционного обучения чтению и общих подходов к литературному образованию, приобщать подрастающее поколение к ценностям культуры чтения. Работа с учителями и школьниками ещё раз убедила в том, что, живя в информационном обществе, нам необходимо выработать новые стратегии и модели обучения чтению, когда ученики захотят читать настоящую литературу, а не только «свою литературу».

Таким образом, проблема чтения школьников в современной России остра и противоречива. Прежде всего, необходимо вспомнить и вернуть в школу прекрасный отечественный опыт по приобщению детей к чтению, работать по выявлению читательского опыта и по стимулированию чтения педагогическими и библиотечными коллективами школы на уроках и в процессе внеурочной деятельности. Необходим обмен библиотечными и педагогическими технологиями, направленными на повышение уровня литературного образования и читательской активности, стимулирования чтения. Чтобы ученик был литературно образован и литературно развит, необходимо осознать:

1. Чтение должно стать необходимым во всех сферах жизни через следующие направления: социализация личности – воспитание читателя – обучение чтению и тьюторство по чтению – повышение квалификации учителя. В Ленинградском областном институте развития образования открыли курс переподготовки по специальности «библиотекарь-педагог». Развитию чтения в семьях способствует организация лекториев и практикумов для родителей, проведение в библиотечных, образовательных и книготорговых учреждениях мероприятий, предусматривающих совместное участие родителей и детей. Наш опыт работы представлен на сайте библиотеки №1 имени Ф. Абрамова г. Санкт-Петербурга.

2. Важно в школе создать читательскую среду, где воспитание читателя осуществляется через текст. Посредником в понимании читателем текста и его автора должен выступать учитель, который выстраивает отношения между текстом и читателем, автором и читателем через работу с самим текстом и восприятием его учениками. Это в методике преподавания литературы разработано, но в настоящее время учительством недостаточно используется. Творческое восприятие учителем литературы художественного текста и его творческую работу с текстом подавили дидактические подходы к чтению и уроку литературы. А о том, что чтение и читаемый текст создаются и автором и читателем (В. В. Набоков и У. Эко), об этом в настоящее время учителя часто забывают.

3. Для учителя литературы должно стать аксиомой утверждение, что чтение – это всегда труд и творчество, это творческий процесс. Вдумчивое чтение воздействует на читателя, способствует созданию читателем новых субъективных образов на основе недосказанности художественного образа, которое порождает новые читательские *образы и смыслы, образы-детали, образы-символы, образы-ассоциации.*

4. В филологических и методических трудах учёные обращаются к чтению как событию или явлению, связанному с текстом, читателем и контекстом. Чтение обязательно должно рассматриваться как двигатель и стержень содержания литературного процесса, литературного образования и литературного развития. Чтение не только средство вхождения человека в культуру, но и серьёзный фактор его личной успешности в различных сферах жизнедеятельности.

### Литература

1. *Галактионова Т. Г.* Успешное чтение: перспектива развития // Национальная программа поддержки и развития чтения: год седьмой. – М., 2014
2. *Коновалова Л. И.* Литературное развитие читателя-школьника в процессе изучения художественного произведения в его родовой и жанровой специфике. – СПб, 2012.
3. *Полозова Т. Д.* О власти искусства слова и ценности чтения. – М., 2010.
4. *Рябов В. Ф.* Человек творит искусство. – Л., 1981.

*Е. Л. Райхлина*  
(г. Тула)

## **КУРС ПО ВЫБОРУ «ЛЕВ ТОЛСТОЙ И ИСКУССТВО КИНЕМАТОГРАФА» КАК НОВЫЙ ШАГ В ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЯ СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ ФАКУЛЬТЕТА РУССКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЯ**

Курс по выбору «Лев Толстой и искусство кинематографа» на протяжении уже многих лет читается в Тульском государственном педагогическом университете имени Л. Н. Толстого и является уникальным. Именно через призму знакомства с наследием великого писателя на киноэкране студенты получают визуальное представление о героях его произведений.

Принято думать, что по сущности своей кино больше всего связано с литературой. И при чтении книги и при восприятии фильма перед нами возникают зрительно–словесные образы. Считается, что экранизации литературных произведений Л. Н. Толстого есть прочнейший ориентир в развитии мирового и российского кинематографа. Писатель считал, что кинематограф должен запечатлевать русскую жизнь во всем её многообразии. Именно кинематограф позволяет лучше понять русскую душу.

Учитывая всё сказанное выше, мы разработали курс «Лев Толстой и искусство кинематографа». Цель курса: сформировать у студентов представ-

ление о воплощении творчества Л. Н. Толстого в мировом и российском кинематографе, познакомить их с антологией толстовской киноклассики. Задачи курса: изучить историю создания ранних документальных фильмов о писателе; проследить как шло появление его литературного наследия на киноэкране при его жизни, в первые годы после смерти и на современном этапе развития кинематографа. Главное, что мы делаем на наших занятиях – стараемся привить студентам любовь к творческому наследию Толстого, воплощённому на киноэкране, к фильмам, ставшим «золотым фондом» мировой киноклассики. В ходе данной работы мы стараемся рассказать студентам, что с именем нашего великого земляка связаны открытия не только в области литературы и педагогики, но и в области фотографии и кинопроизводства. Именно Толстой запечатлён на первой в России цветной фотографии, именно с именами Толстого и оператора А. Дранкова связано появление документального кино.

Основные формы организации работы, которыми мы пользуемся, – это лекции и практические занятия. Стоит отметить, что наш курс имеет всецело практическую направленность. И когда мы предлагаем студентам просматривать кинофильмы, относящиеся к толстовской киноклассике, то просим анализировать режиссёрский замысел, актёрскую игру, сравнивать исполнительские работы в нескольких экранизациях одного и того же произведения.

Лекционный курс мы начинаем с рассказа о появлении мирового кинематографа в 1895 году, ибо считаем, что понятие российский кинематограф можно только в сопоставлении с мировым. Кроме того, кинематографический репертуар был напрямую связан с развитием истории, с политической ситуацией в России и в мире. Период распространения кино в России относится к последним годам XIX и первому десятилетию XX века. Этот период ознаменовался важными политическими событиями, промышленным подъёмом. На занятии студенты узнают о жизни и деятельности А. Дранкова и А. Ханжонкова, чьи первые киноначинания напрямую связаны с Толстым. Первый случай отображения великого писателя на киноэкране связан с именем А. Дранкова. И на занятиях мы со студентами вспоминаем отдельные события из биографии Толстого, сопоставляя их с дранковскими киносъёмками. Так, например, в дни празднования 80-летия Л. Н. Толстого он выпустил документальный фильм, показывающий великого писателя во время его поездки из Ясной Поляны в Москву. Для многих студентов демонстрация этих фрагментов является неким откровением. Так, серия дранковских документальных фильмов открывает новый период истории кино в России – период становления русского отечественного кинопроизводства.

Интерес для обучающихся представляет тема «Ранние документальные фильмы о Л. Н. Толстом». На лекции мы продолжаем демонстрировать прижизненные съёмки писателя. Чтобы слушатели представили масштабы личности писателя, ту утрату, которую понесли русская литература и культура в связи с его смертью, мы им демонстрируем хроникальные фильмы «Перевезение тела Л. Н. Толстого из Астапова в Ясную Поляну» и «Ясная



Поляна накануне похорон Льва Николаевича». После просмотра мы предлагаем поразмышлять над увиденным и на одном из практических занятий по соответствующей тематике раскрыть значение исторических съёмок Толстого. Студенты очень эмоционально воспринимают увиденные фрагменты, видя писателя на киноэкране. Любопытно здесь подчеркнуть и само отношение великого писателя к кинематографу. Общеизвестно, что в самом начале зарождения этого вида искусства Толстой с известной долей скептицизма к нему относился. Однако позже, ознакомившись с хроникальными и видовыми картинками, великий писатель высказал иное мнение, став горячим поклонником документального кино.

Говоря об образе Толстого в кино, мы упоминаем и о первом художественном фильме о нём, снятом с использованием хроникальных кадров в 1912 году Я. Протазановым. Мы показываем отдельные фрагменты фильма «Уход великого старца» нашим студентам, просим их прокомментировать увиденное. Затем, уже в ходе наших практических занятий, мы просим сравнить образ писателя в фильме «Уход великого старца» и в художественном фильме С. Герасимова «Лев Толстой», снятом в 1984 году.

Говоря о кинематографе первой половины XX века, мы предлагаем студентам посмотреть «Отца Сергия» (1917-1918) и «Поликушку» (1918-1919). Роль Поликея согласился играть знаменитый актёр МХТ Иван Москвин. Фильм закончили к лету 1919 года. Четыре года фильм пролежал на полке, а в 1923 году «Поликушка» попал в Германию, где его показали в лучшем берлинском кинотеатре. Так этот фильм прославил российский кинематограф. В 1916 году Я. Протазанов решил поставить «Отца Сергия» с Иваном Мозжухиным в главной роли. В 1917-1918 годах он осуществил свой замысел. Протазанов хотел применить в своём фильме все лучшие достижения русского кино. В мае 1918 года «Отец Сергей» был показан в столицах и имел успех.

Фильмы «немного» кинематографа по мотивам произведений Толстого трогают молодежь своей выразительностью, эмоциональностью, высоким накалом страстей, выраженных в них. Об этом мы узнаём, когда просим студентов выразить своё впечатление от увиденных фрагментов. Для большей яркости в сравнении нами было предложено было посмотреть отрывок «Искушение» из раннего фильма «Отец Сергей» и одноимённого фильма И. Таланкина 1978 года. Студентам отрывок из первого фильма показался более выразительным и ярким, несмотря на то, что фильм немой. Видимо, отсутствие звука и эмоциональность жестов заставили их придерживаться такого мнения. Наконец, ключевой темой наших занятий является представление экранизации толстовских произведений в России и мире с 1960-х годов и до наших дней. Именно в начальный отрезок этого периода были созданы самые известные фильмы по произведениям писателя: «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение», «Живой труп».

В ходе практической работы в рамках нашего курса слушатели представляют результаты своей самостоятельной деятельности. Например, группу мы делим на несколько творческих подгрупп и даём задания: подготовить презентации, посвящённые зарождению мирового кинематографа, возникно-

вению русского кинопроизводства, созданию документальных фильмов о Л. Н. Толстом. В процессе такой подготовки проводится большая исследовательская работа в области искусствоведения, истории кино, используются Интернет-ресурсы, посещается библиотека. Тем самым приобретается тот необходимый набор знаний, который позволяет молодым людям чувствовать себя интеллигентными, развитыми людьми.

Ещё один вид работы – это подготовка собственного проекта. Так, после тщательного изучения темы, посвящённой “немому” кинематографу и экранизациям произведений Л. Н. Толстого, мы предлагаем создать свои фильмы в стиле “ретро”, посвящённые творчеству писателя, масштабам его личности. Как правило, такие задания находят отклик, так как по своей сути они очень актуальны.

Большой популярностью среди молодежи на практических занятиях по нашей дисциплине пользуется сравнительная характеристика работы исполнителей главных ролей в фильмах «Анна Каренина» и «Война и мир», а также исследования, посвящённые истории экранизации этих кинофильмов разными режиссёрами. Мы представляем возможность выявлять сходства, различия, установки, которые были даны актёрам, игравшим в обеих экранизациях.

Таким образом, в ходе изучения курса по выбору «Лев Толстой и искусство кинематографа» слушатели глубоко усваивают материал, соотнося его с проблемами современного общества, развивая общекультурные и профессиональные компетенции.

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

**И. Е. Брякова**  
(г. Оренбург)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Сложившаяся образовательная практика в средних учебных заведениях, нацеленная на передачу максимального объёма знаний, утратила свою актуальность, ей на смену приходит необходимость формирования креативной личности, способной оптимально распорядиться знаниями, эффективно самореализовываться, быть востребованной социумом. Стратегическая цель образования – формирование индивидуальности, в которой максимально полно выражена духовная, нравственная и профессиональная сущность человека и не потеряны знания как основа образованности человека. Сегодня обострилась проблема понимания ценности личного успеха и способов его достижения. Образование состоит в том, что оно осуществляется не с помощью передачи знаний, а путём приобщения к ценностям. Исследователи (Н. Д. Никандров, В. Д. Шадриков, А. С. Запесоцкий, Б. С. Гершунский, В. И. Гинецинский, Т. Н. Кочкаева и др.) доказывают, что и само образование как общественный институт, обеспечивающий приобщение к культурно-нравственным ценностям, представляет огромную ценность.

Если *творчество* понимается в целом исследователями как деятельность, направленная на создание нового, то *креативность* понимается большинством исследователей и нами как способность к такой деятельности, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей [3]. Психологи Н. М. Гнатко [4], В. Н. Козленко, В. С. Юркевич и др. выделяют в креативности два аспекта: то, что есть у каждого человека и может не быть востребовано временем, обстоятельствами, что является потенциалом личности на определённом этапе развития (потенциальную креативность), и новообразование, которое создаётся под влиянием личности, в частности учителя, обстоятельств, среды, культуры в определённый чувствительный этап развития школьника (актуальная креативность).

Поскольку креативность выступает «как системное свойство, как объединяющее – создающее гештальт-качество целой личности» (А. Маслоу) [5], воздействуя на неё, можно её стимулировать и изменять. Таким образом, целенаправленно и системно воздействуя на «потенциальную креативность» ученика (креативность в возможности), учитель может перевести её в «актуальную креативность» (креативность в действии). Следует учитывать условия, способствующие проявлению креативности личности не только «ситуативной» (реакции на внешние по отношению к субъекту требования и привнесённые извне проблемы), но и «глубинной», которая выражалась бы в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом. Этому во многом будут способствовать креативные технологии на уроках литературы – дебаты, образовательные путешествия, педагогические мастерские, полилог и др.

Технология «образовательные путешествия» интересна перенесением внимания с приобретения конкретных знаний о мире на освоение различных способов познания мира, погружением в историю и культуру человечества посредством тесного соприкосновения с реалиями жизни. Эта технология направлена на развитие личности, раскрытие её творческого потенциала в процессе освоения культуры. Идею образовательного путешествия разработали и внедрили в образовательную практику сегодняшнего дня учёные кафедры прикладной культурологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования [6]. Мы адаптировали эту идею к реалиям своего города, обратились к культурно-историческим памятникам и произведениям искусства и использовали образовательное путешествие с целью:

- расширения общей картины мира школьника и успешного самоопределения в нём;
- привития исследовательского навыка работы, а также умения работать в команде;
- получения знаний, умений, навыков и ориентации на их дальнейшее использование в пространстве культуры в процессе самостоятельной деятельности, самоактуализации.

В образовательном путешествии важно не достижение с одинаковым успехом определённого результата всеми его участниками, а личностный рост каждого сообразно его силам и возможностям на пути решения проблем. У кого-то из школьников образовательные путешествия вызвали интерес к исследовательской работе, кто-то, осмысливая текст культуры, написал эссе, у кого-то возник интерес к определённому пласту культуры. В итоге в сознании учеников возникает целостный фрагмент картины мира, реконструируемой путешественником.

Город как пространство человеческой культуры предоставляет большие возможности для исследования, он являет собой информационную систему, содержащую огромное количество вербальных и невербальных текстов культуры [7]. В практике работы со школьниками нами использовалась тема образовательного путешествия «Провинциальный город».

Поскольку город Оренбург находится на границе Европы и Азии, в его облике, быте, обычаях сильны наряду с русскими традициями и национальные традиции: татарские, башкирские, киргизские. В XVIII веке здесь происходило восстание Емельяна Пугачёва, в XIX веке из-за большого количества ссыльных из Петербурга и Москвы он представлял культурный центр Южного Урала, где генерал-губернаторами были такие известные в стране люди, как И. И. Неплюев, Г. С. Волконский, П. К. Эссен, В. А. Перовский и др. За всю историю города в нём побывало много знаменитых общественных деятелей, учёных, писателей, оставивших воспоминания об Оренбурге, художественные произведения. Город и Оренбургский край посетили И. А. Крылов, В. И. Даль, В. А. Жуковский, А. А. Григорьев, Л. Н. Толстой, В. Г. Короленко, К. Р. (Константин Романов), С. А. Есенин, Л. Н. Сейфуллина, М. Л. Ростропович и др. Рядом с городом находятся имения Г. Р. Державина, С. Т. Аксакова. Город известен своими народными промыслами – оренбургским пуховым платком, богатым месторождением газа, область – полезными ископаемыми, разнообразной растительностью и животным миром, уникальным в своём роде Соляным озером. Поскольку при составлении образовательного маршрута важно представлять информационный и развивающий потенциал выбираемых артефактов, мы посчитали возможным создать в образовательном путешествии «Провинциальный город» такие маршруты, как «Литературный Оренбург», «Застывшая музыка веков...» [3], «Город как художественный образ», «Легенды старого Оренбурга», «Восточно-европейские тенденции в архитектуре Оренбурга», «Три дня с А. С. Пушкиным в Оренбурге» [2].

Технология образовательного путешествия обращается к таким нетрадиционным способам познания, как культурное собеседование, переживание, фантазирование. Такое многообразие форм познания позволяет воссоздать в процессе путешествия многомерную картину мира.

Художественные произведения живут в сознании читателя, «заражая» его мыслями и чувствами автора. С помощью креативной технологии «дебаты» можно усилить интерес учащихся к проблемам, поднимаемым автором в тексте. Что дают дебаты ученикам?

Во-первых, в процессе подготовки к ним школьники перечитывают текст, документальные материалы (письма, дневниковые записи), литературоведческие и отдельные философские работы, подробнее знакомятся с исторической обстановкой того времени. Во-вторых, работая над отдельными вопросами, учатся точно и ясно, аргументированно, ссылаясь на художественный текст и другие записи, выстраивать свою позицию в споре. В-третьих – слушать и слышать другую, отличную от их, позицию, терпимо относиться к иным взглядам. В-четвёртых, учатся работать в коллективе. В-пятых – выступать в роли лидера, что впоследствии благотворно скажется на их самоопределении. В-шестых, приобретается умение работать с непопулярными вопросами. В-седьмых, развивается критическое мышление.

Поскольку дебаты – это система формализованных дискуссий на различные темы, формализованными их делает чётко заданная структура. При

подготовке и проведении урока литературы в формате дебатов выделяется содержательная сторона, определяющаяся характером и содержанием произведения, и процессуальная, связанная с освоением учащимися ролевых функций участников дебатов и отработкой соответствующих систем действий, предписываемых этой технологией. К проведению дебатов готовится как учитель, так и ученик.

Подготовка учителя заключается в выборе темы, именно она задаёт дебатам определённые рамки ведения дискуссии. Участники дебатов проводят эти дополнительные ограничения через определение основных понятий темы. Подготовка учеников заключается в перечитывании текста, в разметке текста: устанавливаются отрывки, которые будут использованы в дебатах; в подборе литературоведческих и критических источников, с помощью которых будут строиться аргументы и контраргументы. Работа с литературными текстами в этом направлении достаточно сложная, и она должна быть очень тонкой, так как мы имеем дело с авторским текстом, надо представлять авторскую концепцию. Ученик может соглашаться с автором или нет, но при этом ему придётся убеждать оппонента в преимуществах определённого мнения.

При проведении дебатов надо помнить о *возможных рисках*: во-первых, ухода от художественного текста, во-вторых, о возможной «технологизации» общения с текстом, некоторой схематизации изложения собственной позиции, в-третьих, из-за схематизации изложения – некоторого упрощения темы, идеи, самого романного конфликта.

В конце дебатов необходимо подвести итоги и ответить на вопросы: чем отличаются, разнятся с позицией автора высказывания участников дебатов? Помогло ли участие в дебатах ответить каждому на поставленный вопрос?

С нашей точки зрения, наиболее эффективный путь учеников к дебатам следующий: *сначала учим школьников видеть противоречия в тексте художественного произведения, затем формулировать противоречия самостоятельно, далее – создавать кейсы, затем переходить к дебатам.*

С этих позиций обратимся к роману И. С. Тургенева «Отцы и дети».

На сегодняшний день в методике сделано достаточно много для того, чтобы помочь школьникам в осмыслении романа «Отцы и дети», одна из лучших методических работ – пособие для учителя «Целостное изучение эпического произведения» Т. Г. Браже, вышедшее в свет в 1964 году и определившее на десятилетия методику прочтения данного художественного текста в школе. Учёным был разработан путь целостного изучения эпического произведения и принципы, положенные в его основу. Автором пособия, по сути, создана модель изучения крупной формы эпического произведения, при которой ученик, испытывая влияние учителя, ощущает гедонистическое чувство от общения с текстом произведения. Жизненностью принципов, обеспечивающих целостность восприятия и анализа, ценна эта книга и сейчас, поэтому и была переиздана в 2000 году [1].

Сначала школьники находят противоречия в романе «Отцы и дети» самостоятельно, затем, опираясь на работу Т. Г. Браже, учатся «вычитывать» противоречия в тексте. Весь роман соткан из противоречий, начиная с его названия «Отцы и дети» и заканчивая системой образов и их миропониманием. Противоречие лежит в основе характеров героев романа, в их поступках, убеждениях. Противоречив Базаров: в начале романа он выступает как реалист, в конце романа читатель видит в нём романтические черты. И на это была воля автора: в одном из писем Тургенев писал, что хотел показать изменения в человеке под давлением времени.

Другой пример, на который обращает внимание учитель: Аркадий хочет жить, как Базаров, аскетом, но выбирает жизнь с Катей Одинцовой, так как обратное, судя по авторскому замыслу, противоречит характеру героя. Налицо противоречие между придуманной под влиянием Базарова мечтой и действительностью.

Героев мы видим глазами других персонажей романа. Так, в представлении Аркадия, Павел Петрович выступает как романтический герой, а романтики «сотканы» из противоречий. Именно Аркадий рассказывает Базарову о судьбе Павла Петровича, и сразу же в восприятии читателем этого образа появляется романтический флёр, который, правда, вскоре развеивается. Школьники сами приходят к вопросу: а был ли романтиком Павел Петрович на самом деле? С точки зрения Тургенева, не был. Автор пишет, что Павел Петрович «тянул эту глупую ляжку» (службу) и ушёл с неё, так как она ему порядком надоела. Аркадий, видя в нём романтического героя, убеждён, что Павел Петрович оставил службу из-за княгини Р., образ которой также противоречив.

Школьники отмечают, что Павел Петрович декларирует идеи, говорит о великих делах, но при этом ничего не предпринимает для улучшения жизни крестьян, например. Являясь законодателем моды и стремясь идти в ногу со временем, Павел Петрович понимает, что повторение «героической» молодости невозможно. Подтверждение этому можно видеть в сцене дуэли Павла Петровича с Базаровым, в которой присутствуют элементы фарса. Школьники находят и обосновывают это противоречие.

Основываясь на тексте романа и работе Т. Г. Браже, ученики самостоятельно формулируют противоречия. Например, летом 1859 года новые веяния чувствовались везде. Николай Петрович перевёл крестьян с барщины на оброк. Размежевался с ними, завёл ферму, различные сельскохозяйственные машины, ввёл наёмный труд. Однако, ожидая реформы, Николай Петрович свозит и продаёт лес, растущий на земле, которая отойдёт крестьянам. Зачем он это делает? Как этот поступок характеризует героя?

Другой пример противоречия: «холодная барыня» Одинцова, всегда мечтавшая о свободе и независимости, после смерти мужа получает свободу, но не может её реализовать. Когда судьба предоставляет ей свободу выбора, она предпочитает сделать его в пользу прежней жизни. Почему?

Так, работая с текстом и методическим пособием, школьники углубляют своё понимание текста, учатся видеть в нём противоречия, формулиро-

вать их, затем, основываясь на более глубоком понимании текста в связи с целостным его изучением, учатся ставить творческие задачи перед собой и решать их, исходя из авторской концепции произведения.

Далее переходим к дебатам. Приведём пример подготовки и проведения дебатов по роману «Отцы и дети» на тему «Нужны ли такие люди, как Базаров, России?» в 10 классе. Полностью данные дебаты представлены в книге «Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза» [3].

Главным на уроке становится проявленный интерес школьников к тексту художественного произведения, выяснение вопросов о ценностях человеческой жизни, выявление позиции автора. В дебатах ученики проходят три стадии: стадию вызова, осмысления темы, рефлексии. Чтобы яснее обосновать свою позицию в отношении темы, в процессе подготовки к дебатам и утверждающая, и отрицающая стороны должны ответить на следующие вопросы:

- Почему мы соглашаемся с темой?
- Какие сильные доводы мы можем привести в поддержку (отрицание) темы?
- Какие основные проблемы содержит тема и какие примеры можно привести?
- Каковы могут быть опровергающие аргументы?

Успех в дебатах в значительной степени зависит от аргументов, которые приводятся в поддержку выдвинутого тезиса (темы спора). Для создания аргумента тезис выявляется, объясняется, доказывается и резюмируется. Данная логическая цепочка (структура аргумента) может быть представлена следующим образом: тезис (основанная мысль) – раскрытие, объяснение данной идеи – доказательство (обоснование и рассуждение на основе фактов): определения, цитаты, мнения авторитетных литературоведов, критиков, которые в дебатах носят название поддержки аргументов. В дебатах любое явление, событие, факт можно оценивать с различных сторон и позиций, пересмотреть очевидные, на первый взгляд, истины и усомниться в их справедливости. Дебаты формируют умение самостоятельно, осознанно вырабатывать жизненную позицию. В их основе лежит спорный тезис-утверждение, который является темой и определяет позиции двух соревнующихся команд (две команды по три человека, которых традиционно называют спикерами). Одна из команд представляет систему доказательств в защиту выдвинутого тезиса и пытается убедить в правильности своей позиции. Вторая – критикует позицию оппонентов и стремится обосновать аргументами свою позицию – антитезис.

*Стадия вызова* пробуждает интерес к теме, создаёт установку на её актуальное и творчески-поисковое изучение, активизирует имеющиеся знания. *Стадия осмысления* предполагает соотнесение новой информации с собственными знаниями, представлениями, получение новой информации активными способами, более глубокое прочтение текста, исследование текста с опорой на литературоведческие и критические работы. Создание собствен-



ного критического текста (устный вариант). Задача *стадии рефлексии* – целостное осмысление и обобщение полученной информации, анализ всего процесса изучения материала, выработка собственного отношения к нему и его повторная проблематизация (новый вызов).

Дебаты могут применяться на уроках в учебном процессе на итоговых занятиях, уроках контроля знаний, обобщения; при закреплении учебного материала, при активизации познавательной деятельности учащихся как экспресс-дебаты (этап урока), на элективных и факультативных курсах в 9–11 классах, в клубе «Дебаты». Такая работа на уроке стимулирует интерес к художественному произведению, способствует развитию внимания учеников к слову, их креативных способностей.

Креативные технологии способствуют саморазвитию личности школьника, а специфическое образовательное пространство, созданное учителем, становится результатом продуманного педагогического воздействия и представляет собой развивающую среду, способную изменить целевые установки личности.

### Литература

1. *Бражке Т. Г.* Целостное изучение эпического произведения: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – СПб., 2000.
2. *Брякова И. Е.* Образовательное путешествие как способ постижения культурного пространства пушкинского текста // Четвёртые Измайловские чтения, посвящённые 180-летию поездки А. С. Пушкина в Оренбург. Международная научно-практическая конференция. Оренбург, 26-28 сентября 2013 г.: сборник статей. – Оренбург, 2013.
3. *Брякова И. Е.* Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. – Оренбург, 2010.
4. *Гнатко М. Н.* Проблема креативности и явление подражания. – М., 1994.
5. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность. – СПб., 1999.
6. *Мировая художественная культура: контуры современного урока. Методические рекомендации в помощь учителю.* – СПб., 2007.
7. *Оренбургский край в русской литературе. Хрестоматия по литературному краеведению для 9-10 классов / авт.-сост. А. Г. Прокофьева.* – Оренбург, 2003.

## **ОСВОЕНИЕ НА УРОКАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛИРИЧЕСКИХ ЖАНРОВ, ПРЕДСТАВЛЕННЫХ В ЗЕРКАЛЕ ПАРОДИИ.**

Одной из интересных по замыслу и его реализации тем в программе литературного образования под редакцией В. Ф. Чертова является тема восьмого класса «Литературные жанры в зеркале пародии». Наша работа посвящена осмыслению этого раздела программы и обзору лироэпических и лирических произведений, отражённых в кривом зеркале двойного преломления. Мы говорим именно о двойном преломлении, поскольку пародия, отражая определённое явление действительности, затем претерпевает вторичное отражение, сопровождаясь дискредитацией поэтической системы пародируемого автора и идейного смысла произведения.

Обзор функционирования русской пародии обнаруживает исключительное разнообразие её – идейное, тематическое, эмоциональное и стилистическое. Она адресовалась поэтам самых различных творческих направлений и школ, была юмористической и сатирической, ориентировалась на гротескную разработку пародийного элемента, а порой становилась серьёзной и несмешной, иногда устремлялась к абсурдизации оригинала или к неожиданности переосмысления текста. Но при этом она всегда выполняла значимую идейную задачу и активно участвовала в единоборстве художественных течений.

Среди пародий 1820–1830-х годов мы находим, в частности, стихотворение Д. Ю. Струйского (Трилунного) «Море», пародирующее Байрона и его взволнованно-эмоциональные описания водной стихии в четвёртой песне «Паломничества Чайльд-Гарольда». Трилунный, используя байроновские гиперболы, преобразует море в «синий океан», необузданный, непокорный, изображая его властелином «мятежных, гордых волн». Напрасно в его пустыне «блуждают стаи кораблей»: для этого океана они – «легкие челны». В единоборстве с человеком он – безусловный победитель. Пародист выявляет байроновские экспрессивные определения типа «кристалл твой голубой», «неодолимый исполин», «надгробный гимн волн седых», «в порфира влажной голубой». Поэт обнажает и байроновский романтический конфликт: океан всемогущ и могуч, но и его постигнет рок. Он схоронит знакомый ему мир и снова останется «мрачным и сирым», а главное – одиноким и далёким от «святых небес». Пародист хорошо уловил чрезмерно возвышенный и предельно эмоциональный стиль Байрона [3: 249].

Обратим внимание учащихся на то, что подобный подход к изображению моря можно наблюдать и у Пушкина, который так же преобразует море в могучий океан, в пучине которого «стая тонет кораблей». Спросим учеников, в чём обнаруживается различие в изображении морской стихии? Они отмечают, что Пушкин, во-первых, избегает байроновской чрезмерности,

необузданности моря, во-вторых, лишает его мрачности и одиночества и, в-третьих, снимает мотив рока, который может постигнуть морскую стихию. У Пушкина все стройно и гармонично, к тому же с морем у него соединяются люди – Наполеон, Байрон, простой рыбак, – и тем самым оно очеловечивается. Поэтому байроновское описание с его чрезмерно возвышенным и предельно эмоциональным стилем породило насмешку Струйского и других авторов, тогда как пушкинский шедевр не вызвал ни одной пародии.

Аналогичным образом Станкевич решается пародировать Гёте в стихотворении «К месяцу», а В. И. Красов отваживается даже на трансформацию монологов Отелло, обращённых к Дездемоне у Шекспира («Стансы к Дездемоне»).

Значительно чаще в сфере нашего внимания оказываются пародии отечественных поэтов на авторов лироэпических и лирических жанров русских художников слова. Среди них встречаются пародии на самые высокие авторитеты в русской литературе. Такова пародия, написанная К. С. Аксаковым. Читаем его пародию и интересуемся у школьников, в чём её необычность. Ученики замечают, что она содержит шутливое подражание Пушкину, но адресована вовсе не великому поэту, а другому лицу. Выясняем, что этой пародией автор ополчается на журналиста Межевича, который из круга друзей Белинского переметнулся в стан Булгарина и Греча. Автор этого стихотворения пронизывает свой текст гневом и соединяет жанр пародии с жанром памфлета. «Герой» стихотворения живет незаметно и неузнанно.

Но только подлости призыв  
До слуха чуткого коснется, –  
Подлец душою встрепенётся,  
Мгновенно силы ощутив <...>  
Бежит он, полон весь заботы,  
От скучной для него Москвы,  
На плоские берега Невы,  
На многогрязные болота [7: 410].

Другую пародию – на стихотворение «Я здесь, Инезилья» Пушкина – создал И. И. Панаев. Стихотворение названо «Серенада». Беседуя с учащимися, спрашиваем: в чём комизм этой пародии? Ученики отмечают, что она запечатлевает русский, а не испанский быт: поэт обращается не к Инезилье, а к Акулине. На место Севильи он подставляет русский провинциальный городок Клин, а вместо гитары упоминает балалайку. Завершает же стихотворение-пародию подробность, связанная с Жучкой, нагайкой и снопом. Действительно комический настрой начинает звучать с первой же строки:

Уж ночь, Акулина!  
Окрестности спят;  
Все жители Клина  
Давно уж храпят.

Толчок юмористическому началу дан, и последующие строки сохраняют комическое звучание. Настроенное на русский колорит и комический регистр, стихотворение-пародия высмеивает, конечно, не столько стиль очаровательной серенады Пушкина, сколько надуманные «испанские» стихотворения поэтов 30-х годов вроде «Испанской песни» графини Е. П. Ростопчиной. Адресат пародий был более широким, чем он представляется при первом чтении.

Пародисты затрагивали и лироэпические произведения Пушкина, особенно те, что созданы были в романтический период творчества поэта, относящийся по времени к южной ссылке. Так была сочинена пародия на пушкинский «Кавказский пленник», написанная в 1832 году Н. Станкевичем. Он назвал свою пародию «Калмыцкий пленник». Но Станкевич не затрагивает темы свободы, значимой у Пушкина, расширяет адрес своей пародии и так утрирует романтические штампы (разлуку с милой, непременно пролитие слез, испытание несчастной любви, лихую тройку, песнь ямщика), что его «отрывок из романтической поэмы» пародирует уже не Пушкина, а его бездарных подражателей и эпигонов вроде К. А. Бахтурина или В. И. Соколовского [7: 109].

Н. А. Добролюбов справедливо утверждал, что пародия не только не должна, но и не может дискредитировать подлинные художественные ценности. Учащиеся убеждаются в том, что Пушкин с его живописной выразительностью обстановки, в которой оказался кавказский пленник, с его развитым сюжетом общения героя с черкешенкой, с психологической убедительностью романтического героя, а главное – с его пафосом свободы, одушевляющим его раннюю романтическую поэму, оставался и остаётся неуязвимым, вершинным явлением русской поэзии.

Подобную же неуязвимость мы обнаруживаем, когда встречаем пародии на Лермонтова. Такова пародия на автора «Демона», созданная П. Вейнбергом и названная «Колыбельной» (1862). Поэт-искровец не намеревался затрагивать авторитет Лермонтова, когда пародировал его «Казачью колыбельную песню» (1840). Он лишь воспроизвёл восьмистрочные строфы с чередованием длинной четырёхстопной строки и короткой двухстопной с усечённой третьей стопой. Воспроизводит пародист и отдельные стихи, убаюкивающие младенца («Баюшки-баю», «Песенку спою»). Одновременно Вейнберг переиначивает «Колыбельную песню» Некрасова (1845), являющуюся сатирическим перепевом лермонтовского шедевра и рисуящую печальный путь «пострела», который должен по логике вещей превратиться в «чиновника с виду» и «подлеца душой». Эта сатира теперь приобретает конкретный адрес. Она обращена к Н. Ф. Павлову, писателю, который принадлежал к лагерю либералов и был автором антикрепостнических повестей, вызвавших негодование Николая I. Но в 1860-е годы Павлов стал редактором реакционной газеты «Наше время», которую финансировало правительство. Сохраняя форму двух пародируемых стихотворений, «Колыбельная песня» Вейнберга становится пародией-памфлетом. Каждое слово в ней наполняется язвительной иронией и двойным смыслом: и аттестация «редакто-

ра знаменитого», и выражения «из-под указки», «ловкий журналист», «нужная статья», «выгодное дело», «перышко твое», «гнуться гибко», «наше время». Это яркий пример сатирической пародии, с которым знакомятся учащиеся сначала 8-го, а потом 10-го класса [6: 159].

Тому же автору принадлежит другая пародия на стихотворение Лермонтова «На севере диком стоит одиноко...» (1841). У Лермонтова это был вольный перевод стихотворения Г. Гейне «Ein Fichtenbaum steht einsam...» («Сосна стоит одиноко...»). Но в своём переложении Лермонтов изменил смысл миниатюры: любовную тему влечения пальмы к сосне он заменил темой одиночества, ему близкой. Вейнберг сохранил ритмику лермонтовского перевода, отдельные рифмы («одиноко»), опорные слова текста («на голой», «и дремлет», «и снится»), размер и общий объём стихотворения, но при этом совершенно его переосмыслил. Теперь речь идёт не о сосне и пальме, а о бедняке, лежащем на соломе и мерзнущем от стужи.

В убогой избушке лежит одиноко  
На голой соломе бедняк  
И дремлет, свернувшись от стужи, несчастный:  
Не греет дырявый армяк;

И снится ему, будто в доме высоком,  
В том доме, где роскошь и блеск.  
Сидит жирный барин в халате атласном  
И с жадностью рябчика ест.

Спросим у учащихся: чем примечателен стиль этой пародии? Они находят, что это произведение

- 1) основывается на контрастах,
- 2) заключает в себе гуманную тему нищего и сочувствие ему,
- 3) оно не вызывает комическую реакцию.

Созданная в 1861 году, эта пародия строится на резких противопоставлениях: убогой избушке противопоставлен «дом высокий», соломе – роскошь и блеск обстановки, бедняку – жирный барин, а дырявому армяку – атласный халат [6: 153].

Ряд пародий затрагивает лирику Ф. И. Тютчева. Знаменитый шедевр «Пошли, Господь, свою отраду...» пародирован поэтом Н. Ломаном в стихотворении «Перед Милютиными лавками» (1860). Поэт-пародист сохраняет обращение к Господу, время действия – жаркую пору, но резко меняет место действия. Вместо сада и светлых луговин, мимо которых бредёт герой тютчевского стихотворения, в пародии на пути нищего вырастают Милютины лавки, то есть роскошные гастрономические магазины в Петербурге. В соответствии с этим изменением преобразуется весь смысл философского размышления Тютчева и вся его лексика. Сравнение «как бедный нищий» материализуется в подлинную фигуру нищего. Вводится новое сравнение, ёмкое и выразительное: «Как утлый челн в морскую качку». Развёртывается описание

фруктового отдела магазина, и следует повтор выражения «Не для него...». Подобно Тютчеву, Ломан возвращается в конце пародии к её началу, но усиливает повторяющуюся строфу мотивом вериг, испытаний и обыгрыванием многозначного слова «фиги», понимаемого и как фрукт, и как кукиш.

Так облегчи, Господь, вериги,  
Тому, кто много претерпел,  
Кто в здешней жизни, кроме фиги.  
Других плодов ещё не ел [5: 250].

По мнению учащихся, более оправданы те пародии, которые посвящены авторам запоздалых романтических баллад, поэтам, имевшим скромную или дурную репутацию в передовых кругах русской литературы. К ним относятся такие авторы, как Н. В. Кукольник, В. Г. Бенедиктов, М. П. Розенгейм. Так, в пародии «К\*\*\*» И. И. Панаев высмеивает эпигонский романтизм любовной лирики Кукольника, в частности его стихотворение «Леноре» [4: 359].

Ряд пародий адресовался поэтам, которых относили к творцам «чистого искусства». К ним принадлежали в 1850–60-е годы А. Н. Майков, Я. П. Полонский, А. А. Фет. Пародию «Разочарование» написал Козьма Прутков, посвятив её стихотворению Я. П. Полонского «Финский берег». Напечатанное в «Москвитянине» стихотворение вызвало к жизни язвительную пародию, где героиней стала грубоватая Маланья, атрибутом героя оказалась кружка пива, а сюжетом забавной истории – стирка полотенец и готовка каравая для обеда [2: 49]. Пародия Д. Д. Минаева «Мотивы русских поэтов» затрагивает лирику многих представителей «чистого искусства». Та часть пародии, которая высмеивает юбилейные речи, построена так, что вслед за фрагментами тостов идут набранные курсивом иронические комментарии – насмешки над построением юбилейных спичей, которые любил, например, А. Н. Майков. Другая часть пародии, которая адресована А. А. Фету, включает в себя характерные образы фетовской лирики.

Задаём вопрос ученикам: какие слова и выражения пародии напоминают образы фетовской поэзии? Ученики находят выражения «грёзы наяву», «соловей не умолкает», «огоньки сверкают где-то», «в затишье сада милую зову», «ласка девы ненаглядной», «бабочка нарядная», «незабудки рву», которые сопровождаются неоднократно повторяющимся рефреном: «Вот я чем живу». В данном случае пародия вскрывает особенности формы фетовских стихов и психологическое их содержание. Дробя и разрушая эту форму, пародия подвергает суду камерность и интимность лирики поэта.

К стихотворению Фета «Шёпот, робкое дыханье...» пародисты оказались особенно пристрастными. Д. Д. Минаев посвятил ему несколько пародий. В одной из них, 1863 года, сатирик выстраивает перифраз фетовской миниатюры, подчиняя его сельскохозяйственной теме. Минаев обвиняет поэта в расчётливом хозяйствовании на земле и, якобы, присущих ему крепостнических взглядах. Поэт-сатирик воспроизводит форму фетовского стихо-

творения (отсутствие глаголов, использование назывных предложений, смена стихов с четырьмя хореическими стопами, короткими строками), но предлагает совершенно иное содержание и вводит в него строки Фета-публициста из его статей «Из деревни» [9: 503].

Другой пародией на это же стихотворение становится перифраза на армейскую тему. Она напечатана от имени «майора Бурбонова» (это одна из масок Д. Д. Минаева) и на этот раз совершенно лишается сатирической остроты, поскольку касается армейского прошлого Фета и не даёт никакого повода для смеха:

Топот, радостное ржанье,  
Стройный эскадрон,  
Трель горниста, полыханье  
Веющих знамен...

Лёгкость стиха Фета, его напевность, двуплановость, пунктирность переживаний, подтекст и параллельность ситуаций – всё исчезает и заменяется перечислением военной атрибутики. Учащиеся убеждаются в неудаче, постигшей сатирика [9: 507].

Ещё одну пародию на это же стихотворение создаёт поэт Н. Вормс. Она названа «Весенние мелодии». Пародист вставляет в облюбованную им форму лирическое содержание, которое, однако, лишь отдалённо напоминает Фета:

Звуки музыки и трели,  
Трели соловья,  
И под липами густыми  
И она, и я.  
И она, и я, и трели,  
Небо и луна.  
Трели, я, она и небо,  
Небо и она.

Играя словами и переставляя их местами, автор не достигает подлинного пародирования и нужного остроумия [8: 481–482].

В 11 классе учащиеся могут встретиться с талантливыми пародиями на К. Д. Бальмонта, З. Н. Гиппиус, Ф. К. Сологуба, созданные замечательным пародистом А. Измайловым, и с удачными шутивными подражаниями советским авторам, написанными А. Архангельским. Они составят представление о разнообразии русской пародии, её изменении и адресатах, которым она посвящалась. Они убедятся, прослушав обзор отечественной пародии и дополнив его новыми встречами с различными пародистами, в том, что эстетическая значимость и совершенство пародии не связаны с масштабностью фигуры пародируемого автора, а зависят от лёгкости текста, меткости, пронизательности взгляда на содержание и форму объекта, оригинальности пе-

реосмысления, краткости, закономерности, остроумия и комического эффекта. Пародия может быть юмористической и сатирической, она может затрагивать конкретное произведение или общую поэтику автора. Иногда она высоким стилем говорит о низменном (бурлеск) или низким стилем толкует о высоком (травести). Она способна задевать лирические, лироэпические, эпические и драматические жанры и передаваться стихами или прозой. Пародия может блистать своим комизмом и быть отнюдь не смешной и серьезной. Она умеет выявлять нечто парадоксальное, абсурдное, алогичное в пародируемом оригинале и может воспроизводить обычное, будничное начало в первоисточнике, объекте пародии. Обзор пародии знакомит учащихся с оригинальным сатирико-юмористическим жанром, характерным и устойчивым в русской литературе, существенно расширяет эстетический кругозор, погружает в атмосферу литературной борьбы, осуществлявшейся в разных формах, содействует приобщению учеников к богатствам русской поэзии.

### Литература

1. Вольная русская поэзия второй половины XIX века. – Л., 1959.
2. Козьма Прутков. Сочинения. – Л., 1953.
3. Поэты 1820–1830 годов. – Т. 2. – Л., 1972.
4. Поэты 1840–1850-х годов. – Л., 1972.
5. Поэты 1860-х годов. – Л., 1968.
6. Поэты «Искры». – Л., 1950.
7. Поэты кружка Н. В. Станкевича. – М.; Л., 1964.
8. *Роговер Е. С.* Творчество А. А. Фета. – СПб., 2014.
9. Русская стихотворная пародия (XVIII – начало XX в.). – Л., 1960.

*Л. И. Стрелец*  
(г. Челябинск)

## **СОЗДАНИЕ УСТАНОВКИ НА АДРЕСАЦИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ЧИТАТЕЛЯ-СТАРШЕКЛАСНИКА**

Высказывания читателей, отражающие процесс понимания художественного произведения, можно определить как реагирующие высказывания. В их основе лежит читательская реакция на художественный текст. Можно выделить три группы монологических реагирующих высказываний, представленных на уроках литературы: воспроизводящие, комментирующие, интерпретационные.

В старших классах высказывания, воспроизводящие текст художественного произведения, занимают незначительное место и, как правило, ос-



ложняются аналитическими, творческими и комментирующими заданиям. Этот тип реагирующих высказываний был рассмотрен С. А. Леоновым, считавшим наиболее целесообразным обращение к научному пересказу художественного текста, который «является промежуточным этапом работы между чтением и усвоением текста, с одной стороны, и его анализом – с другой» [3: 33]. Спектр комментирующих высказываний достаточно широк: от словарных, мифологических, топонимических, ономастических, историко-бытовых, историко-литературных, историко-культурных до объединяющих отдельные виды комментариев. На наш взгляд, воспроизводящие и комментирующие высказывания можно охарактеризовать как высказывания, согласуемые с исходным текстом. Интерпретационные высказывания вступают с исходным текстом во взаимодополнительные отношения.

Предметом нашего интереса являются интерпретационные высказывания, которые включают в себя и художественно-творческие. К последним может быть отнесена довольно большая группа высказываний, в основе которых лежит творческая переработка текста, его достраивание, создание оригинальных высказываний на основе исходного текста с использованием интересных жанровых решений. Сюда же могут быть отнесены высказывания, полученные в результате словесного рисования, мизансценирования, создания театральных портретов, режиссёрских комментариев, специально подготовленные для художественного исполнения на уроке (художественное рассказывание, инсценировки, мелодекламации, воспроизведение текста с использованием видеоряда, с аудиовключениями и т. п.).

Теоретическим ядром проблемы формирования установки на адресацию создаваемых учащимися устных и письменных монологических высказываний является мысль М. М. Бахтина об адресности любого высказывания, когда процесс текстопостроения осуществляется под большим или меньшим влиянием адресата и его предвосхищаемой реакции [1: 275–280].

Почему мы считаем важным формирование установки на адресацию интерпретационных высказываний читателей-школьников?

Именно литература обладает уникальными возможностями для того, чтобы научить слушать и слышать *другого*. Осмысление процесса изучения литературного произведения как коммуникативного события – глубинная тенденция сегодняшнего времени. Коммуникативно-ориентированный дидактический процесс – одно из условий реализации данной задачи. «Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умение интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми» [4: 64]. Логическим завершением данного процесса является, на наш взгляд, попытка создания собственного высказывания, сориентированного на адресата.

Создание установки на адресацию может быть реализовано через систему задач и заданий. В нашем понимании первым уровнем данной системы должны стать задания, нацеленные на выявление маркеров адресации в лите-

ратурном произведении. К типичным маркерам адресации мы относим заглавия, эпиграфы, посвящения, предисловия, комментарии, примечания, сноски. Многие из названных паратекстуальных элементов, как правило, игнорируются читателем-школьником и редко становятся предметом специальных наблюдений на уроке литературы, так как воспринимаются как исключительно второстепенные. Между тем, они непосредственно обращены к читателю и выполняют функции, облегчающие процесс чтения, разъясняющие авторскую позицию или, наоборот, сознательно запутывающие читателя, направляющие его по ложному следу. Так, трудно переоценить роль примечаний к «Повестям покойного Ивана Петровича Белкина», раскрывающих сложную систему рассказчиков. Нередко в подстрочных комментариях содержатся авторские толкования отдельных слов, это часто толкования жаргонизмов, диалектизмов, профессионализмов. Особую роль такого рода авторские примечания играют, например, в произведениях, имеющих этнографическую составляющую, изображающих среду, от которой далёк читатель (лагерная проза).

Обратимся к заданиям первого уровня и приведём несколько примеров, позволяющих понять, как они формулируются.

✓ Из приведённого ряда заглавий (Л. Н. Толстой «Война и мир», В. В. Маяковский «А вы могли бы?», А. А. Блок «Фабрика», В. Г. Распутин «Живи и помни», Б. Ш. Окуджава «До свидания, мальчики») выделите те, в которых особенно сильно ощущается установка на разговор с читателем. За счёт чего достигается этот эффект?

✓ Чем обусловлена привлекающая внимание читателя необычность следующих заглавий: Н. В. Гоголь «Мёртвые души», И. А. Бунин «Грамматика любви», Ф. И. Тютчев «Silentium!», Н. С. Лесков «Леди Макбет Мценского уезда», В. В. Маяковский «Скрипка и немножко нервно», Л. С. Петрушевская «Новые Робинзоны»?

✓ Расскажите, как в процессе чтения и осмысления произведения актуализировались различные смыслы заглавия произведения («Горе от ума», «Шинель», «Война и мир», «Очарованный странник»)<sup>1</sup>.

✓ Встречались ли вы с такими ситуациями, когда заглавие обманывало ваши читательские ожидания? («Смерть чиновника», «Очарованный странник», «После бала», «Куст сирени»). С чем это связано, на ваш взгляд?

✓ Когда у вас возникала необходимость познакомиться с текстом-источником эпиграфа? (И. С. Тургенев «Живые мощи», М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита»).

✓ Приведите примеры, когда вам и после завершения чтения литературного произведения было не вполне понятно, как эпиграф соотносится с данным произведением. (М. Ю. Лермонтов «Мцыри», М. А. Булгаков «Белая гвардия», «Мастер и Маргарита»).

✓ Изложите свои мысли по теме «Моё понимание эпиграфа до и после чтения литературного произведения».

---

<sup>1</sup> Курсивом обозначены заглавия и эпиграфы произведений, которые чаще всего называли ученики, выполняя данные задания.

✓ вспомните самый необычный эпиграф к литературному произведению. В чём его необычность? (*А. И. Куприн «Гранатовый браслет»*).

✓ Приведите примеры посвящений-загадок, когда вместо полного имени приводятся только инициалы. С какой целью это делается? Расшифруйте одно из посвящений и подготовьте рассказ о том (о той), кому посвящено произведение.

✓ Выскажите свои предположения о том, почему литературное произведение посвящено именно этому человеку? (*Почему роман И. С. Тургенева «Отцы и дети» посвящён В. Г. Белинскому?*).

Особое внимание следует уделять, на наш взгляд, предисловиям. Слово автора, предпосланное основному тексту произведения, непосредственно адресовано читателю, в этом смысле оно обладает особым коммуникативным ресурсом. Предисловия могут выполнять функции автокомментариев и готовить читателя к адекватному восприятию текста. Предисловие ко второму изданию романа «Герой нашего времени» «служит объяснением цели сочинения» и содержит элементы полемики с читающей публикой, не понявшей замысла произведения и смысла его названия. Есть предисловия-мистификации, являющиеся элементом игры с читателем, их целью является введение рассказчиков, сообщение об истории появления рукописи и т. п. («История одного города», «Повести Белкина».) Можно выделить предисловия, которые отсылают к реальным событиям, послужившим толчком к созданию произведения («Медный всадник»).

Современный читатель нередко предисловий не читает, поэтому важно привлечь его внимание к произведению специальными заданиями.

✓ Какую важную информацию читатель может извлечь из предисловий?

✓ Что побудило автора написать предисловие?

✓ Выделите в тексте предисловия формулы адресации.

✓ Как характеризуется читатель в предисловии?

При формулировке заданий, нацеленных на данные маркеры адресации, важно учитывать их двунаправленность: они предполагают не только выявление роли того или иного паратекстуального элемента, но и включают в качестве обязательной составляющей читательскую рефлексивность.

К локальным маркерам адресации мы также относим речевые сигналы, устанавливающие контакт с читателем: повторы разного уровня, обращения к читателю, использование вопросительных и побудительных предложений, глаголов 2-го лица, «высказывания о высказывании», глаголы мысли и речи (*обратим внимание, отметим, поясним*), средства автокоммуникации (неполные предложения, номинативные предложения, эллипсис и др.), прогнозирование читательской реакции.

Второй уровень в предлагаемой системе заданий – задания на введение локальных маркеров адресации и речевых сигналов, устанавливающих контакт с адресатом, в собственные интерпретационные высказывания.

✓ Расскажите о своём восприятии конкретного литературного произведения или в целом творчества писателя, адресуя своё высказывание опре-

делённому (критик, известный литературный или исторический деятель, философ, адресаты любовной лирики, поэтических посланий и т. п.) или неопределённому лицу (своему современнику, читателю из будущего и т. п.), самому себе, вымышленному адресату.

✓ Напишите статью для путеводителя по вымышленному городу (город N из комедии Н. В. Гоголя «Ревизор», город Калинов из драмы «Гроза» А. Н. Островского, город Глупов из «Истории одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина), адресованную путешественникам, собирающимся его посетить.

На этом уровне адресация может быть задана определённой жанровой схемой, наличием посвящения, индивидуальным речевым замыслом.

Особенно ярко адресность письменных высказываний проявляется при обращении учеников к эпистолярным жанрам, дневниковой записи и путевым заметкам. Образцы высказываний этого типа приводятся в работе Т. А. Калгановой «Сочинения различных жанров в старших классах» [2].

Полезно, на наш взгляд, упражняться и в создании предисловий к сборникам и антологиям, структура и содержание которых также определяются старшеклассниками.

✓ Представьте, что вам нужно включить письма литературных героев и стихи, в которых звучит тема любовных писем, в сборник «Письмо любви». Напишите предисловие, обращённое к читателям. Сформируйте структуру и содержание сборника.

✓ Составьте антологию стихов поэтов серебряного века, включив туда те тексты, с которыми, на ваш взгляд, непременно должны познакомиться ваши одноклассники. В предисловии, обращённом к читателям, прокомментируйте ваш выбор.

Тексты, которые сориентированы на адресата, носят, как правило, самостоятельный характер, они отличаются отсутствием штампов, яркостью, искренностью. В качестве примера приведём высказывание ученицы одиннадцатого класса гимназии №80 г. Челябинска.

*Читателю стихов М. Цветаевой,  
рождённому в 2041 году,  
спустя сто лет после её смерти.*

*В 1919 году Марина Цветаева написала стихотворение, которое называется «Тебе – через сто лет». Это стихотворение обращено к тебе, читатель, живущий в середине XXI века. Там есть такие строчки: «К тебе, имеющему быть рождённым столетие спустя, как отдышу...». Тридцать первого августа 1941 года Марина Цветаева покончила с собой, «отдышалась».*

*Быть талантливым читателем её стихов непросто. Дело не только в том, что трудно воспринимать «рваный», сбивчивый ритм её стихов. Ты к этому привыкнешь, и тебе это даже понравится. Дело в том, что читатель её стихов должен быть открыт миру и абсолютно искренен, как и она сама, он должен быть готов впустить поэта в свой мир и позволить там*

*властвовать безраздельно. Читатель Цветаевой тот, для кого она – одна-единственная. Ты можешь, конечно, любить и других поэтов, но она ставит своё условие – полная монополия на поэзию в твоей душе принадлежит ей. Читатель Цветаевой безгранично на неё похож, только... не пишет стихов. Если ты пишешь стихи, то не сможешь принять её поэтической власти над собой, ведь тебе нужно сохранить свой голос. Я пробовала – у меня не получилось. София В.*

Задание предполагало использование такого элемента, как посвящение. Это позволило построить данное высказывание, ориентируя его на индивидуальный речевой замысел автора.

### Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Калганова Т. А. Сочинения различных жанров в старших классах. – М., 1997.
3. Леонов С. А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: методические приёмы творческого изучения литературы. – М., 1999.
4. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М., 2011.

**О. Н. Черных**  
(г. Томск)

## **«РУССКАЯ АНТИЧНОСТЬ»: К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ (на примере анализа романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»)**

Роман «Отцы и дети» – ярчайший пример классического произведения, содержащего богатые культурные пласты. Долгое время в школьном литературоведении роман прочитывался как социально-психологическое произведение, в котором происходит столкновение двух поколений – дворянских либералов и демократов-разночинцев. В основу романа положен нравственный спор о проблемах русской жизни 60-х годов XIX века. Такой подход к изучению романа «Отцы и дети» хоть и является правильным, однако давно устарел. Работы А. И. Батюто, В. М. Марковича, Ю. В. Лебедева, В. А. Недзвецкого, П. Г. Пустовойта, Г. А. Тиме, Г. С. Кнабе, В. А. Доманского содержат в себе качественно новые подходы к изучению творчества И. С. Тургенева и его романов.

При изучении романа «Отцы и дети» в старших классах внимание учащихся должно быть сфокусировано не только на выявлении сути конфликта между «отцами» и «детьми» и раскрытии характера героев, но на истолковании культурно-семантических знаков художественного текста, что позволит прочесть тему взаимоотношения поколений на качественно новом уровне. Анализ античного пласта культуры в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети», используемый на уроках русской словесности, позволит сконцентрировать работу учащихся в трех направлениях: **выявление лексических дефиниций, связанных с античным коррективом, их взаимосвязь с авторской идеей и обусловленность историческим процессом эпохи 60-х годов XIX века.**

На первом этапе работы перед учащимися ставится конкретная задача: **выяснить, с какой целью автор обращается к реалиям античной культуры.**

В ходе прочтения глав романа, описывающих пребывание Базарова в родительском доме (гл. XX, XXI), учитель обращает внимание учащихся на обилие медицинских терминов, мифологических имен, латинских выражений, традиционных обращений отца Базарова к слушателям (например, *Suum cuique* – всякому своё; *in herbis, verbis et lapidibus* – в травах, словах и камнях, *ad patres* – к праотцам, *gratis* – даром, *homo novum* – новый человек, *amicus* – дружище и т. д.). В ходе такого наблюдения за текстом, всматривания в его лексико-фразеологическую структуру, назревают первые вопросы: с какой целью Базаров возвращается в родные пенаты? Как он относится к родителям? Почему Василий Иванович в своей речи использует латинские слова и выражения? Связано ли это только с тем, что он штаб-лекарь и его профессия обязывает знать латинский язык? Почему Евгений Базаров, отрицающий «культуру вообще» и так бесцеремонно отстаивающий эту точку зрения в споре с Кирсановыми, не вступает в полемику со своим отцом и не советует ему почитать книгу немецкого философа Бюхнера «*Stoff und Kraft*»? В результате беседы рождаются первые ответы. Конечно, мы не можем назвать их до конца осмысленными, их результатом служит скорее возникновение первичной рефлексии, в результате чего происходит начальное вживание реципиента в авторский текст, желание «пристального всматривания» в слово, являющееся проводником в иную культуру. Учащиеся видят, что старик Базаров использует античные слова и выражения, то есть обращён к античной культуре и не стремится её отрицать, как это делает Базаров-младший, так как это понимание культуры существует неразрывно от него самого. Отсутствие прежнего конфликта между «отцами» и «детьми» здесь не случайно. В главах о «старичках» автором «ставится вечная проблема дома, семьи, отцовства, родственных уз, то есть традиций, восходящих уже не к какой-либо определённой культуре, а к человеческой истории вообще» [1]. Обилие античных цитат, аллюзий, реминисценций призвано помочь Тургеневу найти точку отсчёта в разрешении проблемы непонимания поколений, проблемы родительской любви и вечной сыновней виновности за свою запоздалую благодарность.

В речи Василия Ивановича встречаем также имена мифологических персонажей – Кастора и Поллукса. Просим учащихся вспомнить этот миф и подумать, почему отец Базарова называет своего сына и Аркадия братьями Диоскурами. В греческой мифологии Кастор и Полидевк (Поллукс) – братья-близнецы, дети Леды. Отец Кастора – Тиндарей, а отец Полидевка – Зевс, поэтому первый смертен, второй бессмертен. Кастор был известен как укротитель лошадей, Полидевк – как кулачный боец. Когда Кастор был убит, Полидевк попросил Зевса дать ему умереть вместе с братом. Тот предоставил ему выбор: или вечно пребывать на Олимпе одному, или вместе с братом проводить один день на Олимпе, другой – в Аиде. Верный брат выбрал последнее, и с тех пор они неразлучны. Сравнивая взаимоотношения Евгения с Аркадием как Кастора и Поллукса, Василий Иванович усматривал их духовное родство, видел между ними любовь и единство. Однако смерть Базарова в конце произведения доказывает несостоятельность отцовских взглядов. В жизни своего сына он лицезрел высокий героический потенциал, но ошибся. Миф разрушается на глазах читателя, в реалиях современной Базарову-отцу жизни нет места высокому героическому духу. Позднее в мифологии Диоскуров стали считать божествами путеводные звёзды, являющиеся людям на помощь во время бурь и битв. В этом случае «закат» Базарова свидетельствует о несостоятельности нигилистических взглядов. Протест против культуры, отрицание вековых законов смертельно для человечества в целом.

**Другой пласт античной культуры** заявлен в романе на **культурно-семантическом уровне**. Он связан с упоминанием имени Горация, которое в контексте романа становится необычайно важным для понимания Тургеневым концепции современной русской жизни. Отец Базарова в разговоре с Аркадием уподобляет себя римскому поэту и философу Квинту Горацию Флакку. Осмысление русской культуры в её связи с античной традицией становится важнейшим способом поэтизации прозаического текста и одновременно акцентирует мысль о неразрывности связей в процессе духовного развития человечества.

Проблема традиций античного искусства в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети», а также исследование горацанской темы в творчестве писателя заявлены в работах томских учёных Э. М. Жиликовой и В. А. Доманского [1; 2]. На уроках литературы античный пласт культуры рассматривается в процессе комментированного чтения. При этом учащиеся, которым предстоит серьёзная исследовательская работа, должны владеть информацией о жизни, судьбе, творчестве и философских воззрениях римского поэта. Это значительно ускорит и упростит роль учителя в процессе толкования имён и образов в романе и позволит сконцентрировать работу учащихся на выявлении точек соприкосновения отца Базарова с образом Горация. В ходе анализа текста учащиеся задают себе вопросы относительно цели авторского использования античных мотивов, образов в сюжете произведения. Используя герменевтическую интерпретацию текста, учитель оперирует категориями искусства – «интерпретация», «понимание», «смысл», «вчувствование», его работа направлена на творческое сознание учащихся, на рождение ассо-

циаций, навеянных появлением образа Горация в патриархальном укладе жизни «старичков Базаровых».

**Ориентация на Горация наблюдается на биографическом и нравственно-философском уровнях.** Сближение Василия Ивановича с римским поэтом носит порой кажущийся, мимолётный, случайный характер и труден для выявления учащимися, однако наличие фактов, свидетельствующих о чертах сходства персонажей, образуют стройную систему доказательств в пользу этого утверждения.

**Биографический план** сближений задаётся разговором Василия Ивановича с Аркадием. Просим учащихся подумать над вопросами: что может быть общего между отцом Базарова и Горацием? Какая тема усиливается этими переключками? Для чего Тургеневу понадобилось обращение к античному образу?

Как известно, Гораций – сын вольноотпущенника. Отец не пожалел своего скромного состояния и сделал всё, чтобы его сын получил хорошее образование. Образ мудрого и великодушного отца создан Горацием в 6-ой сатире I книги:

... и если друзья меня ценят,  
то причиной тому был отец, что при крошечном поле  
Не захотел меня к Флавию в школу отдать...  
А отважился мальчика в Рим увезти, чтоб учился  
Тем он наукам, каким и всадник чад своих учит  
Или сенатор.

В разговоре с Аркадием Василий Иванович говорит: «Я ведь плебей, homo novus – не из столбовых», и далее о своём сыне с восхищением произносит: «А я, Аркадий Николаевич, не только боготворю его, я горжусь им, и всё моё честолюбие состоит в том, чтобы со временем в его биографии стояли следующие слова: «Сын простого штаб-лекаря, который, однако, рано умел разгадать его и ничего не жалел для его воспитания...». Смысл своей жизни Базаров-отец видит в исполнении родительского долга. Так же, как и отец Горация, Василий Иванович безмерно любит своего сына и готов пойти на любые жертвы, лишь бы его ребёнок был счастлив и ни в чём не нуждался. Однако благодарности за отцовскую любовь ему не суждено было дожидаться от Евгения. Биографический план сближений усиливает тему отцовства и воспитания.

**Нравственно-философский план** гораццианской темы прочитывается в образе жизни и мыслей отца Базарова. Читатель неоднократно замечает в речи Василия Ивановича тягу к философским размышлениям на лоне природы: «Василий Иванович повёл всех в сад, для того, чтобы полюбоваться красотой вечера. Проходя мимо скамейки, он шепнул Аркадию: «На сем месте люблю философствовать, глядя на захождение солнца: оно приличествует пустынною. А там подальше я посадил несколько деревьев, любимых Горацием». Прожив всю жизнь в скромности, возделывая землю, любясь красо-



той природы, воспитывая сына, «старичок Базаров», вслед за Горацием, утверждает простые общечеловеческие ценности: любовь, преданность, уважение к семье, восхищение природой, мудрое и спокойное отношение к жизни. В его системе ценностей нет деления на богатых и бедных, нет оппозиции «дворцов» и «хижин», поскольку все люди равны перед лицом смерти.

Базаров-отец: «Вы, я знаю, привыкли к роскоши, к удовольствиям, но и великие мира сего не гнушаются провести короткое время под покровом хижины».

Гораций:

Земля приемлет, не жалея,  
И бедняка и царских сыновей.

В описании жизни старых Базаровых, их строе мыслей Тургенев основывается на философии золотой середины Горация. Человек должен жить в гармонии с миром, природой, самим собой. Не зря писатель так часто сосредоточивает внимание читателей на местном природном колорите, на картине деревенского полдня, на мимолетном, но значимом описании кленового листа сходным «с полётом бабочки» и т. д. Именно здесь «в такой идиллической обстановке, вдали от света и людских взоров» писатель заставляет задуматься читателей вместе с Базаровым о вечных ценностях человека, о семье, о дружбе, о сердечности, благорасположении и гармонии. Вводя тему горацианства в сюжетную канву произведения, он утверждает систему ценностей древних и одновременно «включает проблемы русской жизни, судьбы своих героев-современников в единую линию развития мировой культуры, начиная с эпохи Античности» [2: 166].

С другой стороны, проблема взаимоотношения поколений может быть прочитана на уроке с помощью комментированного чтения трактата Цицерона «О старости, о дружбе, об обязанностях». Обращение к нему не случайно. Марк Туллий Цицерон – выдающийся римский политик, оратор, философ и писатель – утверждал, что призвание старости заключается в усмирении чрезмерной юношеской горячности. «Величайшие государства рушились по вине людей молодых и охранялись и восстанавливались усилиями стариков», – писал Цицерон. Мир устроен таким образом, что молодость и старость взаимно уравновешивают друг друга: «старость сдерживает порывы неопытной юности, молодость ограничивает чрезмерный консерватизм стариков». Это и есть идеальная гармония бытия, идеи которой Тургенев пытался перенести на уклад жизни Базаровых.

Также идеи сочинения римского философа усматриваются и в самом укладе жизни Василия Ивановича. Всю свою жизнь он проводит на лоне природы: возделывает землю, разводит сад, выращивает «и фрукты, и ягоды, и всякие медицинские травы», что, согласно Цицерону, соответствует образу жизни старого человека, мудреца, философа. В. А. Доманский отмечал переключку «деятельной стороны жизни отца Базарова и заключительных страниц «Одиссеи» Гомера, описывающих труды старого Лаэрта, который в земледельческих заботах спасается от тоски по своему сыну»:

Тою порою Одиссей и спутники, вышед из града,  
Поля достигли, которое сам обрабатывал добрый  
Старец Лаэрт с попеченьем великим, давно им владея.  
Сад там и дом он имел...

(перевод В. А. Жуковского)

**Третье соприкосновение романа с античной культурой** связано с образом царя Эдипа, которому не удаётся избежать пророчества, полученного от оракула – остерегаться отцеубийства и кровосмешения. В романе «Отцы и дети» Базаров, подобно Эдипу, стремится избежать общей участи людей, однако, фатум, рок, судьба неотступно следует за ним. Вина Евгения заключается в его нигилистическом отрицании всего, что составляет духовную основу человеческого бытия. Второе возвращение Базарова в родительский дом не спасает его от смерти.

Таким образом, анализ античного пласта культуры в романе, используемый на уроках русской словесности, позволяет расширить кругозор учащихся, привить уважение к многообразию взглядов учёных, оценивающих с разных позиций проблемы отцов и детей в сюжете романа, воспитывать потребность в устойчивых ценностях мировой культуры. Размышляя над страницами текста художественного произведения, сопоставляя Базарова и его отца с разными персонажами греко-римской культуры, реципиенты должны прийти к общему выводу: нигилистическое отрицание ценностей необходимо было тургеневскому персонажу лишь для того, чтобы, пройдя свой жизненный путь, перед лицом смерти понять, что миром правят любовь, вера, надежда, дружба, взаимопонимание, то, от чего он так долго пытался уйти. Интерпретация античных образов, сюжетов, мифологем в структуре текста позволяет развитию в читателе художественного вкуса – способности к достаточно обоснованному различению прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, добра и зла, истинных ценностей и обманчивых взглядов, что немислимо без критериев этико-эстетического образования и воспитания.

### Литература

1. *Доманский В. А.* Литература и культура: Культурологический подход к преподаванию словесности в школе. – М., 2002.
2. *Жилякова Э. М.* Тургенев и Гораций // Вопросы индоевропейского словообразования и классической филологии. – Томск, 1997.
3. *Лебедев Ю. В.* Роман И. С. Тургенева «Отцы и дети». – М., 1982.

## **ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Н. М. КАРАМЗИНА В 9 КЛАССЕ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ**

В 2016 году исполнилось 250 лет со дня рождения русского писателя, историка, реформатора русского литературного языка, крупнейшего русского литератора эпохи сентиментализма, Николая Михайловича Карамзина. 30 декабря 1866 года, выступая на заседании Общества любителей российской словесности, посвящённом 100-летию со дня рождения писателя, его председатель, мемуарист Н. В. Путьята, говорил следующее: «Столѣтняя годовщина дня рожденія нашего славнаго писателя Карамзина праздновалась не только въ обѣихъ столицахъ и въ городахъ, гдѣ есть высшія учебныя заведенія, но во многихъ другихъ мѣстахъ, въ самыхъ скромныхъ пріютахъ просвѣщенія. Ежедневно приходятъ извѣстія объ этомъ изъ разныхъ мѣстностей нашего обширнаго отечества и вѣроятно долго еще будутъ приходить съ отдаленныхъ его предѣловъ. Произнесенныя на этихъ торжествахъ рѣчи, предложенныя тосты, пробудившіяся воспоминанія о Карамзинѣ, представили намъ его и какъ писателя и какъ человѣка со всѣхъ точекъ зрѣнія» [3].

С тех пор прошло ещё 150 лет, но наследие Н. М. Карамзина по-прежнему привлекает не только историков литературы, но и современных методистов, учителей-словесников. Обращаясь на уроках литературы в 9 классе к творческому наследию Николая Михайловича, учителя-практики акцентируют внимание на том, что с творчества Карамзина, по словам В. Г. Белинского, «началась новая эпоха русской литературы», что именно ему, по мысли К. С. Аксакова «обязаны мы тем, что теперь живо начинаем понимать нашу землю, что Русское чувство заговорило в нас», что жизнь самого Карамзина – пример саморазвития и самовоспитания. Ю. М. Лотман писал: «Жизнь Карамзина – непрерывное самовоспитание. Духовное «делание» и историческое творчество, сотворение своего «я» и сотворение человека своей эпохи сливаются здесь воедино. Карамзин всю жизнь «творил себя»» [1]. Говоря об изучении биографии и творчества писателя, предлагаем остановиться на отдельных методических подходах, которые, с нашей точки зрения, позволят на уроках литературы организовать работу с произведениями Карамзина наиболее продуктивно.

*Историко-биографический подход* при изучении творческой биографии писателя предполагает обязательное привлечение источников – документов личного характера (воспоминаний современников, мемуары, письма). Говоря об уникальном значении «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина, важно акцентировать внимание учащихся на словах А. С. Пушкина, который писал об этом историческом труде: «Это было в феврале 1818 года. Первые восемь томов «Русской истории» Карамзина

вышли в свет. Я прочёл их... с жадностью и со вниманием. Появление сей книги (так и быть надлежало) наделало много шума и произвело сильное впечатление, 3000 экземпляров разошлись в один месяц (чего никак не ожидал и сам Карамзин) – пример единственный в нашей земле. Все, даже светские женщины, бросились читать историю своего отечества, дотоле им неизвестную. Она была для них новым открытием. Древняя Россия, казалось, найдена Карамзиным, как Америка – Колумбом... Повторяю, что «История государства Российского» есть не только создание великого писателя, но и подвиг честного человека» [2]. Летом 1816 года началось настоящее общение Николая Михайловича Карамзина с семнадцатилетним Александром Пушкиным, который в этот период учился в Лицее в Царском Селе, а Карамзин приезжал в Царское Село на дачу из Петербурга. Опираясь на историко-биографический подход, учащиеся под руководством учителя реконструируют обстоятельства жизни, психологический портрет Карамзина.

*Контекстный подход* основан на изучении произведений писателя не только в контексте его биографии, но и на фоне тех исторических событий, того исторического времени, которое влияет на формирование и развитие взглядов писателя. Обращаясь к изучению биографии и творчества Н. М. Карамзина в 9 классе, важно затронуть вопрос о том, что в последние годы жизни Николай Михайлович стал участником исторических событий (неожиданная смерть Александра I, восстание на Сенатской площади 14 декабря 1825 года), которые часто не понимал и не одобрял. Вот как об этом написано в книге Ю. М. Лотмана «Сотворение Карамзина»: «Принято считать, что смерть оборвала работу Карамзина над его «исторической поэмой» ...по заявлению самого Карамзина, сделанному задолго до последней болезни, что труд историка он оставляет... Это не были настроения минуты. Это были глубоко продуманные решения, принятые ещё до неожиданной смерти Александра I. Последняя беседа Карамзина с царём 28 августа 1825 года была с обеих сторон овеяна меланхолической грустью. И всё же оба они (ещё не зная, что это действительно их последняя встреча, что царь умрёт через три месяца, а Карамзин менее чем через год) ясно видели, что это разрыв, окончательный и бесповоротный.

Позже, в письме, обращённом к потомству, Карамзин с горькой откровенностью подвёл бесплодный итог своих десятилетних попыток влиять на императора: «Я всегда был чистосердечен. Он всегда терпелив, кроток, любезен неизъяснимо; не требовал моих советов, однакож слушал их, хотя им, большею частью, и не следовал, так, что ныне, вместе с Россиею оплакивая кончину его, не могу утешать себя мыслию о десятилетней милости и доверенности ко мне столь знаменитого венценосца: ибо эти милости и доверенности остались бесплодны для любезного Отечества».

И тут последовали новые удары. Смерть Александра I и 14 декабря, которое карамзинисты называли «вооружённой критикой на «Историю государства Российского»», его сломили... Продолжать «Историю» он решительно отказывается. Он пишет П. А. Вяземскому: «С этого места сорвала меня буря или болезнь, и я имею неописанную жажду к разительному-новому,

к другим видам природы, горам, лазури италийской etc. Никак не мог бы я возвратиться к своим прежним занятиям, если бы здесь и выздоровел».

«В Кронштадте стоял готовый к отплытию фрегат, на котором русский путешественник должен был отправиться в своё новое путешествие. Путь не был окончен. Он умер, сидя в кресле. Словно присел перед дорогой» [1].

При контекстном подходе ведущим системообразующим элементом учебного процесса является работа с разными источниками информации (мемуарная литература, письма, воспоминания, биографическая проза, исторические документы и др.), благодаря которым формируется целостный взгляд ученика на творческую личность писателя.

*Системно-деятельностный подход* предполагает такую организацию совместной деятельности учителя и учащихся при работе с художественным текстом, в результате которой происходит постижение литературного произведения, понимание авторской позиции, выявление художественных особенностей текста. Важно, чтобы при таком изучении сам учащийся был ведущим деятелем на уроке, инициатором работы с художественным текстом, именно ученику должны принадлежать на уроке художественные открытия. Анализируя повесть Н. М. Карамзина «Бедная Лиза», учащиеся выполняют следующие задания, ориентированные на разные виды деятельности:

- Смысловое чтение. Выразительно прочитайте начало повести «Бедная Лиза». Где происходит действие? Какой предстаёт Москва перед читателем? На что обращает внимание автор, описывая Москву? Составьте маршрутный лист-путеводитель по тем местам Москвы, которые упоминаются в повести.

- Работа со словарём. Какие слова и выражения повести требуют дополнительного объяснения? Почему? Составьте собственный словарик устаревших слов и выражений по повести Карамзина.

- Аналитическая работа с текстом. От какого лица ведётся повествование? Согласны ли вы с тем, что особое место в повести занимает образ рассказчика. Кто он? Какими чертами наделяет его автор?

- Развитие речи. Составьте словесный портрет главных героев: Лизы и Эраста. Опишите Лизу: её воспитание, характер, формирование взглядов, отношение к людям, к жизни. Опишите Эраста: его социальное положение, характер, отношение к жизни. Как впервые встретились Лиза и Эраст?

- Творческая деятельность. Составьте график пути развития отношений Лизы и Эраста. Объясните, опираясь на свой график, особенности взаимоотношений героев. Кто виноват в смерти Лизы? Аргументируйте свою позицию.

- Проблемно-исследовательская деятельность. Почему автор называет Лизу *бедной*? Объясните смысл названия повести.

- Систематизация изученного. Докажите, что повесть «Бедная Лиза» – произведение сентиментализма. Запишите свою аргументацию в тетради.

При системно-деятельностном подходе системообразующими элементами учебного процесса являются различные виды деятельности по работе с художественным текстом: смысловое чтение, развитие речи, проблемно-

исследовательская, аналитическая и творческая деятельность, работа со словарями и справочниками разного типа.

*Исследовательский подход* рассматривается в современной методике преподавания литературы как основа проектной деятельности учащихся. При изучении творчества Н. М. Карамзина в 9 классе учителю предлагаем организовать работу над коллективным проектом на тему: «Сентиментализм в литературе и искусстве». В ходе проектно-исследовательской деятельности важно обсудить с учащимися музыкальный мультфильм 1978 года «Бедная Лиза» режиссёра И. Гараниной; дать оценку музыкальной композиции А. Рыбникова, положенной в основу мультфильма; объяснить, помогает ли такая музыка интерпретировать сентиментальную повесть. Также учащимся предлагается познакомиться с медиа-ресурсами о сентиментализме как направлении в литературе и искусстве, о деятельности Н. М. Карамзина:

- Фактор времени. «Душенька» Богдановича (Сентиментализм в русской литературе XVIII века) // ЗАО Телеканал Просвещения. Вед. А. Ужанков. 2012.

- Николай Карамзин. В тишине страстей мятежных. ГТРК «Культура». 2011. Автор сценария И. Золотусский. 2014. // <https://www.youtube.com/watch?v=J5Vvf4C14KY>.

Использование исследовательского подхода при изучении творчества писателя способствует развитию у девятиклассника стремления к поисковой деятельности, развивает исследовательские способности, которые необходимы для дальнейшего обучения.

*Интегративный подход* на современном этапе имеет развитую и разработанную теоретическую основу и воплощен в большом количестве практических разработок, поскольку, по словам А. А. Хорунжева, «интеграция – это процесс соединения, воссоединения, восстановления отдельных частей, имеющих общее начало, выделенных в результате дифференциации и сочетающих в себе тенденции на основе синтеза» [4: 9]. Например, при изучении повести Карамзина «Бедная Лиза» можно обратиться к картинам В. Л. Боровиковского, в которых нашли отражение черты сентиментализма как стиля в искусстве.

При изучении биографии и творчества Н. М. Карамзина в 9 классе учитель-словесник может опираться на любой из указанных подходов. Главное, чтобы учащиеся получили целостное представление о личности писателя, о его деятельности как художника слова и историка.

## Литература

1. Лотман Ю. М. Сотворение Карамзина. – М., 2015.
2. Пушкин А. С. Собр. соч. В 10 т. – Т. 7. – М., 1960.
3. Путята Н. В. Карамзин – первый русский литератор // Русский вестник. – 1866. – №1.
4. Хорунжеев А. А. Интеграция в образовании: теория и практика. – Киров, 2003.

*Н. Б. Тихвинская*  
(г. Санкт-Петербург)

## **К ВОПРОСУ О РОЛИ УЧЕБНЫХ И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ**

В условиях современности большое внимание уделяется активизации читательской деятельности школьников, поскольку книга играет особую роль в становлении и развитии человека.

Русский философ, писатель, публицист, автор книги «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний» И. А. Ильин писал, что уметь читать ещё не значит владеть искусством чтения. «Целое здание духа», построенное автором и включающее в себя накопление чувств, идей, образов, волевых актов, переоценку ценностей, скрыто за «мёртвыми крючками». Задача читателя увидеть и воссоздать жизнь, силу, смысл, дух, созданные автором, а если он этого не умеет или не хочет, то книга для него останется неизведанной и непонятой. Уметь читать – это значит отдавать книге все свои душевные способности, определить для себя ту верную духовную установку, которая поможет понять книгу. Как услышать голос автора? И. А. Ильин пишет, что надо «созерцать из сердца», и тогда искусство чтения победит одиночество, разлуку, душевную боль, даль и эпоху [2: 1].

Методика преподавания литературы в школе наряду с чтением и изучением литературных произведений также предусматривает работу с учебными и научно-популярными текстами, помещёнными в учебниках литературы.

Формирование самостоятельной читательской активности современного ученика посредством деятельностного подхода является важным аспектом решения конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, диагностических и т. п.), при осуществлении которых делается необходимой работа с учебным и научно-популярным текстами на уроке литературы.

Школьный учебник литературы является важным средством обучения, так как он широко охватывает цели, содержание и основные дидактико-методические направления учебного плана, создаёт общую картину содержания школьного литературного образования. Важная особенность учебника в том, что он предназначен для ученика, так как содержание текста, подбор примеров, язык рассчитаны непосредственно на ученика соответствующего возраста. Учебники постоянно находятся в распоряжении каждого отдельного ученика в течение учебного года. Таким образом, они могут применяться в любое время, как на уроке, так и дома, например, для подготовки домашних заданий.

Какова же степень влияния работы с учебными и научно-популярными текстами на познавательную активность обучаемых при изучении литерату-

ры? Также возникает вопрос: насколько часто современный школьник обращается к учебным и научным текстам и какова мотивировка этого обращения: радость познания или страх наказания за невыполненное задание? Ответ на этот вопрос сложен.

По результатам проведённого нами анкетирования среди учащихся 11 класса одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга на тему «Каким должен быть современный учебник литературы?» можно сказать следующее: большинство старшеклассников отмечают, что наиболее важная функция учебника литературы – *это расширение культурного кругозора*, а на вопрос, *что представляет собой учебник литературы*, отвечают, что это пособие для работы дома, то есть помощь при выполнении домашних заданий, но пользуются они им *не всегда* (наиболее частый ответ). Здесь усматривается некое противоречие в логике ответов учеников. Был вопрос и о структуре учебника. Учеников в большей или меньшей степени интересуют статьи о биографии писателей, вопросы и задания, как общие для всех, так и дифференцированные по уровню сложности, а также научный аппарат. Практически все учащиеся отметили, что в учебнике должны быть тексты художественных произведений: либо в сокращении, либо *краткий пересказ!*

Сейчас, к сожалению, школьники не стремятся к чтению. Это обусловлено многими причинами. Например, поиск необходимой школьнику информации сокращён до минимума: достаточно просто нажать кнопку на компьютере и получить нужную строчку, сноску, ссылку или искомую мысль, уже кем-то сформулированную. Экономия времени (рациональное его использование) – вот один из основных посылов, гарантов успешности в современном мире, но прочность и осмысление/переосмысление полученных знаний не происходит за короткий срок, необходима постоянная работа ума, добывание знаний и закрепление их в общем культурном контексте. Только тогда, на наш взгляд, можно говорить о возможности самореализации и саморазвитии личности.

Учебник, обращённый к ученикам, сегодняшним школьникам, должен помочь учителю вызвать и закрепить интерес к книге, чтению как естественному времяпрепровождению человека, не чуждого культуре.

Учебник в его монологической форме уже фактически ушёл из школьной практики. Отсутствие начитанности школьников, общей литературной культуры, фоновых знаний учитель сам восполняет уроком-диалогом, пытаясь при непосредственной работе с текстом вызвать у своих учеников заинтересованность в проблеме, характерах героев, самой ситуации, явившейся завязкой литературного произведения. Следовательно, учебники нового поколения должны помогать учителю и ученику строить этот диалог на уроке. Это возможно, если такие книги (учебники) в явной форме, внятной школьнику, включают ученика в диалог на основе поданных их авторами разнообразных точек зрения на роль данного литературного произведения, на авторскую позицию, на тот или иной характер, на интерпретацию этого произведения в театре, кино, иных видах искусства [6].



В связи с этим методика ведения урока литературы требует значительных изменений, фактически обновления самой модели урока. Одной из инновационных форм построения современного урока литературы может выступать урок-дискуссия на основе работы с учебным текстом.

Мы предлагаем фрагмент урока-дискуссии по теме «Роман о любви и творчестве: биографическое и метафизическое. Роман Булгакова как культурный миф» [4: 162] на основе учебной статьи «Финал: покой и память» в контексте изучения романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» из учебника И. Н. Сухих [5: 138].

Нами разработан следующий алгоритм работы с вышеуказанным учебным текстом:

1. Прочтение текста.
2. Эвристическая беседа.
3. Выделение и формулирование одного из проблемных вопросов статьи.
4. Обсуждение в форме дискуссии.
5. Создание собственного текста, отражающего понимание сути проблемного вопроса учебной статьи и собственное суждение по данному вопросу.

Перед чтением статьи учитель предлагает учащимся порассуждать о семантическом значении слов *покой и память*. Затем учащимся предлагается прочитать статью «Финал: покой и память». Вопрос учителя: *какие мысли и суждения автора статьи вас заинтересовали?*

На протяжении нескольких уроков, в процессе изучения романа, учащихся особенно волновал вопрос: *почему Мастер недостоин света?* Поэтому они сразу отметили мысль автора статьи о том, что Мастер обретает апокалипсический покой, «...успокаивается от трудов своих» [5: 139]. Подвижник и ученик Левий Матвей получает свет, художник-подвижник без имени – покой. Это, по мысли автора, не низший, а другой аспект бытия в хронотопе вечности. *Свет и покой* – два варианта, две версии рая, который заслуживают праведники. А в конце романа появляются слова *прощение и вечный приют*.

Ученики стали обсуждать, как сочетаются между собой *прощение, свет, покой и приют?* Возникла ситуация дискуссии-форума по вопросу: ***действительно ли свет и покой – два варианта рая или это разные вещи?***

Приведём некоторые рассуждения и аргументы учеников:

1. Судьба Мастера – это судьба художника в мире, в котором гибнут таланты. За Мастером нет никакой трагической вины, он просто смалодушничал – отказался от борьбы за свет истины, знания, любви, а Иешуа – нет. Может быть, поэтому Мастер «не взят» в царство света. «На свете счастья нет, но есть покой и воля» [3: 169], – говорит Пушкин. Значит, покой нельзя назвать счастьем? Что за покой тогда дарован Мастеру?

2. Мастер прожил скорбную жизнь, но эта жизнь достойна человека, получил вечный приют, но оттуда он не может видеть Иешуа, значит, он не в раю. Иешуа и Воланд ему даруют песчаную дорогу с мостиком через ручей, венецианское окно с вьющимся виноградом, музыку Шуберта – вечный дом, но это ещё не рай.

3. Маргарита обратилась за помощью к дьяволу (Мастер не препятствовал этому). Получается, что роман спас Воланд, а не божественное провидение. Может быть, поэтому Мастеру дарован вечный приют, выражающийся в покое.

4. Возможно, Мастер наказан беспамятством, которое избавляет от мук совести за нравственные прегрешения и ошибки.

5. Покой – наказание или награда? Мастер отступился от романа, но разве человек не имеет права на ошибку? Покой как награда, по словам Пушкина, возможен: «Давно, усталый раб, замыслил я побег / В обитель дальнюю трудов и чистых нег» [3: 169], но Мастер предпринял побег не по своей воле, нашёл приют в «доме скорби» тоже не по своей воле, вряд ли он вообще хотел умирать.

Подобных рассуждений учеников можно привести гораздо больше, все выступающие искренне пытаются разобраться, «докопаться» до истины, но, как мы видим, это не так просто. Учитель активно участвует в обсуждении, помогая формулировать мысли ребят, иногда высказывает и свои, но не настаивает при этом на исключительной своей правоте. Кроме того, в конце обсуждения учитель ещё раз предлагает обратиться к обсуждаемой статье и всё-таки попытаться понять, что же имел в виду её автор, говоря, что «свет и покой – два варианта, две версии рая, который заслуживают праведники» [5: 139]. Ученики ещё раз сопоставляют евангельские и литературные примеры, возникает мотив сада, из которого уходят герои Чехова, Блока, но который всё же дарован как последняя награда булгаковским героям, Мастеру и Маргарите.

Задача урока литературы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного человека, стоящего на гуманистических позициях, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире, стоящем на пороге стремительных перемен. При этом особенно актуальным становится поиск современных форм обучения и применение их на практике.

### Литература

1. Булгаков М. А. Сочинения. В 3 т. – Т. 3. – СПб, 1999.
2. Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. – М., 2006.
3. Пушкин А. С. Стихотворения. – М., 1984.
4. Сухих И. Н. Книга для учителя. Базовый уровень. – М., 2010.
5. Сухих И. Н. Литература. 11 класс. Базовый уровень. В 2 ч. – М., 2009.
6. Свирина Н. М. Какие учебники нужны школе? // Литература. Первое сентября. – 2006. – №5.

## **«Я БЫЛА ТОГДА С МОИМ НАРОДОМ...» (урок по поэме А. А. Ахматовой «Реквием»)**

Урок по «Реквиему» труден не только в эмоционально-психологическом, но и в методическом плане. Учитель должен найти оптимальное соотношение историко-биографического, литературоведческого, визуального, музыкального «материала», чтобы за 45 минут открыть ученикам главное в семантически многомерном ахматовском тексте. Это «главное» и определит стратегию и «тактику» урока.

Для нас главным стал поиск основ художественного единства «Реквиема» и определение «вектора» его «лирического движения». Понятно, что этот поиск предполагает выявление центральной темы и мотивного комплекса поэмы, её конфликтных «точек» и реминисцентного слоя, коль скоро в лице автора мы имеем дело с мастером «семантической поэтики».

Мы и предлагаем начать с цитат, чтобы определить тему урока и самого текста. Помимо строк из начального четверостишия-«автоэпиграфа», ученики предлагают следующие цитаты-«заставки»: «Перед этим горем гнутся горы...»; «Звёзды смерти стояли над нами...»; «Это было, когда улыбался / Только мёртвый, спокойствию рад...»; «Ты сын и ужас мой»; «Уже безумие крылом / Души накрыло половину...»; «И я молюсь не о себе одной...»; «Я вижу, я слышу, я чувствую вас...»; «Хотелось бы всех поимённо называть...»; «Для них соткала я широкий покров...» и др. Эта несложная работа позволяет уже на начальном этапе урока выявить смысловые лейтмотивы «Реквиема»: смерть – безумие – молитва – память. Из их художественной «суммы» и складывается «вектор» «лирического движения»: через «царство мёртвых» – отчаяние – безумие – душевное «окаменение» – к прозрению, осознанию своего долга перед безвинно убиенными и преодолению безумия и смерти силой молитвы, памяти и «царственного Слова».

Следующий этап – анализ названия поэмы в сопоставлении с «Реквиемом» Моцарта. Очень важным является здесь свидетельство Л. К. Чуковской – ближайшего друга Ахматовой во второй половине 30-х и в 40-е годы и одной из самых надёжных хранительниц стихов «Реквиема» в памяти, пока он, наконец, не был доверен бумаге: «В те годы Анна Андреевна жила, заморожённая застенком, /.../ навещая меня, читала мне стихи из «Реквиема» /.../ шёпотом, а у себя в Фонтанном Доме не решалась даже на шёпот; внезапно, посреди разговора, она умолкала и, показав мне глазами на потолок и стены, брала клочок бумаги и карандаш, потом громко произносила что-нибудь очень светское: «Хотите чаю?» или: «Вы очень загорели», потом исписывала клочок быстрым почерком и протягивала мне. Я прочитывала стихи и, запомнив, молча возвращала их ей. «Нынче такая ранняя осень», – громко говорила Анна Андреевна и, чиркнув спичкой, сжигала бумагу над пепельницей.

Это был обряд: руки, спичка, пепельница, – обряд прекрасный и горестный» [3: 7–8].

Важнее всего здесь, конечно, слово «обряд», за которым – ежедневный и многолетний, беспримерный в истории культуры поминальный ритуал: «стихи /.../, слагаемые, запоминаемые, произносимые шёпотом или про себя не потом и даже не просто по горячим следам, а синхронно, постоянно, в течение ряда лет, само слагание этих стихов есть не только факт истории и литературы, но поминальный обряд в строгом смысле этого слова – по всем жертвам» [2: 49].

Далее урок протекает в «жанре» медленного чтения, сопровождаемого вопросами к тексту.

– Укажите время и опишите место событий, воссозданных в разделе «Вместо предисловия» (в качестве видеосопровождения – фрагмент «Тюремная очередь под Крестами» из фильма «Софья Петровна» по одноимённой повести Л. К. Чуковской).

– Почему, описывая «тюремные очереди в Ленинграде», автор активно использует неопределённые местоимения и наречия?

– Почему слово «опознал» взято Ахматовой в кавычки?

– Какие ассоциации вызывает «женщина с голубыми губами»? Что произошло с её голосом, улыбкой и лицом?

Уже с первых строк в «Реквиеме» разворачивается картина ужасающего, нечеловеческого инобытия – будь то «иносуществование» помрачённого разума, предельное «оцепенение» души или экзистенциалистское «бытие для смерти», «жизнь в смерти». Реализация этого страшного оксюморона порождает топос дантовского ада – с той лишь разницей, что Данте, хоть и ведомый Вергилием, двигался по преисподней собственным путём, а лирическая героиня Ахматовой – в тесной веренице теней. Люди в тюремной очереди – это именно тени с «голубыми губами» мертвеца, передавленным страхом голосом («там все говорили шёпотом») и «чем-то вроде улыбки», скользящим «по тому, что некогда было лицом». Слово «опознал», как клише из лексикона тюремно-следственных действий, усиливает «эффект очуждения» и семантику смерти: чаще всего «опознают» труп – живого человека узнают.

Тему бытия в смерти подхватывают образы пространства в «Посвящении». Это пространство наполнено «смертельной тоской», горем, перед которым «гнутся горы», и режущими звуками. Как аномальный мир, деформированный ужасом террора, оно подчёркнуто отделено от мира обыденного бытия:

*Для кого-то веет ветер свежий,  
Для кого-то нежится закат /.../  
Подымались как к обедне ранней,  
По столице одичалой шли,  
Там встречались, мёртвых бездыханней,  
Солнце ниже и Нева туманней /.../*

(Здесь и далее курсив в цитатах наш. – Н. Р.)

Ненормальность «страшного мира» «Реквиема» подчёркнута и на ре-  
минисцентном уровне: «каторжные норы» Ахматовой противостоят «ка-  
торжным норам» пушкинского «Во глубине сибирских руд...», поскольку в  
них не «доходит» «свободный глас» поэта: автор «Реквиема», в сущности,  
такой же узник, как и жертвы репрессий, ставшие «лагерной пылью».

Сознание лирической героини раздваивается, она видит себя со сторо-  
ны и говорит о себе в третьем лице:

Приговор... И сразу слёзы хлынут,  
*Ото всех уже отделена,*  
Словно с болью жизнь из сердца вынут,  
Словно грубо навзничь опрокинут,  
*Но идёт... Шатается... Одна.*

Этот мотив подхвачен во втором и третьем стихотворениях:

Эта женщина больна,  
Эта женщина одна.  
/.../  
Нет, это не я, это кто-то другой страдает.  
Я бы так не могла, а то, что случилось,  
Пусть чёрные сукна покроют,  
И пусть унесут фонари...  
Ночь.

Последняя строка – прозрачная цитата из стихотворения А. А. Блока  
«Ночь, улица, фонарь, аптека...», входящего в цикл «Пляски смерти».  
В восьмом стихотворении «К смерти» Ахматова процитирует одно из самых  
трагических стихотворений погибшего в ГУЛАГе О. Мандельштама «За гре-  
мучую доблесть грядущих веков...». Ср.:

Ахматова:  
Мне всё равно теперь. *Клубится Енисей,*  
*Звезда Полярная сияет.*  
И синий блеск возлюбленных очей  
Последний ужас застилает.

Мандельштам:  
*Уведи меня в ночь, где течёт Енисей*  
*И сосна до звезды достаёт,*  
Потому что не волк я по крови своей,  
И меня только равный убьёт.

Блистательно используя «упоминательную клавиатуру» (О. Э. Ман-  
дельштам), Ахматова вызывает страдальческие тени ушедших и погибших

друзей-поэтов, а также мученические тени декабристов К. Рылеева и А. Бестужева-Марлинского – издателей и авторов литературного альманаха «Полярная звезда».

Говоря о психологическом строе «Реквиема», необходимо процитировать в классе И. Бродского: «Для меня самое главное в «Реквиеме» – это тема раздвоенности, тема неспособности автора к адекватной реакции. Понятно, что Ахматова описывает в «Реквиеме» все ужасы «большого террора». Но при этом она всё время говорит о том, что близка к безумию. /.../ «Реквием» – произведение, постоянно балансирующее на грани безумия, которое привносится не самой катастрофой, не утратой сына, а вот этой нравственной шизофренией, этим расколом – не сознания, но совести. Расколом на страдающего и на пишущего. /.../ на самом деле Ахматова не пыталась создать народную трагедию. «Реквием» – это всё-таки автобиография поэта, потому что всё описываемое – произошло с поэтом» [1: 243–244].

Насколько прав Бродский в своей оценке «Реквиема» – тема последующей дискуссии. Чтобы подкрепить *pro et contra*, предлагаем ученикам проследить, как образ лирического «я» «Реквиема» обогащается историко-культурными параллелями и ассоциациями, расширяя локальный образ материнского горя до широкого эпического пространства – «от гротескно улыбающегося мертвеца через карикатурный Ленинград, который «привеском болтался возле тюрем», – к полкám осуждённых, и далее к корчащейся «безвинной Руси» [5: 364].

В первом стихотворении лирическая героиня отождествлена с русской крестьянкой, у которой «уводят» на казнь мужа. «Народный» контекст здесь создают архаизмы, относящиеся к крестьянскому быту: «вынос», «горница», «божница», «иконка», «чело», «жёнки», «выть» (в «домостроевском» значении, предписывающем жене безутешно плакать от разлуки с мужем). «Фольклорной обобщённости способствует и ритмическая форма: трёхстопный анапест с перекрёстными женско-мужскими рифмами» [5: 347]. Сравнение со «стрелецкими жёнками» придаёт образу героини историческую глубину и трагедийность, эксплицируя тему царя-тирана, царя-палача, угнездившегося в Кремле. (Ср. в «Стансах», написанных в апреле 1940 г.: «В Кремле не надо жить – Преображенец прав, / Там зверства древнего ещё кишат микробы: / Бориса дикий страх и всех иванов злобы, / И самозванца спесь взамен народных прав»).

Во втором стихотворении вводится тема «тихого Дона», продолжающая тему народно-исторической трагедии, заданную «стрелецкими жёнками». Первая строка – «цитата» из казачьей песни, которая под пером Ахматовой становится погребальным плачем. «По ритму эта песня парадоксально восходит к песням колыбельного склада» [5: 348].

«Жёлтый месяц» «в шапке набекрень» – с одной стороны, эксплицирует образ бравого казака, а с другой – вводит тему страшного гостя – вестника смерти, являющегося «в дом» по ночам. Ср.: «Чтоб я увидела верх *шапки голубой* / И бледного от страха управдома» («К смерти»). «Жёлтый» цвет задаёт тему Петербурга Достоевского и Блока – города-призрака, города мёртвых, подхватываемую в третьем стихотворении и трансформируемую в тему

«царскосельской весёлой грешницы» в четвёртом, которая ещё раз прозвучит во второй части «Эпилога»: «/.../ Ни в царском саду у заветного пня, / Где тень безутешная ищет меня /.../». Тема «тени», ассоциативно заданная в прозаическом вступлении к поэме и подхваченная в «казачьем» стихотворении, в финале «Реквиема» обретает новую семантику: она «уже выводится здесь за пределы мотива жизни в смерти, поскольку в «Эпилоге» выстраивается иное смысловое пространство – пространство восторжествовавшей памяти, и в нём «тень безутешная» – это тень невозвратного, перечёркнутого террором прошлого, прошлой счастливой жизни, которой нет места в траурном пространстве памяти» [2: 50].

Четвёртое стихотворение вводит страшные реалии исторического времени и обрывается рыданием: «последний стих должен был, вероятно, повесть о расстрелах в подвалах Лубянки» [5: 351]:

При всей автобиографичности четвёртого стихотворения, подчёркнутой, по зоркому наблюдению Е. Эткинда, ритмико-интонационными «цитатами» из ранней ахматовской лирики [5: 349–350], стихи о «царскосельской весёлой грешнице» исподволь вводят евангельскую тему, столь мощно резонирующую во второй части «Распятия»:

Магдалина билась и рыдала,  
Ученик любимый каменел,  
А туда, где молча Мать стояла,  
Так никто взглянуть и не посмел.

Лирическая героиня Ахматовой *стоит* «трёхсотая, с передачею» *под Крестами*, а Богородица – у подножия *Креста*. Само это *стояние* окликает католическую «формулу» «*Stabat Mater dolorosa*» (дословно «стоит мать плачущая») [2: 50]. Евангельский контекст отбрасывает свою «тень» на строки «И своею слезой горячею / Новогодний лёд прожигать», а «тюремный *тополь*» становится символично-метафорическим аналогом Иисуса Христа, как дерево, наиболее «воцерковлённое» в русской поэзии [4: 54–55]. Тема Христа эксплицируется в шестом стихотворении: «/.../ О твоём кресте высоком / И о смерти говорят». Здесь имплицитно – на уровне реминисценций – задаётся тема отца (не только небесного, но и земного), звучащая в первом катрене «Распятия»:

*Лёгкие летят недели.*  
Что случилось, не пойму,  
Как тебе, сынок, в тюрьму  
Ночи белые глядели...

Как замечательно показала Т. А. Пахарева, подчёркнутая строка – это цитата из стихотворения Н. С. Гумилёва «Наступление»: «И залитые кровью *недели* / Ослепительны и легки». «Лёгкие недели» Ахматовой в этом контексте прочитываются как «залитые кровью» в помутившемся сознании матери [2: 51].

Образ-статуя Девы Марии становится памятником всем плачущим матерям и символом трагического материнства как такового, а «красная ослепшая стена» – Стеной плача и местом молитвы за всех невинно убиенных. Заданная образом «камня» и лейтмотивом «окаменения» в «Приговоре» («И упало *каменное* слово / На мою ещё живую грудь»; «Надо, чтоб душа *окаменела*, / Надо снова научиться жить») и в «Уже безумие крылом...» («окаменелое страданье»), тема памятника претворяется в тему исторической Памяти, противостоящей смерти и забвению.

В «Распятии» лейтмотив окаменения и «скорбного бесчувствия» «переадресуется» Магдалине и апостолу Иоанну («Магдалина билась и рыдала, / Ученик любимый *каменел*») с тем, чтобы в «Эпилоге» быть отброшенным вовсе. Здесь происходит духовное пробуждение лирической героини, выходящей из оцепенения и безумия, – мощное нарастание её субъектной активности: «узнала я...», «и я молюсь...», «я вижу, я слышу, я чувствую вас...», «для них соткала я...», «о них вспоминаю всегда и везде, о них не забуду...», «согласье на это даю торжество...» и т. д.

Дойдя до последней точки экзистенциального отчаяния («Приговор», «К смерти», «Уже безумие крылом...»), «лирическое движение» «Реквиема» в «Эпилоге» выходит к теме вечной и поименной Памяти всех мучеников, овеществлённой в трагических образах «жёстких страниц клинописи», «отнятого списка» и «памятника» и ассоциативно связанных с ними каменных скрижалей Завета и свитка-рукописи, которую оставляет после себя поэт. В этом же ряду – «*широкий покров*», сотканный поэтом «из бедных, у них же подслушанных слов». Образ Богородицы, Матери и Поэта сливаются в высшем поэтическом единстве, замыкаемом в финале образом плачущей статуи:

И пусть с неподвижных и бронзовых век,  
Как слёзы, струится подтаявший снег,

И голубь тюремный пусть гулит вдали,  
И тихо идут по Неве корабли.

*Плачущая* статуя поэта, поставленная по его воле у стен ленинградской тюрьмы «Кресты», аналогична *мироточащей* иконе Девы Марии, стоящей у подножия Животворящего Креста, а «голубь тюремный» – евангельскому голубю над крещенской купелью Иордана, за который у Ахматовой представляет северная Нева.

Таким образом, написанные в разное время, стихотворения «Реквиема» являют читателю единую и блестяще продуманную композицию, «лирическое движение» которой устремлено к катарсису чрез нарастание трагизма отчаяния. «После той бездны безумия и гибели, в которую, как в воронку, затягивает читателя на протяжении почти всей основной части текста, торжество полностью свершённого поминального обряда в «Эпилоге» воспринимается как торжество над самой смертью» [2: 51].



В конце урока может прозвучать начало оратории «Stabat Mater dolorosa» Д. Б. Перголези. Урок также можно завершить фрагментом «Русский Христос» из фильма «Андрей Рублёв» режиссера Андрея Тарковского.

### Литература

1. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским. – М., 1998.
2. Пахарева Т. А. «Под крылом у гибели»: «Реквием» Анны Ахматовой. Анализ поэтики // Всесвітня література. – 2002. – №11.
3. Чуковская Л. Записки об Анне Ахматовой. Кн. 1. 1938–1941. – М., 1989.
4. Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. – М., 1990.
5. Эткин Е. Г. Там, внутри. О русской поэзии XX века. – СПб., 1995.

*Н. А. Попова, А. С. Мазанов  
(г. Москва)*

## **СОВРЕМЕННАЯ ВОЕННАЯ ПРОЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО**

Военная проза – это обширное и многообразное явление, уходящее своими корнями в глубокую старину. Так, в «Повести временных лет» есть множество военных сюжетов, по своей тематике и идейному содержанию близких современным прозаическим произведениям о войне. Например, в тексте встречается множество историй, достаточно подробно описывающих те или иные военные события, – описания сражений, военных конфликтов, батальных сцен (сказания о князе Олеге, рассказ об Осаде печенегами Белгорода, рассказы о военных походах и др.). Весьма близко к жанру военной повести и «Слово о полку Игореве», в котором есть описание сражения и военные образы-символы. В XVII веке появляется «История об Азовском взятии и осадном сидении», которая была написана в форме донесения царю Михаилу Федоровичу.

XIX век, насыщенный военными конфликтами, открыл новую страницу в развитии русской военной прозы. Вместе с началом боевых действий 1812 года началось и их художественное осмысление. Литература, непосредственно отражающая военные испытания, стремилась передать дух происходящих событий, по-новому осмысляя национальный характер и человека в целом.

Примерами таких произведений могут быть опубликованные в 1820 году «Походные записки русского офицера» И. И. Лажечникова, прошедшего

всю войну; «Из записок русского офицера» А. Раевского; «Военные записки кавалерист-девицы» Н. Дуровой; «Письма русского офицера» Ф. Глинки.

Важным обстоятельством формирования военной прозы стало появление в печати большого количества полубеллетристических воспоминаний, записок, дневников, заметок и анекдотов, связанных с войной 1812 года. Из журналистики в литературу пришла установка на подлинность, конкретность и точность материала. Необычайно возрос интерес авторов к фактам и конкретным судьбам людей. К тому же большинство авторов имели личный опыт, что сделало «память наряду или даже прежде воображения неотъемлемым свойством творчества» [7: 165].

В 1820–1830-е годы продолжают публиковаться произведения об Отечественной войне. Но вместе с тем, тематика русской военной прозы дополняется темой Кавказской войны. Эта проза затрагивает проблемы солдата, офицера, оказавшегося в пространстве чужой культуры, проблему того, как «трансформируется кавказская реальность при столкновении с русской культурой и что Кавказ меняет в самоощущении героя, столкнувшегося с новой реальностью» [7: 8]. Это, в частности, «Кавказец» М. Ю. Лермонтова; «Три повести» Н. Ф. Павлова; повесть А. А. Бестужева-Марлинского «Лейтенант Белозор». В форме путевых заметок написано «Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года» А. С. Пушкина. Эти записки, по мнению Ю. Н. Тынянова, повлияли на Л. Н. Толстого, который использовал наработки Пушкина при создании им своих повестей на военные темы и реалистических описаний военных действий в «Войне и мире».

Крымская война (1853–1856) оставила свой след в военной прозе, став основой для рассказов Л. Н. Толстого – «Набег», «Рубка леса», «Севастопольские рассказы». Во многом именно «Севастопольские рассказы» определили дальнейшее развитие всей военной прозы, выявив ряд черт, присущих прозе о войне. Это правдивость, изображение войны через кровь и страдания людей, описание батальных сцен в сочетании масштабных панорам и отдельных фрагментов сражения, «дегероизация» героев войны» [5: 553]. Кроме описания войны, восприятия её с точки зрения наблюдателя, Л. Н. Толстой также установил и новый принцип в осмыслении самой войны, которая понималась им как безумие: «Одно из двух: или война есть сумасшествие, или ежели люди делают это сумасшествие, то они совсем не разумные создания» [6: 19].

Проза, посвящённая русско-турецкой войне 1877–1878 годов, пыталась описать все ужасы войны, показать её абсурдность и враждебность самой человеческой природе. Пример таких произведений – рассказы непосредственного участника войны В. М. Гаршина «Четыре дня», «Воспоминания рядового Иванова».

Самым ярким произведением, в котором нашли освещение реалии русско-японской войны (1904–1905), стала появившаяся в 1904 году повесть «Красный смех» Л. Н. Андреева. Сам автор не бывал на полях сражений и о войне знал только из газет, однако ему удалось создать чрезвычайно яркий, «обобщённый образ, олицетворяющий ужас крови и безумия»

[2: 31], что делает эту повесть очень похожей на прозу «потерянного поколения».

Русская военная проза начала XX века не исчерпывалась только произведениями о Гражданской войне (рассказы М. А. Шолохова «Родинка», «Чужая кровь»; «Разгром» А. А. Фадеева; «Конармия» И. Э. Бабеля), описывающими не столько боевые действия, сколько революционные события; во время Первой мировой войны публикуются произведения, правдиво описывающие бои и походный быт; раскрывающие характер русского солдата, поднимающие проблемы изменения психики человека, пережившего военный ужас: М. М. Пришвин «На братской линии», Л. Гумилевский «Бледный ужас», А. Н. Толстой «Всё полетело кверху ногами», рассказы Б. Зайцева и Тэффи.

Конечно, основной корпус произведений, которых можно отнести к военной прозе, составляет проза о Великой Отечественной войне. Явление это обширное, и потому целесообразно выделить несколько периодов развития прозы о Великой Отечественной войне:

- первые произведения 40-50-х годов;
- «окопная правда» 50-60-х годов;
- проза 70-х годов;
- новый взгляд на войну в прозе 80-90-х годов;
- проза современных писателей, в которой переосмысляются события Великой Отечественной войны.

Военная проза последних двух периодов может быть подразделена на несколько групп:

1. Проза фронтовиков, опирающихся на личный опыт, представляя свой, иногда субъективный взгляд войну (В. Астафьев «Прокляты и убиты», «Весёлый солдат», «Трофейная пушка»; В. Быков «Мертвым не больно», «В глухой час», «Болото», «На болотной стежке», «Полюби меня, солдатик», «Стужа»; Д. Гранин повесть «По ту сторону», роман «Мой лейтенант»; И. И. Николаев «Лейтенанты»; В. Бут «Орёл-решка»; А. Азольский «Диверсант», «Кровь», «Война на море», «Полковник Ростов»).

2. Произведения мемуарно-документальные (М. Алексеев «Мой Сталинград»; В. Богомоллов «Иван», «Жизнь моя, иль ты приснилась мне?..»; С. Алексиевич «Последние свидетели. Книга детских рассказов», «У войны не женское лицо»).

3. Литература не воевавших авторов, чьё детство или юношество пришлось на годы войны (Г. Владимов «Генерал и его армия»).

4. Книги современных авторов (Э. Веркин «Облачный полк», И. Бояшов «Танкист, или Белый тигр», И. Вишневецкий «Ленинград», А. Тургенев «Спать и верить. Блокадный роман».)

Именно постперестроечная военная проза вызывала и вызывает наибольший интерес у литературоведов и методистов.

Знаковыми для военной прозы о Великой Отечественной войне стали опубликованные в середине 90-х годов романы Г. Владимова «Генерал и его армия» и В. Астафьева «Прокляты и убиты». Оба романа получили широкий общественный резонанс.

«Генерал и его армия» Г. Владимова – это роман, подвергающий анализу стратегию и психологию войны. В. Астафьев описывал процесс нравственной и физической деградации солдата, раскрывая античеловеческую сущность войны. Оба писателя поднимали табуированные темы, которые были под негласным запретом в обществе. В 2000-е годы эта линия была продолжена А. Азольским. Его первое произведение было напечатано в «Новом мире» А. Т. Твардовского еще в 60-е годы, но потом на долгие годы его произведения попали в чёрный список. И только во время перестройки книги писателя-фронтовика обрели своего читателя.

Новой темой военной прозы, составившей основной корпус текстов этого направления и видоизменившей прозу о войне, стали локальные военные конфликты конца XX – начала XXI века, резко отличающиеся от войн XIX–XX веков. Новая военная проза – это проза о войнах на чужой территории и войнах внутренних:

- В Афганистане (1979–1989) – художественно-документальная книга С. Алексиевич «Цинковые мальчики»; Е. Даниленко «Дикополь»; А. Дышев «Двухсотый»; О. Ермаков «Афганские рассказы», «Знак зверя»; А. Козлачков «Запах искусственной свежести»; Э. Пустынин «Афганец»; И. Фролов «Борт-журнал 57-22-10»; рассказы О. Хандуся.

- В Нагорном Карабахе – В. Березин «Свидетель», Д. Гуцко «Русско-говорящий».

- В Чечне (1994–2009) – А. Бабченко «Алхан-Юрт», «Взлётка», «Десять серий о войне», «Аргун»; З. Прилепин «Патологии»; А. Карасёв «Чеченские рассказы»; В. Маканин «Кавказский пленный» и «Асан»; В. Миرونнов «Я был на этой войне», диалогия А. Проханова «Чеченский блюз» и «Идущие в ночи»; Г. Садулаев «Шалинский рейд», «Одна ласточка ещё не делает весны», «Апокрифы чеченской войны».

- Сюда также примыкает «дембельская» проза – Д. Гуцко «Там, при реках Вавилона», Ю. Полякова «Сто дней до приказа», О. Павлова «Казенная сказка», О. Дивова «Оружие возмездия»

Авторы новой военной прозы ставят перед собой цель рассказать подлинную, не приукрашенную правду о войне. В этой прозе формируется самобытная поэтика: ориентация на документализм и очерковость; установка на личный опыт и личное участие; минимальная дистанция между автором и героем; обращение к сложным, постмодернистским формам повествования.

Русская методика накопила богатейший опыт работы с военной прозой. Причина частого обращения к военной прозе кроется в необходимости нравственного и патриотического воспитания учащихся. Уроки, посвящённые её изучению, становятся компонентами реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы», а также «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», имеющих главную задачу воспитания патриотов России и формирования духовно-нравственной личности. Военная проза рассматривается педагогами как «средство формирования общечеловеческих ценностей» [3: 42], потому что она обладает необходимыми ресурсами для

воспитания положительных нравственных качеств личности «на примерах литературных героев» [3: 53], вместе с которыми учащиеся могут пройти путь нравственного и гражданского становления.

Военная проза не просто ставит перед читателем проблемы «долга и личной ответственности за судьбу Отечества, <...> нравственного выбора, патриотической памяти» [3: 52], но также позволяет поставить множество современных проблем, раскрывая их через осознание опыта предшествующих поколений.

В последние годы педагоги отмечают, что школьники часто остаются равнодушными к произведениям, созданным в середине XX века. Книги, написанные авторами-современниками, вызывают у них больший интерес. Это связано, прежде всего, с кругом рассматриваемых тем и способом их раскрытия. В связи с этим мы считаем возможным рекомендовать к прочтению и обсуждению с учащимися произведения, опубликованные в XXI веке, в которых, с одной стороны, прослеживается классическая традиция, а с другой – затрагивается круг тем, способных заинтересовать современного подростка.

Одним из таких произведений стала повесть Алексея Козлачкова «Запах искусственной свежести», впервые опубликованная на страницах журнала «Знамя» в 2011 году. Козлачков окончил военное училище, несколько лет служил в Воздушно-десантных войсках, из них два с половиной года – в Афганистане. Писатель имеет боевые награды. Затем он окончил Литературный институт имени М. Горького, занялся журналистикой. Сейчас писатель живет в Кёльне. Его повесть «Запах искусственной свежести» [4] была удостоена в 2012 году литературной премии И. П. Белкина за лучшую повесть года.

В повести рассказывается о молодых солдатах и офицерах, принимающих участие в боевых действиях. В центре сюжета – трагический случай, гибель молодого солдата. Его смерть выглядит как нелепая случайность, но она заставляет других героев переосмыслить свои жизни и изменить их. Козлачков ставит перед читателями вопрос: как должен поступить офицер, дававший присягу и несший ответственность за моральный климат в роте: следовать букве закона, обрекая своего спасителя, юного солдатика, совершившего серьёзный проступок, на тяжёлое наказание, или на войне могут действовать другие правила? Если тебе спасли жизнь, то ты должен в любых ситуациях выручать своего друга, нарушая все предписания. Главный герой, как бы это тяжело ему ни далось, решает не выделять солдата Муху из группы сослуживцев и наказывает его за серьёзное нарушение устава. Но Муха погибает, и герой-рассказчик на всю жизнь обречён мучиться чувством вины.

В произведении Козлачкова нет ответа на вопрос, какое решение должен был принять главный герой. Сам писатель однозначно считает, что его лейтенант поступил правильно, так как если офицеры нарушали установленные жёсткие военные правила, то в условиях непрекращающихся боевых действий это могло привести к серьёзным последствиям. В жизнь его героев вмешался рок: никто не желал гибели Мухе, в особенности спасённый им лейтенант.

Неоднозначность описанной ситуации дает учителю возможность развернуть в классе обсуждение, во время которого учащиеся попытаются понять, кто прав, а кто виноват в гибели солдата. Уроки по повести были проведены в московских школах в 2012-2013 годах и вызвали горячий отклик старшеклассников. Рассказывая об опыте изучения современной военной прозы, учитель московской школы №428 Е. И. Камоско написала:

*Я работаю в обычной средней школе Восточного округа. Мы не гимназия и не лицей, детки у нас никакие не отобранные, но повесть читали. Многим понравилась повесть Алексея Козлачкова "Запах искусственной свежести". Тема Афганской войны болезненная для всей нашей страны и народа. Мне она особенно близка и понятна, так как я жена офицера и в те годы мы служили в погранотряде на таджико-афганской границе. Проблема нравственного выбора между честью и бесчестьем, армейским карьеризмом и исполнением воинского долга знакома мне не понаслышке. Сюжет повести захватывает, читается она легко, буквально "на одном дыхании". Сердца читателей покоряют мастерски созданные образы героев реальные настолько, что в них узнаются друзья, родственники, соседи по даче. До самой последней минуты в душе теплилась надежда на счастливое спасение рядового Мухи, такого простого и понятного парня из российской глубинки. Финал трагичен, он вызвал искренние неподдельные переживания. Но для меня, как учителя, важно другое. Ребята, раньше не отличавшиеся любовью к чтению, заявили, что будут с нетерпением ждать новых произведений Алексея Козлачкова, а это дорогого стоит!*

Важнейшая особенность повести А. Козлачкова – связь произведения с русской классической традицией. В тексте содержатся прямые переключки с прозой Л. Н. Толстого: жаждущий подвига лейтенант так похож на мечтающего о славе Андрея Болконского. Используя приём сопоставительного анализа, учитель может показать учащимся прямые переключки и попытаться выяснить, зачем это было надо автору – нашему современнику.

Например, обратимся к эпизоду, в котором описана засада, куда угодил главный герой. Что чувствует лейтенант, оказавшись под обстрелом?

*«Почему-то обидно было остаться именно здесь — в незнакомом ущелье, между чужих камней (хотя какая, в сущности, разница, где быть убитым). Я смотрел, лежа на боку, на вершины скал, на движущееся над ними небо и думал: неужели мое сознание угаснет вот именно сейчас, среди этих дурацких камней. Меня, конечно, извлекут из-под обломков и погрузят в вертолет, у нас не бросают даже трупы, тем более офицеров, — положат в гроб и отправят матери. Но буду ли уже это я? Обрывки моих бессмертных мыслей навсегда останутся здесь, среди этих скал, и их вершины будут последним, что я увижу...»*

Какой ещё литературный герой пережил духовный переворот во время сражения? Как менялось его мироощущение под небом Аустерлица? Давайте вспомним этот эпизод:

*«Что это? я падаю? у меня ноги подкашиваются», - подумал он и упал на спину. Он раскрыл глаза, надеясь увидеть, чем кончилась борьба францу-*

*зов с артиллеристами, и желая знать, убит или нет рыжий артиллерист, взяты или спасены пушки. Но он ничего не видал. Над ним не было ничего уже, кроме неба – высокого неба, не ясного, но все-таки неизмеримо высокого, с тихо ползущими по нем серыми облаками. «Как тихо, спокойно и торжественно, совсем не так, как я бежал, – подумал князь Андрей, – не так, как мы бежали, кричали и дрались; совсем не так, как с озлобленными и испуганными лицами тащили друг у друга банник француз и артиллерист, – совсем не так ползут облака по этому высокому бесконечному небу. Как же я не видал прежде этого высокого неба? И как я счастлив, я, что узнал его наконец. Да! все пустое, все обман, кроме этого бесконечного неба. Ничего, ничего нет, кроме него. Но и того даже нет, ничего нет, кроме тишины, успокоения. И слава Богу!...»*

Какие реминисценции вы видите в тексте? Почему А. Козлячков обратился к роману «Война и мир», описывая войну, которая произошла более чем сто лет спустя, в Афганистане? Что он хотел показать читателям этим сопоставлением?

Самостоятельным исследовательским заданием может стать сопоставление повести А. Козлячкова с «лейтенантской» прозой Ю. Бондарева, В. Быкова, Г. Бакланова, К. Воробьева, В. Кондратьева, традиции которой явственно прослеживаются в произведении.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что повесть А. Козлячкова «Запах искусственной свежести» сочетает в себе традиции классической русской военной прозы (реалистичность и правдивость повествования; постановка героя произведения в сложную, «пограничную» ситуацию, требующую от него психологически трудного выбора; акцентирование внимания на простых солдатах и офицерах, от которых не зависит принятие каких-либо решений) и признаки новой, современной прозы о войне (обязательный личный опыт автора; минимальная дистанция между автором и героем произведения).

Перспективы в работе над военной прозой мы видим и в открытии новых имён, и в создании и реализации элективного курса «Русская военная проза. Классика и современность» для учащихся старших классов. Данный курс позволит более глубоко погрузиться в материал и проследить, как проявляются традиции и новаторство в современной военной прозе.

## Литература

1. *Архиреев М. В.* Кавказская война в русской литературе 1820-1830-х годов: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004.
2. *Вильчинский В. П.* Реалистическая проза и драматургия 1905-1907 годов // Судьбы русского реализма начала XX века / под ред. К. Д. Муратовой. – Л., 1972.
3. Книги о Великой Отечественной войне в формировании гражданственности и патриотизма: материалы научно-практической конференции работников общедоступных библиотек Нижегородской обл., 17 марта 2010 г., Балахна / сост. М. Б. Кувшинова. – Нижний Новгород, 2010.

4. *Козлачков А. А.* Запах искусственной свежести. – М., 2014.
5. *Кузьмин А. И.* Человек и война в литературе // Сравнительное изучение литератур: сборник статей к 80-летию академика М. П. Алексеева. – Л., 1976.
6. *Толстой Л. Н.* Полное собрание сочинений. В 90 т. – Т. 4. – М., 1935.
7. *Троицкий В. Ю.* Тема Отечественной войны 1812 года и формирование прозы русского романтизма // Отечественная война 1812 года и русская литература XIX века / отв. ред. В. Ю. Троицкий. – М., 1998.

*Л. В. Печникова*  
(г. Нижний Новгород)

## **ИЗ ОПЫТА СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЙ А. Т. ТВАРДОВСКОГО И Н. А. НЕКРАСОВА В 11 КЛАССЕ**

Обучение, построенное на приёме сопоставления, обеспечивает эффективность аналитической и интерпретирующей деятельности учащихся 11-х классов на уроках литературы. Предлагаем рассмотреть, как данный приём способствует выявлению общечеловеческого содержания темы матери на учебном занятии, посвящённом сопоставлению стихотворений А. Т. Твардовского и Н. А. Некрасова.

Исследователями творчества А. Т. Твардовского неоднократно отмечалось, что следование традициям русской поэзии – принципиальная позиция поэта [1]. И позиция эта проявляется не только в схожести оценок и акцентов, но и в тематической и образной преемственности, роднящей лирику Твардовского с лирикой его предшественников. И чаще всего в этом ряду называются имена А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. И. Тютчева, Н. А. Некрасова, С. А. Есенина. Так что обращение на данном учебном занятии к произведению Н. А. Некрасова объяснимо, ведь в предшествующих классах именно во время изучения лирики этого поэта учащиеся наиболее подробно рассматривали философско-психологическое содержание темы матери.

Эта тема последовательно развивается на всех этапах творческого пути Н. А. Некрасова и А. Т. Твардовского. Особое звучание она приобретает в переломные моменты жизни, когда встаёт вопрос о том, посредством чего возможно преодолеть внутренние кризисы. Некрасов и Твардовский – поэты разных исторических эпох – решают этот вопрос одинаково: «показывают, как через рефлекссию отношений с матерью происходит осознание и переосмысление её роли в судьбе сына, что помогает обрести спасительную, нравственную силу» [3].



Выбор для сопоставления стихотворений Н. А. Некрасова «Баюшки-баю» и А. Т. Твардовского «–Ты откуда эту песню...» тоже объясним. В предсмертном стихотворении Некрасова и в последнем стихотворении Твардовского о матери соединились тенденции, уходящие корнями в традиции воплощения образа матери в русской поэзии и в русском фольклоре. Также следует отметить, что это прощальные стихотворения поэтов о матери. Значит, лирические раздумья поэтов фиксируют в образе матери то, что делает его обобщённым, вечно живым.

Для организации сопоставительного анализа учащимся предлагается следующая система вопросов:

- ✓ Какая тема объединяет эти два произведения?
- ✓ Какие образы в этих стихотворениях можно выделить в качестве опорных?
- ✓ Какие чувства по отношению к матери объединяют лирических героев этих стихотворений? Только ли это чувства скорби и тоски?
- ✓ Связан ли образ матери с размышлениями о судьбе родины?
- ✓ Одинаков ли подход поэтов к художественному воплощению темы матери?
- ✓ Какую роль в стихотворениях играют фольклорные мотивы?
- ✓ Можно ли утверждать, что в стихотворениях заявлена мысль о смирении с неизбежностью конца жизни?
- ✓ Какие философские размышления пробудили эти стихотворения у вас?
- ✓ Можно ли рассматривать стихотворение А. Т. Твардовского как развитие традиции Н. А. Некрасова в освещении темы матери?
- ✓ Какое из произведений поэтов произвело на вас большее эмоциональное воздействие? Ответ аргументируйте.

Отвечая на первый вопрос, ученики без затруднений отмечают, что оба стихотворения посвящены теме матери. Комментарий учителя к теме поможет учащимся сравнить содержание текстов с их реальной основой. Поэтому целесообразно сообщить о том, что как у Некрасова, так и у Твардовского стихотворения посвящены многострадальной судьбе их собственных матерей.

Продолжая размышлять о воплощении этой темы в предложенных для анализа стихотворениях, учащиеся прежде всего выявляют её взаимосвязь с темой родины: *«Темой, которая объединяет эти два стихотворения, является материнская тема. Лирический герой Твардовского, обращаясь к матери, задаёт вопрос о том, в чём спасение: «– Ты откуда эту песню,/ Мать на старость припасла?». Мать отвечает сыну рассказом о своей судьбе, тесно связанной с судьбой родины: « – Не откуда – всё оттуда,/ Где у матери росла». А у Некрасова мать, как и родина, выступает утешительницей перед неизбежной смертью: «Свободной, гордой и счастливой/ Увидишь родину твою...» (Дима К.)*

У Некрасова показан перелом в психологическом состоянии лирического героя, вызванный «голосом матери», дарующим успокоение. В стихотворении же Твардовского преобладает эпическое начало: мать рассказывает

о поворотных моментах в своей судьбе. И именно в её реакции на собственные воспоминания об этапах нелёгкой жизни звучит утешение в том, что не всё так беспросветно: «Но была, пускай не пета, / Песня в памяти жива, / Были эти на край света / Завезённые слова...».

Поэтому при анализе стихотворения Твардовского учащиеся и обращают внимание на психологическое состояние матери, понять которое помогает опорный образ перевозчика–водогребщика. Этот образ появляется во фрагменте старинной народной пени, любимой матерью поэта – Марией Митрофановной. Фрагмент вводится в текст сначала как эпиграф, а затем как рефрен:

Перевозчик-водогребщик,  
Парень молодой,  
Перевези меня на ту сторону,  
Сторону —домой...

*Из песни*

Эти строчки повторяются в тексте стихотворения трижды и дважды предваряют воспоминания матери об очередном переходном этапе в её судьбе и завершают рассказ о её судьбе. Так образ перевозчика-водогребщика появляется в самые напряжённые моменты жизни, когда в психологическом состоянии матери и самой её судьбе намечается перелом, вызванный сменой жизненных обстоятельств. Три раза (с учётом эпиграфа) звучит обращение «перевозчик-водогребщик, парень молодой», а в финальной части стихотворения происходит замена слов «парень молодой» на «старичок седой». В предпоследнем четверостишии стихотворения этот образ вызывает ассоциацию с образом Харона: *«Образ «Старичок седой» вызывает ассоциацию с Хароном, а переправа с рекой Стикс, смертью, и поэтому при её приближении возникает необходимость переосмысления жизни: «Отжитое – пережито!» (Аня Ш.).*

Так возникает мотив «последнего перевоза», вызывающий тяжёлую ассоциацию с мотивом смерти. Ту же ассоциацию отмечают учащиеся в стихотворении Некрасова, когда анализируют мотив сна, отмечая, что лирический герой боится, что от этого сна не будет пробуждения. Как смягчить её? Как преодолеть страшную мысль о неизбежности кончины? *«Например, в стихотворении Некрасова звучит мысль о смерти не как о конце жизни, а как о начале нового этапа в жизни родины, о котором и говорит ему голос матери: « Не бойся горького забвенья... / Уступит свету мрак упрямый, / Услышишь песенку свою / Над Волгой, над Окой, над Камой, / Баю-баю-баю-баю!..» И эти слова придают лирическому герою силы выйти на новый, духовный уровень осознания происходящего» (Настя Н.). «В стихотворении Твардовского лирический герой тоже философски воспринимает приближение смерти. Да, уход матери уже состоялся, это неизбежность. Но её образ живёт в той песне, что пела она своему сыну. Той песне, что связывает их» (Аня Ш.).*

Опорные образы и в том и в другом стихотворениях заявлены уже с самого начала и работают на постижение философско-психологического содержания стихотворений. Так, в стихотворении Некрасова как опорный учащиеся выделили образ Музы, заявленный в первой строфе: «Где ты, о муза! Пой, как прежде!» Он так же, как и образ перевозчика-водогребщика в стихотворении Твардовского, помогает осознать переходную ситуацию в жизни, когда необходимо переосмыслить «отжитое» и найти способы выхода на новый этап, а главное – притягия произошедшего.

Лирический герой Некрасова – поэт, и для него главное утешение – в песнях Музы, посвящённых родине. И «голос матери» сливается с «голосом родины»: «Не бойся горького забвенья: / Уж я держу в руке моей / Венец любви, венец прощенья, / Дар кроткой родины твоей...». Его Муза вернётся в будущем: «Услышишь песенку свою».

Лирический герой Твардовского испытывает муки совести оттого, что не смог облегчить страдания матери в трудные минуты её жизни. Ему нужно быть уверенным, что мать преодолела все невзгоды, благодаря тому, что сохранила связь с родиной, её спасли нравственные и духовные силы, которые она обрела на родном берегу: «Всё из той своей родимой / Приднепровской стороны, / Из далёкой-предалёкой / Деревенской старины». Так, понимая, что мать черпала силы в духовно-нравственной связи с родиной, лирический герой Твардовского находит силы принять её «последний перевоз», поэтому и повторяется трижды фрагмент, в котором звучит мотив возвращения домой: «Перевези меня на ту сторону, / Сторону – домой...». В последнем четверостишье перебой ритма в конце строки и его перенос повтором слова «сторону» приобретает новый смысл: это не только «поэтическая передача перевоза через реку» [4], но и выражение надежды, что это «домой» символизирует переход в другую жизнь – вечную.

Если «Баюшки-баю» можно рассмотреть как обращение к матери за помощью, то «–Ты откуда эту песню...» – это проявление желания не потерять связь с матерью, желание искупить собственную вину перед ней. Здесь уместно познакомить учащихся с воспоминаниями И. Твардовского из книги «Родина и чужбина», где приводятся свидетельства того, что в тяжелейшие годы ссылки Мария Митрофановна, мать поэта, часто повторяла припев этой песни и под «первозчиком» подразумевала старшего сына Александра. Видимо, она возлагала на него надежды, которые он не смог оправдать. Так, Марина Д. отмечает: «*История матери лирического героя Твардовского звучит в ответ на его просьбу рассказать, откуда берутся силы перенести жизненные тяготы. Может быть, ему ещё раз необходимо услышать историю её жизни, чтобы понять, что он сделал не так. Найти в её песне силы пережить своё сыновнее горе.*»

Учащиеся обращают внимание и на диалогичность как художественную форму общения сына и матери в этих стихотворениях. У Некрасова – просьба-обращение лирического героя (лирическое «я») к матери и ответ-обращение матери от первого лица (лирическое «ты») помогают преодолеть страдание осознанием того, что оно будет вознаграждено: «Не бойся горько-

го забвенья, / Уж я держу в руке моей / Венец любви, венец прощенья». У Твардовского рассказ матери – это её ответ на его вопрос. Голос матери возникает в памяти лирического героя, поэтому о диалогичности можно говорить лишь в первом четверостишье. Но, по сути, здесь лирическое «я» и лирическое «ты» практически совпадают в образе матери. М. В. Мелексетян отмечает: «В конечном итоге последнее стихотворение, посвящённое матери, у Твардовского само становится песней, которая в «памяти жива» и в которой вечно жив образ матери...» [2]. В продолжение этой мысли можно добавить, что само стихотворение Твардовского стало сыновним даром матери, увековечившим память о ней, попыткой искупить свою вину.

Сопоставительный анализ помог молодым людям прийти к первым собственным философским открытиям: нельзя избежать кризисных ситуаций в жизни, но всё же в памяти людей живы такие образы, которые освобождают от безысходных мыслей. И самый сильный из них – образ собственной матери.

### Литература

1. *Бортник Г. В.* Традиции и новаторство в философской лирике А. Т. Твардовского // Русский язык в школе. – 1995. – №3.
2. *Мелексетян М. В.* Последнее стихотворение А. Т. Твардовского о матери // Литература в школе. – 2009. – №10.
3. *Печникова Л. В.* Без пауз // Система уроков по творчеству Александра Твардовского в 8-11-х классах. – Учительская газета. – 2013. – №7.
4. *Шанский Н. М.* Лингвистический анализ художественного текста. – 2-е изд., дораб. – Л., 1990.

*Д. А. Мазиллина*  
(г. Ульяновск)

## **ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ПРИ ПОСТИЖЕНИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ЭПИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ**

Одной из важнейших задач нашего исследования стало выявление условий, которые служат основой фактора деформации при постижении обучающимися авторской позиции эпического произведения. В данной статье мы постарались ответить на вопрос о том, как активизировать читательское восприятие обучающихся, максимально ограничивая при этом фактор деформации содержания эпического произведения и, соответственно, авторской позиции в сознании реципиента.

На основе анализа научных трудов, посвящённых проблемам постижения смысла художественного текста, а также ориентируясь на собственный

опыт преподавания литературы в учреждении СПО гуманитарного профиля, мы выделили ряд основных условий, которые способны оказать влияние на восприятие читателем содержания произведения, деформируя образ автора. Данные условия создают фактор деформации при постижении авторской позиции.

Как известно, невозможно абсолютно точное, единственно верное понимание художественного произведения. Н. С. Валгина утверждает, что при восприятии произведения читателем, при осмыслении обобщённого образа автора возникает возможность его деформации и типизации [1: 104–110]. Подобное явление может происходить при ряде условий, одно из них – *когда на образ автора накладывается образ какой-либо индивидуальности* [1: 106] – иллюстратора, педагога, артиста и т. д. В таком случае, возможно образование некоторого барьера между авторским замыслом и восприятием читателя, так как иллюстрации (экранизации, сценические постановки, статьи о произведении и т. д.) являются выражением субъективного отношения художника к этому произведению, по мотивам которого было создано новое, совершенно иное произведение искусства.

Таким образом, происходит знакомство читателя с другими произведениями, которые связаны с прочитанным текстом тем или иным образом, и они способны оказать влияние на его восприятие, возникающие ассоциации, при этом не совпадать с авторским замыслом самого литературного произведения.

Иллюстрация, экранизация – это эффективные средства обучения, которые используются на занятиях по литературе и помогают активизировать эмоциональное восприятие обучающихся. При этом следует помнить, что они способны повлиять на восприятие читателя, формируя его представление о литературном произведении в целом. Яркие зрительные образы, представленные на иллюстрациях или в кино, способны вступать в противоречие с теми же самыми образами, которые присутствуют в художественном тексте.

В иллюстрации, как правило, проявляется личностное начало художника, и, прежде всего, на первый план так или иначе выходит именно его восприятие и интерпретация. Поэтому при использовании иллюстрации на занятиях по литературе необходимо учитывать подобный фактор и помочь обучающимся осознать его, почувствовав разницу между авторской подачей художественного образа в литературном произведении и его изображением на картине.

Экранизация литературного произведения также отражает взгляд режиссера на это произведение, его интерпретацию. Просматривая экранизацию той или иной книги, обучающийся видит уже готовые зрительные художественные образы, которые, соответственно, отличаются от тех, которые есть в конкретном литературном произведении. И дело не только в совпадении или несовпадении внешнего вида персонажей, их манеры держаться с описанием, которое дано в книге: здесь представлено другое видение описанных явлений, которое отражает интерпретацию данного произведения создателем киноленты. Обучающийся находится в опасности наложения представленного на экране образа на своё собственное восприятие, основанное на непосредственном прочтении литературного произведения. В данном случае возможно некое

отождествление содержания книги и фильма, основанное на сравнении сюжетов произведения, и вот здесь кроется вероятность деформации не только образа автора, но и образов персонажей, других художественных образов, которые представлены в литературном произведении.

Уточняя сказанное выше, мы считаем нужным отметить, что использование на занятиях по литературе иллюстраций, экранизаций литературного произведения необходимо, так как расширяет понятие обучающихся о диалогической природе постижения смысла произведения, формирует представление о связи литературы с другими видами искусства, усиливает эмоциональное восприятие, тем самым увеличивая рефлексивность, необходимую для полноценного понимания текста. На наш взгляд, в данном случае явление деформации образа автора и других художественных образов (следовательно, и авторской позиции в том числе), может возникнуть при отсутствии критического восприятия читателем чужой точки зрения, в случае, если обучающийся не сравнивает экранизацию (иллюстрацию, содержание статьи и т. п.) с непосредственным содержанием литературного произведения. Причём чем меньше обучающийся вник в содержание произведения, чем менее глубоко его осмысление текста, тем большее влияние на его представление о произведении в целом станет оказывать чужая интерпретация, представленная в какой-либо форме. Таким образом, представлять иллюстрации и экранизации на учебных занятиях по литературе следует на этапе синтеза, после того, когда проанализирован текст и сделаны основные выводы по содержанию художественного произведения.

Нередко при изучении того или иного произведения обучающимся предлагается проанализировать содержание той или иной критической статьи, выдержку из литературоведческих трудов. Подобные тексты – это тоже интерпретация литературного произведения, и они также способны оказывать влияние на восприятие обучающегося, в той или иной мере формировать его мнение. Здесь важно, чтобы точка зрения критика или исследователя не отождествлялась с авторской позицией литературного произведения, не воспринималась студентом как непреложная истина. Обучающемуся следует дать установку на осмысление соответствия суждений, высказанных в статье, содержанию данного произведения. При этом следует помнить, что неконструктивный диалог преподавателя с обучающимися может также быть одним из условий, при которых происходит искажение смысла литературного произведения в их сознании.

Таким образом, знакомство обучающихся с той или иной формой интерпретации литературного произведения (экранизацией, иллюстрацией, сценической постановкой, статьей и т. п.) на учебных занятиях должно происходить на этапе синтеза, когда уже проведён основной объём работы над анализом содержания текста. Преподаватель должен давать *установку на осмысление* чужих интерпретаций изучаемого текста, в какой бы форме они ни были представлены, их сравнение с изучаемым художественным текстом, и при этом не следует настаивать на существовании одной неоспоримо верной точки зрения.

Как известно, при работе над текстом эпического произведения встречается ряд трудностей, и особую сложность представляют при этом достаточно большие по объёму эпические произведения, весь текст которых невозможно полностью проанализировать (и тем более прочитать) на занятиях. Но дело даже не столько в количестве страниц, сколько в сложности самого содержания произведения, в котором значима каждая деталь, каждый эпизод. Без рассмотрения текста как единого целого, из которого нельзя убрать ни одного элемента, ни одного слова без ущерба для смысла, невозможно полноценное понимание произведения. Здесь следует помнить, что «образ автора творится на базе структуры текста» [1: 101], и, следовательно, по ходу ознакомления читателя с текстом его представления об авторской позиции меняются, трансформируются. Постигание авторской позиции – это итог всей работы обучающегося над литературным произведением, которая включает и самостоятельное чтение текста, и его изучение на занятиях по литературе, и выполнение системы заданий к данному тексту.

Работа над эпическим произведением на учебных занятиях по литературе носит несколько выборочный характер: «При изучении крупных эпических произведений особое значение приобретает отбор материала и акцентировка в его интерпретации... Как правило, учитель сосредоточивает внимание школьников на том содержательном слое произведения, какой был им труднодоступен при самостоятельном чтении» [2: 178–179]. Таким образом, внимание прежде всего обращено на самые важные композиционные элементы, на самые важные аспекты и темы, которые способствуют пониманию смысла данного произведения, позволяют выявить авторскую позицию и являются самыми трудными для самостоятельного постижения. При рассмотрении того или иного композиционного фрагмента произведения у обучающихся могут возникать трудности, связанные с его пониманием и осознанием его роли в композиции произведения в целом. Испытывая затруднения, студенты способны проигнорировать неясные для них фрагменты либо прийти к неправильным выводам относительно них, в результате чего возможно неправильное толкование произведения.

Подобные непонятые фрагменты или участки текста, а также глубокий подтекстовый смысл, не замеченный читателем, составляющие его так называемые тёмные места, оставляют некий пробел в смысловом постижении содержания текста и его авторской позиции. Соответственно, идейное содержание произведения, смысл его художественных образов остаются деформированными в сознании читателя.

При изучении художественного произведения приходится сталкиваться с такой проблемой, как неглубокое, поверхностное понимание содержания текста, называемое исследователями эпифеноменальным пониманием, т. е. это «понимание без понимания», где «читателю кажется, что он понял текст, а на самом деле это не так. Он не рефлексировывает, не стремится осмыслить свое понимание, а подкрепляет свое высказывание цитатой, часто вырванной из контекста всего произведения» [4: 34].

Причины непостижения смысла фрагментов текста способны реализоваться на разных уровнях, и, как правило, самый распространенный случай – *встреченные непонятные слова и выражения*. «Приблизиться к значению слов в замысле автора – вот задача. Ее решение приводит к знанию-пониманию, т. е. к смыслу художественного высказывания» [3: 49]. Е. С. Симакова отмечает, что «у учащихся... отсутствует привычка восполнять недостающую информацию и справляться с недопониманием [5: 91]. Таким образом, одним из условий деформации при постижении авторской позиции литературного произведения можно считать в том числе и несвоевременное обращение к источникам со справочной информацией, где содержатся необходимые пояснения к непонятым словам и выражениям, а также загадочным и тёмным местам текста. Следовательно, при работе с текстом на учебных занятиях по литературе желательно обеспечивать обучающимся доступ к справочникам и толковым словарям, в которых можно уточнить информацию о вызвавшем затруднение слове, выражении или явлении (к примеру, исторического, научного, культурологического материала и т. п.). При подготовке к занятию преподавателю следует проанализировать, что именно в данном тексте может вызвать затруднения у обучающихся и подготовить необходимый комментарий.

Таким образом, явление непостижения смысла композиционных элементов и, следовательно, целостного смысла всего произведения, возникает, когда обучающийся делает собственные неправильные выводы, не пытаясь их достаточно обосновать на материалах самого литературного произведения или, если это необходимо, при обращении к справочным источникам. Он начинает стремиться к упрощению или интуитивной смысловой замене того, что ему не совсем ясно, и это закрепляет его поверхностное представление о содержании литературного произведения, при этом авторская позиция, соответственно, не постигнута. Условием степени деформации в данном случае является *собственно смысловой контекст, под влиянием которого происходит восприятие* – это все те условия, которые оказывают влияние на личность реципиента, его мировоззрение и мышление. Это и условия современности, и сами личностные особенности читателя, его кругозор, читательские умения, способность рефлексировать и т. п.

### Литература

1. Валгина Н. С. Теория текста: учебное пособие. – М., 2004.
2. Методика преподавания литературы. / под ред. З. Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М., 1985.
3. Мурин Д. Н. Слово и смысл. Проза // Русская словесность. – 2014. – №4.
4. Николаева М. В. Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста: диссертация... канд. пед. наук. – Москва, 2008.
5. Симакова Е. С. Условия понимания художественного текста школьниками // Мир русского слова. – 2013. – №4.



# МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*Т. Е. Беньковская*  
*(г. Оренбург),*  
*Ж. А. Майдангалиева*  
*(г. Актобе, Казахстан)*

## **ПРОБЛЕМА ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Н. Д. МОЛДАВСКОЙ: К 100-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ**

Наталья Дмитриевна Молдавская (1916–1978) – доктор педагогических наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института содержания и методов обучения АПН СССР, известный учёный-методист.

Вся жизнь Н. Д. Молдавской отличается удивительной цельностью и верностью избранному пути в профессии, служению отечественной науке и школе. По окончании Московского государственного института философии, литературы, истории имени Н. Г. Чернышевского в 1941 году Н. Д. Молдавская в течение трёх лет работает учителем литературы и директором школы №11 г. Маргелана. Окончив аспирантуру в МГУ имени М. В. Ломоносова и успешно защитив диссертацию на тему «“Бурный гений” и проблема общественной активности в драматургии “Бури и Натиска”», она с 1947 года становится старшим научным сотрудником отдела по изучению иностранного опыта и информации АПН РСФСР. С этого времени публикуются первые статьи Н. Д. Молдавской: «Новые программы по литературе в школах Демократической Польши» (1948), «Школьное дело в современной Демократической Польше» (1948), «Преподавание литературы в средней школе Германской Демократической Республики» (1956), «Литература в лицеях народной Польши» (1966).

Изучение зарубежного опыта оказало плодотворное влияние на методические искания Н. Д. Молдавской.

С 1950 года и до последних дней своей жизни Н. Д. Молдавская работает в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР.

Данный период связан с профессиональной деятельностью учёного в области методики преподавания литературы. Первые работы Н. Д. Молдавская посвящает проблеме школьного изучения языка художественных произведений, излагая накопленный опыт в своей книге «Изучение языка художественных произведений в X классе» (1955), в сборнике «Изучение языка художественных произведений в школе» (1955).

Во второй половине 1950-х годов Н. Д. Молдавская проводит специальный эксперимент в VIII–X классах московских школ на материале изучения романа Л. Н. Толстого «Война и мир», поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души» и романа А. А. Фадеева «Молодая гвардия». Результаты данного исследования опубликованы в статьях «О заданиях для самостоятельной работы над языком художественных произведений» (1958) и «О типе заданий для самостоятельной работы учащихся над языком художественного произведения» (1959).

Таким образом, в 1950-е годы Н. Д. Молдавской была начата разработка заданий для самостоятельной работы над языком художественных произведений, входящих в программу старших классов, определены различные возможности взаимосвязи метода самостоятельной работы с другими методами в процессе анализа текста. Тогда же под редакцией Н. И. Кудряшёва и Н. Д. Молдавской был выпущен ряд сборников: «Изучение художественного текста в VIII–X классах школы» (1956), «Уроки литературы в старших классах (из опыта работы)» (1958) и «Изучение учащихся в процессе преподавания литературы» (1959), в которых авторы статей (Н. И. Кудряшёв, И. Е. Каплан, Г. И. Беленький, Н. И. Бражник, С. А. Гуревич и др.) выдвигают актуальные вопросы методики изучения художественного произведения: «Как воспитывать восприимчивость учащихся к поэтическому произведению?» [1: 4], «Как проникнуть до подлинных глубин душевного мира учащихся?» [9: 13], «Каковы пути совершенствования методов преподавания?» [3: 4] и др. Их постановка уже предполагала «начало большой работы: изучение школьников, их возрастных особенностей, глубокое знание их читательских интересов, отношение к литературе как учебному предмету, анализ восприятия ими литературы, творческие возможности» [3: 3, 6].

Как преподавать обычные предметы, в том числе литературу, в школах рабочей молодежи (ШРМ)? В чём сильные и слабые стороны восприятия литературного произведения взрослыми учащимися сравнительно с учащимися детских школ? Какова роль самостоятельной работы над текстом художественного произведения? Чтобы ответить на эти и другие вопросы, в 1959–1960 учебном году Н. Д. Молдавская проводит письменный опрос в VIII–X классах ШРМ и параллельно в детских школах Москвы, целью которого становится «сравнительная проверка литературного развития учащихся» [3: 29]. Результаты опроса опубликованы в статьях «Жизненный опыт учащихся и самостоятельная работа над текстом художественного произведения» (1960), «Некоторые особенности восприятия текста литературного произведения учащимися вечерних школ» (1962) и «Самостоятельная работа над текстом художественного произведения» (1962).

В 1961 году выходит статья «Методы и приёмы работы над языком художественных произведений в V–XI классах», в которой Н. Д. Молдавская раскрывает методологические, методические, психологические основы изучения языка художественных произведений в школе; определяет ступени школьного литературного образования и задачи изучения языка художественных произведений (V–VI и VII–VIII классы); выдвигает основные проблемы изучения языка художественных произведений в старших классах; обосновывает систему методов и приёмов в процессе работы над языком и стилем литературного текста.

В книге Н. Д. Молдавской «Самостоятельная работа учащихся над языком художественного произведения» (1964) представлены обобщение опыта учителей-словесников и результаты многолетнего исследования автора по проблеме организации самостоятельной работы учащихся старших классов над языком художественного произведения в процессе школьного анализа.

Н. Д. Молдавская включается в дискуссию на страницах периодической печати по проблеме формирования самостоятельно мыслящей личности. Статья автора «Знания, опыт коллектива и собственное мнение» (1964) проникнута убеждением, что «самостоятельность суждений и оценок художественных произведений может сформироваться у школьников только на основе литературного развития, развития образного мышления, наблюдательности, воображения, чувства поэтического слова, на прочном фундаменте исторических и историко-литературных знаний» [2: 30].

Дальнейшие методические искания Н. Д. Молдавской были связаны с «необходимостью провести качественный анализ для объяснения таких явлений, как микроизменения в восприятии, происходящие под воздействием приобретённых знаний, и перестройка этих знаний в процессе усвоения художественного содержания», так как «данные количественного метода (массового опроса учащихся) неизбежно огрубляли и схематизировали представление о восприятии художественной речи старшими школьниками и нуждались в поправках и дополнениях» [6: 13].

Для этого Н. Д. Молдавская проводит в течение трёх лет (1964–1967) в московской школе №315 совместно с учителем Я. Б. Кузьминовым длительное целенаправленное наблюдение за одним классным коллективом для «определения темпа и характера изменений в развитии, которые происходят у школьников с различными типами восприятия» [6: 13]. Данное исследование позволило учёному сделать первоначальные выводы о том, что в литературном развитии «сдвиги происходят как глубоко интимный процесс» [4, с. 29]. Но стремление выяснить, каким образом происходят сдвиги в литературном развитии школьников, ставит перед учёным следующие вопросы: «Как далеко распространяется воздействие этого сдвига в литературном развитии читателей-школьников, в восприятии и понимании поэзии вообще и сколь устойчив сдвиг, отмеченный в проведённом опыте?» [4: 40]. Поиск ответов требовал проведения дальнейших специальных исследований, вызвал необходимость подхода к литературному развитию школьников как к теоретической проблеме.

Результатом проведённого исследования (1964–1967) явилась монография «Воспитание читателя в школе. Самостоятельная работа над текстом художественного произведения как одно из условий литературного развития старшеклассников» (1968), в которой Н. Д. Молдавская освещает следующие проблемы: «руководство первоначальным восприятием, роль знаний и применение их в самостоятельном анализе, характер художественных знаний, специфика литературных родов и жанров и их значение для определения типа заданий, перестройка знаний под воздействием непосредственного восприятия» [6: 14]. Кроме этого, на данном этапе исследования Н. Д. Молдавской удалось определить микроизменения в восприятии под воздействием обучения, выявить и конкретизировать определяющую роль обучения в развитии. Однако читательское восприятие и – шире – литературное развитие школьников, по признанию Н. Д. Молдавской, на данном этапе исследования «ещё не стало предметом специального изучения и было охарактеризовано на основании эмпирических наблюдений» [6: 11] за восприятием и анализом художественного произведения по преимуществу со стороны языка и стиля писателя и языкового развития школьников; «оставались нерешёнными такие проблемы, как содержание процесса литературного развития, его соотношение с общим умственным развитием и развитием речи, критерии литературного развития, понятие и конкретное наполнение сдвига в литературном развитии» [6: 14].

Постепенный подход к изучению разных аспектов проблемы литературного развития учащихся, изучение общепсихологической, литературоведческой, психологической литературы по проблеме художественного восприятия, а также материал предшествующих работ позволяют Н. Д. Молдавской провести специальное исследование по данной проблеме, а именно: рассмотреть литературное развитие с генетической точки зрения, «как процесс, в той или иной мере типичный для всякого растущего и обучающегося ребенка, подростка, юноши» [7: 58].

Общегенетический аспект фундаментального исследования состоял в разработке критериев (показателей) литературного развития и определении сдвигов в процессе литературного развития старшеклассников. Опытная экспериментальная работа проводилась в течение шести лет (1968–1974) в старших классах на основе изучения лирики, эпоса и драмы. Для этого были избраны школы Москвы, Новосибирска, Обнинска, сибирского посёлка Маклаково.

Впервые в отечественной методической науке исследуя проблему литературного развития школьников на теоретическом и экспериментальном уровнях, Н. Д. Молдавская:

- определяет понятие «литературное развитие» как «процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, выявляющийся и в читательском восприятии, и в собственно литературном творчестве учащихся»; «как возрастной и одновременно учебный процесс проникновения в условные формы литературы, в ту условность, которая лежит в самой природе художественного образного познания жизни и составляет язык искусства»;

- выделяет движущие силы, под воздействием которых происходит литературное развитие:

1) непосредственные художественные впечатления (в основном чтение литературных произведений), соотносённые с жизненным опытом;

2) овладение необходимыми теоретическими знаниями;

3) развитие речи;

- выдвигает критерии (показатели) литературного развития: уровни таких умственных действий, как образное обобщение и образная конкретизация в читательском восприятии (позже В. Г. Маранцман, опираясь на научные открытия Н. Д. Молдавской и собственное исследование проблемы литературного развития школьников, выделит такие критерии, которые определяют задачи школьного курса литературы и, только будучи применёнными комплексно, смогут дать целостную картину уровня отношений ученика с искусством слова);

- определяет понятие «сдвиг» в литературном развитии учащихся как «микроизменения», которые происходят в процессе освоения художественных впечатлений и овладения знаниями на одной и той же возрастной ступени;

- выявляет непереносимое условие «микроизменений» в литературном развитии, происходящих в процессе обучения: самостоятельность учащихся в анализе и оценке литературного произведения, которая обеспечивается системностью сообщаемых знаний и формированием сложных умений применения полученных знаний в анализе изучаемого произведения;

- обосновывает методы исследования литературного развития:

1) метод наблюдения,

2) метод «срезов» [6].

Опыт проведённого масштабного исследования на уровне докторской диссертации получает апробацию на страницах педагогических журналов и сборников материалов научно-методических конференций в таких статьях, как «О критериях литературного развития школьников» (1970), «О восприятии художественного произведения и критериях литературного развития старших школьников» (1972), «Наивный реализм читателя-школьника» (1973), «Поэтическая речь в восприятии читателей-школьников» (1974), «Опыт изучения читательского восприятия старших школьников» (1974), «Переключка поколений» (1975), «Наивный реализм – «беда» или «благо»?» (1978).

Многолетняя исследовательская работа, проводимая Н. Д. Молдавской, находит своё завершение в монографии «Литературное развитие школьников в процессе обучения» (1976), написанной на основе докторской диссертации. Теоретические разделы книги раскрывают психологическую основу литературного развития учащихся, его цель, содержание, возрастной аспект, критерии, сдвиги под воздействием обучения, что было чрезвычайно своевременно и важно для методики преподавания литературы как науки, открывало новые перспективы в её развитии. В монографии содержится богатейший практический материал по воспитанию читателя в школе.

В последних статьях [8; 10] Н. Д. Молдавская вновь обращается к данной проблеме, открывая новые аспекты её изучения в методике преподавания лите-

ратуры. В 1970–2000-е годы проблема литературного развития школьников станет наиболее приоритетной и перспективной в методической науке.

Таким образом, основной научно-исследовательской проблемой, которую Н. Д. Молдавская решала в теоретическом и экспериментальном планах, была проблема воспитания квалифицированного читателя-школьника, ибо литературное развитие она видела в «развитии психических процессов, составляющих структуру и обуславливающих сложную деятельность читательского восприятия, и шире – формирующих богатство и индивидуальное своеобразие личности читателя-школьника»: наблюдательности и воображения, широкой сферы чувств, логической и эмоциональной памяти, творческих (литературных) способностей [5: 62]. Однако этим не ограничивалась профессиональная деятельность Н. Д. Молдавской. Она принимала активное участие в разработке программ по литературе для старших школьников, учебников и методических пособий по советской и классической литературе XIX века для учителей средних школ.

Н. Д. Молдавская вела широкую пропаганду педагогических знаний, читала циклы лекций в Московском, Ленинградском, Ивановском, Смоленском, Рязанском, Тбилисском институтах усовершенствования учителей, на факультете повышения квалификации при Ленинградском государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена, выступала на научно-методических конференциях в Москве, Ленинграде, Ульяновске, Кисловодске, руководила подготовкой диссертаций аспирантов АПН СССР и ряда творчески работающих учителей-словесников, уделяя им много времени, сил и внимания.

Научно-исследовательская деятельность Натальи Дмитриевны Молдавской свидетельствует о верности методиста лучшим традициям академического преподавания литературы, о глубокой любви к родной литературе и детям. Наряду с такими известными методистами-словесниками, как В. А. Никольский, Н. И. Кудряшёв, З. Я. Рез, Г. И. Беленький, Т. Г. Браже, М. Г. Качурин, О. Ю. Богданова, В. Г. Маранцман и др., Н. Д. Молдавская представляла новое поколение учёных в методике преподавания литературы 1950–70-х годов, которое определило «политику» литературного образования учащихся в отечественной школе и развитие науки в последующие десятилетия XX – начала XXI века.

## Литература

1. *Кудряшёв Н. И, Молдавская Н. Д.* Изучение художественного текста в VIII–X классах школы. – М., 1956.
2. *Молдавская Н. Д.* Знания, опыт коллектива и собственное мнение // Литература в школе. – 1964. – №2.
3. *Молдавская Н. Д.* Изучение учащихся в процессе преподавания литературы / под ред. Н. И. Кудряшёва, Н. Д. Молдавской. – М., 1959.
4. *Молдавская Н. Д.* Как происходят сдвиги в литературном развитии школьников? // Литература в школе. – 1967. – №3.
5. *Молдавская Н. Д.* Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1974.

6. Молдавская Н. Д. Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1974.

7. Молдавская Н. Д. О восприятии художественного произведения и критериях литературного развития старших школьников // Восприятие литературного произведения и методика школьного анализа. Учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 504. – Л., 1972.

8. Молдавская Н. Д. О роли знаний по литературе в воспитании и развитии школьников // Русский язык в национальной школе. – 1977. – №6.

9. Уроки литературы в старших классах (Из опыта работы) / под ред. Н. И. Кудряшёва, Н. Д. Молдавской. – М., 1958.

10. Молдавская Н. Д. Формирование читательских умений или развитие читателя? // Литература в школе. – 1977. – №6.

*А. В. Реут  
(г. Москва)*

## **ПРАВИЛА ДЛЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ БЕСЕД В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ И КИЕВСКОМ УЧЕБНЫХ ОКРУГАХ (1840–1850-е ГОДЫ): СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

Развитие письменной и устной речи школьников, разработка критериев оценки ученических сочинений, пути реализации дидактических принципов творческой активности и самостоятельности учащихся, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых – эти и другие методические и общепедагогические проблемы волновали педагогов середины XIX века так же, как беспокоят и современных. В методическом наследии можно найти немало примеров возможного решения данных проблем, одним из которых является опыт литературных бесед 40–50-х годов XIX века – опыт не до конца изученный и осмысленный.

По мнению многих современных историков методики, литературные беседы наиболее успешно применялись в Казанском (с 1844 года) и Санкт-Петербургском (с 1845 года), а также в Одесском (с 1857 года) и Киевском (с 1858 года) учебных округах, когда должности попечителей там занимали М. Н. Мусин-Пушкин и Н. И. Пирогов соответственно [4: 29; 10: 153]. Именно с именами этих общественных деятелей связывается внедрение в практику гимназического образования литературных бесед. С другой стороны, стоит учесть, что М. Н. Мусин-Пушкин не был ни учёным, ни педагогом (в узком смысле этого слова), однако являлся «незаурядным администратором» [3: 5] (или, другими словами, педагогом-организатором). Документы, относящиеся к введению литературных бесед в Казанском и Санкт-Петербургском учебных округах, им утверждены, но не разработаны, а имена всех авторов-

разработчиков до настоящего момента неизвестны. Однако для простоты формулировок в данной статье мы будем называть методики организации и проведения литературных бесед, внедрявшиеся в Санкт-Петербургском и Киевском учебных округах, методиками М. Н. Мусина-Пушкина и Н. И. Пирогова соответственно, а этих общественных деятелей – педагогами.

Беседы были введены Н. И. Пироговым спустя более десяти лет после аналогичного решения М. Н. Мусина-Пушкина. О преемственности пироговских бесед по отношению к петербургским и казанским пишут многие историки методики [1: 4; 8: 208–209], но они же отмечают организационное и содержательное своеобразие этих внеклассных занятий, имевшее место в Одессе и Киеве. При этом фактов, прямо указывающих на преемственность двух методических систем, не отмечено.

В статье представлен сравнительный анализ двух педагогических проектов – документов, регламентирующих проведение бесед:

- Правила для литературных бесед в гимназиях С.-Петербургского учебного округа (утверждены М. Н. Мусиным-Пушкиным 22.03.1853 г., включали в себя правила от 30.11.1845 г., составленные профессором Казанского университета К. К. Фойгтом [5: 5–6; 9: 2], и все позднейшие дополнения к ним [2: 98 (Прил.)]);

- Правила для литературных бесед в гимназиях Киевского учебного округа (извлечены из 3-го тома очерка «Столетия Киевской Первой гимназии» [7: 968], утверждены Н. И. Пироговым 14.10.1858 г. [10: 153]).

Кроме указанных материалов, для разработки более полного представления о данных методических проектах были использованы и другие документы, которые также носили нормативный характер при организации бесед в рассматриваемых округах:

- Наставление преподавателям русского языка и словесности в гимназиях С.-Петербургского учебного округа (составлено И. И. Срезневским по поручению М. Н. Мусина-Пушкина, утверждено министром народного просвещения 10.03.1852 г. [2: 150]);

- Статья Н. И. Пирогова «О цели литературных бесед» (впервые помещена в №3 «Циркуляров по Киевскому округу» за 1860 г. [7: 968]).

Проведённый анализ был направлен на решение двух основных задач: во-первых, определить, какие элементы оставались инвариантными в проектах Мусина-Пушкина и Пирогова; во-вторых, выявить отличительные особенности каждой системы.

Решение этих задач позволит, с одной стороны, приблизиться к пониманию сути литературных бесед как педагогического явления, их внутреннего ядра, а с другой – установить, в чём заключалось новаторство Мусина-Пушкина и Пирогова, и обнаружить позитивный опыт обеих методик.

Сравнение проводилось по следующим ключевым характеристикам: цель введения литературных бесед; методика их организации; тематическая направленность.

Анализируемые документы существенно различаются даже по объёму: киевские правила в четыре раза короче санкт-петербургских. В последних –



**цель введения бесед** прямо указывает на их литературный характер: «Усиление успехов в русской словесности и возбуждение по сему предмету соревнования между учениками VI и VII классов гимназий» [2: 93 (Прил.)]. Кроме того, утверждается, что литературная беседа – это «практический урок в русском языке» [2: 97 (Прил.)]. В правилах Пирогова, напротив, делается акцент на метапредметном характере данной формы занятий, а цель формулируется следующим образом: «...возбудить в учениках охоту заниматься самостоятельно и навык излагать письменно и словесно свои понятия о том или другом предмете гимназического курса» [7: 968–969]. В статье «О цели литературных бесед» (1860) Н. И. Пирогов уточняет: «Упражнение в литературных занятиях всех в гимназии преподаваемых наук должно быть целью этих бесед. Они должны служить мощным пособием учащимся к ученическому образованию. Они должны готовить к университету» [6: 215].

**Методика организации бесед** в Санкт-Петербургском и Киевском учебных округах была примерно одинакова. Делался акцент на систематическом их проведении. По правилам Мусина-Пушкина, они назначались два раза в месяц по полтора часа, по пироговским – один раз в три недели. И в Санкт-Петербургском, и в Киевском учебном округе к участию в беседах допускались учащиеся последних двух классов – шестого и седьмого, причём в Киеве – старшеклассники двух киевских гимназий одновременно. Согласно «Наставлению» И. И. Срезневского, присутствовать также позволялось и гимназистам других классов «в награды за успехи в русском языке» [2: 104 (Прил.)]. Пирогов же считал возможным участие в беседах «отличнейших» учеников 5 класса [6: 79].

И по Санкт-Петербургским, и по Киевским правилам беседы должны были происходить в присутствии директора, инспектора, учителя словесности и других учителей гимназии. Ключевая роль среди всех преподавателей отводилась педагогу-словеснику.

В Санкт-Петербургском учебном округе на каждой беседе предлагалось прочитывать одно или два сочинения (предварительно допущенные старшим учителем словесности), после чего остальные присутствующие ученики должны были делать свои замечания по данным работам. При этом заранее из числа учеников назначались по крайней мере два критика на каждое сочинение, которые зачитывали свои письменные возражения. После обмена мнениями между желающими выступить учениками учитель словесности подводил итог беседе, проводя подробный разбор сочинения, оценивая его и указывая места, которые следовало исправить. Все замечания, сделанные гимназистами во время беседы относительно того или иного места сочинения, записывались на полях, а в конце сочинения подписывалось мнение учителя словесности. Директор, инспектор и другие присутствующие преподаватели также могли делать свои заключения о достоинствах и недостатках прочитанной работы и рецензий на неё.

В соответствии с проектом Пирогова беседы должны были проходить почти точно так же. Только сами сочинения и их разборы предписывалось зачитывать на разных, следующих друг за другом беседах, а в словесные

прения разрешалось вступать только автору и критикам, которые назначались по желанию.

Кроме того, по правилам Пирогова, предписывалось вести протокол каждого подобного мероприятия – все опровержения и ответы автора на них должны были заноситься в особую книгу. В Санкт-Петербургском учебном округе специальный протокол не вёлся, но все замечания, возражения и заключения надлежало записывать на полях прочитанного сочинения.

Пироговым в последнем параграфе правил указывалось, что посещение «литературных вечеров необязательно для учеников» [7: 970], у Мусина-Пушкина такого указания не было. Зато санкт-петербургский попечитель требовал представлять ему на рассмотрение все читавшиеся сочинения, причём не только переписанные начисто, но и черновики со всеми отметками, сделанными по ходу литературной беседы. Лучшие сочинения гимназистов должны были заноситься в специально заведённый для этого альбом, а отзывы на них попечителя – зачитываться в присутствии всех старшекласников.

В пироговских правилах лучшие сочинения предлагалось принимать вместо итоговых, остальные же – засчитывать в число обязательных годовичных, при этом каждую прочитанную на беседах работу – вместо двух, а каждую рецензию – вместо одного обязательного.

По проектам и Мусина-Пушкина, и Пирогова **темы** могли самостоятельно выбираться учеником или задаваться преподавателем.

При выборе тем, готовящихся к прочтению на беседах, санкт-петербургские правила рекомендовали руководствоваться следующими положениями.

Во-первых, необходимо, чтобы работа ученика была самостоятельной, он «должен непременно сам обдумать тему и выражать свои мысли», «писать непременно о том только, что знает хорошо». Роль преподавателя при назначении темы сводилась к тому, чтобы дать «здоровую пищу мыслительной силе ученика указанием на материалы темы; усвоить же эту пищу и переварить её должен сам воспитанник, чтобы самому воспользоваться её питательными соками» [2: 94 (Прил.)].

Во-вторых, тема не должна была быть слишком широкой, потому что «чем специальнее тема, тем лучше; в таком случае она будет развита подробнее и основательнее» [2: 95 (Прил.)].

В-третьих, указывалось на то, что особенно полезными для воспитанников являются темы по русской истории и истории русской литературы, однако могут задаваться или выбираться темы и по другим предметам. Главное, чтобы они соответствовали возрасту и способностям ученика.

Похожие мысли высказывал и Пирогов: в статье «О целях литературных бесед» он рекомендовал «наставникам указать учащимся именно на такие предметы, которые бы им были действительно по силам и которые бы при их разработке могли действительно приучить учащихся к самостоятельному труду» [6: 215] и отмечал, что успех литературных бесед зависит от «искусства выбрать такой предмет, который не осилил бы избравшего, а, напротив, которого бы осилил избравший» [6: 216].

В пироговских правилах темам сочинений уделён один параграф, в котором отмечается, что они должны иметь научный характер и относиться к различным предметам гимназического курса: словесности, истории, географии, физике.

Что касается **требований к самим сочинениям**, то в киевских правилах о них не сказано ничего. В документе же, утвержденном Мусиным-Пушкиным, главными критериями при оценке ученических работ назывались «ясность, точность, приличие выражения, грамматическая правильность языка и чистота его» [2: 96 (Прил.)]. Однако при этом указывалось, что не следует требовать от воспитанников невозможного и надо иметь в виду, «что литературная беседа есть практический урок в русском языке (...), а не выставка совершенных произведений, которых нельзя требовать от самого даровитого гимназиста» [2: 97 (Прил.)]. В правилах отмечалась значимость логической стройности и связности составных частей ученического сочинения и указывалось на важность составления плана будущей письменной работы. Не меньшее внимание уделялось орфографической и пунктуационной грамотности учащихся – предписывалось «преследовать строго» соответствующие ошибки [2: 97 (Прил.)].

В тексте Санкт-Петербургских правил неоднократно подчеркивалась необходимость самостоятельной работы учащихся и указывалось на то, что преподаватель в ходе проверки сочинения должен только отмечать ту или иную ошибку гимназиста и разъяснять её, но «не писать большей части сочинения вместо ученика, которому мало пользы от того, что преподаватель заменит его выражения своими лучшими» [2: 97 (Прил.)]. Из требования самостоятельности вытекало ещё одно – необходимость указания использованных источников, чтобы «можно было видеть, в какой мере сочинение принадлежит автору, как он воспользовался материалами, бывшими в его распоряжении, и какой взгляд собственно сам высказал» [2: 96 (Прил.)].

В пироговских правилах указание на необходимость самостоятельной работы при написании сочинения звучало гораздо более категорично, чем в проекте Мусина-Пушкина: «Влияние учителя словесности в ученических сочинениях совершенно устраняется» [7: 969]. Роль преподавателя, как уже говорилось выше, сводилась к одобрению или неодобрению выбранной темы или её назначению.

Таким образом, в этих документах видна ярко выраженная направленность на реализацию дидактических принципов сознательности, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли учителя. Причём, если у Пирогова эта направленность чётко сформулирована уже в первом параграфе правил, посвящённом целям введения бесед, то в проекте Мусина-Пушкина она не выражена прямо, но легко обнаруживается после изучения всего текста (в параграфах, посвящённых тематике сочинений и требованиям к ним). В киевских правилах указанный принцип также реализуется через объявление необязательности участия, в Санкт-Петербургских – через придание беседам соревновательного духа и своеобразную систему поощрений (внесение лучших сочинений в специальный альбом, прочтение заключений попечителя о них перед всеми старшекласниками и т. д.).

Второй характерной чертой двух проектов можно назвать особое внимание авторов к соответствию тематики сочинений возрастным и индивидуальным особенностям гимназистов. Третьей – указание на метапредметность, которое тоже чётче выражено в киевском документе. Однако в правилах Мусина-Пушкина, несмотря на более «литературный» характер бесед, отмечается, что главная их цель – научить гимназиста «владеть языком, о чём бы ему ни пришлось писать» [2: 94 (Прил.)].

Следовательно, можно сделать вывод, что оба рассматриваемые проекта объединяет не только схожая организационная составляющая, но и собственно педагогическая. Среди наиболее вероятных объяснений указанного сходства, на наш взгляд, можно назвать:

1) преемственность пироговских правил по отношению к документу, утверждённому М. Н. Мусиным-Пушкиным;

2) обращение разработчиков двух документов к общему первоисточнику, которым, скорее всего, являлся опыт литературных собраний конца XVIII – начала XIX века.

Однако анализируемые проекты обладали и рядом отличительных особенностей. В правилах М. Н. Мусина-Пушкина к таковым можно отнести собственно литературную направленность бесед и формулировку требований к ученическим сочинениям, а в документе Н. И. Пирогова – указание на необязательность участия гимназистов и оригинальное решение проблемы итогового контроля выпускников.

## Литература

1. *Вилинский С. Г.* Литературные беседы в Пироговское время. – Одесса, 1911.

2. *Воронов А. С.* Историческо-статистическое обозрение учебных заведений С.-Петербургского учебного округа с 1829 по 1853 год, составленное по поручению попечителя С.-Петербургского учебного округа тайного советника М. Н. Мусина-Пушкина. – СПб., 1854.

3. *Галиуллина Р. Х.* Михаил Николаевич Мусин-Пушкин – попечитель Казанского учебного округа (1827–1845 гг.): автореферат дис. ... канд. ист. наук. – Казань, 1997.

4. *Гетманская Е. В.* Словесность в средней и высшей школе: традиции преемственности (историко-методический очерк): монография. – М., 2013.

5. НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 5530. О учреждении при гимназиях Казанского учебного округа литературных бесед.

6. *Пирогов Н. И.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.

7. *Пирогов Н. И.* Сочинения. – 2-е юбил. изд., знач. доп. Т. 1. – Киев, 1914.

8. *Роткович Я. А.* Поучительный опыт прошлого // Внеклассная и внешкольная работа по литературе: сборник статей / под ред. Я. А. Ротковича. – М., 1970.

9. ЦГИА СПб. Ф. 439. Оп. 1. Д. 2666. Документы о проведении в гимназии литературных бесед для учеников 6 и 7 классов.

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

## КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

*Беляева Наталия Васильевна*, ведущий научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, доктор педагогических наук.

*Беньковская Татьяна Екимовна*, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

*Брякова Ирина Евгеньевна*, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

*Галицких Елена Олеговна*, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета, профессор, доктор педагогических наук.

*Гетманская Елена Валентиновна*, профессор 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.

*Коновалова Людмила Ивановна*, профессор кафедры филологического образования Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук.

*Мазанов Александр Сергеевич*, учитель русского языка и литературы специальной (коррекционной) школы-интерната №2 г. Москвы.

*Мазилина Дарья Андреевна*, аспирант кафедры литературы Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова.

*Майдангалиева Жумагуль Алдияровна*, старший преподаватель кафедры «Дошкольное воспитание и начальное образование» Актюбинского университета имени С. Баишева (Казахстан), кандидат педагогических наук.

*Миронова Наталия Александровна*, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

*Печникова Людмила Владимировна*, учитель русского языка и литературы лицея №8 г. Нижнего Новгорода.

*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.

**Райхлина Евгения Львовна**, заведующий кафедрой русского языка и литературы Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, доктор педагогических наук.

**Резниченко Наум Аронович**, учитель русского языка и мировой литературы Александрийской гимназии г. Киева (Украина).

**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.

**Стрелец Людмила Ивановна**, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Тихвинская Наталья Борисовна**, учитель русского языка и литературы средней школы №385 г. Санкт-Петербурга.

**Филина Оксана Леонидовна**, профессор Балтийской международной академии (Рига, Латвия), доктор педагогики.

**Черных Ольга Николаевна**, учитель русского языка и литературы гимназии «Томь» г. Томска.

**Чертов Виктор Фёдорович**, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

**Шелестова Зинаида Алексеевна**, доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Шутан Мстислав Исаакович**, профессор кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук.

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
<b>Современная методика преподавания литературы: стратегии развития</b>	
<i>Галицких О. Е.</i> Интегративная стратегия преподавания методики обучения литературе в системе профессиональной подготовки педагогов .....	5
<i>Филина О. Л.</i> Современные стратегии изучения литературы в условиях диаспоры .....	12
<i>Гетманская Е. В.</i> Мультимодальная среда и технологии соавторства в западной школе .....	23
<i>Шутан М. И.</i> Концепт «роман» на уроках литературы в 11 классе .....	28
<i>Доманский В. А.</i> Современный этап развития образования: эволюция или «революция сверху»? .....	37
<i>Романичева Е. С.</i> Вызовы практики «экранного» чтения к современной методике: можно не отвечать? .....	44
<i>Поль Д. В.</i> «Педагогика от А. С. Пушкина»: миф или реальность? .....	51
<i>Беляева Н. В.</i> Пути предупреждения типичных ошибок в содержании и структуре итоговых сочинений .....	60
<i>Пранцова Г. В.</i> Технология группового взаимодействия при изучении эпических произведений большой формы .....	64
<i>Шелестова З. А.</i> Театральная педагогика как основа методики обучения студентов искусству художественного чтения .....	69
<i>Коновалова Л. И.</i> Развитие читателя в современной школе .....	75
<i>Райхлина Е. Л.</i> Курс по выбору «Лев Толстой и искусство кинематографа» как новый шаг в изучении творчества писателя студентами-бакалаврами факультета русской филологии и документоведения .....	79
<b>Из опыта работы</b>	
<i>Брякова И. Е.</i> Использование креативных технологий на уроках литературы .....	83

<b>Роговер Е. С.</b> Освоение на уроках произведений лирических жанров, представленных в зеркале пародии .....	90
<b>Стрелец Л. И.</b> Создание установки на адресацию интерпретационных высказываний читателя-старшеклассника .....	96
<b>Черных О. Н.</b> «Русская античность»: к проблеме преподавания русской классики (на примере анализа романа И. С. Тургенева «Отцы и дети») .....	101
<b>Миронова Н. А.</b> Опыт изучения творчества Н. М. Карамзина в 9 классе: методические подходы .....	107
<b>Тихвинская Н. Б.</b> К вопросу о роли учебных и научно-популярных текстов в организации учебной дискуссии на уроках литературы .....	111
<b>Резниченко Н. А.</b> «Я была тогда с моим народом...» (урок по поэме А. А. Ахматовой «Реквием») .....	115
<b>Попова Н. А., Мазанов А. С.</b> Современная военная проза на уроках литературы: традиции и новаторство .....	121
<b>Печникова Л. В.</b> Из опыта сопоставительного анализа стихотворений А. Т. Твардовского и Н. А. Некрасова в 11 классе .....	128
<b>Мазилина Д. А.</b> Фактор деформации при постижении авторской позиции в эпическом произведении .....	132

### Методическое наследие

<b>Беньковская Т. Е., Майдангалиева Ж. А.</b> Проблема литературного развития школьников в исследованиях Н. Д. Молдавской: к 100-летию со дня рождения .....	137
<b>Реут А. В.</b> Правила для литературных бесед в Санкт-Петербургском и Киевском учебных округах (1840–1850-е годы): сравнительная характеристика .....	143
Коротко об авторах .....	149