

**СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ТРАДИЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ**

**XXVII Голубковские чтения**

**Материалы международной  
научно-практической конференции**



Издательство «Экон-Информ»  
Москва 2020

**УДК 82:37**  
**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 Современное литературное образование: традиции и стратегии развития. XXVII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2019 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. – 144 с. ISBN 978-5-907233-63-8**

---

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ТРАДИЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ**

**XXVII Голубковские чтения**

Материалы международной научно-практической конференции,  
21–22 марта 2019 г.

*Отв. ред. В.Ф. Чертов*

Подписано в печать 11.03.2020 г. Формат 60х90 1/16. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 9,0. Заказ 3172. 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 978-5-907233-63-8**

© Московский педагогический  
государственный университет, 2020  
© Коллектив авторов, 2020

## ПРЕДИСЛОВИЕ

21–22 марта 2019 года в Институте филологии Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Современное литературное образование: традиции и стратегии развития» (XXVII Голубковские чтения), которая была организована кафедрой методики преподавания литературы.

Конференция по традиции собрала учёных, преподавателей средних профессиональных и высших учебных заведений, институтов повышения квалификации и развития образования, учителей средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, докторантов и аспирантов, представителей более 30 регионов Российской Федерации, а также университетов Испании, Китая, Латвии, Казахстана, Беларуси, Таджикистана. В работе конференции также приняли участие аспиранты, стажёры и студенты Московского педагогического государственного университета.

С приветственными словами перед участниками конференции выступили: директор Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор Е.Г. Чернышева; заместитель директора Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор И.С. Урюпин; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии МПГУ, доктор педагогических наук, профессор В.Ф. Чертов.

В работе конференции приняли участие, в качестве руководителей секций и докладчиков, известные учёные, профессора, доктора наук, специалисты в области теории и методики обучения литературе, истории русской литературы, детской литературы и детского чтения, журналистики: С.А. Зинин, И.А. Подругина, А.М. Антипова, Е.В. Гетманская, Д.В. Польш, Н.В. Беляева, В.П. Журавлёв, Е.С. Романичева (Москва), Л.И. Коновалова, В.А. Доманский, Е.К. Маранцман (Санкт-Петербург), А.Ф. Галимуллина (Казань), М.И. Шутан (Нижний Новгород), Е.О. Галицких (Киров), Т.Е. Беньковская (Оренбург), И.В. Сосновская (Иркутск), Е.Л. Райхлина (Тула), Ю.В. Лазарев (Рязань) и др.

Работа научно-практической конференции была продолжена на заседаниях круглого стола «Русская классика в отечественной школе: опыт, проблемы, перспективы» и трёх секций, посвящённых актуальным проблемам современной методики преподавания литературы:

– секция № 1 «Роль научно-методического наследия и новаторских педагогических практик в развитии отечественного литературного образования»;

– секция № 2 «Классика и современность: к 220-летию со дня рождения А.С. Пушкина и 210-летию со дня рождения Н.В. Гоголя»;

– секция № 3 «Проблемы чтения и изучения художественных текстов в современную информационную эпоху».

В заключительный день конференции для ее участников была организована экскурсия по историческому зданию Главного корпуса Московского педагогического государственного университета и в картинную галерею, где они познакомились с коллекцией произведений русского и зарубежного искусства, собранной В.П. Потёмкиным, советским дипломатом, первым заместителем народного комиссара по иностранным делам СССР и народного комиссара просвещения РСФСР. Эта коллекция ранее хранилась в Московском городском педагогическом институте имени В.П. Потёмкина, который в 1960 году был объединён с Московским государственным педагогическим институтом имени В.И. Ленина (ныне МПГУ).

# **СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ**

**В.Ф. Чертов**  
(г. Москва)

## **СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Мы много говорим и пишем о стратегиях. Это слово часто используется в нормативных документах, научной литературе, тиражируется СМИ применительно к самым разным сферам: политике, экономике, медицине, образованию. Это одно из наиболее распространенных понятий в бизнесе. Очевидно, что образовательная сфера тоже представляет некий бизнес, вид деятельности, направленный на достижение результата. Правда, результаты этой деятельности исчисляются несколько иначе, плохо поддаются статистике. Тут разве что итоги исследований чтения можно привести или итоги ЕГЭ. Однако это, во-первых, всегда некие предварительные итоги работы школы и учителя, а во-вторых, они зачастую могут быть не связаны напрямую с содержанием учебного предмета, методикой и технологиями школьного обучения. Всё, что имеет отношение к обучению, развитию и воспитанию, социализации, формированию общекультурных, коммуникативных и иных компетенций (и уж тем более – к личностным результатам обучающихся), трудно перевести на язык статистики, хотя это может и должно быть объектом исследования.

Возможно, пока только в порядке размышлений, стоит определиться с тем, какие стратегии (планы действий) развития литературного образования, а также стратегии развития методической науки представляют в настоящий момент наибольшую значимость, в каком сочетании они могут достигать необходимого, желанного для педагогов и для обучающихся (а в конечном счете – и для общества) результата.

Существует множество типологий, связанных со стратегиями в политике и бизнесе, где говорят о стратегиях наступательных и оборонительных, стратегиях выживания и стабилизации, сокращения и ликвидации. Нас все эти виды стратегий тоже, разумеется, касаются. Однако выберу всё же другую типологию. Она представлена в книге с любопытным названием «Стратегии тоже нужна стратегия». Её авторы Мартин Ривз, Кнут Хаанес, Джанмеджая Синха пишут о пяти типах стратегий: классическая, адаптивная, визионерская, стратегия формирования, стратегия восстановления [1]. Интересно то, как кратко и при этом ёмко характеризуется авторами суть каждого типа стратегии и её ведущий принцип:

- **Стратегия классическая.** Я могу предугадать, но не могу изменить бизнес-среду. Вывод: будь большим. *Наш вывод: нас должно быть ещё больше, нужно объединять усилия разных школ и направлений.*

- **Стратегия адаптивная.** Я не могу предугадать и не могу изменить бизнес-среду. Вывод: будь быстрым. *Наш вывод: необходимо везде успевать, реагировать на всё новое, появляющееся в нашей сфере или прямо влияющее на неё.*

- **Стратегия визионерская.** Я могу предугадать и могу изменить бизнес-среду. Вывод: будь первым. *Наш вывод: нужно прогнозировать и работать на опережение, выступать с инициативами, быть первыми, как это делали выдающиеся словесники прошлого (первые программы, первые учебники, первый капитальный методический труд, первые опыты внеклассной работы и др.).*

- **Стратегия формирования.** Я не могу предугадать, но могу изменить бизнес-среду. Вывод: будь организатором. *Наш вывод: кое-что от нас всё-таки зависит, поэтому нужно объединяться, активно действовать.*

- **Стратегия восстановления.** Мои ресурсы крайне ограничены. Вывод: учись выживать. *Наш вывод: мы выжили и в какой-то момент немного успокоились и стали думать, что пережили самые сложные времена в нашем литературном образовании, однако «покой нам только снится».*

Разумеется, ни один из этих типов стратегий не может существовать обособленно, точно так же как выдвигаемые ими принципы не могут не сочетаться в реальной практической деятельности. Применительно к специфическим особенностям нашего бизнеса вполне допустимо сочетание, казалось бы, таких крайностей, как «будь первым» и «учись выживать». Речь идёт в данном случае об основных участниках процесса: и об учителе / преподавателе, и об ученике / студенте.

Хотелось бы более подробно обозначить здесь два связанных друг с другом типа стратегий: а) стратегии, которые соответствуют самой сути нашего предмета (или, по крайней мере, не противоречат ей), и б) стратегии, ставшие для нас своеобразными ответами на вызовы времени.

### **I. Стратегии как основные направления деятельности:**

- **фундаментальность** образования, которая как и фундаментальность в науке, предполагает сочетание теоретической и прикладной подго-

товки, что в нашем случае можно назвать соответствием современным научным представлениям о литературе и методах её изучения;

- **информатизация** образования как сложный и уже вошедший в школьный обиход процесс внедрения новых форм сбора, обработки, передачи и хранения информации, а также связанных с ними технологий обучения;

- **гуманизация** образования и связанная с ней **аксиологизация**, возвращающие нас к личности ученика и личности учителя, к «высокому» и «вечному», общечеловеческому и конкретно-историческому, интернациональному и национальному;

- **интеграция**, не противоречащая традиции и вполне соответствующая устремлённости современной науки и образования к междисциплинарности и метапредметности;

- **гармонизация** содержания образования, методов и технологий изучения, взаимоотношений всех участников процесса (учитель, ученики, родители, руководство, общественность);

- **непрерывность** литературного образования (life-long learning), которую можно рассматривать, скорее, как мечту, желанную перспективу, а не осуществлённую реальность (однако у нас такой особенный учебный предмет, предполагающий работу с неисчерпаемыми по заложенным в них смыслам художественными текстами, в том числе и с открытым финалом);

- **индивидуализация, дифференциация**, без которых уже не мыслится учебный процесс (и уж тем более – уроки литературы);

- **прагматизм, «расчет и вдохновение»** (М.А. Рыбникова), **«чувство меры»** (В.В. Голубков) как необходимые условия эффективности, результативности нашей работы (тут нужно признать, что зачастую именно чувство меры не всегда имеется в виду при разработке нормативных документов, создании учебной и методической литературы и в практике преподавания).

## II. Стратегии как ответы на современные вызовы:

- **социокультурная модернизация**, под которой понимают «формирование определенного типа сознания и детерминированных им поведенческих практик», о чем пишет, например, профессор, доктор социологических наук Н.Е. Тихонова, рассуждая при этом об особом пути России и её связи с общемировыми процессами, о постепенном переходе от коллективной к индивидуальной ответственности и др. [2];

- **цифровизация** всех сфер жизни, включая образование (на недавно проводившейся в МПГУ международной научно-практической конференции «Педагогическое образование в условиях цифровизации экономики» почти все выступавшие говорили о тех вызовах, которые несёт цифровизация, и о том, что она не сделает человека лучше, нравственнее, что лучше и быстрее всех будет реагировать и действовать не обязательно самый лучший с нравственной точки зрения человек);

- **геймификация** обучения, которая довольно скептически воспринимается педагогами высшей школы, однако она уже давно стала реальностью в зарубежной школе, а широкое распространение онлайн-обучения только ускорит процесс её внедрения в образование.

В заключение хотелось бы отметить, что выходом из объективно складывающихся в настоящее время противоречий в сфере литературного образования могло бы стать последовательное соблюдение баланса между стратегиями близкими нам, освоенными, прошедшими проверку временем – и стратегиями новыми, современными вызовами, подходами и технологиями обучения, которые только входят в школьную практику, нуждаются в осмыслении, анализе, оценке результатов их внедрения в практику преподавания.

### **Литература**

1. Ривз М., Хаанес К., Синха Дж. Стратегии тоже нужна стратегия / пер. с англ. М.: Эксмо, 2016.
2. Тихонова Н.Е. Социокультурная модернизация в России (Опыт эмпирического анализа) // *Общественные науки и современность*. 2008. № 2. С. 5–23.

*Е.О. Галицких  
(г. Киров)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА: ПОИСК РЕЗЕРВОВ РАЗВИТИЯ В НОВУЮ ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

«Университет ... учит многомерности жизни и творчества, учит терпимости к непонятному и попытке постигнуть бескрайнее, сначала не во всем доступное, разнообразное»

*Д.С. Лихачёв*

XXI век в своем разбеге уже скоро преодолет рубеж третьего десятилетия. Для истории профессиональной подготовки педагогов-словесников срок небольшой, но этот перелом столетий обозначил смену ценностных парадигм отечественного образования, приоритет мировых стандартов оценки образовательных результатов, цифровое воплощение всего информационного потока. На Гайдаровском форуме доктор филологических и биологических наук Татьяна Черниговская и доктор психологических наук Александр Асмолов, обсуждая задачи образования, говорили о том, что мы «должны сформировать способность жить в цифровом мире и не потерять человечность. Ведь в итоге все зависит от того, удалось ли вам выстроить отношения с семьей, с детьми, с коллегами и обществом в целом. Должны научить верифицировать информацию, противостоять стрессу, воспитать способность к переменам, научить постоянно учиться. Поэтому образование будущего – это образова-



ние понимания, а не запоминания» [9]. Самые сложные задачи сохранения «человеческого в человеке» ложатся на плечи учителей гуманитарных предметов. И педагогическое образование оказывается в зоне турбулентности, неопределенности в первую очередь [10]. Можно констатировать научное осознание трех важных изменений в профессиональной подготовке педагогов-словесников:

1. Профессиональная подготовка педагога-словесника характеризуется реализацией интегративного подхода, в котором гармоничное сочетание педагогической, психологической, методической и предметной подготовки необходимо, чтобы личность самого учителя стала проводником «живого слова» русской культуры, ценностной, созидательной, мировоззренческой силы искусства слова. Здесь важна традиция, история методической мысли, но способом её освоения должны стать современные технологии и методики взаимодействия, самообразования, познания.

2. Информационные технологии обновили методический инструментарий учителя, техническое оснащение уроков, способы взаимодействия с учащимися. Поэтому сама технологическая подготовка будущего учителя должна носить интерактивный, диалоговый, вариативный, творческий характер. Стоит учесть три актуальных тренда в международном высшем образовании: владение «высокоэффективными образовательными практиками, высокоэффективными педагогическими практиками и открытыми образовательными ресурсами» [5, с. 117].

3. Содержание литературного образования концентрирует смыслы, обогащается новыми точками зрения, интерпретационными подходами, открытыми противоречиями в оценках, выбором авторов и текстов. Поэтому так важно формировать ценностный и целостный взгляд на литературный процесс, его исторические каноны и возможности развития как в жанровом, так и в стилевом направлении. Методическое мышление будущих педагогов-словесников должно быть открытым, свободным, эвристическим, эмоциональным.

Какие приоритетные проблемные аспекты в методической подготовке педагога-словесника можно выделить?

Во-первых, нужно учесть, что на качество методической подготовки будущего учителя влияет в первую очередь мотивационное самоопределение студентов. Колоссальной сложности задача – формирование мотивации на педагогическую деятельность современной молодежи. Авторитетность профессии разрушается средствами массовой информации, образовательной политикой, интенсификацией педагогического труда и социальной напряженностью между родителями и педагогами. Образ современного учителя отражает художественная литература нашего времени. Писатели создают образы учителей, равнодушных к внутренним проблемам ребенка, к его ценностным выборам и оценкам; учителей, воспринимающих «шум времени» трагично и чутко, умных читателей и исследователей художественных текстов, судеб художников слова [4].

На проектном семинаре студентам филологического факультета ВятГУ предложили провести диагностику мотивов выбора педагогической специ-

альности, обобщить и выделить типы мотивационных выборов. Учтем, что сама ситуация носила игровой характер, поэтому студенты представили результаты в таком формате:

### **ПОЧЕМУ МЫ ИДЕМ В ШКОЛУ?** (Мотивы самоопределения студентов)

Мы заканчиваем в этом году университет и, может быть, пойдем в школу:

– Тимофей Быков обязательно пойдет в школу, потому что это лучше, чем армия.

– Эльвира Халявкина тоже пойдет в школу: ей просто близко от дома.

– Изабелла Морковкина тоже пойдет в школу. Семейная традиция, куда-нибудь ходить.

– Офелия Пуговкина тоже пойдет в школу. Кстати, с удовольствием. Она влюблена в директора.

– Сонечка Улицкая пойдет в школу, потому что больше всего любит библиотеку, читать и говорить о русской литературе.

– Оля Макаренко выберет путь в школу, потому что любит детей и её беспокоит будущее человечества, без учителя наше общество просто не выживет, я знаю, что преподавание – мое призвание. И других вариантов быть просто не должно.

– Василий Умников идет в школу, потому что для поступления в аспирантуру нужен педагогический стаж.

Студентам другого факультета было предложено выбрать один из мотивов или сформулировать свой, в основе которого осознанный отказ от педагогической деятельности в школе.

Во-вторых, разрыв между профессиональной подготовкой и реальной педагогической работой молодого специалиста не уменьшается, а нарастает, потому что высшая школа ориентирована на фундаментальность образования и его традиции в изучение методического наследия, а школа на реализацию современных стандартов и приоритетных национальных проектов. Методическое сопровождение студентов на производственной практике носит фрагментарный характер, а мы прекрасно понимаем, что подготовка настоящего учителя-словесника – это кропотливая индивидуальная работа, воспитывающая творческий подход к деятельности учителя и требующая времени и часов в нагрузке преподавателя вуза.

В-третьих, литературное образование основано на читательской грамотности, культуре читательской деятельности, без этого не может быть методического мышления, но методическая начитанность педагогов-словесников и студентов отстает от требований времени, не имеет системного характера. И многие методические идеи и издания так и не находят своего читателя-учителя, а самообразовательная работа проходит мимо методических сокровищ нового века.

Сфокусируем внимание на резервах развития профессиональной подготовки педагогов-словесников на междууниверситетском уровне, найдем точки бифуркации их подготовки:

1. Необходимо разумное сочетание офлайн-обучения с онлайн-обучением в разных форматах: видеолекции, онлайн-курсы, методические видеотренинги. Особенно продуктивны и интересны студентам вебинары и всероссийские научные видеоконференции. Этот инновационный и популярный опыт обсуждения актуальных проблем современного литературного образования уже начинает складываться как традиция образования магистрантов. Видеоконференции кафедры методики преподавания литературы МПГУ собрали «круг» университетов, которым удалось представить опыт решения методических проблем через результаты исследовательской деятельности молодых ученых. И итоги оперативно опубликованы в сборнике, редактором которого являлась профессор А.М. Антипова [6].

Продуктивно и содержательно состоялся обмен идеями на коллоквиуме Всероссийской школы волонтеров чтения, которую организовал в формате дистанционной проектной деятельности РГПУ им. А.И. Герцена и посвятил её вопросам изучения классики в школе и вузе.

2. Несомненным успехом является процесс реализации Национальной программы поддержки и развития детского и юношеского чтения в разных направлениях. В профессиональном образовании явным методическим достижением стала рабочая программа дисциплины «Читательские практики», авторами-составителями которой выступили учёные-методисты Н.А. Мирнова и Н.А. Попова [7]. Эта рабочая программа отражает современный уровень накопленного опыта в методике организации читательской деятельности. Востребованы пособия по стратегиям и тактикам чтения, активный интерес вызывают конференции, посвященные проблемам чтения, и среди педагогов, и среди библиотекарей. Важен обмен опытом и преодоление межведомственных границ в поиске путей и методик сохранения и развития потребности в чтении.

Традиционными и актуальными по форме и содержанию являются конференции всероссийского и международного уровня: «Голубковские чтения», «Педагогика текста», «Открытая методика», педагогические форумы по дидактическим проблемам. Сложно не только создать традицию, но и сохранить её современность и прогностический потенциал.

3. Методические открытия и апробация современного методического опыта в области литературного образования старшеклассников проходят на базе литературных смен во Всероссийском образовательном центре «Сириус».

Что необходимо включить в процесс профессиональной подготовки педагогов-словесников в контексте потребностей современных университетов?

Методологический уровень воплощают следующие идеи, нашедшие отражение в комплексе публикаций:

- внедрение технологий и приемов мотивации в гуманитарном образовании;
- разработка интегративной технологии изучения предметных методик;

– формирование современного методического мышления, основанного на реализации компетентностного подхода;

– разумное сочетание офлайн и онлайн преподавания;

– разработка методики освоения будущими педагогами текстов новой природы, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, интерактивной графики, дополненной реальности и других возможностей коммуникации [8, с. 42];

– ориентация на формирование первоначального педагогического опыта путем погружения в профессиональное педагогическое творчество и участие будущих педагогов-словесников в проектах, которые обеспечивают перевод методологических, герменевтических и личностно-ориентированных подходов на язык практических действий в области литературного образования.

Организационный уровень дает возможность увидеть ресурсы в следующих формах подготовки студентов педагогических специальностей:

1. Стажировки студентов в разных университетах страны и зарубежья. Это практики, которые обогащают опыт преподавания русского языка и литературы в другой национальной культуре, дают возможность оценить свою «успешность» по международным стандартам [5; 10].

2. Педагогические десанты студентов-словесников в сельские школы, которым оказывается квалифицированная методическая поддержка.

3. Обязательное погружение будущих педагогов-словесников в изучение современных методических источников, отражающих поиск новых методических идей и подходов [1].

4. Участие будущих педагогов-словесников в образовательных проектах. Например, изучение современных школьников и способов их литературного развития с помощью погружения в современную подростковую литературу и живую коммуникацию в летних школах литературного развития старшеклассников.

Приведем в качестве примера опыт наблюдений будущих педагогов-словесников в процессе организации летней школы литературного творчества в Вятской гуманитарной гимназии:

### **«ОБРАЗЫ» современных школьников**

«Умник» – это интеллектуальное будущее нации.

– Он читает в среднем на две книги в месяц больше, чем обычный школьник.

– Он научился работать на компьютере раньше, чем говорить.

– Он без ошибок пишет слова «боулинг» и «хоккей».

– Но он никогда не станет звездой российского спорта.

– Его любят девочки... но только во время контрольных.

«Репер» – нам кажется, что его можно так назвать, потому что он всегда в наушниках.

– Хотя нет, по-моему, рокер.

- Но это не важно. Музыкай он занимается больше, чем учебой.
- Девочки его тоже любят, но преимущественно на дискотеке.
- «Спортсмен» – реликтовое явление советской школы.
- Он приносит школе спортивные награды и медали.
- И потому он еще учится.
- Хотя и пишет «хоккей» с одной «к», а «боулинг» с двумя «л».
- Ему тоже уделяют внимание девочки, потому что его трудно не заметить.
- «Красотка» – девочка, у которой богатый папа.
- У нее есть норковая шубка.
- В десятом классе она будет ездить на своей собственной машине.
- Учиться ей можно, а можно и не учиться.
- На нее обращают внимание мальчики, пока она не заговорит.
- «Лидер» – социально одаренная личность.
- Он быстрее организует митинг, чем сделает домашнее задание.
- Он всегда в курсе всего, даже того, что еще не случилось.
- Его любят девочки... и мальчики, потому что он герой тусовки.
- Его любят почти все.
- «Идеал» – герой нашего времени.
- Он обаятельный в нужном месте и в нужное время, поэтому его любят все учителя.
- У него нет недостатков. Глядя на него, можно подумать, что он состоит из одних достоинств.
- Девочки его тоже любят, но ему никто не нужен.
- Ему не нужны идеалы, потому что у него есть «ОН САМ».

5. Технологическое обновление процесса преподавания предметных методик с помощью «идеи открытого образования», включающего в процесс подготовки педагога-словесника интегративные образовательные экспедиций по литературным местам России, мастерские построения знаний, читательские семинары, мастерские творческого письма [1; 2; 3], современные формы тестирования, приемы включения смартфонов в организацию урока, техники актерского и ораторского мастерства. Современного студента нужно увлекать, вдохновлять, удивлять, включать в трудную исследовательскую и интеллектуальную работу.

6. Создание банка методических приемов организации обратной связи от будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки и разработка методики интерпретации результатов для моделирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Приходится прислушаться к точке зрения А.Г. Асмолова, который считает, что «общество неопределенности, общество перемен и постоянного риска – эта наша перманентная реальность. Нужно перестать бояться, считая, что это пройдет, и научиться в нем жить» [9]. Поиск современных резервов профессиональной подготовки педагогов-словесников продолжается в эпоху рисков, неопределенности и цифровой образовательной среды.

## Литература

1. *Галицких Е.О.* Технология изучения методической литературы студентами университета: чтение с увлечением // Педагогический имидж. 2016. № 4. С. 26–31.
2. *Галицких Е.О.* Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М.: Библиомир, 2016.
3. *Галицких Е.О.* Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования // Педагогический имидж. 2016. № 1. С. 49–53.
4. *Elena O. Galitskih, Larisa N. Ponomarenko.* Fiction as a Source of Pedagogical Knowledge // Сборник IFTE 2018 Volum XLV. Международный форум по педагогическому образованию, Казань, 2018. Pp. 884–893. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/IFTE2018/page-6>
5. *Кейек-Франсен Д.* Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 116–136.
6. Магистр – науке и образованию. Актуальные проблемы современного литературного образования: материалы IV всероссийской научной видеоконференции г. Москва, 19 апреля 2018 г. М.: МПГУ, 2018.
7. *Миронова Н.А., Попова Н.А.* Читательские практики: рабочая программа дисциплины. М., 2018.
8. Тексты новой природы как ресурс развития читательской компетентности будущих учителей / М.А. Гафанова и др. // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: материалы 8 научно-практической конференции с международным участием, 21 октября 2016 г. СПб, 2016. С. 42–45.
9. *Семенец А.* Мы все теперь «хомо конфузус» // Частный корреспондент. URL: [http://www.chaskor.ru/article/my\\_vse\\_teper\\_homo\\_konfuzus\\_44374](http://www.chaskor.ru/article/my_vse_teper_homo_konfuzus_44374)
10. *Петрановская Л.* Оценки и диплом престижного вуза уже не актуальны. URL: <http://www.psychologies.ru/story/lyudmila-petranovskaya-otsenki-i-diplom-prestijnogo-vuza-uje-ne-aktualnyi> (дата обращения 16.01.2019).

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ: ОТ УРОКА ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ – К УРОКУ УЧЕБНОГО ДИАЛОГА**

Роман А.С. Пушкина, безусловно, выражаясь словами В.Г. Белинского, «самое задушевное произведение» русской литературы. И каждый образованный человек его перечитывает в своей жизни не однажды, иногда каждый год, чтобы насладиться пушкинской гармонией поэтических картин мира и высокой поэзией языка. Изучать роман великого поэта в современной школе – задача весьма трудная, о чем свидетельствует проверка остаточных знаний и представлений учащихся о романе в конце учебного года. Об этом говорят и сами недавние выпускники школы: «...меня удивило, что это трудное произведение для понимания и переосмысления проходят уже в 9 классе, то есть в пятнадцать лет. Детям трудно понять то, что хотел передать Пушкин о чувствах, о любви, дружбе, о долге и прочее. Поэтому и не оседает ничего в головах. Такое надо вообще читать после 25...» [7].

Вместе с тем в нашей отечественной школе имеется замечательный опыт изучения этого произведения. И во многом в этом мы обязаны трудам наших методистов, в первую очередь В.Г. Маранцману, который в своем научно-методическом пособии [4] дает несколько вариантов построения системы уроков по изучению романа в соответствии с разными путями анализа: «вслед за автором», пообразный, проблемный.

Книга В.Г. Маранцмана – явление неординарное, я сам в своей учительской практике с успехом пользовался этой книгой и обращался к ней в процессе преподавания методического курса студентам-филологам. Знаменательно, что книгу знают и ею пользуются, благодаря ее переизданиям, и современные учителя литературы. Можно отметить главные достоинства этой учебной книги: 1. Книга создана увлеченным человеком, тонко чувствующим поэзию и глубоко проникающим в мир Пушкина (не случайно рецензию на методическую книгу написал известный пушкинист С.А. Фомичев). 2. Система уроков отличается широким культурным контекстом, что позволяет учащимся в процессе изучения романа Пушкина знакомиться с пушкинской эпохой и, по возможности, погружаться в нее. 3. Вариативность предлагаемой системы уроков предоставляет учителю-словеснику выбирать наиболее подходящий вариант, адаптируя его к своим учащимся.

Несомненно, самая интересная система уроков в пособии, которому и уделено главное внимание автора, представлена с использованием проблемного подхода, совершившего своеобразную революцию в нашем отечественном образовании в 1970–1980-е годы. Начиная с 1990-х годов проблемные уроки, или как их еще называют – уроки проблематизации, значительно потеснили

уроки учебного диалога. Но это было не отторжение проблемного обучения, а его органичное усвоение и развитие, что связано с изменением в мышлении людей и проникновением идей гуманитарного мышления во все сферы жизни. Так, по мысли М.М. Бахтина, диалогические отношения становятся «почти универсальным явлением, пронизывающим всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [1, с. 75].

Применительно к образованию учебный диалог на уроках организуется посредством текстов и протекает в силовом поле культуры или культур. Он включает в себя самые разные виды диалога: диалог реплик и персонажей культуры, диалог сущностей и личностей, диалог образов культуры, разных логик и точек зрения, диалог ученика с другими учениками, учителем, диалог внутри сознания ученика и учителя и, наконец, диалог разных полюсов культуры, диалог культур и разных типов сознания. Таким образом, учебный диалог пронизывает все бытийные смыслы ученика и учителя на уроке, создает необходимую психокультурную среду для погружения участников диалога в культуру через художественный текст.

Диалогическая ситуация на уроке-диалоге создается (и в этом его главное отличие от обычного урока-беседы, на котором учитель знает наперед ответы на поставленные вопросы), исходя из реакции учащихся на сообщаемые или приобретенные факты, смыслы, ценности. Она, естественно, прогнозируется, модулируется педагогом, но никогда не может быть запрограммированной заранее, так как в этом случае обесмысливается сам диалог как свободное общение двух равноправных сознаний в силовом поле культуры, где смыслы не могут представлять некие отвердевшие образования, а всегда рождаются из рецепции, взаимодействия сознаний. Мастерство учителя заключается в умении создавать ситуации удивления, парадокса, поиска, желания кого-то выслушать и задать вопросы. В.С. Библер эти ситуации, в которых «завязываются узлы или точки удивления» [2, с. 8], называет загадками слова, числа, природы, момента истории, сознания, предметного орудия.

Рассмотрим основные характеристики урока, построенного в форме учебного диалога. Во-первых, это общение одного субъекта с другим субъектом, «постоянное разрешение внутренних противоречий в сознании в поисках конструктивных решений при сохранении напряжения творческой активности» [5, с. 14]. На таком занятии могут возникать вопросы, на которые никто не имеет готового ответа. Во-вторых, это партнерство, сотрудничество, сотворчество учителя и учащихся, которые в пространстве диалога присваивают и отстаивают определенные позиции, роли, логики, типы мышления, социальные роли. Важнейшей характеристикой урока-диалога является также его разомкнутый, спиралевидный характер, его «опрокинутость» в культуру, восхождение участников диалога к важнейшим эстетическим, нравственным, философским смыслам. Учебный диалог рождается из взаимодействия двух текстов: подготовленной преподавателем режиссуры урока и текста, рождаемого в результате коллективной работы участников диалога. Пятой отличительной чертой урока-диалога является его многоплановость. Он предпола-



ет разные виды деятельности учащихся и может осуществляться, создаваться в разных жанрах и организационных формах, а не только в виде эвристической беседы, как полагают некоторые исследователи. Еще одна особенность учебного диалога – активное использование игровых методик, что также восходит к бахтинскому пониманию сущности диалога, карнавала и интериоризации культуры участниками коммуникации. И, наконец, последнее, – учебный диалог соединяет в себе макро- и микродиалог и ставит своей главной целью самосозидание личности в пространстве культуры.

Проиллюстрируем технологию использования учебного диалога в процессе изучения романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» (на материале двух уроков). Цель уроков – воспитание эстетических чувств учащихся, вхождение в процессе изучения романа в культуру пушкинской эпохи, раскрытие сущности усадебного сюжета и его функции в романе, постижение логики поведения его героев, непреходящих ценностных смыслов, организация диалога о любви, дружбе, нравственных качествах человека.

Название вводного урока – **«Пушкинский Петербург»**. Урок начинается с погружения учащихся в личностные смыслы, психологической адаптации к предстоящей рецептивно-эстетической и познавательной деятельности (задается личностный контекст занятия). Школьникам предлагается вспомнить, какие чувства они испытывали в ходе чтения романа Пушкина, как менялось их настроение; какие бы эпизоды романа они назвали смешными, грустными, печальными; над чем их заставил задуматься «роман в стихах».

На следующем этапе задается культурное поле диалога. Это пушкинский Петербург, его духовная атмосфера, топосы, культурные артефакты. Заявленная тема побуждает искать наиболее оптимальную форму урока. Он может быть представлен на двух уровнях: *мультимедийном и аналитическом*. *Мультимедийный уровень* предполагает создание коллективного проекта – **«Музей романа “Евгений Онегин”**». На каждом этапе изучения романа Пушкина этот проект дополняется и расширяется. *Аналитический уровень* урока строится вокруг вопросов и «точек удивления»:

1. Почему роман, в котором основные события связаны с Евгением Онегиным и Татьяной Лариной, назван только именем героя? Какую роль в структуре романа играет кольцевая композиция (действие романа начинается и заканчивается в Петербурге).

2. Какими эпитетами наделяет автор своего героя в первой главе? Некоторые из них взаимоисключающие. Почему?

3. В чем проявляется дендизм Онегина?

4. Что сблизило автора и его героя в первой главе и в чем их «разность» («Всегда готов заметить разность между Онегиным и мной»)?

Подготовка к этому уроку началась с подбора «экспонатов» для залов этого виртуального музея, который мы назвали *«Онегинский Петербург»*. Трём группам учащихся дано задание: подобрать артефакты, на которые имеются прямые или косвенные указания в первой главе романа. Эти три группы заданий и определили экспозицию «музея»: «Топосы Петербурга», «Дома и интерьеры Петербурга», «Кабинет Онегина».

Экспозиции будут представлять фотографии картин, старинные фотографии и гравюры Петербурга. Для подготовки к уроку можно также использовать книгу А.М. Гордина «Пушкинский Петербург» [3]. Урок проходит в форме защиты подобранных материалов экспозиций и обоснованного подбора связанных с ними цитат из текста. С целью актуализации романа учащиеся также подбирают современные фотографии к обозначенным в романе топосам Петербурга.

Первая экспозиция «*Топосы Петербурга*» может быть представлена прежде всего гравюрами шведского художника Бенжамена Патерсена, хранящимися в Государственном Эрмитаже [8]:

Б. Патерсен «Невский проспект у Гостиного двора» (1799).

Надев широкий болевар,  
Онегин едет на бульвар  
И там гуляет на просторе,  
Пока недремлющий брежет  
Не прозвонит ему обед [6, с. 16].

Б. Патерсен «Вид Гостиного Двора на Невском проспекте в Санкт-Петербурге» (1790).

Б. Патерсен «Вид на Дворцовую площадь от начала Невского проспекта» (1803).

Б. Патерсен «Вид на Мраморный дворец от Петропавловской крепости» (1799).

Лишь лодка, веслами махая,  
Плыла по дремлющей реке:  
И нас пленяли вдалеке  
Рожок и песня удалая [6, с. 30].

Вид Большого (Каменного) театра после перестройки по проекту Тома де Томона. С гравюры неизвестного художника (1810) [9].

Еще амуры, черти, змеи  
На сцене скачут и шумят;  
Еще усталые лакеи  
На шубах у подъезда спят... [6, с. 19].

И.М. Матвеев «Дворец Петра I со стороны Летнего сада» [10].

Во вторую экспозицию «*Дома и интерьеры Петербурга*» были отобраны следующие экспонаты:

С. Галактионов. Зрительный зал петербургского Большого театра в 1820-е гг. [11].

Театр уж полон; ложи блещут;  
Партер и кресла – все кипит;  
В райке нетерпеливо плещут,  
И, взвившись, занавес шумит [6, с. 18].

Виртуальное путешествие по великосветским салонам пушкинского Петербурга XIX века можно осуществить с использованием интернет-гида [12]. В черновой редакции романа Пушкина имеется указание на салон Е.А. Карамзиной и его хозяйку:

В гостиной истинно дворянской  
Чуждались щегольства речей  
И щекотливости мещанской  
Журнальных чопорных судей [6, с. 487].

Третья экспозиция виртуального музея – *«Кабинет Онегина»*. Его можно представить посредством использования фотографии картины Е.П. Самокиш-Судковской *«Евгений Онегин в кабинете»*, которая является своеобразной иллюстрацией к «онегинским» стихам [13]:

Все, чем для прихоти обильной  
Торгует Лондон щепетильный  
И по Балтийским волнам  
За лес и сало возит нам,  
Все, что в Париже вкус голодный,  
Полезный промысел избрав,  
Изобретает для забав,  
Для роскоши, для неги модной, –  
Все украшало кабинет  
Философа в осьмнадцать лет [6, с. 18–19].

Более детально познакомиться с «кабинетом и домом» Онегина поможет специальный блог [14]. Виртуальная экскурсия заканчивается разыгрыванием мизансцены «Онегин в своем кабинете».

Второй урок – **«Герои романа сквозь призму “магического кристалла”»**. *Мультимедийный уровень* урока представляет собой заочная экскурсия по «онегинской усадьбе» («Деревня, где скучал Евгений...»). Виртуальная экскурсия осуществляется посредством использования фотографий и видеоклипов Михайловского и Петровского. Кроме того, учащиеся, используя полученные компетенции на предыдущем уроке, готовят следующие «экспозиции»: «Кабинет Онегина в деревне», «Кабинет Ленского», «Комната Татьяны», «Комната Ольги». Более сложное задание представляет *аналитический уровень* урока. Учащимся предложено выполнить нестандартное задание: соотнести героев романа (и обосновать свое мнение с опорой на текст) с основными природными стихиями, которые выделял древнегрече-

ский философ Эмпедокл (земля, вода, воздух и огонь, составляющие, в его представлении, основу мира, всего сущего).

В ходе аналитической работы и решения диалогических ситуаций (учащиеся не сразу верно соотносят героев Пушкина с природными стихиями, отвлекаясь от текста романа) выясняется следующее.

1. *Татьяна Ларина*, с ее постоянством, ассоциируется с землей – символом надежности, устойчивости, традиционности. С ней также можно соотносить миф о древнегреческой богине Деметре и ее дочери Персефоне. Первая, согласно мифу, является богиней плодородия и покровительницей земледелия, царство которой – вся земная природа: цветущие и увядающие поля, луга, доли и леса. Как для Деметры / Цереры весь природный космос земли является ее владениями, так для Татьяны Лариной вся окружающая ее природа – место, где она не только живет, но и обитает ее душа. Перемены ее настроения, психологические состояния, развитие ее любовного чувства удивительным образом совпадают с природными циклами. Интересно, что для зарождения любви в сердце Татьяны автор использует мотив зерна, упавшего в землю, который является одним из ключевых этого мифа о Деметре / Церере и Персефоне / Прозерпине:

Пора пришла, она влюбилась.  
Так в землю падшее зерно  
Весны огнем оживлено [6, с. 57].

2. Главный герой романа, *Евгений Онегин*, ассоциируется с водой. Здесь эта связь обнаруживается как на уровне семантики фамилии, так и психологического типа (вода в культурологии служит для обозначения флегматических натур). Сама концепция образа связана с текучестью, подвижностью, непостоянством, игрой. Скитальчеству героя, его «охоте к перемене мест» посвящены «Отрывки из путешествия Онегина». Гидронимы постоянно сопутствуют его тексту жизни, оформляют жизненное пространство в Петербурге, деревне и путешествии.

3. Образ *Владимира Ленского* соотнесен в романе со стихией огня, пламенем, горением. Именно мотив огня, горения постоянно сопровождает жизнь Ленского на страницах романа. Это и поэтический огонь творчества, и свойство души героя, и «юный жар и юный бред»:

Он с лирой странствовал на свете;  
Под небом Шиллера и Гете,  
Их поэтическим огнем  
Душа воспламенялась в нем [6, с. 39–40].

4. Невеста Ленского – *Ольга Ларина* – ассоциируется в романе со стихией воздуха, эфира, ветра. На ветреность Ольги в тексте романа имеются как прямые авторские указания, так и аллюзии:

Навстречу бедного певца  
Прыгнула Оленька с крыльца  
Подобно ветреной надежде... [6, с. 117].

Как видим, близость героев произведения друг другу (Татьяна – Онегин; Ленский – Ольга) и их разность, противопоставленность (Онегин – Ленский; Татьяна – Ольга) определяются не только сюжетно и психологически, но и семантическими доминантами концептосферы их образов. По логике самой природы, законов жизни эти пары, Онегин – Татьяна, Ленский – Ольга, должны были соединиться, но жизнь распорядилась иначе, и гармония не осуществилась: «А счастье было так возможно / Так близко!..» [6, с. 176].

Несостоявшийся союз Татьяны и Онегина на уровне знаковой символики текста должен был представлять собой союз Земли и Воды, который языком художественной аллегии запечатлел в своей одноименной картине выдающийся фламандский художник П. Рубенс. Но крылатая Слава, как на картине Рубенса, не увенчала героев лаврами, не свил им свой венок и Гименей. Вместе с тем этот союз ожидался, так как именно на Ивана Купала, языческий праздник любви, приходящийся на 24 июня (7 июля), который в календарном цикле симметричен Рождеству (Коляде), Татьяна пишет свое письмо Онегину. Этот вывод позволяет сделать природный календарь романа. Есть все основания вычислить, что вторая встреча и объяснение Онегина с Татьяной произошли через день после написания героиней письма: это было 26 июня (по старому стилю), в день Давида-Земляничника, когда начинали собирать ягоду и пели «купальные» песни, типа пушкинской.

Для создания диалогической ситуации на уроке можно также обратиться к повести И.И. Панаева «Барышня» (1841). Панаев создает антиромантическое, даже антионегинское произведение, вступая в диалог с Пушкиным, из романа которого «Евгений Онегин» он берет эпиграф к своей повести. Автор, прослеживая путь превращения своей героини из барышни в барыню, утверждает, что уездная помещичья среда не формирует натур, подобных Татьяне Лариной. Среда сильнее всех романтических представлений об идеальных натурах. Она способствует созданию стереотипов и является причиной невежества и ограниченности. Не помогает даже образование, если оно не служит развитию личности, ее нравственных качеств, а является лишь условием приобретения преференций для будущего замужества. Задание учащимся: попытайтесь опровергнуть это утверждение Панаева, обратившись к страницам романа Пушкина.

Завершая статью, сформулируем некоторые условия эффективности урока-диалога: 1. Предмет обсуждения должен предоставлять возможность рассмотрения его с альтернативных точек зрения и с использованием мультимедийных средств. 2. Диалог должен протекать в конструктивном русле. Необходимо избегать псевдообсуждений (переключения внимания на другие

темы). 3. Важно соблюдение правил ведения диалога всеми его участниками, стремление к сотрудничеству и взаимопониманию. 4. Основная роль в процессе организации учебного диалога принадлежит преподавателю или игротехнику. 5. В ходе ведения диалога необходимо предоставить возможность всем высказаться. Не следует оставлять без внимания явные противоречия в высказываниях обучаемых, нелогичность их рассуждений, а также неаргументированные или необоснованные мнения.

### Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика художественного творчества. М., 1979.
2. *Библер В.С.* Школа диалога культур. Основы программы. Кемерово, 1993.
3. *Гордин А.М.* Пушкинский Петербург. СПб, 1991.
4. *Маранцман В.Г.* Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983; *Маранцман В.Г.* Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин в школьном изучении»: пособие для учителя. М.: Азбука, 2004.
5. *Сайко Э.В.* О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. М., 1999. С. 9–32.
6. *Пушкин А.С.* Собр. соч.: В 10 т. Т. IV. М.: ГИХЛ, 1960.
7. URL: <http://www.bolshoyvopros.ru/profile331704/> (Дата обращения: 15.03. 2019).
8. URL: [http://www.hellopiter.ru/Gostiniy\\_court\\_yard\\_pic.html](http://www.hellopiter.ru/Gostiniy_court_yard_pic.html) (Дата обращения: 15.03. 2019).
9. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Большой\\_театр\\_\(Санкт-Петербург\)#/media/Файл:Болшой\\_пите́р.jpg](https://ru.wikipedia.org/wiki/Большой_театр_(Санкт-Петербург)#/media/Файл:Болшой_пите́р.jpg) (Дата обращения: 13.03. 2019).
10. URL: <http://www.citywalls.ru/house15390.html> (Дата обращения: 13.03. 2019).
11. URL: [https://www.culture.ru/materials/127375/salonnnye-umnicy-khozyaiki-literaturnykh-salonov-rossii#material\\_127377-1](https://www.culture.ru/materials/127375/salonnnye-umnicy-khozyaiki-literaturnykh-salonov-rossii#material_127377-1) (Дата обращения: 15.03. 2019).
12. URL: <https://www.culture.ru/materials/196411/gid-po-svetskim-salonam-sankt-peterburga-xix-veka> (Дата обращения: 10.03. 2020).
13. URL: <http://www.poetry-classic.ru/12-4.html> (Дата обращения: 10.03. 2019).
14. URL: <http://www.blog.tvorus.com/dom-onegina.html> (Дата обращения: 10.03. 2019).

## **ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ В ФОКУСЕ СОВРЕМЕННОЙ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Современная детская литература, являясь динамичной областью художественного, предлагает своим читателям необычайно широкие возможности эмоционального удовольствия и рефлексии. Наряду с этим во множестве западных исследований детская литература отождествляется с ценным продуктом образования. Появление детской литературы в западной образовательной парадигме связывается с выходом в Лондоне «Маленькой хорошенькой карманной книжечки» в 1744 году. Рукописная книга была небольшого, карманного размера, удобного для ребёнка, с яркой обложкой и заголовком, обращённым к детям. Её издателем и в целом зачинателем издания детской литературы стал Джон Ньюбери, превративший совершенно новое явление в британском книгоиздании в стабильное и прибыльное дело. Серия подобных книг стала предшественником книг-игрушек, чрезвычайно популярных в Англии в викторианскую эпоху [3, с. 1].

С самого начала оформления детской книги как отдельного художественного пространства стоял вопрос, к чему относить детское чтение – к обучению или развлечению. В науке этот вопрос вылился в большую полемику с середины XX века: в частности, эта проблема детально рассматривалась в книге М. Твейт «От Букваря к удовольствию в чтении» (1964) [14, с. 7]. Мери Твейт анализировала мировую историю детской книги с момента изобретения книгопечатания до 1914 года, исследуя христианскую традицию детской книги, моральную школу Ж.-Ж. Руссо, сказки братьев Гримм, детские книги викторианской эпохи. В конечном итоге «битва» между обучающим и релаксирующим началом детской книги была выиграна развлечениями. Хронология этого закрепления отражена в книге Х. Дартона «Детские книги в Англии: пять столетий социальной жизни» (1982) и привязана, прежде всего, к появлению в 1865 году «Алисы в Стране Чудес» Л. Кэрролла. Х. Дартон определял эту книгу как «первое появление в печати ... свободы мысли в детских книгах, положившей начало золотому веку в детской литературе» [3, с. 260]. Следствием этой позиции в западном литературоведении и педагогике является причисление детской литературы к дисциплинам, недавно «достигшим совершеннолетия» [2; 14].

Прежде чем рассматривать образовательный аспект детского чтения, обратимся к современным западным концепциям, в которых существование детской литературы как отдельного жанра художественных произведений подвергается сомнению. В западной педагогике широкую известность получила теория Ж. Роуз, в которой отрицается сам факт существования книг для детей как некоего специального художественного пространства. В книге «Случай Питера Пена, или невозможность детской художественной литера-

туры» (1984) Ж. Роуз на примере повестей о мальчике Питере Пэне шотландского писателя начала XX века Дж. Барри проводит мысль о том, что авторы детских книг конструируют образ ребёнка искусственно, не обладая детским восприятием действительности. Образ ребёнка не сопрягается с истинной природой детства и, следовательно, не может претендовать на правдивое описание чувств, мыслей и поступков детей. Главный посыл учёного – детская литература является невозможной по той причине, что пишут, редактируют, публикуют и анализируют эти произведения взрослые. Детская литература конструирует ребёнка как «чужого» по отношению к его собственной рефлексии, а, следовательно, стремится беззастенчиво поглотить ребёнка. В детские книги взрослый приходит первым (будучи автором, создателем, дарителем), а ребёнок появляется уже потом (в качестве читателя, получателя), но ни тот, ни другой не входят в общее пространство между ними. «„Питер Пэн“, – пишет Ж. Роуз, – стоит в нашей культуре как памятник невозможности своего собственного предназначения – того, что эта книга якобы представляет ребёнка, говорит с детьми и для детей, обращается к ним как к общности, которая познаваема» [12, с. 14].

В работе П. Нодельмана «Скрытый взрослый: определение детской литературы» (2008) также подчёркивается объективная сложность воспроизводства писателем детского мышления: «пока специфика детских книг определяется представлениями взрослых, – отмечает учёный, – будет трудно понять и объяснить истинную природу особенностей детского восприятия» [11, с. 390]. В отличие от стоящей особняком в западной науке концепции Ж. Роуз, которая оспаривает сам факт существования жанра детской литературы, в современных концепциях существует множество классификаций, формулирующих операциональные критерии принадлежности художественного текста к произведениям для детей. Так, Дж. Хиллман в книге «Знакомство с детской литературой» (1994) называет ряд наиболее специфических, с её точки зрения, характеристик детских книг: типично детские переживания, описанные с точки зрения ребёнка; детские персонажи; незатейливые, простые сюжеты, сфокусированные на действии; оптимизм и наивность; счастливые финалы как норма сюжета; соединение в сюжете реальности и фантастики [5, с. 24].

М. Макдауэл несколько расширяет перечень отличительных черт детской литературы: главными, с её точки зрения, являются следующие положения: условности действия в сюжетах намного больше, чем в книгах для взрослых; основная тенденция сюжета – действие (не пассивное созерцание); доминирование событий и диалогов, в то время как описания и самоанализ находятся на периферии сюжета; как правило, главное действующее лицо – ребёнок; действие развивается в соответствии с чёткой этической схемой, которая, как правило, не присутствует во взрослой литературе; детские книги скорее оптимистичны, нежели депрессивны; язык произведения ориентирован на ребёнка; наиболее характерные признаки текста для детей – это сочетание магии, фантастики, простоты и приключений [9, с. 57].

Несмотря на развёрнутые критерии художественных произведений для детей, и М. Макдауэл, и Дж. Хиллман, называя эти признаки, не исследуют



их природы, в данных классификациях вопросы детского художественного восприятия остаются за скобками. Они лишь констатируют, что дети мыслят качественно по-иному в сравнении со взрослыми.

В концепции П. Нодельмана – М. Реймера определяющим признаком книг для детей признаётся схема текста: дом – далеко от дома – дом [11]. Б. Уолш, в свою очередь, не рассматривает формализованные требования к объёму и сюжету детской книги. Более продуктивным критерием, определяющим ребёнка как адресат, с точки зрения учёного, является стиль художественного текста, а в устном его варианте – интонация. В своей книге «Голос рассказчика: дилемма детской художественной литературы» (1991) Барбара Уолл строит своё понимание текста для детей на типе общения взрослого и ребёнка и на интонировании [15, с. 234].

Исследование перцепции образа ребёнка, героя детской книги, было продолжено Д. Раддом в работе «Развитие детской литературы» (2010). Д. Радд (Великобритания), автор двух известных монографий по детской литературе «Коммуникативный подход в изучении детской литературы» (1992) и «Энид Блайтон и тайна детской литературы» (2000), главную проблему детской литературы видит в разрыве между «сконструированным» и «конструктивным» ребёнком (термины Д. Радда). Иными словами, существует разрыв между искусственно созданным автором, «сконструированным» образом ребёнка и его реальным «конструктивным» субъектом-прототипом. В этой ситуации наиболее продуктивной для рецепции читателя-ребёнка будет так называемый образ-гибрид, представляющий пограничную область между «конструктивным» ребёнком и сконструированным автором героем детской книги [13, с. 13]. С точки зрения Д. Радда ориентация на какого-либо реального ребёнка в литературоведческих и педагогических концепциях, разбирающих образ ребёнка, несостоятельна, в первую очередь, потому, что понятие детства социально и исторически дифференцировано и должно определяться различно для отдельных исторических периодов и социальных групп. В то же время, перефразируя М.М. Бахтина, Д. Радд предполагает, что художественный текст воспринимается ребёнком, если можно так выразиться, «лишь наполовину», так как, вероятнее всего, читатель мысленно отвечает автору из другого, весьма отличного от бытийной локации автора, социального и временного локуса [13, с. 38]. Учёный отмечает постоянный пересмотр и оспаривание в обществе понятия «детское»: детство как социальный феномен испытывает кризис, в том числе и по причине всё большей ориентации рекламодателей и индустрии развлечений на ребёнка. Этому способствуют и новые медиатехнологии, которые позволяют детской аудитории обходить запреты взрослых на чтение и таким образом подвергать общественному сомнению меняющийся статус и критерии детства. Тем не менее, в контексте нашего постмодернистского мира Д. Радд считает феномен детства прочным якорем, который противостоит размыванию стабильных этических идентичностей [13, с. 39].

Перейдём от современных трактовок природы детской книги и особенностей перцепции художественного текста для детей непосредственно к анализу его образовательной функции. В первую очередь, обратимся к моногра-

фии «Детская литература» издательства «Рутледж» (2010), авторитетному коллективному исследованию о детской книге, рассматривающему краевые вопросы истории её создания и развития. Монография демонстрирует широкий междисциплинарный подход в изучении характеристик и природы детской книги, основанный на педагогических, литературоведческих, культурологических и социальных концепциях. В качестве главных вопросов, разбираемых в исследовании, анализируются: проблемы анализа текста и нарративная методология; гендерные, расовые и этнические аспекты; реализм и фэнтези как две преобладающие модели повествования; вопросы иллюстрации книг, комиксов, графических романов; феномен подростковой литературы и «перекрёстной» литературы (текстов двойной адресности – для детей и для взрослых); медиа-интерпретация художественных текстов.

Один из авторитетных исследователей детской книги П. Хант во введении к своей книге «Понимание детской литературы» приводит развёрнутый ряд возможных целей, достигаемых ребёнком в процессе чтения детской книги: укрепление связи между читателем-ребёнком и читателем-взрослым; опыт эмоционального удовольствия от побега в мир фантазий и захватывающих приключений; формирование благоприятного отношения к книгам как к средству гуманитарного обогащения своей жизни; стимулирование и расширение воображения; расширение диапазона читательского внимания; сопереживание чувствам и проблемам других людей; изучение способов справиться со своими чувствами и проблемами; знакомство с сюжетными и текстовыми структурами; анализ художественных средств, используемых в иллюстрациях [6, с. 19–20].

Перечисленные цели чтения «закрывают» собой сразу несколько научных областей: проблемы художественного восприятия, эмпатии и психологии личности, теоретико-литературные вопросы, аспекты социологии. В этих целях закрепляется, на наш взгляд, широкая междисциплинарность как научная основа западных исследований детской литературы и, одновременно, их дидактическая доминанта.

За последние двести лет отношение западного педагогического общества к феномену детской книги претерпело значительную трансформацию и, не в последнюю очередь, потому, что стремительно меняются технологии знакомства с художественным словом. Современные исследователи рассматривают детскую литературу в её операциональном контексте «как социальную практику, включающую в себя чтение текстов в различных формах – печатных, визуальных, мультимодальных» [13, с. 4]. Относительно недавнее появление планшетных технологий, электронных книг, приложений и других интерактивных средств значительно расширили круг детских книг. Признание в западной педагогике столь разных форм существования детской литературы ведёт за собой следующую констатацию: предмет исследования безграничен, следовательно, объектом его изучения являются как литературные, так и *внелитературные* средства, включая масс-медиа, фильмы и даже компьютерные игры. Эти «мультитексты», в логике актуальных зарубежных исследований, современный ребёнок способен постигать «с лёгкостью, сочетая

изображения, графику, аудио, видео и текст на одном цифровом полотне» [1, с. 283].

В программной статье «Детская литература в образовании», представленной на сайте Оксфордского университета, профессор Квинследского университета К. Маллан сопрягает чтение детской литературы с множеством целеполаганий, относящихся к дистантным областям человеческой мысли и эмоциональных проявлений: процессу познания, релаксации, радости. Эмоциональным результатом восприятия детьми художественных текстов могут быть слёзы, гнев, смех, чувство удивления и открытия [7]. Чтение детской литературы в образовательном смысле, подчёркивает К. Маллан, – окно мир. Художественное повествование, адресованное детям, становится средством, с помощью которого мир возникает на уроке, а урок выносится за пределы классных стен.

В современных западных исследованиях детской литературы значительное место занимают работы, посвящённые “crossover novels” или “cross-writing”. В русскоязычных источниках устоявшегося перевода не зафиксировано, поэтому в статье используется авторское прочтение терминов – «перекрёстная литература» – как наиболее точно передающего смысл нового явления в области детской книги. «Перекрёстная литература» близка понятию «литература двойной адресации» (созданная одновременно и для детей, и для взрослых).

М. Майерс и У. Кнопфлмахер в работе «Перекрёстная литература и переосмысление исследований о детской книге» (1997) продвигают понятие «кросс-письмо». Суть кросс-письма состоит в том, что в любом художественном тексте, как для взрослых, так и для детей, мы можем найти диалогическое сочетание старших и младших голосов, слишком часто читаемых как однозначно взрослые или детские художественные произведения. С позиций М. Майерса и У. Кнопфлмахера в современной западной культуре существует жёсткая возрастная адресность художественного произведения. Вместе с тем большому числу писателей, художников и редакторов удаётся интегрировать конфликтующие голоса взрослого и ребёнка. «Эта интеграция рождает взаимодействие и взаимное обогащение, а не враждебный внутренний перекрёстный огонь» [10, с. 7]. Движение художественного текста между отдельными фазами жизни, по М. Майерсу и У. Кнопфлмахеру, нельзя рассматривать как отражение бытийных противоположностей.

С. Мейсон, австралийский автор более пятидесяти книг для детей и юношества, пишет о феномене перекрёстной литературы и о причинах раздражения современной критики по поводу растущей популярности этого жанра. С. Мейсон заочно полемизирует с одним из выдающихся американских литературоведов, Х. Блумом, который связывает возникновение «перекрёстной» литературы с инфантилизацией взрослого населения и с концом цивилизации в том её виде, в котором она существовала до сих пор. «Что меня точно не удивляет, а скорее тревожит, – пишет С. Мейсон, – так это реакция некоторых критиков на перекрёстную литературу: они в своих концепциях принимают инфантилизацию взрослого населения за аксиому, и из этого

делают вывод о конце цивилизации, в том виде, в котором мы её знаем» [8]. Что касается конца цивилизации, то, на самом деле, по мнению этого автора, происходит обратное: большой приток детской и юношеской литературы, подталкивающий к чтению взрослых, означает обновление, или, как выразился Дж. Толкиен в своём эссе о сказках, «выздоровление, бегство и утешение». С. Мейсон подчёркивает, что перекрёстная литература, имея длительную историю, обрела определение не так давно. Большинство произведений перекрёстной литературы – это фэнтези и приключения. В классический золотой век литературы, по мнению С. Мэйсон, «Маленький принц», «Алиса в Стране Чудес», «Питер Пэн», «Винни-Пух», «Книга джунглей» питали не только детское и подростковое воображение, но и воображение множества взрослых. По мнению исследователя, определение «перекрёстная литература» не означает, что литература для взрослых становится предметом чтения юношества. Это, скорее, желательная ситуация. По факту, это – движение в обратную сторону: детские и юношеские произведения читают взрослые. По оценкам учёного, «перекрёстная литература» – это произведения, адресованные «перекрёстному» читательскому возрасту, от 18 до 25 или даже до 30 лет.

Керри Малан в статье «Детская литература в образовании» (2017) пишет о популярности серии книг и фильмов о Гарри Поттере Дж.К. Роулинг и антиутопии «Голодные игры» С. Коллинз (2008–2010) среди взрослых. Это явление показывает, что, хотя некоторые книги и предназначаются для детей, взрослые также являются их читателями, причём не только в кооперации со своими детьми, но и в качестве добровольных читателей. Явление подобного пересечения также работает и в обратном направлении: книги, изначально предназначенные для взрослых читателей, часто находят благодарную детскую или юношескую читательскую аудиторию [7]. В качестве примера Керри Малан называет роман австралийского писателя Маркуса Зусака «Книжный вор» (2005).

В то время как «перекрёстная литература», такая, например, как серия книг Джоан Роулинг о Гарри Поттере, продаётся огромными тиражами и пользуется большим вниманием средств массовой информации, её критический анализ не поспевает за растущей популярностью нового направления. Одной из академических работ, устраняющих этот недостаток, стала книга Р. Фальконер «Современная детская художественная литература и её взрослые читатели» (2009), вышедшая в издательстве «Рутледж» в серии «Детская литература и культура». В предисловии к своей книге автор даёт обещание: «...это исследование, я надеюсь, будет способствовать росту исследований, которые будут рассматривать детскую литературу как литературу» [4, с. 10]. Р. Фальконер предпринимает тщательный анализ поэтики и структуры произведений для детей Алана Милна, Беатрикс Поттер, Льюиса Кэрролла, Джеймса Барри, Роальда Даля, Джона Толкиена. Этих британских писателей Р. Фальконер причисляет к первооткрывателям «перекрёстной литературы», подчёркивая тем самым, что гибридизация детской и взрослой литературы имеет давние традиции. «Почему так много взрослых стали читать детскую фантастику?» Именно этот вопрос Рейчел Фальконер ставит перед собой,

используя инструменты постструктуралистской теории литературы, психоанализа, социологии и истории [4, с. 69]. Главным выводом в работе Фальконер можно считать её интерпретацию перекрёстного чтения как средства, позволяющего взрослым в игровой форме выйти за пределы приписываемой им идентичности.

Обширность интерпретаций термина *детская литература* в западной научной парадигме обуславливает рассмотрение в статье лишь части проблем, связанных с образовательной функцией детской книги. Образовательная составляющая, на наш взгляд, связывается, прежде всего, с формулированием целей детского чтения, его результатов, его этической основы, а также с выяснением адресата художественного произведения. Исходя из междисциплинарной доминанты западных исследований, образовательная функция детской книги лежит одновременно сразу в нескольких предметных областях. Первыми в этом ряду следует назвать дидактику, социальную педагогику, культурологию, а также проблемы перцепции и анализа художественного текста.

Константой современных западных исследований является отождествление детского чтения с *социальной практикой*, которая включает в себя чтение текстов в различных, в том числе мультимодальных, формах. Исходя из этого, конечной образовательной целью детского чтения в контексте современной западной педагогики нам представляется социальное становление ребёнка-читателя, его ранняя социализация.

### Литература

1. Гетманская Е.В. Мультиграмотность и западные текстоориентированные технологии // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения». М., 2016. С. 279–284.
2. Broadbent, Norman, Hogan, A., Inkson, G. and Miller, M. (eds) (1994) *Researching Children's Literature: A Coming of Age?*, Southampton: LSU. 297 p.
3. Darton, Frederick J. H. 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*, 3rd edn, rev. Alderson, B., Cambridge: Cambridge University Press. 295 p.
4. Falconer, Rachel. *The Crossover Novel. Contemporary Children's Fiction and Its Adult Readership*. (Series: Children's literature and culture; 57) New York [et al.]: Routledge 2009 XV. 263 p. URL: <http://alldef.ru> (дата обращения: 12.03.2017).
5. Hillman, Judith. 1994. *Discovering Children's Literature*, 3rd edn. Boston: Allyn and Bacon. 352 p.
6. Hunt, Peter. (1999). Introduction: The world of children's literature studies. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (pp. 1–14). New York: Routledge. URL: <https://www.pearsonhighered.com/assets/samplechapter/0/1/3/2/0132685833.pdf> (дата обращения: 12.09.2018).

7. *Mallan, Kerry*. 2017. Children's Literature in Education. URL:<http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-157>] (дата обращения: 12.09.2018).

8. *Masson, Sophie*. Crossover novels. April 8, 2009. URL: <http://writerunboxed.com/2009/04/08/crossover-novels/> (дата обращения: 12.09.2018).

9. *McDowell, Myles*. 1973. Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences. In *Children's Literature in Education*. March 1973, Volume 4, Issue 1, pp 50–63.

10. *Myers, Mitzi and Knoepfelmacher, U. C.* (1997). "Cross-Writing" and the Reconceptualizing of Children's Literary Studies', *Children's Literature* 25, New Haven and London: Yale University Press. 275 p.

11. *Nodelman, Perry and Reimer, Mavis*. (2003). *Pleasures of Children's Literature*, The 3rd Edition. Manitoba: Pearson. 255 p.

12. *Rose, Jacqueline*. (1984) *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*, London and Basingstoke: Macmillan Press LTD, 181 p.

13. *Rudd, David*. 2010. The Development of Children's Literature. In *Rudd D. (Eds.), The Routledge Companion to Children's Literature*, London: Routledge. pp. 3–13.

14. *Thwaite, Mary F.* 1964. *From Primer to Pleasure in Reading: An Introduction to the History of Children's Books in England from the Invention of Printing to 1914 with an Outline of Some Developments in Other Countries*, London: Library Association. 372 p.

15. *Wall, Barbara*. 1991. *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*, London: Macmillan. 292 p.

*Е.С. Романичева*  
(г. Москва)

## **О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И ЕГО ... ПОСЛЕДСТВИЯХ**

Образовательная повестка второй половины 2019 года неожиданным образом оказалась связана с... функциональным чтением. Так, министр просвещения О.Ю. Васильева дважды в июле («В функциональном чтении мы сегодня отстаем по сравнению с данными десятилетней давности. По разным данным, от 22 до 25% населения страны не владеют функциональным чтением. Потери его начинаются в раннем возрасте» // URL: <https://tass.ru/obschestvo/5413075>) и в декабре («В то время как в 1986 году наша страна занимала 1 место по функциональному чтению, однако сейчас значительная

часть населения страны не умеет ни читать, ни понимать прочитанное» // URL: [https://vogazeta.ru/articles/2018/12/10/quality/5479-olga\\_vasilieva\\_starsheklassniki\\_ne\\_umeyut\\_ni\\_chitat\\_ni\\_ponimat\\_prochitannoe](https://vogazeta.ru/articles/2018/12/10/quality/5479-olga_vasilieva_starsheklassniki_ne_umeyut_ni_chitat_ni_ponimat_prochitannoe)) обозначила проблему дефицита умений читать у россиян. Оставим на совести министра «легкость» обращения с цифрами и фактами (в 1986 году исследования по функциональному чтению, в которых бы участвовал Советский Союз, не проводились, а данные о функциональной неграмотности населения России не подтверждены ссылками на результаты ни исследований, ни – даже – опросов). К сказанному можно добавить: то, о чем говорит высокопоставленный чиновник, связано не с функциональным чтением, а с функциональной грамотностью. Простое сопоставление этих терминов, которое будет сделано ниже, убеждает нас в этом. Более того, если речь пойдет об общероссийском мониторинге функциональной грамотности, необходимо прежде уточнить сам термин (возможно, он нуждается в содержательном обновлении) и понять, где (на каких учебных занятиях) мы будем формировать проверяемые умения. Но сначала поговорим о терминах.

Функциональная грамотность – это, по А.А. Леонтьеву, способность человека «использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в разных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4, с. 5]. Развивая мысль А.А. Леонтьева, профессор М.А. Холодная на IV Всероссийском съезде психологов образования России определила отличительные черты функциональной грамотности: «1) направленность на решение бытовых проблем; 2) является ситуативной характеристикой личности, поскольку обнаруживает себя в конкретных социальных обстоятельствах; 3) связь с решением стандартных, стереотипных задач; 4) это всегда некоторый элементарный (базовый) уровень навыков чтения и письма; 5) используется в качестве оценки прежде всего взрослого населения; 6) имеет смысл главным образом в контексте проблемы поиска способов ускоренной ликвидации неграмотности <...> Таким образом, в строгом значении слова функциональная грамотность – это использование умений читать и писать в повседневной жизни («социальная практика работы с текстом»). Иными словами, это уровень грамотности человека, определяющий его деятельность с использованием печатного слова в быту» [6]. Безусловно, о некоторых характеристиках можно спорить, но уточнение, что функциональная грамотность – это ситуативная характеристика личности, которая появляется в широком социальном контексте, кажется нам очень важным. Скажем об этом чуть ниже.

Функциональное чтение – «это чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. При функциональном чтении применяются приемы просмотрового чтения (сканирования) и аналитического чтения (выделение ключевых слов, подбор цитат, составление схем, графиков, таблиц)» [7, с. 26]. Сразу оговоримся: мы выбрали именно это определение именно этого автора, во-первых, потому что коллега выстроил его на основе очень серьезных источников (они есть в конце статьи) и в какой-то степени «противопоставил» другому

виду чтения – эстетическому, которое «предполагает глубокое понимание и переживание художественного текста. При таком чтении применяются приемы аналитического чтения» [7, с. 25]. Во-вторых, ни у одного из известных исследователей чтения, занимающихся его терминологическим полем и включающих термин «функциональное чтение» в словник [см., например: 2, с. 12–73] этот термин не трактуется, а лишь используется, что называется, по умолчанию. Справедливости ради отметим, что известный исследователь истории и теория чтения Ю.П. Мелентьева отмечает, что само это явление функциональности (набора возможностей) чтения как культурной практики связано с изменением понимания сущности чтения в разные исторические эпохи: «На протяжении всего периода существования чтения как практики сложилось три подхода к сущности чтения и сформировалось три типа чтения:

- этическое (воспитывающее);
- утилитарное (прагматическое, функциональное);
- эстетическое (эмоциональное, экзистенциальное, творческое).

Очевидно, что сущность чтения представляет собой чрезвычайно сложное образование, в котором присутствуют все три названных выше концепции чтения (познание Бога, познание мира, познание себя), выступающие на первый план в зависимости от ценностей определенных эпох» [5, с. 22]. В этих определениях нам представляются важными такие характеристики функционального чтения как прагматический характер и связь с выполнением определенного задания или задачи.

Этот терминологический экскурс мы сделали для того, чтобы перевести разговор о функциональной грамотности и функциональном чтении в научно-методическую плоскость. Дело в том, что отсутствие специального словаря по чтению привело к тому, что толкование терминов имеет очень широкий спектр и зачастую связывается не с научным осмыслением проблем чтения, а с реальной практикой обучения. Именно поэтому до сих пор обучение всем видам чтения и письма в сознании самого широкого профессионального сообщества связывается в первую очередь с уроками литературы. Поэтому обозначим проблему: формируем ли мы функциональное чтение на уроках литературы?

Абсолютно понятно, что на уроках литературы мы имеем дело в первую очередь с эстетическим чтением. И именно поэтому можно дать отрицательный ответ на проблемный вопрос и на этом поставить точку, как это сделала Е.А. Асонова в статье «Функциональное чтение не формируется на уроках литературы. 7 тезисов по поводу высказываний министра просвещения о функциональном чтении» [1], но нам представляется, что ситуация несколько сложнее, хотя бы потому, что в последнее время на уроках литературы мы имеем дело не только с художественным текстом.

В процессе обучения анализу художественного произведения мы привлекаем фрагменты из научных и научно-популярных статей отечественных и зарубежных филологов, включаем учеников в работу со статьями учебника, энциклопедий, иными словами – формируем навык работы с ин-



формацией. Над этими же навыками мы работаем, когда учим извлекать фактуальную информацию из художественного произведения, обучая связывать существенные детали (sic!) вопроса и соответствующие детали (sic!) текста. Если эти навыки сформированы у ученика слабо, то на открытые вопросы «кто? что? где? когда?» он дает самые нелепые ответы, например: «Онегин был выгнан из дома, когда пришла пора юности мятежной» (реальный ответ сегодняшнего девятиклассника, прочитавшего первую главу «Евгения Онегина»).

Безусловно, чтение художественного текста можно назвать функциональным, если ученику нужно ответить на вопрос или выполнить задание, например, найти пейзаж или портрет персонажа, выявить, какие черты героя проявляются в том или ином эпизоде и т.д. Однако сразу отметим, что в этом случае художественный текст, с которым работает ученик, приобретает статус учебного текста: «Учебным текстом может являться художественное произведение или его фрагмент» [9, с. 29], – утверждают коллеги из Института стратегии развития образования РАО. И мы полностью разделяем это мнение. А значит, и на художественном тексте, если мы не сакрализируем его, а считаем учебным материалом, могут быть сформированы соответствующие навыки функционального чтения, которые и будут проверены в формате ЕГЭ и ВПР. Ведь по существу ЕГЭ по литературе, а также итоговое сочинение и тем более «сочинительная часть» ЕГЭ по русскому языку с их то включаемым, то исключаемым критерием обязательного обращения к литературным примерам проверяют сформированность навыков функционального чтения.

Сейчас идет речь о мониторинге навыков функциональной грамотности. Поэтому какие бы форматы контроля ни разрабатывались, какие бы адекватные задаче проверки функциональной грамотности ни придумывались работы, будем реалистами: мы сможем проверить сформированность навыков только применительно к учебной деятельности, а не к деятельности в социуме. Как было сказано выше, функциональная грамотность – ситуативная характеристика, которая проявляется или нет в том или ином социальном (шире – социально-культурном) контексте. Это не значит, что к мониторингам по функциональной грамотности не надо готовиться, а навыки функционального чтения не надо развивать. Это значит только одно: надо отдавать себе отчет в том, что именно мы проверяем и зачем и чем именно занимаемся, а не выдавать желаемое за действительное.

Последнее происходит еще и потому, что мы до сих пор отождествляем учебное задание и учебную задачу. В качестве примера можно привести таблицу из недавно вышедшего методического пособия по формированию навыка функциональной грамотности [8, с. 81]. Оставив в стороне тот факт, что не всегда здесь содержательно соотносятся учебная задача и цель, с которой она предъявляется (особенно это очевидно при чтении третьей строки таблицы), отметим досадную ошибку авторов: они отождествляют учебную (sic!) задачу и учебное задание. Между тем, по Д.Б. Эльконину, основная особенность учебных задач, их отличие от других задач, заключа-

ется в том, что цель их выполнения и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, т.е. ученика: «Чтобы задача была учебной, цель должна быть учебной. Я должен хотеть научиться (научить себя) что-либо делать» [3, с. 70]. Из сказанного следует, как минимум, два вывода: 1) не всякая задача, предъявляемая ученику, является учебной (и это для учебного процесса абсолютно нормально); 2) задача становится учебной, если ученик проявляет свою субъектность, т.е. оказывается в ситуации, когда осознает проблемную ситуацию, для разрешения которой нужно решить задачу, и во многом эту задачу сам себе ставит. Безусловно, решение учебных задач в ситуации школьного урока, если школа не реализует систему Эльконина-Давыдова, практически невозможно – нужна другая организация учебной деятельности, другой формат контроля. Но это не значит, что решение учебных задач мы должны вывести из традиционного литературного образования, но «расшить» рамки урока должны, связав учебную и учебно-проектную деятельность. Ведь любой проект описывается через «Шесть П проекта»: проблема (установление дефицита, который восполнит проект), проектирование (планирование), поиск (информации), продукт, презентация продукта, портфолио (папка, в которой собраны рабочие материалы, черновики и т.д. и/или дневник проекта). Очевидно, что прохождение каждого этапа можно представить в виде постановки и решения школьником учебной задачи. В этом смысле написание реферата по литературе (точнее, текста неопределенного жанра) на заданную учителем тему никаким проектом не является, а является чисто учебным заданием. Однако, если мы поставили как приоритетную цель образования формирование функциональной грамотности, то проектная деятельность (в отличие от учебной деятельности на уроке литературы) должна стать приоритетной, потому что она совершается в открытом социокультурном образовательном пространстве, а не в замкнутых стенах классной комнаты.

И в заключение скажем: если мы запускаем мониторинг формирования функциональной грамотности, задачей которого является анализ способности обучающихся применять полученные в школе знания и навыки для решения учебных и практических задач, как об этом заявила министр образования О.Ю. Васильева на III Международной конференции по управлению качеством образования, то мы должны отдавать себе отчет в том, что целью подобного мониторинга не может быть проверка навыка функциональной грамотности, его цель – выявить дефициты, оценить потенциал национальной системы образования, предложить прогноз ее развития. Ведь ключевая идея мониторинга подобного типа – через оценку качества образования настроить его на принципиально новые результаты.

И к сказанному добавим. Мы принимаем позицию уважаемых ученых-исследователей, которые предложили «рассматривать функциональную грамотность как совокупность двух групп компонентов: интегративных и предметных. Предметные соответствуют предметам учебного плана <...> К интегративным относятся: коммуникативная грамотность, читательская грамотность, информационная грамотность и социальная грамотность. Их интегративная

сущность проявляется в том, что они сопровождают любой предметный компонент функциональной грамотности. Это обязывает в содержании обучения по каждому учебному курсу выделить специальный раздел, определяющий ведущие содержательные линии по формированию коммуникативной, читательской, информационной и социальная грамотности на конкретном предметном содержании» [8, с. 22]. А это значит, что если мониторинг покажет (мы должны быть готовы к любым, а не только к положительным его результатам), что на этом «конкретном» предметном содержании сформировать функциональную грамотность нельзя, то нам придется уточнять, а, может быть, и менять подходы к построению предметного содержания. И тогда нам предстоит договориться, что это такое – предметное содержание образования.

Всего этого можно достичь, если мы, ученые-исследователи, сначала договоримся о терминах, об их содержательном наполнении, а также об основных целях/планируемых результатах (добавим в скобках: и измеряемых) современного образования, в том числе литературного, потому что нельзя бежать в разные стороны одновременно. А сейчас именно это мы и требуем от учителя как субъекта образовательного процесса: на что он должен ориентироваться в своей преподавательской деятельности – на освоение обучающимися предметного содержания (этого требуют ВПР, ЕГЭ и другие действующие форматы контроля) или на формирование у них навыков функциональной грамотности (этого потребует новый мониторинг), при котором предметное содержание становится лишь учебным материалом?

### Литература

1. *Асонова Е.А.* Функциональное чтение не формируется на уроках литературы. 7 тезисов по поводу высказываний министра просвещения о функциональном чтении Е.А. Асонова // [https://vogazeta.ru/articles/2018/12/13/quality/5521-funksionalnoe\\_chtenie\\_ne\\_formiruetsya\\_na\\_urokah\\_literatury](https://vogazeta.ru/articles/2018/12/13/quality/5521-funksionalnoe_chtenie_ne_formiruetsya_na_urokah_literatury). URL: Дата обращения: 08 февраля 2019 года.
2. *Бородин В.А., Бородин С.М.* Словарь-справочник по чтению: практикум. М.: РШБА, 2017 (глава «Словник по чтению»).
3. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: издатель А.И. Расказов, 2004.
4. *Леонтьев А.А.* От психологии чтения к психологии обучения чтению // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26–28 марта 2001 г.) / под ред. И.В. Усачевой. В 2 ч. Ч. 1. М.: НИЦ ИНЛОККС, 2002. С. 5–8.
5. *Мелентьева Ю.П.* О чтении. Размышления о теоретических аспектах чтения. М., 2014.
6. Расширенный текст доклада профессора М.А. Холодной на IV Всероссийском съезде психологов образования России «Психология и современное российское образование» // URL: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus\\_news1/n2742.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html). Дата обращения: 08 февраля 2019 года.

7. *Sana A.B.* Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 23–42.

8. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник – Вентана-Граф, 2018.

9. Читательская грамотность школьника. 5–9 классы: книга для учителя / под ред. И.А. Добротиной. М.: Российский учебник – Вентана-Граф, 2018.

**М.И. Шутан**  
(г. Нижний Новгород)

## **СТРУКТУРИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПО КОНЦЕПТАМ**

На уроках, посвящённых концептам, сам художественный материал может структурироваться в соответствии с линейной и концентрической логикой.

**I. Линейная структура** отражает естественную последовательность фактов, в нашем случае предполагающую работу учеников в соответствии с методическим принципом «вслед за автором». Их деятельность в этом случае ограничивается в основном рамками одного произведения. Если же учебное занятие посвящается творчеству автора, то его произведения подчас располагаются в хронологической последовательности (хотя в отдельных случаях возможна небольшая корректировка этого принципа). Такая логика организации художественного материала приобретает особую значимость в том случае, если важно проследить творческую эволюцию автора, поставив в центр внимания тот или иной концепт. Такой же принцип, рассматриваемый как общий ориентир, может действовать и тогда, когда в пространство урока входят произведения нескольких авторов.

Отметим, что единицей линейной структуры выступает элемент литературного произведения или произведение как единое целое.

Приведём пример действия сформулированной выше методической логики, обратившись к одному из этапов изучения романа И.С. Тургенева *«Отцы и дети»* в 10 классе. На уроке в центре внимания оказывается концепт «романтизм», внимание к которому позволяет глубже раскрыть сущность нигилистического мировоззрения.

В начале урока десятиклассники получают следующее комплексное задание: «Прочитайте фрагменты из романа И.С. Тургенева *«Отцы и дети»*. Какие сюжетные ситуации представлены в них? Подберите синонимы к сло-

ву «романтизм», опираясь на реалии художественного текста, и ответьте на вопрос: какое понимание романтического раскрывается в приведённых ниже фрагментах? Соответствует ли нигилистическое понимание романтизма вашему пониманию?»

В первом фрагменте (седьмая глава) Базаров, узнавший историю отношений Павла Петровича и княгини Р., романтизмом называет «тайнственные отношения между мужчиной и женщиной», то есть любовь. Мало того, он выстраивает синонимический ряд «романтизм, чепуха, гниль, искусство», при помощи которого это возвышенное чувство характеризуется и оценивается. Отношения между мужчиной и женщиной он, будучи нигилистом, склонен истолковывать только с естественнонаучных, физиологических позиций.

Во втором фрагменте (десятая глава) раскрывается отношение Базарова к искусству, к художественной литературе. Недоумение, вызванное тем, что Николай Петрович читает произведения Пушкина, показывает внутренний мир Базарова с эстетической стороны. Такое чтение, недостойное зрелого человека, по его мнению, ерунда – и ему резко противопоставляется так называемое *дельное* чтение, то есть чтение книг по физике, химии, биологии, медицине, агрономии. Людей же, подобных Николаю Петровичу, Базаров с пренебрежением называет романтиками.

Любое суждение философской или этической направленности (третий фрагмент, десятая глава) вызывает у Базарова реакцию отторжения и также обозначается словом «романтизм». Вспомним, как он реагирует на фразу Аркадия: «Мы не имеем права предаваться удовлетворению личного эгоизма».

В четвёртом фрагменте (глава семнадцатая) вновь звучит тема любви. Только главный герой романа показан в ситуации внутреннего конфликта, ибо чувство, которое он отрицает как не соответствующее нигилистическому мировоззрению, обнаруживает в самом себе и пытается с ним бороться («Он с негодованием сознавал романтика в самом себе...»). Герою Тургенева кажется, что, передвигаясь по лесу (автор упоминает о его широких шагах), ломая ветки, браня и себя, и Одинцову, заставляя себя спать, он сможет освободиться от этого чувства, как от наваждения. Но побороть чувство любви Базаров не в состоянии.

Далее в разговоре с Аркадием (пятый фрагмент, глава девятнадцатая), после того как стало ясным, что чувство к Одинцовой безответное, он говорит своему приятелю: «По-моему – лучше камни бить на мостовой, чем позволить женщине завладеть хотя бы кончиком пальца. Это всё...» И завершает фразу, как упоминает повествователь, не «любимое» слово Базарова «романтизм», а слово «вздор». Но в этой жизненной ситуации стремление задавить в себе чувство любви к человеку, который неспособен на него, объяснимо.

И вот прощание Базарова с Аркадием (шестой фрагмент, глава двадцать шестая). Но даже сейчас (вряд ли в будущем бывшие приятели когда-нибудь встретятся друг с другом) Евгений избегает сентиментальности, трогательных фраз – того, что он обозначает словами «рассыропиться» и «романтизм».

Получается, что для Базарова романтизм – это отношения между мужчиной и женщиной, осмысляемые в поэтическом, а не естественнонаучном, физиологическом ракурсе, любовь к искусству, склонность к философским рассуждениям, проявление в процессе общения нежных чувств. Всё то, что имеет отношение к жизни человеческой души и человеческого духа, наполняя её возвышенным содержанием, подвергается нигилистом безоговорочному отрицанию.

По мнению В.М. Марковича, «для Тургенева бесспорно и то, что «нигилизм» неизбежно приводит в безвоздушное пространство свободы без обязательств, действия без любви, поисков без веры. Тургенев не находит в «нигилизме» созидательной творческой силы... И в том, что изруганный Базаровым «романтизм» не даёт человеку целиком подчинить себя такой позиции, заключается, по логике авторской мысли, великая правота стремлений, объективно противостоящих «нигилизму». Это правота устремлённости к идеалам, возвышающим человека над логикой необходимости и практической целесообразности, правота устремлённости к гармонии, которая одна только делает человека вполне и до конца человеком» [4, с. 198–199].

Отметим, что работа с концептом «романтизм» происходит в непосредственной связи с фиксацией этапов движения сюжета тургеневского романа: пребывание Базарова в «стане» отцов, братьев Кирсановых, история отношений с Одинцовой и психологическая реакция главного героя романа на печальный финал этой истории, прощание с Аркадием, ещё раз подчёркивающее трагическое одиночество нигилиста.

На наш взгляд, на этапе обобщения необходимо соотнести друг с другом нигилистический подход к романтизму с романтикой как эстетическим пафосом и романтизмом как творческим методом. Это соотнесение представлено в следующей таблице:

<b>Термин</b>	<b>Характеристика</b>
Романтизм в представлении нигилистов	Чепуха, вздор, гниль, художество, искусство, любовь, склонность к философствованию – философско-эстетическая, духовная сторона жизни, подлежащая резкому отрицанию.
Романтика как эстетический пафос	«Романтикой принято называть умонастроение, связанное с подъёмом чувства личности, полнотой душевного бытия, верой человека в собственные безграничные возможности, с радостным предчувствием осуществления самых высоких, сокровенных желаний и намерений» [7, с. 73].
Романтизм как творческий метод	Логика жёсткого противопоставления поэтического и прозаического обнаруживается в следующем суждении немецкого теоретика романтизма А. Шлегеля: «Изображая страсти относительно к каким-либо предметам, только в выражении их форм, она [музыка – М.Ш.] как бы очищает эти страсти от сопутствующей им материальной прозы: сбрасывая с них земную оболочку, она помещает их в чистую просветлённую

Термин	Характеристика
	атмосферу» [8, с. 126]. Тем не менее обыденная, повседневная жизнь может быть включена в художественную орбиту романтика. Но в этом случае она показывается как нечто дисгармоничное, далёкое от идеала, подлежащее резкому осуждению. Романтическое двоемирие основано на противопоставлении конечного и бесконечного, прозаического, приземлённого, застывшего и поэтического, небесного, движущегося.

Десятиклассники обращают внимание на расширительное истолкование этого термина, раскрывающееся в репликах тургеневского героя. Не о конкретном творческом методе или пафосе идёт здесь речь!

Линейная структура будет представлена и в том случае, если за основу берётся несколько произведений одного автора. Причём сама хронологическая последовательность произведений несёт в себе определённый смысл.

Урок на тему «*Три лермонтовские “Молитвы”*» проводится в 9 классе. Прежде всего ученики задумываются о лексических значениях этого слова. Их два: 1) моление; 2) установленный текст, произносимый верующим при обращении к Богу, к святым, а также при религиозных обрядах [4]. Необходимо ознакомить их и со следующими назначениями молитв: 1) прославление Господа Бога; 2) просьбы о ниспослании Божьей помощи; 3) молитвы бесплотному духу – хранителю и защитнику; 4) ходатайства о ближних; 5) молитвенное покаяние; 6) благодарение, приносимое Творцу; 7) молитва, произносимая при совершении святых таинств (крещение, причащение, миропомазание, покаяние, елеосвящение, брак и священство). Далее в центре внимания оказываются лермонтовские стихотворения.

Первая «Молитва» (1829) представляет собой обращение о ниспослании Божьей помощи, своеобразное моление, не имеющее никакого отношения к установленному христианской церковью тексту, обращение, отличающееся противоречивостью. Очень важно, чтобы, работая с текстом стихотворения, девятиклассники осознали следующее противоречие: лирический герой обращается к высшей силе за спасением («Преобрати мне сердце в камень, / Останови голодный взор...»), условием которого является и освобождение «от страшной жажды песнопенья», то есть от творчества, но в то же время призывает Бога не обвинять и не карать его за любовь к могильному мраку земли с её страстями, за то, что в его грешную душу редко входит «живых речей струя», Божественных речей, за то, что его ум в заблужденье бродит далеко от Бога, за «клокочущую лаву вдохновенья», за дикие волненья, мрачащие стекло очей, за то, что земной мир поэту тесен, но к Богу проникнуть он боится и «звучком грешных песен» молится не ему. Как точно отмечает Д.П. Муравьёв, «...из неслиянности двух голосов – покаяния и ропота – растёт чувство тревоги; нарушена органическая связь между «Я» и Богом, которая пока ещё признаётся животворной («...редко в душу входит живых речей твоя струя», ср. евангельские образы: «вода живая», «вода, текущая в жизнь вечную» и наи-

более соответствующее слову Лермонтова – «глаголы вечной жизни») ... Но последним и едва ли не главным препятствием на этом пути оказывается творческий дар, «страшная сила песнопенья». Здесь достигает высшего накала спор героя с Богом. Поэтическое вдохновение становится фокусом, вобравшим в себя все жизненные страсти-жажды. Поэтому столь противоречиво само отношение Лермонтова к творческой страсти: торжественно-архаичное, духовно-возвышенное – «жажда песнопенья» – сталкивается с эпитетом «страшная», то есть всепоглощающая, роковая, погибельная» [3, с. 283–284].

В этом стихотворении раскрываются черты юношеской психологии, стремящейся приблизиться к возвышенному, универсальному началу и в то же время ценящей в себе то, что подлежит уничтожению ради аскезы («Но угаси сей чудный пламень, / Всесожигающий костёр...»). Даже пламень, символизирующий некий хаос, обозначен эпитетом «чудный»!

Нельзя не заметить и синтаксические особенности лермонтовской «Молитвы»: после глаголов с отрицательной частицей «не обвиняй», «не карай» поэт шесть раз употребляет соотносительное местоимение с предлогом «за то» с придаточными, а вторую строфу начинает противительным союзом «но», фиксирующим резкий перелом в душевном состоянии лирического героя, о чём свидетельствуют глаголы «угаси», «преобрати», «останови», «освободись», «обращусь». Причём последние два глагола обозначают результат действий Бога, услышавшего поэта.

Если в «Молитве» 1829-го года лирический герой сконцентрирован исключительно на собственном «Я», то в «Молитве» 1837-го года, обращаясь к Матери Божией, он молит не за «свою душу пустынную», а за любимого человека (по-видимому, за В.А. Лопухину): «Но я вручить хочу деву невинную / Тёплой заступнице мира холодного». Это ли не знак нравственной зрелости?! Причём особую значимость приобретает в этих строках контраст тепла и холода: представительница высшего мира названа «тёплой заступницей», в связи с чем возникает ассоциация с душевностью, сердечностью – теми качествами, которых явно не хватает земному миру. Именно он и обозначен эпитетом «холодный».

О чём же просит лирический герой «Мать Божию»? «Окружи счастьем душу *достойную*; / Дай ей сопутников, полных внимания, / Молодость *светлую*, старость *покойную*, / Сердцу *незлобному* мир упования ... Ты воспринять пошли к ложу печальному / *Лучшего* ангела душу *прекрасную*». Курсивом мы выделили эпитеты, при помощи которых поэт выражает своё отношение к женщине, за которую молится, которой желает счастья.

Отметим, что четырёхстопный дактиль с дактилическими рифмами делает стих мелодичным, гармоничным: создаётся ощущение, что слова так и льются одно за другим. Насколько это контрастирует с резким, ораторским звучанием первой «Молитвы», написанной четырёхстопным ямбом с чередованием женских и мужских рифм, причём с первой строфой, состоящей из одного сложного предложения, в структуру которого входят анафоры и придаточные части. В самом звучании этих строк, отличающемся энергией не-



обычайной силы, обнаруживается вызов высшей силе: так не просят – так требуют!

Стихотворение же 1839-го года «Молитва» не представляет собой текст молитвы – оно о том, какое благодатное воздействие оказывает «созвучье слов живых» на человеческую душу. Причём прелесть этих слов невозможно объяснить: она названа непонятной. «С души как бремя скатится, / Сомненье далеко – / И верится, и плачется, / И так легко, легко...» Освобождение от того, что угнетает человеческую душу, от сомнений, приобретение веры, слёзы счастья, ощущение лёгкости. Многозначие в конце стихотворения подчёркивает невозможность раскрыть при помощи слов психологическое состояние человека. Отметим, что трёхстопный ямб как бы передаёт ощущение лёгкости.

Последовательность стихотворений отражает логику *восхождения* лирического героя к «высям горниим» и логику «взросления» самого автора: 1) первый этап – молитва, передающая стремление освободиться при помощи Божественной силы от всего того, что связывает человека с земными страстями, с творчеством, и в то же время индивидуалистический ропот («В основу этой иронической молитвы положена мысль, что вера в бога, «тесный путь спасенья», и свободное творчество несовместимы» (И.Л. Андроников) [2., с. 365]); 2) второй этап – альтруистическое желание сделать счастливым другого человека, выражающееся в молитве и свидетельствующее о нравственной высоте автора; 3) третий этап – *вывод* о спасительной силе молитвы с установленным церковью текстом («Одну молитву чудную / Твержу я *наизусть*»), освобождающей человека от бремени сомнений и вызывающей ощущение гармонии мира (стихотворение написано для М.А. Щербатовой и, видимо, призвано показать ей спасительную силу молитвы; причём, доказывая это, поэт опирается на *собственный* жизненный опыт).

Работа девятиклассников может быть подчинена следующей системе вопросов и заданий:

1. Каковы назначения молитвы? 2. Какие чувства вызывает у вас лермонтовская «Молитва» 1829-го года? За что Бог не должен обвинять и карать лирического героя? Выявите синтаксические особенности первой строфы. Как они помогают автору в передаче своего душевного состояния? Обоснуйте употребление противительного союза в начале второй строфы. Сделайте вывод о противоречивости душевного состояния лирического героя. Как соотносятся, по его мнению, вера в Бога и творчество? 3. О чём не просит Мать Божию автор «Молитвы» 1837-го года и как это его характеризует? Почему поэт называет себя странником? Определите место противительного союза в стихотворении. Обоснуйте употребление эпитетов в той части стихотворения, которая посвящена другому человеку. Выявите стиховедческие особенности стиха. Как они влияют на его мелодику? 4. Вызывает ли у вас звучание стиха ощущение лёгкости («Молитва» 1839-го года)? Какое воздействие оказывает молитва на душу человека? 5. Какой смысл приобретает последовательность лермонтовских стихотворений? Как вы понимаете афоризм Д. Мейсфилда «Бог согревает свои ру-

ки у человеческого сердца, когда человек молится» и может ли он быть отнесён к лермонтовским «Молитвам»?

**II.** Если единицей линейной структуры выступает элемент литературного произведения или произведение как единое целое, то единицей **концентрической структуры** следует назвать признак или разновидность чего-либо, а также ту или иную жизненную позицию. Такой подход к структуре учебного занятия обусловлен математическим определением концентрических окружностей. Это «окружности, имеющие общий центр, но различные радиусы» [5, с. 256]. В роли общего центра, если мыслить образно, выступает родовое понятие, терминологически закреплённое в формулировке темы урока, а в роли различных радиусов – его видовые разновидности, признаки, свойства или разные подходы к нему.

Концентрическая логика организации художественного материала действует на учебном занятии о концепте «правда» в одиннадцатом классе. Охарактеризуем этапы деятельности школьников, основу которой составляет работа с пьесой М. Горького *«На дне»* после этапа текстуального анализа.

Прежде всего школьники выполняют **задания лингвистической направленности**: 1) Придумайте по предложению к каждому лексическому значению слово «правда» (1. То, что соответствует действительности; истина. // Реалистическое изображение жизненных явлений в произведениях искусства. 2. Правдивость. // Правда. 3. Справедливость, порядок, основанный на справедливости. 4. Свод законов); 2) Раскройте лексические значения приведённых ниже фразеологизмов (*В ногах правды нет. Жить (поступать) по правде. И то правда. Правда-матка (матушка). Святая правда. Сермяжная правда. Сказать по правде (по чести, по совести). Служить верой и правдой. Смотреть правде в глаза. Что правда, то правда. Всеми правдами и неправдами*) [8].

На следующем этапе своей деятельности школьники работают с **фольклорными произведениями**, раскрывая народный взгляд на правду. Прежде всего в центре их внимания оказываются пословицы (*Правда глаза колет. Говорить правду – терять дружбу. Правде огонь не страшен. Ложь в правду рядилась, да о правду и разбилась. Где деньги говорят, там правда молчит* и др.).

Приведём примеры вопросов и заданий: 1) Выделите пословицы, в которых встречаются тропы. Покажите, как они помогают в передаче мысли; 2) Найдите и прокомментируйте пословицы, в которых раскрывается оптимистический взгляд на мир; 3) В каких пословицах жизнь представлена далёкой от идеала? Прокомментируйте их; 4) Сделайте вывод о народном представлении о правде.

Далее звучит русская народная сказка «Правда и Кривда». Ученики доказывают, что в этом произведении действует принцип повторяемости событий и, самое главное, дают аргументированный ответ на следующий вопрос: какое отношение к Правде и Кривде раскрывается в сказке?

В столкновении с Кривдой Правда была просто обречена на испытания («Осталась правда безглазая, пала лицом наземь»), но, услышав мудрый со-

вет («Стоит потереть тутошей травкою – глаза опять будут»), она им моментально воспользовалась («Правда нарвала травки и давай тереть глаза: потёрла один, потёрла другой – и стала видеть по-прежнему; захватила с собой этой травки и пошла в путь-дорогу»). А далее жизненные обстоятельства складываются очень удачно для неё. Правда побеждает. Оптимистический финал и выражает точку зрения на правду, а она воспринимается как некая истина, в которой сосредоточены народные интересы и народные представления о честности, благородстве, благополучии.

Обращаясь к пьесе М. Горького «На дне» (1902) после её текстуального анализа, школьники соотносят отношение к правде, представленное в монологах и репликах Луки, Бубнова и Сатина. По мнению Луки, правда «не всегда по недугу человеку... не всегда правдой вылечишь». И далее странник рассказывает историю о праведной земле, у которой трагический финал: человек, узнавший от учёного о том, что праведной земли нет, покончил жизнь самоубийством. Лука считает: если правда, которую так и хочется назвать бескрылой, лишает человека жизненной перспективы, мешает ему изменить свою жизнь, то утешительная ложь может ему подарить надежду на лучшее будущее, а далее всё зависит от человека, от его потенциала. Хотя нельзя не видеть всю шаткость того фундамента, на котором создается это будущее: Актёр – очень слабый человек для того, чтобы решительным способом изменить свою судьбу, да и слова Луки о лечебницах отличаются неконкретностью; для Насти – вера в то, что все книжные сюжеты, ею надрывно излагаемые, имеют отношение к реальности, что-то вроде наркотика, лишь на какое-то время спасающего от жестокой действительности; отношения между Пеплом и Наташей не могли сложиться без любви друг к другу (как лебеда заменит хлеб?!) – и о справедливости этой точки зрения свидетельствует финал третьего действия драмы.

Далее ученики соотносят жизненные позиции Бубнова и Луки. Бубнов утверждает: «Любят врать люди». По его мнению, подкрасить, навести румянец – это значит лгать. Он не понимает, почему без всякой пользы для себя лжёт Лука. Поведение человека, сочувствующего людям и не думающего о собственной выгоде, Бубнову – проповеднику бескрылой правды – кажется странным. Сатин не может примириться с ложью, чем близок к Бубнову («Ложь – религия рабов и хозяев... Правда – бог свободного человека!»), но, в отличие от Бубнова, понимает мотив поступков Луки и чётко формулирует его: «Старик – не шарлатан! Что такое – правда? Человек – вот правда! Он это понимал... вы – нет!» Тем не менее нельзя не подчеркнуть следующее: Сатин, высоко оценивающий способность Луки на сочувствие, на жалость, не верит в то, что утешительная ложь – инструмент, при помощи которого можно изменить жизнь человека в лучшую сторону, ибо «человек – свободен... он за всё платит сам: за веру, за неверие, за любовь, за ум – человек за всё платит сам, и потому он – свободен!» Идея свободного человека, способного нести за свои поступки, жизненные цели ответственность, готового за них платить, явно противоречит идее слабого человека, который может найти поддержку, хоть и слабую, в утешительной лжи.

Обнаруживается, что отношение к правде может быть разным – и оно обусловлено наличием или отсутствием идеала в сознании человека. Если идеал отсутствует, то сама реальность интерпретируется лишь как воплощение зла и кошмара, а такая правда не «поднимает» человека, не наполняет его жизнь подлинным смыслом. Скорее, этого смысла её лишает. Если же у человека есть идеал, то он может помочь ему преодолеть все несовершенства социальной действительности, ибо сделает его сильнее. Но неизбежно возникает следующий вопрос: каждый ли человек способен на это? По мнению Сатина, у обитателей ночлежки нет никакой жизненной перспективы. Этим можно объяснить и поведение Сатина в отношении Актёра, отличающееся грубостью, жестокостью. Вдумываясь в саркастичные фразы этого героя драмы, невольно убеждаешься в том, что его раздражает, если не бесит воистину романтическое стремление изменить свою жизнь, стремление, по мнению Сатина, наивное, иллюзорное, даже глупое.

Одиннадцатиклассникам для осмысления и оценки может быть предложено следующее высказывание Г.Д. Гачева: «Лука подсказывает лишь элементарную форму – опору для первого самостоятельного шага в жизни, чтобы далее, опрокинув её, эту форму – опору – человек мог бы идти сам, своим путём. Помочь людям встать на ноги, пробудив в них веру в себя, есть великая и сложная задача; и «ложь» (то есть то, что выступает ложью, фантазией с точки зрения логики вещей) для этого первого акта является стократ более правдоносной, чем та абстрактная правда, на устойчивость к которой Сатин и Бубнов предлагают сразу выверять человека: «По-моему – вали всю правду, как она есть! Чего стесняться?» Следовательно, для той роли, которую осуществляет Лука, – зажигать собственную правду каждого человека, – как раз и нужно, чтобы он в себе не нёс никакой своей особенной правды (идеала), кроме этой способности быть эхом любой особенной правды. Его идеал, его индивидуальная активность и форма должна состоять в том, чтобы быть Протеем, то есть чтобы не иметь своей формы и принимать в любой момент форму и суть человека, с которым он имеет дело» [1].

Как мы видим, последовательность реплик героев в самом тексте пьесы М. Горького в данном случае не играет никакой роли, ибо в центре внимания оказывается отношение Луки к правде, а с жизненной позицией этого персонажа соотносятся жизненные позиции Бубнова и Сатина. Действует концентрическая логика!

На следующем этапе учебного занятия целесообразным будет обращение к тексту *предисловия к роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»*, в котором вопрос о правде («едких истинах», «горьких лекарствах») и вымысле («сластях») рассматривается автором в ракурсах историческом, этическом и эстетическом. Автор говорит о пороках своего поколения, поколения тридцатых годов девятнадцатого века, в связи с чем нельзя не вспомнить его стихотворение «Дума» («Печально я гляжу на наше поколенье!..»). Сама лексика, входящая в этот микротекст, который представляет собой обращение к читателю (пороки «в полном их развитии», «дурён», «трагические и романтические злодеи»), фокусирует внимание на морали. Эстетический

же ракурс осмысления проблемы оказывается, несомненно, здесь на первом плане, ибо речь идёт о категории правды в применении к произведению искусства. В сознании людей, его воспринимающих, обнаруживается следующая печальная тенденция: читатель готов верить в пороки героев «экзотических», то есть далёких от современной повседневной жизни, но ему чрезвычайно трудно адекватно осмыслить и оценить неприглядный портрет человека нынешнего времени, ведь так трудно смириться с тем, что он есть отражение и тебя самого! Срабатывает инстинкт самозащиты! Сам же автор романа – сторонник правды, какой бы горькой она ни была. Такова его эстетическая позиция.

Отметим, что в процессе работы с концептом чрезвычайно важной нам представляется и смена ракурсов, акцентов в его осмыслении, вследствие чего само его видение приобретает такое свойство, как объёмность, стереоскопичность. В данном случае обнаруживается выход за рамки социальной и нравственно-психологической интерпретации концепта «правда», так как в центре внимания оказывается эстетическая проблема «искусство и реальность». Концентрическая логика «работает» и в том случае, когда мы выходим за рамки изучаемого произведения.

Причём и у этой проблемы школьники могут увидеть социальное и нравственно-психологическое измерение, если для размышлений им будет дан *фрагмент из стихотворения Н.А. Некрасова «Поэт и гражданин»* о судьбе совсем юного поэта: в тот период, когда «лукаво жизнь вперёд манила», поэт отказывался от «горьких истин», от обличения социальных пороков, и шёл на компромиссы с действительностью. Но сейчас, в разговоре с гражданином, он честен и не скрывает этой «горькой правды», так как способен критически посмотреть на свою судьбу и на свой внутренний мир.

На следующем этапе занятия школьники работают *с афоризмами*, раскрывая смысл каждого из них: 1) *Правда – точно горькое питьё, неприятное на вкус, но зато восстанавливающее здоровье.* О. Бальзак; 2) *Правда – не добродетель, но страсть. Отсюда – никогда её не быть милосердной.* А. Камю; 3) *Нельзя пронести через толпу факел правды, не опалив никому бороды.* Г. Лихтенберг; 4) *Правда необычайнее вымысла: вымысел должен придерживаться правдоподобия, а правда в этом не нуждается.* М. Твен.

В высказывании О. де Бальзака, по мнению школьников, подчёркивается следующее: правда может быть очень неприятной (неспроста она называется «горьким питьём») и вызывает ассоциацию с лекарством. В афоризме А. Камю правда названа страстью, но никак не добродетелью. А страсть, как известно, подобие стихии, не подчиняющейся тем или иным законам. Милосердие же немислимо без нравственных законов, которые по природе своей являются некими ограничителями, мешающими человеку творить зло. В центре философского суждения Г. Лихтенберга – символический образ факела правды, проносимого через толпу. В этом случае огонь может кого-либо ненароком задеть и даже сделать несчастным человеком. Таким образом подчёркивается роль случайности, подчас столь немилосердной к человеку и его судьбе. В четвёртом афоризме проводится резкая демаркаци-

онная линия между вымыслом, создающимся по определённым правилам, и правдой, которая существует как некая онтологическая данность, а с ней не поспоришь! Само высказывание М. Твена имеет непосредственное отношение к художественному творчеству, хотя и выходит за его пределы.

Далее перед учащимися ставится задача – сделать выводы о правде на основе рассмотренных литературных произведений и афоризмов. Речь идёт о создании одного из возможных *вариантов модели концепта*, которая может быть создана на основе антонимичных смыслов: 1) бескрылая правда, жестокая, бескомпромиссная, знающая только беспросветное настоящее – утешительная ложь, дарящая надежду на светлое будущее; 2) апология горькой правды и сладкого вымысла как контрастные эстетические позиции художников–творцов; 3) чувство правды, превращающееся в страсть – милосердие; 4) правда, не подчиняющаяся человеческому сознанию – вымысел, придерживающийся правдоподобия (конструируемый человеческим сознанием). Отметим, что в предложенной выше модели концепт «правда» представлен в разных ракурсах: онтологическом, психологическом, этическом и эстетическом.

Можно создавать модели уроков с линейной и концентрической структурой, оставаясь в рамках того или иного концепта [См. подробнее: 10]. Учитель делает выбор, исходя из целого комплекса факторов (возможности детей, этап литературного образования, личные пристрастия, к которым относятся и методические приоритеты).

### Литература

1. *Гачев Г.Д.* Что есть истина? Прение о правде и лжи в «На дне» М. Горького // Литература: Первое сентября. 2008. № 24.
2. *Лермонтов М.Ю.* Собрание сочинений: В 4 т. Т. 1. М., 1983.
3. Лермонтовская энциклопедия / гл. ред. В.А. Мануйлов. М., 1981.
4. *Маркович В.М. И.С.* Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30–50–е годы). Л., 1982.
5. Словарь иностранных слов. 16-е изд., испр. М., 1988.
6. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2006.
7. *Хализев В.Е.* Теория литературы: учебник. 2-е изд. М., 2000.
8. *Шлегель А.В.* Из «Берлинского курса» // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. М., 1980.
9. *Шутан М.И.* Работа с концептами на обобщающем уроке литературы: учебно-методическое пособие для словесников. М., 2019.

## **СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ, ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К СОЧИНЕНИЯМ ПО ГУМАНИТАРНЫМ ПРЕДМЕТАМ В ФОРМАТЕ ЕГЭ КАК НОВАТОРСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА**

Проблема межпредметной интеграции является весьма актуальной в российском школьном образовании в XXI веке, так как актуализация метапредметных связей при изучении отдельных учебных курсов помогает их положительному взаимовлиянию<sup>1</sup>. Однако метапредметное взаимодействие учителей разных школьных предметов может осуществляться не только в контексте знаниевой парадигмы, но и на уровне выработки общих учебных умений. Покажем, как совместную деятельность учителей русского языка, литературы, истории, обществознания сделать инструментом повышения эффективности обучения школьников итоговому сочинению [1] и сочинениям в формате ЕГЭ по гуманитарным предметам. Это возможно, потому что в подготовительный период выпускники будут выполнять общие виды заданий, необходимых для подготовки к ЕГЭ по русскому языку [2], литературе [3], истории [4], обществознанию [5].

В связи с этим коллективом авторов ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» подготовлена инновационная рабочая тетрадь [6] для самостоятельной деятельности учащихся 11 классов в подготовительный период.

Материалы тетради объединены в три раздела:

1. Выбираем тему сочинения.
2. Формулируем проблему, обозначаем идею.
3. Раскрываем тему, аргументируем собственную позицию.

В разделе «Выбираем тему сочинения» показано, что при выборе темы ситуация в заданиях ЕГЭ по разным учебным дисциплинам представлена различно в зависимости от специфики предмета:

Учебный предмет → Ситуация выбора темы

Литература → Указаны четыре темы по разным литературным эпохам

Обществознание → Представлены пять высказываний по различным разделам курса обществознания

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№27.6122.2017/БЧ).

История → Указаны три исторических периода,  
которые нужно охарактеризовать

Итоговое сочинение → Даны пять тем по открытым  
тематическим направлениям

Однако существуют общие подходы к выбору тем сочинений, которые представлены в заданиях рабочей тетради (выбор темы на ЕГЭ по русскому языку не предполагается).

Выбор темы сочинения на ЕГЭ по литературе и характер тренировочных заданий определяет:

- 1) историко-хронологический принцип,
- 2) знание текстов художественных произведений,
- 3) понимание их родо-жанровой специфики,
- 4) учет типологии тематики сочинений.

Задания для развития умения выбирать тему на ЕГЭ по обществознанию помогают научиться:

а) выявлять базовую науку, к которой относится высказывание, и на этой основе осуществлять выбор темы;

б) определять основную мысль автора;

в) указывать проблемы, с которыми связано каждое высказывание.

Задания на выбор темы в ЕГЭ по истории помогают понять, что придает целостность и относительную завершенность предложенному историческому периоду, вспомнить его основные события и процессы, историческую значимость, указать влияние на дальнейшую историю России.

Выбор темы итогового сочинения определяет значение ключевых слов, терминов и понятий в формулировке темы, которые позволяют сузить тему до ракурса, обозначенного в вопросе.

В разделе «Формулируем проблему, обозначаем идею» определена общность и специфика этих умений в рамках разных учебных предметов. В тетради даны тренировочные задания на формулировку одной из проблем, поставленных автором, и ее комментирование на ЕГЭ по русскому языку. Выпускник научится выявлять проблему текста, как сформулированную автором в виде тезиса или на основе замечаний, разбросанных по тексту, так и выявленную путём анализа сюжета, реплик персонажей, описаний состояния героев или рассказчика. Задания на написание комментария помогут научиться проводить смысловой анализ текста; определять его части и сокращать их, передавая сжато наиболее важную информацию; композиционно и грамматически оформлять свой комментарий.

Задания для подготовки к ЕГЭ по литературе включают в себя развитие умения давать конкретный ответ на вопрос темы, формулировать тему и проблему в виде вопроса и отбирать проблемы, которые будут рассмотрены в сочинении. Этот отбор позволит определить главную мысль (идею) сочинения, которая свяжет круг рассматриваемых проблем.

Определить смысл высказывания на ЕГЭ по обществознанию поможет ответ на вопрос «Что, по моему мнению, хотел сказать автор?», представлен-



ный в виде суждения. Задания для подготовки к ЕГЭ по истории также развивают умение формулировать главный тезис сочинения и соотносить исторические факты с понятиями событие, явление, процесс.

Чтобы сформулировать проблему на итоговом сочинении, следует поставить главный вопрос, ответом на который станет текст сочинения. Задания на понимание проблемы помогут сформулировать главную мысль работы, которая будет доказана в основной части.

В разделе «Раскрываем тему, аргументируем собственную позицию» предложены задания, помогающие научиться выражать собственную позицию по отношению к главной идее, центральному тезису, авторскому видению и обоснование этой позиции.

В сочинениях по русскому языку, литературе, в итоговом сочинении сами литературные факты выступают в качестве аргументов доказываемого тезиса. В историческом сочинении факты являются объектом анализа и оценки: события рассматриваются в русле причинно-следственных связей, характеризуется общественно-историческая роль исторических личностей. В обществоведческом сочинении факты служат иллюстрацией теоретических положений.

Задания для подготовки к ЕГЭ по русскому языку ориентированы на развитие умения формулировать позицию автора (рассказчика) по прокомментированной проблеме, используя в качестве аргументов литературные примеры, цитаты, факты общественно-политической и личной жизни, а для подготовки к сочинению по литературе помогут научиться составлять подробный план, включающий в себя логическую цепочку аргументов, позволяющих сделать вывод убедительным.

Задания для развития умения аргументации на ЕГЭ по обществознанию дадут возможность определить, к какой теме относятся основные понятия и термины высказывания, выявить контекстные знания и логические связи, позволяющие раскрыть тему.

Задания для подготовки к сочинению по истории позволят научиться характеризовать значимые события, исторических личностей, причинно-следственные связи и выстраивать логику изложения для раскрытия особенностей выбранного периода; давать оценку его значимости для последующей истории России с опорой на исторические факты.

Задания для подготовки к аргументации в итоговом сочинении научат выдвигать тезис, подбирать и формулировать аргументы и приводить примеры, используя различные способы привлечения литературного материала, завершать свое доказательство микровыводом.

Таким образом, совместная деятельность учителей разных предметов в подготовке к итоговому сочинению и сочинениям в формате ЕГЭ по русскому языку, литературе, истории, обществознанию возможна, если объединить усилия преподавателей этих учебных дисциплин. Результаты повысятся, если учителя уяснят, какие общие требования предъявляются выпускникам при написании сочинения на разных экзаменах. Подготовка выпускников будет более успешной, если на уроках обращать внимание на общие требования к

сочинению: выбор темы, формулирование проблемы, убедительную аргументацию. Формирование умения создавать письменное аргументированное высказывание станет более эффективным, если школьники будут систематически выполнять общие виды заданий и использовать представленную нами рабочую тетрадь.

### **Литература**

1. Итоговое сочинение / URL: <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>
2. ЕГЭ по русскому языку. Демоверсия / URL: [http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542979582/ru\\_ege\\_2019.zip](http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542979582/ru_ege_2019.zip)
3. ЕГЭ по литературе. Демоверсия / URL: [http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542979531/li\\_ege\\_2019.zip](http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542979531/li_ege_2019.zip)
4. ЕГЭ по истории. Демоверсия / URL: [http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1543412080/is\\_ege\\_2019.zip](http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1543412080/is_ege_2019.zip)
5. ЕГЭ по обществознанию. Демоверсия / URL: [http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542979565/ob\\_ege\\_2019.zip](http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1542979565/ob_ege_2019.zip)
6. В разработке рабочей тетради «Готовимся к сочинению. ЕГЭ по русскому языку, литературе, обществознанию, истории, итоговое сочинение. Обучающая рабочая тетрадь для учащихся 10–11 классов» участвовали сотрудники ФГБНУ «ИСПО РАО» М.А. Аристова, И.Н. Добротина, А.Ю. Лазебникова и др.

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*И.Е. Брякова  
(г. Оренбург)*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ «ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.С. ПУШКИНА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ»

В последнее время всё чаще употребляется понятие «образовательный контент», что связано с активным развитием средств массовой коммуникации, интеграции дисциплин, когда технологии и знания меняются быстрее, чем обучающиеся успевают пройти через традиционную систему образования. Возникла необходимость реформирования российских школ в направлении «цифровизации» образования. Все риски этого процесса ещё предстоит изучить, однако очевидно, что необходимо обновление методов преподавания в школах, подготовка нового поколения педагогов, способных на равных общаться с интернет-поколением детей. Цифровая трансформация школ предполагает использование новых методов обучения или адаптацию уже известных методов в направлении создания образовательных платформ для дистанционного обучения, создания онлайн-курсов, образовательного контента, переподготовку учителей для эффективного применения электронного образовательного контента в учебном процессе.

Образовательный контент – гипертекстовое образование, которое отличается от линейного способа представления информации в учебнике и имеет ряд характерных особенностей: мультимедийную структуру, интерактивность, имманентность. Образовательный контент отвечает «клиповому мышлению» современного школьника, которое базируется на способности быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами, что даёт возможность быстрого усвоения большого объема информации и заинтересованности в ней [13].

В широком смысле «контент» означает содержимое, значимое наполнение информационного ресурса [3]. По цели контент может быть информационный, обучающий. В 90-е годы XX века широкое распространение получило понятие «контент-анализ», в 2000-е годы – «контент сайта», в настоящее время – «учебный контент», «образовательный контент», который в большинстве случаев определяется как структурируемое предметное содержание, используемое в образовательном процессе. Электронный образовательный контент использует текст, учебное видео, графики, мультимедиа и др. Его отличительная черта – модульный принцип построения. Образовательный контент может быть предназначен для педагогов (создание тематической коллекции по предметам для моделирования уроков и др.), для обучающихся (банк презентаций, материалы для самостоятельного освоения трудных тем или домашних заданий и др.).

Обратимся к созданию возможного образовательного контента по пушкинскому тексту в основной школе [8]. Остановимся на некоторых моделях уроков литературы, на развитии литературно-творческих способностей школьников посредством пушкинского текста, интерактивных технологиях, организации исследовательской деятельности школьников при изучении творчества А.С. Пушкина.

Урок-погружение в творческую мастерскую А.С. Пушкина при изучении пролога к поэме «Руслан и Людмила» в пятом классе [5] возможен через культурологический подход к изучению пушкинского текста. Школьник узнаёт мифологические сказочные персонажи, открывая мир народной жизни. На уроке-погружении идет аналитическая работа над образами и словом, авторским отношением, сопоставлением литературной и народной сказки. Каждый образ – цепь символов и ассоциаций, погружающих в далекое прошлое. Каждый персонаж осмысливается поэтапно, в каждой строке пушкинского текста открывается целый мир через постижение образа и слова.

Какой мир создал поэт? Что послужило прообразом данных картин? Принадлежат ли они воображению поэта или отражают древние представления о природе? Как вы понимаете слово «Лукоморье»? Какие слова с этим корнем существуют у нас в языке? Можно ли установить смысловую связь между этими словами? Что за место такое – Лукоморье? Как вы думаете, существует ли оно в действительности? Поинтересуйтесь этим вопросом и, используя разные источники, в том числе в Интернете, подготовьте свой ответ к следующему уроку [5].

Какое ключевое слово в тексте представляет яркий образ, созданный славянской мифологией? А.Н. Афанасьев пишет о том, что у славян существовало предание о Мировом Дереве, которому они поклонялись. Это дерево было могучим дубом – Перуновым деревом. Дуб, мировая ось, стоит на камне Алатырь. Ветви дуба достигают небес, корни опускаются в преисподнюю. Место, где растет мировое дерево, у древних язычников называлось Ирье (Ирий). Оно находилось на востоке по ту сторону облаков у самого моря. Из Ирья приходит солнце, туда же в вечные лета уходят души умерших [1, с. 15].

Но дуб как мировое дерево не ожил бы в нашем восприятии, если бы не появился еще один сказочный персонаж – Кот Ученый. Каким вы его себе представляете? Почему поэт дает ему эпитет «ученый»?

Почему поэт обращается к образу «золотой цепи»? В процессе поисковой деятельности, работая с электронными носителями, гиперссылками, школьники узнают, что с древнейших времен «золотыми цепями» именовались своды сказаний о богах, прародителях и их деяниях. Эта традиция продолжилась и в христианские времена. Пролог наполнен радостью узнавания героев, гордостью поэта за историю своего народа, и это выразилось в строке: «Там русский дух... там Русью пахнет!» Обращаемся к школьникам с вопросом: как вы понимаете выражение «русский дух»? Конечно, это народная душа, сердце, ум, характер, нравственность, доброта, граничащая с самопожертвованием.

Культурологическое прочтение текста, вовлечение ученика в диалог культур, погружение его в творческую мастерскую поэта открывает перед современными школьниками широкие возможности постижения пушкинского текста, неповторимого мира русского слова и русской образности, уходящей корнями в народность, наше великое прошлое. Кроме того, учит общению с дополнительными источниками информации: словарями, справочниками, энциклопедиями, критическими статьями и литературоведческими исследованиями.

В качестве итога работы над этим текстом предлагаем проект «Образ кошки в поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина и романе Л. Кэрролла «Алиса в Стране Чудес», даём задание решить следующие задачи: рассмотреть образ кошки в славянской мифологии с целью выявления роли Кота Учёного в Прологе к поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина; рассмотреть образ кошки в английской мифологии с целью определения этимологии образа Чеширского Кота как одного из носителей авторской идеи в романе «Алиса в Стране Чудес» Л. Кэрролла [7].

Определяем также перспективную работу в данном направлении: в проекте (дать название самостоятельно) выявить, чем мотивирована разница между фольклорным и авторским восприятием образа кошки в литературе (на материале романа «Житейские воззрения кота Мурра» Э.Т.А. Гофмана и басен И.А. Крылова).

В 6 классе изучается повесть «Барышня-крестьянка» А.С. Пушкина, а в 7 классе школьники читают «Станционного смотрителя» и осмысливают образ рассказчика, знакомятся с понятиями «мистификация», «маска». Привлекаем их внимание к художественному тексту через ясные для них понятия. Так, в цикле статей, опубликованных в журнале «Литература», А. Северинец ставит задачу найти новый ракурс для разговора о классике на уроке литературы, используя современную лексику и стоящие за ними понятия: смайлик, фейк, инстаграм, хоррор. Например, в статье «Зачем Пушкину фейковые аккаунты?» [12] влияние личности рассказчика на создаваемый текст исследуется на материале «Повестей покойного Ивана Петровича Белкина». Как расскажет одну и ту же историю девица К.И.Т., провинциальный литератор Белкин и сам

Пушкин в повести «Барышня-крестьянка»? Просим учеников ответить на вопрос, сформулированный А. Северинец в названии статьи. Данное задание переходит в проект «Пушкинские мистификации».

К роману А.С. Пушкина «Капитанская дочка» школьники обращаются дважды: первый раз – в 8 классе, изучая роман, второй раз – при написании итогового сочинения в 11 классе [8]. В этом процессе понимания романа многое зависит от учителя: останется ли роман в восприятии школьников «вечным» или перейдёт в разряд «хорошего материала» для цитирования при написании сочинения.

Обратимся к восприятию учащимися 8 класса романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка». В результате анкетирования 189 обучающихся городских школ, гимназий мы выделили следующие тенденции. Отношение к роману неоднозначное, восприятие напрямую зависит от мастерства учителя в подаче материала. Кто-то отмечает, что школьное прочтение романа было поверхностным. Его воспринимают либо как роман о Пугачёве, либо как любовную историю со счастливым концом. Считают, что Пушкин достаточно прямолинейно описывает своих героев, вместе с тем понимают, что Пугачёв не только отрицательный герой: «...за ним шли люди, значит, видели в нём сильную личность. У каждого своя правда. А жестокость – черта времени»; «Этот роман мы прошли очень быстро. Я, к сожалению, так и не смог разобраться в его ценности, вспоминается часто звучащий на уроках эпиграф «Береги честь смолоду». Такие ответы дали примерно треть опрошенных. Две трети школьников отметили положительное воздействие на них романа, особенно при повторном чтении с учителем.

По-новому воспринимают роман одиннадцатиклассники, обращаясь к нему в качестве аргументов к итоговому сочинению. Представим некоторые ответы выпускников на вопрос о читательском восприятии романа «Капитанская дочка»: «Новым для меня было увидеть самого автора в романе. Я поняла, что его мнение не совсем совпадает с мнением Гринёва. Я услышала его голос»; «Если после первого чтения романа Пугачёв мне был симпатичен, то сейчас я его по-настоящему зауважала. Я точно знаю, что ещё не раз обращусь к «Капитанской дочке». И каждый раз, несмотря на заученный сюжет, это будет новое знакомство с ним»; «Умение любить, служить своей Родине, быть верным принципам очень важно в жизни любого человека, независимо от эпохи».

Мы видим повзрослевшего читателя-школьника. Может быть, именно сегодня, в эпоху «информационной цивилизации», учителю следует чаще превращать чтение «по обязанности» в чтение для удовольствия, вернувшись к истокам духовности, нравственности и красоты слова. «Чтение именно благодаря своей универсальной востребованности в самых разнообразных сферах жизни могло бы стать неким феноменом стабильности, непреходящей ценностью человеческой культуры» [6, с. 26].

Высокая частотность обращения школьников к роману «Капитанская дочка» А.С. Пушкина на итоговом сочинении свидетельствует о высших и вечных идеалах добра, чести, долга и любви, заключённых в нём. Это «вечный роман», «книга на все времена». Следует отметить, что именно благо-

даря чтению сохраняется преемственность в языковой и духовной культуре народа.

Развитие литературно-творческих способностей школьника – ещё один важный этап в формировании творческой личности. Организуем творческую работу с пушкинским текстом на уроке литературы, основываясь на позиции М.М. Бахтина, его словах о принципиальной незавершённости личности и обретении собственной уникальности только через диалог с «другим» [2].

По роману А.С. Пушкина «Капитанская дочка» создаём со школьниками буктрейлер, предварительно ознакомив их с тем, какими бывают буктрейлеры по способу визуального воплощения текста (игровые, неигровые, анимационные), по содержанию (повествовательные, атмосферные, концептуальные). Буктрейлеры рассматриваются сегодня как особая разновидность медиатекста, который может стать и предметом изучения, и обучающим средством. И в этом видится ценность данной технологии общения с текстом.

В 9 классе школьников интересует сюжет и персонажи «Моцарта и Сальери». Почему Пушкин назвал четыре произведения «маленькими трагедиями»? Этот вопрос можно обсудить на уроке внеклассного чтения, а затем в эссе «Гений и злодейство – две вещи несовместные?» Можно также порассуждать об этом и в сочинении-ассоциации на тему «Зависть».

В письме А.С. Пушкина Плетнёву от 9 декабря 1830 года читаем: «Скажу тебе (за тайну), что я в Болдине писал, как давно уже не писал. Вот что я привёз сюда: 2 последние главы «Онегина», 8-ю, 9-ю, совсем готовые в печать. Повесть, писанную октавами (стихов 400) <...> Несколько драматических сцен, или маленьких трагедий, именно: «Скупой рыцарь», «Моцарт и Сальери», «Пир во время чумы» и «Дон Жуан». Сверх того, написал около 30 мелких стихотворений. Хорошо? Ещё не всё...» [9, с. 375–376].

Даём задание ученикам: напишите письмо своему другу о том, что удалось сделать вам за этот год, о своих успехах, возможно, промахах, планах на будущее.

В 9 классе, знакомясь с романом в стихах «Евгений Онегин», предлагаем прочитать такие близкие по мироощущению девятиклассникам строчки П.А. Вяземского «И жить торопится, и чувствовать спешит» (из стихотворения «Первый снег»). Представляем иллюстрации к роману «Евгений Онегин» художника Н. Кузьмина [10] и просим учеников попробовать нарисовать что-то подобное: быстрый росчерк пера – на страницах уже своего дневника.

В работе над пушкинскими текстами эффективно использовать технологию «Образовательного путешествия» [4], которая поможет участникам самоактуализироваться, приобщиться к семантическому пространству культуры, понять культурные смыслы, отражённые в текстах. Пушкинский текст способен создать поле сотворчества читателя и писателя. С романом «Капитанская дочка» тесно связано Оренбуржье, где побывал Пушкин осенью 1833 года, собирая материал для «Истории пугачёвского бунта» и романа.

Обратимся к трём дням пребывания А.С. Пушкина в Оренбурге, попытаемся восстановить хронологию событий и интерпретировать некоторые

события романа «Капитанская дочка». Обратимся к книге В.Л. Савельзона «Пушкин и Оренбуржье», которая имеет ещё один подзаголовок «Над страницами «Капитанской дочки» и «Истории Пугачёва» [11]. Это роман-эссе, в котором автор проводит интересные расследования, ищет взаимосвязи реальных исторических лиц с героями двух произведений А.С. Пушкина, указанных в названии.

Вопросы и задания могут быть представлены в такой последовательности:

- Когда Пушкин прибыл в Оренбург?
- В какое время суток прибывает Пушкин в Оренбург, если он выехал из Симбирска утром 15 сентября, а прибыл в Оренбург 18 сентября, при условии, что самое большее проезжали в то время 100–120 вёрст в день?
- Какой чин имел Пушкин ко времени поездки в Оренбург?
- Долгий путь проделал Пушкин, направляясь в Оренбург, конечно же, встречался со станционными зрителями. Как звали станционного зрителя из одноимённой повести Пушкина? Какова его судьба?
- Каким увидел Пушкин Оренбург?
- Каким был Пушкин в эту пору?
- Как прошли три пушкинских дня в Оренбурге?
- Докажите, что в главе XI «Мятежная слобода» романа «Капитанская дочка» имеются явные бёрдинские приметы, о которых Пушкин не мог прочитать в петербургских архивах. Почему глава получила такое название?
- Пройдите по маршруту прогулки А.С. Пушкина и В.И. Даля, которую они совершили вечером 19 сентября (по старому стилю) 1833 года. О чём они могли беседовать, если утром этого дня была незабываемая поездка в Бёрды? Составьте возможный диалог А.С. Пушкина и В.И. Даля.

В основе образовательного путешествия лежит со-бытие – совместное проживание какого-либо факта, бинарное взаимодействие. Образовательное пространство путешествия представляет собой развивающую среду, способную изменить целевые установки личности. Содержание предложенного образовательного контента обобщено автором статьи на основе ряда собственных публикаций, что может сделать и учитель, наработавший достаточно большой материал, задав ему гипертекстовость, осмыслив его через мультимедийную структуру, интерактивность, поставив перед собой определённую цель в структурировании материала и задачу мотивации учащихся к чтению и изучению художественной литературы.

### Литература

1. *Афанасьев А.Н.* Древо жизни: Избранные статьи / подгот. текста и коммент. Ю.М. Медведева. М.: Современник, 1983.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
3. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. <http://endic.ru/kuzhecov/Kontent-61136.html>
4. *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 / отв. за вып. И.Е. Брякова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. С. 68–70.

5. *Брякова И.Е., Калабаева Н.В.* Изучение пролога к поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» в пятом классе. Урок-погружение в творческую мастерскую поэта // Электронный журнал «Вестник ОГПУ». 2014. № 1 (9). С. 171–183.

6. *Галактионова Т.Г.* К вопросу о социально-педагогической концепции развития чтения современных школьников // Чтение детей и подростков как фактор формирования человеческого капитала: Материалы Российской научно-практической конференции. СПб., 2004.

7. *Ерофеева В., Брякова И.Е.* Образ кошки в поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина и романе Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» // Международный студенческий научный вестник. 2016. № 5. <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16001>

8. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В.Я. Коровиной. 5–9 классы. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2014.

9. Письмо А.С. Пушкина П.А. Плетнёву // Пушкин А.С. Собрание сочинений. Т. 9. Письма 1815–1830. М., 1962.

10. *Пушкин А.С.* Евгений Онегин. Роман в стихах / Илл. Н. Кузьмина. М.: Детская литература, 1978.

11. *Савельзон В.Л.* Пушкин и Оренбуржье. Над страницами «Капитанской дочки» и «Истории Пугачева». Оренбург: Южный Урал, 2002.

12. *Северинец А.* Зачем Пушкину фейковые аккаунты? // Литература. 2015. № 1.

13. *Фрумкин К.* Клиповое мышление и судьба линейного текста. [Электронный ресурс] // Литературно-философский журнал «Топос». 2010. № 9. Режим доступа: <http://www.topos.ru/article/7371>

*Е.Л. Райхлина*  
(г. Тула)

## **ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «КЛАССИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЭКРАНИЗАЦИЯХ» В РАМКАХ АВТОРСКОГО КУРСА «ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КИНЕМАТОГРАФЕ»**

Авторский курс «Воплощение образов русской литературы в кинематографе» мы читаем в рамках магистерской программы «Литература в системе гуманитарного образования». Данная дисциплина должна помочь будущему магистру сформировать представление об экранизациях произведений русской

литературы. Кроме того, в процессе нашей работы мы стремимся развить у обучающихся способность сопоставления произведений кинематографа и литературы. Наша цель заключается в том, чтобы студенты смогли выделить наиболее удачную экранизацию и суметь ее проанализировать. Поскольку наша магистерская программа действует в рамках направления «Педагогическое образование», а большинство обучающихся по ней работают в школе, то мы ставим перед собой задачу, чтобы наши студенты могли применять полученные знания в процессе обучения данной дисциплине в школе со своими учениками на уроках литературы. Например, смогли научить школьника через сопоставление произведений кинематографа и литературы умению выделить удачную экранизацию, сохранить интерес к литературному произведению как произведению искусства, а иногда и возбудить этот интерес. Сегодня нам данный процесс представляется особенно важным, когда речь идет о всестороннем развитии личности на уроках литературы в современных условиях.

Взаимоотношения кинематографа и литературы были весьма многообразны. Вначале это была просто иллюстрация в кино литературных сюжетов известных произведений. Сюда же можно отнести и кинозарисовки, навеянные этими сюжетами. Затем экранизации обрели большую художественную независимость и глубину истолкования произведений литературы.

В рамках нашего курса данному вопросу посвящена отдельная тема «Классическая литература в экранизациях». Остановимся на ней более подробно. В начале ее изучения мы рассказываем студентам о связи кино и литературы, о понятии “экранизация” как переложении на язык кино достаточно известного литературного произведения. И тут мы акцентируем наше внимание на том, что экранизация является, пожалуй, одной из главных форм взаимодействия и взаимообогащения литературы и кино. Поэтому так много производится киноэкранизаций. Особенно это касается классической литературы. Изучение экранизаций литературных произведений, безусловно, способствует их пониманию. Именно в истории российского киноискусства лучшие экранизации всегда отличались глубиной истолкования литературных произведений и художественной выразительностью. При этом не стоит забывать, что фильм, воздействуя на зрителя, одновременно может воспитывать и обучать его. Также здесь стоит говорить и о природе сопереживания происходящему на киноэкране. Зритель испытывает своего рода катарсис, некое внутреннее очищение. И этот фактор необходимо использовать при изучении экранизаций литературных произведений.

На наших занятиях мы предлагаем студентам анализировать фрагменты художественных фильмов, делая акцент на том, что учащимся в школе они могут предложить сделать то же самое. Результатом такого анализа будет являться попытка после непосредственного просмотра оценить фрагмент фильма с позиции своей шкалы ценностей и своего жизненного опыта, сопоставляя их с фрагментами литературного произведения.

В рамках нашей темы мы рассказываем студентам, что “золотым” фондом русского кинематографа с самого начала стали произведения А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. Первый русский игро-

вой фильм «Понизовая вольница» 1908 года был экранизацией известной народной песни «Из-за острова на стрежень». Вскоре русское кино нашло для себя богатый источник сюжетов и образов в литературной классике. Тогда фильмы чаще всего представляли собой иллюстрацию отдельных эпизодов произведений, их фабулы. Сам метраж ранних экранизаций предопределял их иллюстративность. В первых фильмах режиссёры переносили на экран только события романов, даже не затрагивая идейных основ или философских проблем произведения. Зритель, не знающий романа, мог решительно ничего не понять в переживаниях действующих лиц. Тем более недоступной оставалась сложная психологическая философская трактовка. Таким образом, первые экранизации копировали внешнюю сторону событий литературного произведения. Авторы не всегда успевали объяснить связи и отношения действующих лиц. Но экранизации сблизили кино с образным языком литературы. Литература научила кино искусству превращения реальной среды в образную атмосферу действия. Кино же переняло у литературы важнейший принцип композиции – образное сопоставление места действия.

Мы не должны забывать, что фильм является результатом коллективного труда сценариста, режиссера, оператора, актеров, которые входят в состав съемочной группы. В самом начале развития киноискусства для первых кинорежиссеров были привлекательны литературные источники. Например, режиссер Евгений Бауэр экранизировал «Песнь торжествующей любви» по мотивам повести И.С. Тургенева, где сыграла Вера Холодная, сумев своим экранным образом сделать данный фильм лучшим для своего времени.

На следующем этапе мы объясняем нашим студентам, что существует три подхода к киноэкранизациям. Каждый из них следует своей цели. Первый представляет собой буквальное переложение или прямую экранизацию. Данный подход повторяет книгу, давая зрителю возможность еще раз, только уже в формате кино, соприкоснуться с источником. К шедеврам прямой экранизации можно отнести «Войну и мир» С. Бондарчука. Следующая группа экранизаций – это фильмы, снятые по мотивам. Экранизация этого типа не слишком строго соответствует первоисточнику. Таких экранизаций подавляющее большинство в истории кино и в современном кинематографе. И третья группа киноэкранизаций – это общая киноадаптация. При таком подходе целью их является не передать как можно точнее книгу, а создать на ее материале новое самобытное произведение.

В процессе наших занятий мы рассказываем студентам, что особый интерес режиссеры всегда проявляли к созданию фильмов по произведениям А.С. Пушкина. Так, еще в 1916 году режиссер Яков Протазанов экранизировал «Пиковую даму». Эта лента, несмотря на ранний период своего создания, поражает атмосферой мистики и загадочности, хотя видны некоторые несовершенства в световом решении картины, в излишне комичных движениях героев. Далее мы рассказываем о кинопостановках 1936 и 1988 годов по роману А.С. Пушкина «Дубровский», предлагая сравнить отдельные кинофрагменты. Особого внимания заслуживают экранизации пушкинской «Капитанской дочки». Первая была предпринята в 1959 году режиссером В. Куплановским. Эта

работа оказалась настолько удачной, что лишь к концу XX века была сделана вторая попытка экранизации этого произведения. Кинорежиссер А. Прошкин в 1999 году выпустил на экран историческую драму по мотивам романа «Капитанская дочка» и «Истории пугачевского бунта» – фильм «Русский бунт».

Не менее редко экранизируемым автором считается Ф.М. Достоевский. Произведения писателя сложны и философичны. Роман «Преступление и наказание» изучается в школе. Для лучшего понимания его, мы считаем, подойдет просмотр отрывков из экранизации Л.А. Кулиджанова 1969 года. Кинофильм визуализирует художественные образы, помогает увидеть то, что выражено в тексте языковыми средствами: характер героя, его эмоции и состояния. В ходе одного из наших практических занятий мы предлагаем студентам попробовать рассмотреть репрезентацию эмотивных состояний в тексте романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» посредством фразеологизмов и через экранизацию. При этом мы придерживаемся мнения, что в кинофильме эмотивные состояния выражаются мимикой, жестами, позами и движениями актёра. Мы обращаем внимание студентов на то, что эмоция – «нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия» [1, с. 27]. Нашим студентам мы предлагаем обратиться к образу Родиона Раскольникова. Мы рекомендуем им опереться на иерархию эмоций этого персонажа, предложенную Д.А. Мозолевым: гнев, страх, отвращение-презрение, горе (страдание, печаль, тоска), интерес (волнение, тревожность, смущение, беспокойство), любовь, радость, стыд-удивление (вина) [2, с. 132]. Студенты выделяют эмотивные состояния, в которых Раскольников пребывает: страсть, фрустрация, стресс, озлобление, агрессия, проявляющаяся во внутренних монологах, аффект (через разрешение страдания). Эти состояния выражаются посредством эмотивной лексики и посредством фразеологизмов. Затем мы предлагаем студентам рассмотреть несколько эпизодов из первой серии экранизации, которые соответствуют первой части романа «Преступление и наказание». Так, в первом эпизоде, показывающем убегающего от полицейских Раскольникова, отражены эмотивные состояния стресса и аффекта и эмоции страха и вины. Одна из наших самых успешных студенток представляет опыт репрезентации этих состояний посредством имплицитных фразеологизмов: «Воздуха не хватает»; «Гнать как зайца. Собаками загнать. Наброситься как стая собак. Бежать от самого себя»; «Схватиться за голову. Хвататься за голову»; «Броситься в омут с головой»; «Вилами на воде писано». Похожая работа была проведена и с последующими эпизодами кинофильма. Таким образом, данный практикум дает возможность студентам через сопоставление литературного фрагмента и кинематографического эпизода лучше постичь психологизм романа, всю глубину его содержания. Подобный вид работы наши магистранты могут использовать со своими учениками в школе на уроках литературы.

В нашей статье мы представили лишь часть работы, которую мы проводим по изучению темы «Классическая литература в экранизациях» в рамках нашего курса. Мы считаем, что взаимодействие литературного произведения и его киноэкранизации позволит лучше понять суть первоисточника.

## Литература

1. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2011.
2. Мозолева Д.А. Способы репрезентации эмоциональной сферы персонажей романов Ф.М. Достоевского «Идиот» и «Преступление и наказание» // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. № 1. С. 130–134.

*М.А. Лебедева*  
(г. Пермь)

## СМЫСЛОВЫЕ МОДЕЛИ КАК ПРИЕМ ПРОДУКТИВНОЙ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Современное поколение школьников живет в эпоху доступности и разнообразности информации, которую не только качественно осмыслить, но и воспринять многие не успевают. Отдельные информационные фрагменты, при всей яркости формы подачи (чаще – визуальной), с трудом складываются в целостные картины, где обнаруживаются глубинные взаимосвязи и выявляются закономерности. Школьник, перегруженный информацией, но не успевающий её освоить, выполняющий – вне зависимости от учебного предмета – вереницы тестов, привыкает к набору однотипных мыслительных операций, что сказывается и на его читательской культуре: художественный текст воспринимается лишь на его поверхностном, чаще событийном уровне, погружение в глубинные смысловые пласты затруднено. Как обдумывать художественный текст, как выражать, не пересказывая, свои суждения? Эти вопросы ставят в тупик многих юных читателей.

Одно из решений данной проблемы – обучение мыслительным операциям, то есть умению думать и выражать свои мысли устно и письменно. Основой смысловых моделей понимания художественного текста и содержания собственных интерпретационных текстов могут явиться известные еще с древности риторические топы сознания, детально описанные в работе А.К. Михальской «Основы риторики: Мысль и слово» [1].

«*Свойства*». Смысловая модель «свойства» предполагает выявление особенностей, признаков, специфических характеристик любого компонента художественной системы произведения. Свойства могут отражать своеобразие портрета литературного героя, проявление его личности и системы нравственных ценностей в поступках и отношениях с людьми: свойства внешнего облика героя, его речи (Какие самые характерные портретные детали и что они обнаруживают в личности героя?); свойства характера, личности героя

(Какие личностные качества, черты характера присущи герою?); свойства действий героя, причины его поступков, свойства его отношения к людям (Как проявляет себя в действии, в отношениях с людьми?); свойства судьбы героя (В чём уникальность судьбы героя, чем это обусловлено?). Важны для осмысления свойства сюжета, композиции, художественного пространства и времени. В старших классах содержание модели «свойства» расширяется: свойства литературного направления (Как проявляются свойства литературного направления в конкретном произведении?); свойства жанра (Как проявляются свойства жанра в конкретном произведении?); свойства эстетической категории – комического или трагического (Как проявляются особенности комического в данной сцене?).

**«Пример».** Умение проиллюстрировать свою мысль примером из текста – одно из наиболее значимых в читательской деятельности. Пример в устном ответе или письменной работе на литературном материале – прямое или косвенное цитирование, упоминание значимой детали, эпизода, имени героя, сжатый пересказ.

**«Сопоставление».** Одна из самых сложных исследовательских операций – сопоставление, поэтому ее формирование осуществляется на протяжении всех лет обучения. Осмысление текста художественного произведения по модели «сопоставление» предполагает умение сформулировать критерии для сопоставления и в рамках каждого критерия определить характерные свойства. Сопоставлять, обнаруживая сходство и различие по определенным критериям, можно литературных героев, эпизоды в эпическом и монологе в драматическом произведении, проявление личности героя в разных ситуациях, выявляющих многогранность его природы либо способность к духовному движению, изменению. Приведем пример ученической письменной работы по сопоставлению теории Раскольникова и его сна о «трихинах»: «Если мы начнем сравнивать теорию Раскольникова и его сон о «морской язве», то увидим, насколько сон противопоставляется теории и одновременно является ее воплощением. Раскольников считал, что его теория приведет к созданию мира справедливости, к «Новому Иерусалиму», в котором будут все счастливы. В сне о «морской язве» герой Достоевского видит, что воплощение теории приведет к всеобщей гибели, катастрофе мирового, даже вселенского масштаба. Зараженными мыслью о собственной исключительности оказываются почти все, а по теории это должны быть единицы – избранные, способные двинуть человечество вперед. Однако методы и средства «избранных» одинаковы – убивать, уничтожать всех, кто не разделяет чьих-то взглядов, а не разделяет каждый. Сон становится для Раскольникова прозрением, освобождением от дьявольского наваждения теории».

**«Причина и следствие».** Выявление причинно-следственных отношений – одна из основных исследовательских операций. Школьников нужно учить видеть несколько причин, разнообразные следствия, оформляя в виде «веера» или «цепочки». Одна причина может повлечь множество следствий, а следствие явиться результатом многих причин. Событие, описанное в произведении, душевное состояние героя, его поступок имеют как внешние, со-

бытийные причины, так и внутренние, психологические; равно как внешние следствия, так и внутренние. Например, во фрагменте сочинения, созданном на основе модели «причина и следствие», осмыслиется решение главного героя повести В. Быкова «Сотников»: «Не идти на компромисс с фашизмом, принять смерть как единственно возможный в данной ситуации выбор – причиной такого решения становится прежде всего высокая личностная культура Сотникова, которая не позволяла лгать, прятаться за спины других. Можно вспомнить эпизод из детства, когда, солгав отцу, Сотников прочувствовал всю низость безнравственного поступка, а потому в его жизни не было больше места лжи. Уже тогда – в детстве – духовной основой его личности стала совесть. Следствием трагического выбора Сотникова, как это ни парадоксально, стала внутренняя свобода – свобода от страха за свою жизнь, от сковывающих пут его физической немощи».

**«Целое – часть».** Модель «целое – часть» формирует умение обнаруживать в отдельном проявлении общего: в портретной детали – особенности внешнего облика литературного героя, в эпизоде – авторскую концепцию, в свето-цветовой палитре, звучании или движении художественного пространства – модель мира, созданную автором. По модели «целое – части» сделан десятиклассником анализ художественного времени в эпизоде сна Раскольникова о «смеющейся старухе»: «Для понимания значения сна о смеющейся старухе в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» я рассмотрю одну его составляющую – художественное время. Действие начинается в сумерках, а сумерки – это переход от дня к ночи, от реальности к сну, от разума к чувствам, от добра к злу. В сумерках и сознание сумеречное, порождающее фантазмагии и зыбкие видения. Это состояние – внешнее и внутреннее – становится предвестником беды, трагедии, жуткой неизвестности. Наступает ночь, время, когда человек отстраняется от мира, остается наедине с самим собой, и единственным его собеседником становится он сам. Ночью просыпаются все страхи и кошмары, ее темное полотно, освещенное жутким светом медно-красного месяца, загоняет человека в тупик и забирает у него всякую надежду. Именно такое время суток позволяет Раскольникову понять, что он не победил зло, напротив, зла стало еще больше».

**«Определение».** Определить – значит выявить существенное, обнаружить свою позицию и найти для ее оформления точные языковые средства. Определить можно концепцию литературного героя, своеобразие решения автором определенной темы или проблемы, духовно-нравственное понятие. Краткость, выразительность, отражение существенного, самого значимого, обобщение признаков, характеристик, свойств – признаки интерпретационного текста школьника по модели «определение». Одно из содержательных направлений – собственное, творческое определение духовно-нравственного понятия, соотнесенное с определенным литературным произведением. Например, после прочтения поэмы А.А. Ахматовой «Реквием» возможно следующее определение понятия «верность родине»: «Верность родине – это способность ощутить свою судьбу как часть судьбы страны, как бы трудно и трагично это порой ни было». Взятый из сочинения пример определения, от-

ражающего читательскую концепцию художественного образа: «Петербург Достоевского – мрачная, темная, болезненная сущность, которая давит на человека, лишая его свободы, света и воздуха. Город, в котором живут мистика, тайна, трагедия». Возможны более сложные структурные варианты модели «определение»: определение как спор с «воображаемым оппонентом»: «Мне могут возразить, что ... – это... Однако...»; определение, обнаруживающее противоречивость, многогранность личности литературного героя: «С одной стороны, ... однако с другой – ...».

Мы обратились к описанию лишь основных смысловых моделей, помогающих перейти в более глубокие содержательные пласты художественного текста, а также выразить свои суждения в письменной работе или устном высказывании. Есть и еще одно направление использования смысловых моделей – обучение школьников формулировке собственных вопросов на основе художественного текста, что так необходимо для самостоятельной читательской деятельности или написания письменных работ различного объема, в частности, итогового сочинения в одиннадцатом классе.

### Литература

1. *Михальская А.К.* Основы риторики: Мысль и слово: учеб. пособие для учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 1996.

*Н.Е. Кутейникова,  
(г. Москва)*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ТЕМЫ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПОДРОСТКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: «МЫСЛЬ СЕМЕЙНАЯ» В ОСМЫСЛЕНИИ СТАРШЕКЛАСНИКАМИ**

Современную отечественную детско-подростковую и юношескую литературу, по нашему мнению, как и взрослую, можно условно разделить на высокую и массовую, по-разному помогающую юному читателю подняться и по ступеням взросления, и по ступеням читательского роста. Первая в силу своих художественных особенностей, отмечаемых литературными критиками, писателями и читателями, и проблем детства, значимых во все времена, постепенно переходит в разряд детской классики, но более наглядно это будет видно лет через двадцать-тридцать, так как «лицом к лицу лица не увидеть». Её уже читают люди разных поколений, со временем будут читать из поколения в поколение. Её переводят на другие языки, потому что произведения этой литературы интересны и понятны юным читателям разных стран



и народов [1; 2; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11]. Выходя за рамки сиюминутных проблем, конкретных реалий действительности, в то же время отражая детское мировосприятие с учётом развития психики детей разного возраста, классика для возраста от 10 до 17 способствует психологическому и нравственному взрослению читателей той возрастной группы, которой адресована (младшие подростки, старшие подростки, юношество).

В 2018 году была опубликована повесть Аделии Амраевой «Я хочу жить!» [2], сразу же вызвавшая горячую полемику среди взрослых и повышенный интерес среди школьников. Конечно, во многом и то, и другое объясняется актуальной на сегодняшний день темой – темой подросткового и юношеского суицида (собственно, она и заявлена в названии, никого не обманывая!). Во-первых, это уже не первое произведение, написанное на данную тему [3; 4; 7; 10; 12], не говоря уже о том, что она в большей или меньшей степени присутствует во многих современных произведениях для школьников [9; 11]. Во-вторых, Аделия Амраева подошла к ней, как всегда, нетривиально, в общем, так, как никто и не ожидал, поэтому оценки взрослой аудитории неоднозначны, а вот читатели-школьники оценивают произведение как интересное, актуальное, «трендовое». Почему опять, как и с «Футбольным полем» [1], не совпадают оценки взрослой и детской читательской аудитории?

В повести Аделии Амраевой «Я хочу жить!» ярко представлены архетипы разных народов – Европы, России, Казахстана, которые перенесены в сегодняшний день, в современный Казахстан, населенный разными народами, и при этом даны в формульном варианте повести о взрослении, где герой обязательно проходит несколько ступеней познания мира и людей, самого себя, выбирает свой путь, как правило, на стороне Добра, отвергнув Зло. Именно поэтому героев в повести трое – русский мальчик Ратмир, казахская девочка Саида и мальчик-призрак из прошлого Иво, из универсального прошлого Европы. Все герои в начале пути своего взросления пришли к мысли о суициде, что никогда не оценивалось положительно в культуре большинства народов Европы и Азии: ты пришел в эту жизнь, следовательно, должен познать ее и научиться жить, научиться принимать правильные решения с точки зрения этики своего народа, ты должен сам научиться справляться со своими трудностями. А если эти трудности создают близкие тебе люди – твои родители? Как поступать в таком случае? Что будет хорошо и для тебя, и для близких в результате твоего выбора?

Здесь, как и в большинстве произведений для подростков и юношества последних лет, звучит «мысль семейная», потому что все дети в произведении были доведены до суицида своими родителями. Иво – мальчик из средневековой Европы – безумно любил свою мать и младшую сестренку, ненавидел отца-садиста и не знал, как помочь дорогим людям. Безусловно, подросток из прошлого принял неверное решение в состоянии аффекта – совершил самоубийство в отчаянии от своей беспомощности, горя из-за потери матери и сестры, ужаса от всего произошедшего. И в этом, по большому счету, главная функция образа Иво в произведении, а не его помощь другим детям из разных стран в образе призрака-скитальца. На наш взгляд, А. Амраева выбрала

удачный приём, легко воспринимаемый современным читателем-школьником, – сочетание жизнеподобной прозы (сюжетные линии с Ратмиром и Саидой) и полуфантастического, полусказочного сюжета из прошлого Иво, которые переплетаются в настоящем времени при встрече современных подростков с мальчиком-призраком: Иво видят только те, кто уже принял решение уйти из этого мира или совершил такую попытку, но все, кто выбирает затем жизнь, перестают видеть своего помощника. Иными словами, перед читателем знакомый по фольклору и жанру фэнтези герой-помощник, который априори не может быть жизнеподобным. Но только на таком полусказочном сюжете можно было показать, к чему приводит отчаяние и что испытывал современный мальчик Сашка, повесившийся в начале произведения – завязка действия, переплетение всех сюжетных линий повести, так как, спасая Сашку, встречаются Саида и Ратмир, а рядом появляется Иво. По большому счету пересекаются не два мира – реальный и фантастический, а целых три – мир Иво, мир обеспеченных людей современного Казахстана, в котором живет Ратмир, и мир Саиды – мир большинства, мир неустроенный и нечуткий к чужим бедам и переживаниям, такой знакомый многим ученикам-читателям.

Именно поэтому нельзя полностью согласиться с высказываниями некоторых критиков, утверждающих, что образ Иво схематичен, не дана конкретная историческая реальность прошлого Европы. Здесь можно согласиться только с двумя выводами многих критиков и читателей: 1) жизнеподобные образы Амраевой удались, как и изображение современного мира; 2) проблемные семьи были всегда, так же как и подростки, пытавшиеся решить проблемы своих семей, и подростки, совершавшие самоубийство, о чем и пишет Аделия Амраева. Просто об этом раньше не принято было говорить, да и явление не было столь массовым, возможно, потому, что детей готовили к жизни и приучали к мысли, что все проблемы решаемы, кроме смерти. Вот об этом, на наш взгляд, и говорит А. Амраева образом Иво.

Несчастливого мальчика Сашку, пытавшегося повеситься из-за того, что родители-алкоголики заставляли его воровать, спасает хирург Толик, друг отца Ратмира, бессребреник, влюбленный в свое дело, не желающий брать деньги с родственников пациентов, пример положительного взрослого в повествовании. Он помогает Ратмиру и Саиде наладить общение с неговорящим Сашкой, показывает, как надо с ним заниматься, чтобы мальчик смог восстановиться и заговорить, тем самым помогая не только Сашке, но и двум ребятам – у них в жизни появляется ДЕЛЮ, важнее которого на данный момент нет ничего. Читатель понимает, что Сашка ничего сейчас рассказать о своих переживаниях и чувствах не сможет, его переживания даны во сне Саиды об Иво, в котором она видит и чувствует всё, что пережил мальчик-призрак.

Образ Иво явно «пришел» из массовой литературы, активно «потребляемой» современными юными читателями, поэтому посредством этого образа так легко объяснить им, до чего доводят спонтанные, неосмысленные действия: «...Через массовую культуру, ее символы и знаки индивид имеет возможность правильно себя оценить и верно идентифицировать, то есть по-

нять свою социальную роль (выделено нами. – *Н.К.*). Она закрепляет образную систему национальной идентичности, корпус национальных традиций через постоянную трансляцию существующих стереотипов и внятнее для неподготовленного потребителя внедрение новых. Во многом именно благодаря массовой литературе в обществе складывается единая система идей, образов и представлений» [8, с. 40].

Произведение А. Жвалевского и Евг. Пастернак «Пока я на краю» [7] очень жёсткое: оно тоже посвящено актуальнейшей на сегодняшний момент проблеме детско-подросткового суицида. Главная героиня повести – Алла Данилова – находится в том психологическом состоянии, когда все раздражает, жить не хочется и смысла в этой жизни не видно: «Никто ко мне не подходит! – крикнула Алка. – От всех тошнит! Выворачивает прямо!» [7, с. 8]. И опять родители сначала ничего не замечают, ни во что не вникают, занятые своими заботами и проблемами: брак родителей трещит по швам, по сути рядом живут совершенно чужие люди, создающие видимость крепкой семьи и для окружающих, и для собственной дочери. Мать заботит только статус семьи и материальное обеспечение, отец постоянно занят на работе, возвращается поздно после свиданий с другой женщиной. Отсюда вытекает «железное правило тинейджера: никогда ничего не рассказывай родителям!» [7, с. 40].

Писатели довольно реалистично показывают «механизм» вовлечения таких подростков, как Алка и Вера, в социальные сети – в сообщество самоубийц. Однако они дают и «выход из положения»: Алка попадает в сообщество «бывших самоубийц», стремящееся создать каждому потенциальному суициднику такие условия, в которых он или она полностью реализуют свою мечту, даже часто неосознанную, пройдут через испытания и страх, но при этом откажутся от самого страшного, что может сотворить человек с собой – греха самоубийства. При этом «испытываемые» учатся главному – сочувствовать и сопереживать другим людям, взрослым и юным, учатся ответственности за свои поступки и жизнь других людей, постепенно избавляясь от детско-подросткового максимализма и эгоцентризма.

В то же время психологически верно, жизнеподобно описан такой взрослый персонаж, как «безобидный старичок» Яков Ильич. Бывший психолог, ставивший на людях довольно сомнительные опыты, выгнанный за это из института, он любит манипулировать людьми, чувствовать над ними свою власть, «экспериментировать», не жалея никого. «Фирма», в которой «работают» Яков Ильич, Хантер, Пантера и Земекис, с одной стороны, помогает людям, потерявшимся в этом мире, обрести почву под ногами, а с другой стороны, Яков Ильич равнодушно списывает со счетов так называемый «брак», приписывая себе роль «чистильщика». Именно поэтому для него Вера – девочка, решившая, что она лесбиянка, это «отброс общества», хотя еще можно разобраться в причинах ее самоидентификации: генетических или чисто психологических – протестное поведение на жизнь матери. Для Якова Ильича вся жизнь – большой эксперимент, а он – вершитель судеб человеческих, почти Господь, поэтому о «мелочах» не стоит заботиться.

Безусловно, Илона Гагаринова из повести Н. Васильевой «Гагара» [4] – более спокойный и уравновешенный персонаж, чем Алка Данилова или ее новая подруга Вера, может быть, потому, что растет в небольшом провинциальном городке. При этом Гагара привыкла жить в своем замкнутом мире, не рассчитывая, в общем-то, на взаимопонимание с окружающими. Персонажи повести А. Жвалевского и Евг. Пастернак – дети больших городов, настроенные на активную деятельность в мире сверстников, поэтому цепочка жизненных и психологических проблем, неурядиц, непонимание взрослых приводит их к «простому решению» – самоубийству. И в этом персонажи повести «Пока я на краю», увы, очень узнаваемы.

Если повесть Н. Васильевой «Гагара» однозначно можно отнести к художественной литературе для подростков и юношества, то произведение А. Жвалевского и Евг. Пастернак, скорее всего, литература массовая, но выполняющая важную социализирующую роль: кроме причин, приводящих подростков к мысли о суициде, также поднята проблема взаимопонимания детей и взрослых, даны варианты решения этой проблемы, что немаловажно для современного юного читателя. Персонажи описаны предельно ясно и четко, психологически верно, все ситуации, в которые они попадают, жизнеподобны, узнаваемы, поэтому повесть «Пока я на краю» читается многими старшеклассниками, и бояться этого не стоит, как не стоит бояться обсуждения выдвинутых проблем: «проговаривание» проблем в психологии – начало пути их решения.

Оба произведения выполняют и воспитывающую роль – они демонстрируют взрослым и юным читателям, что главное во взаимоотношениях между людьми – любовь, уважение, понимание, отсутствие шаблонов в отношениях, а также право каждого человека на свой выбор, кроме выбора смертельного.

Сопоставительный анализ этих двух повестей поможет и в образовательной деятельности по литературе: схожие по тематике и проблематике произведения имеют совершенно различные сюжеты, разные развязки действия, отличные друг от друга системы персонажей и, конечно, композиции. Традиционно для Жвалевского – Пастернак деление текста на небольшие отрывки, часто между собой не связанные, как бы выхваченные из жизни её моменты. Правда, в этом произведении в основном повествование ведется от лица главной героини, реже – других персонажей, поэтому сначала сложно понять, чем занята на самом деле «фирма»: сопровождением потенциальных суицидников в мир иной, как в группе «Синие киты» (здесь тоже надо позвонить в 04.20), или помощью одиноким людям. Оказывается, и тем и другим одновременно.

Надо признать, что в процессе анализа большинство прочитавших выскажут мысль, что повесть А. Жвалевского и Евг. Пастернак «Пока я на краю» им показалась интереснее «Гагары» Н. Васильевой. Во-первых, это логично, так как тема суицида «через соцсети», к сожалению, до сих пор актуальна. Во-вторых, «Гагара» – художественное произведение, поэтому многие психологические моменты здесь сглажены, персонажи говорят на хорошем русском языке, тогда как герои Жвалевского – Пастернак разговаривают

часто на слэнге, их диалоги, как в жизни, кратки, лаконичны, а действие персонажей превалирует над их внутренней речью, нет несобственно прямой речи. Однако это и является поводом для написания сочинения сопоставительного характера:

1. Актуальна ли сегодня тема одиночества в жизни и литературе для подростков? (На примере произведений Н. Васильевой «Гагара» и А. Жвалевского и Евг. Пастернак «Пока я на краю».)

2. Какая из героинь двух повестей кажется вам наиболее жизнеподобной и почему? (На примере произведений Н. Васильевой «Гагара» и А. Жвалевского и Евг. Пастернак «Пока я на краю».)

3. О чем нас заставляют задуматься две повести – Н. Васильевой «Гагара» и А. Жвалевского и Евг. Пастернак «Пока я на краю»?

4. Приёмы раскрытия одной темы в современной литературе для подростков (2–3 произведения по выбору).

5. «Правда жизни» в современной отечественной литературе для подростков и юношества (2–3 произведения по выбору).

В рамках элективного или факультативного курса «Современная детско-подростковая и юношеская литература: традиции, новаторство, темы и проблемы» после книг Н. Васильевой и А. Жвалевского – Евг. Пастернак можно прочитать и обсудить, или подробно изучить и сопоставить, два произведения массовой литературы для подростков, очень похожих, написанных практически параллельно в разных странах – России и США. Это повести Инны Манаховой «Двенадцать зрителей» [9] и Джея Эшер «13 причин почему» [12].

### Литература

1. *Амраева А.А.* Футбольное поле: повесть / худ. Н. Сапунова. М.: Аквилегия – М, 2017.

2. *Амраева А.А.* Я хочу жить!: повесть. М.: Аквилегия – М, 2018.

3. *Беринг Т., Романова Л.* Детки: сборник рассказов. М.: БерИнгА, 2014.

4. *Васильева Н.Б.* Гагара: повести / ил. Н. Агафоновой. М.: Детская литература, 2015.

5. *Жвалевский А., Пастернак Е.* Грабли сансары: повесть. М.: Время, 2019.

6. *Жвалевский А., Пастернак Е.* Минус один: повесть. М.: Время, 2018.

7. *Жвалевский А., Пастернак Е.* Пока я на краю: повесть. М.: Время, 2017.

8. *Литовская М., Савкина И.* Читать нельзя изучать: Книга о массовой литературе для учителей и учеников. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017.

9. *Манахова И.В.* Двенадцать зрителей: повести / ил. А. Шевченко. М.: Детская литература, 2016.

10. *Навроцкая Н.* Блог уходящего детства: молодёжный роман. М.: Аквилегия – М, 2017. Далее ссылки на это издание приводятся в скобках с указанием страницы.

11. *Романовская Л.* Удалить эту запись?: для среднего и старшего школьного возраста. М.: Самокат, 2017. Далее ссылки на это издание приводятся в скобках с указанием страницы.

12. *Эшер Дж.* 13 причин почему / пер. с англ. М. Балабановой. М.: АСТ, 2017.

**Н.А. Попова**  
(г. Москва)

## **РОМАН ВОСПИТАНИЯ**

### **А. ВАРЛАМОВА «ДУША МОЯ ПАВЕЛ»:**

### **ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О 1980-Х**

Душа моя Павел,  
Держись моих правил:  
Люби то-то, то-то,  
Не делай того-то.  
Кажись, это ясно.  
Прощай, мой прекрасный.

(А.С. Пушкин)

Алексей Варламов назвал свое произведение романом воспитания. Речь в книге идет о «первом столкновении с реальной жизнью, о мужестве подвергнуть свои убеждения сомнению и отстоять их перед другими» [2, с. 4]. На обложку книги вынесено определение «роман взросления». Название также рельефно рисует нам замысел автора: строчка «Душа моя Павел» взята из стихотворения А.С. Пушкина, которое поэт написал в альбом сыну своего друга П.А. Вяземского Павлу в 1827 году. В этом стихотворении А.С. Пушкин дает наставления ребенку. Таким образом, мы можем без сомнений утверждать, что писатель следует классическим образцам и создает традиционный роман воспитания.

Данный термин был введен филологом К. Моргенштерном в 1820-е годы. К первым воспитательным романам относят произведения Гёте, Вольтера и Руссо [1]. Классикой воспитательных романов считаются произведения Чарльза Диккенса, в особенности его роман «Дэвид Копперфильд». В литературоведении выделяют разновидности этого жанра. В полной мере к роману воспитания принадлежат также произведения Р.Л. Стивенсона, М. Твена, Дж. Д. Сэлинджера, Дж. Роулинг. В русской литературе черты романа воспитания нашли отражение во множестве произведений: это «Обыкновенная история» и «Обломов» И.А. Гончарова, «Подросток» Ф.М. Достоевского, «Детство», «Отрочество», «Юность» Л.Н. Толстого, «Жизнь Арсеньева» И.А. Бунина, «Мои университеты» М. Горького, «Два капитана» В. Каверина. Этим книгам

присущи такие черты, как самосознание героя и его социализация, на которые указывали исследователи литературы, начиная с XVIII века [4].

Роман А.Н. Варламова повествует о семнадцатилетнем мальчишке Павле Непомилуеве, который после жизни в закрытом военном городе и окончания школы приезжает в Москву и поступает в Московский государственный университет на филологический факультет. Действие происходит в 80-е годы прошлого века, когда Советский Союз доживает свое последнее десятилетие. Ветер перемен еще только начинает ощущаться, все обсуждают Олимпиаду, ругают пустые полки магазинов и боятся попасть в Афганистан.

На современном этапе развития литературного образования перестали сомневаться в необходимости знакомить учащихся с новейшей литературой. Об этом свидетельствуют учебники, вошедшие в федеральный перечень, в частности учебники под редакцией В.Ф. Чертова [7]. С заявлениями о необходимости включать современную литературу в сферу знаний ученика XXI века выступают многие специалисты [3]. Однако насущным остается вопрос критериев отбора художественных текстов. В связи с этим нам кажется возможным предложить старшеклассникам прочитать роман А.Н. Варламова «Душа моя Павел».

Автор романа – москвич, окончивший МГУ, доктор филологических наук, специалист по прозе XX века, лауреат множества престижных литературных премий: «Большая книга», «Премия имени А.И. Солженицына», «Патриаршая литературная премия». На данный момент Алексей Николаевич является ректором Литературного института, но не оставляет преподавательскую деятельность. По его признанию, он написал роман о своей юности и своем поколении.

Роман привлек к себе общественное внимание. Особо стоит отметить вручение ему премии «Студенческий Букер», что свидетельствует об интересе, проявленном молодыми читателями. Ведь в центре произведения – молодой человек, проблематика романа связана с вопросами становления и личностного роста, то есть персонаж максимально приближен к современному старшекласснику.

Можно обратиться к чтению и анализу романа на уроке литературы в 11 классе, когда учитель знакомит учащихся с современной литературой, или в 10 классе, когда изучается основной блок классических романов.

Разговор о романе мы предлагаем начать с обсуждения жанра произведения, с того, что такое роман воспитания и какие романы воспитания в зарубежной и русской литературе учащимся знакомы. Определение жанра даем по «Литературной энциклопедии терминов и понятий» [5, с. 148]. Затем необходимо обратиться к названию романа. Имя «Павел» переводится с греческого как «малый», «небольшой», то есть перед нами юный, растущий герой. В сочетании с фамилией Непомилуев имя отсылает нас к христианской традиции. Павлу придется пройти трудный путь, пережить обряд крещения, инициацию, прежде чем научиться жить в незнакомом ему мире.

Писатель и литературовед Е.Г. Водолазкин пишет, что «перед нами не только история первокурсника Павла, но и средневековый сюжет о царевиче

Иоасафе, отгороженном от мира стеной» [2]. Мнение писателя вынесено на форзац книги, и мы можем прочесть его с учащимися на уроке. После чего необходимо обратиться к легенде о преподобном Иоасафе, который все детство провел во дворце, оберегаемый своим отцом от всех тягот мира. Случай свел Иоасафа со старцем Варлаамом, который показал царевичу реальную жизнь, после чего тот покинул свое царство и стал странником. Е.Г. Водолазкин обратил внимание на интересное совпадение: фамилия писателя «Варламов» чрезвычайно схожа с именем святого старца Варлаама. Писатель тоже становится проводником своего героя, выросшего в закрытом военном городе и абсолютно не представлявшего столичной жизни. Итак, в романе есть внешний сюжет, но есть и внутренний философский сюжет, в котором речь идет о становлении человеческой души.

А.Н. Варламов в интервью Сергею Шаргунову в передаче «Открытая книга» [6] утверждает, что написал патриотическое произведение. Его герой больше всего на свете любит Родину и гордится ею, однако его чувства вызывают непонимание сокурсников. Столкновение идеалов юного мечтателя и грубой реальности будет показано на всем протяжении романа.

Варламов делает героя сиротой. Мы можем спросить учащихся, на какого героя классической литературы Павел похож? С Пьером Безуховым его сближает множество черт и деталей: внешность (они оба нарисованы в начале произведений как крупные, неуклюжие и очень сильные люди); сиротство, ознаменованное смертью отца и глубокими переживаниями героя; конфликт с обществом и растущее непонимание; желание посвятить свою жизнь людям и высокие устремления.

Уже в детстве Павел не вписывается в общие стереотипы. Его отец мечтает «забрать все книги бы, да сжечь», учительница литературы считает, что он «в принципе не обучаем»: «Анализировать тексты надо, понимаешь? Знать, к какому литературному направлению произведение принадлежит и почему. Разбирать художественные приемы, называть выразительные средства, характеризовать систему образов, композицию, жанр, сюжет, конфликт, – страстно перечисляла она важные слова, от которых Павлику делалось скучно и тоскливо, – а не мысли свои, Непомилуев, глупые и безграмотные, рассусоливать, которые никому не нужны и не интересны. И пиши ты, бога ради, покороче, у меня от твоих ошибок в глазах рябит» [2, с. 21].

Талантливый ребенок мечтает учиться, хочет прочесть все книги, а когда они закончатся, говорит он: «...стану сочинять новые, чтобы было чего читать» [2, с. 24]. Смерть отца дарит подростку свободу выбора, но и приносит глубокие страдания. Павел отправляется в Москву, чтобы реализовать свою мечту. Естественно, он проигрывает столичным абитуриентам и набирает низкий проходной балл. Вступительное сочинение Павла – прекрасный образец неудачной работы. А.Н. Варламов, принимающий много лет вступительные экзамены на филологическом факультете, признается, что написал этот эпизод, опираясь на множество проверенных им работ. Сочинение Павла полезно разобрать со старшеклассниками, спросив их: почему Павел не поступил в вуз?



Однако в судьбу Непомилуева вмешался случай в лице декана филфака Музы Георгиевны Мягонькой. У героини говорящее имя. Именно Муза оценила по достоинству сочинение странного абитуриента. Волевым решением, показав характер Георгия Победоносца, выиграла битву за мальчика и дала ему шанс: «И везде учись, понял? В коридоре, в буфете, в общежитии, везде слушай, как люди говорят, все новые слова запоминай и записывай, память тренируй... Каждый день себя спрашивай, что нового узнал. И минуты не теряй... Чтобы с тобой ни происходило, всё терпи. Обижаться ни на кого не вздумай. На обиженных воду возят. За науку всем говори спасибо. Хорошей жизни не обещаю, но шанс даю» [2, с. 35]. В романе есть очень важная для современных школьников мысль: обрести себя и изменить свою жизнь удастся только через получение новых знаний и упорную учебу.

Павел Непомилуев попадает в кабинет к Музе Георгиевне, словно добрый молодец к Бабе Яге. Сначала он принимает ее за старушку-уборщицу и как на духу рассказывает ей всё про все свои горести: и как вырос в захолустном военном городишке, и как потерял родителей, и как не знает, куда ему теперь направить путь. Помощь Музы сродни волшебству. Фольклорные мотивы будут пронизывать весь роман, они проявятся и в части «Инициация», и в главе «Фольклорная практика».

Духовные искания Павла Непомилуева показаны в достаточно короткий временной промежуток. Но они позволяют сопоставить его с известными героями классической литературы. Еще живя в родном городе, Павел будет ощущать свою чужеродность. Причина в том, что его душа «отравлена мечтательностью». Перед нами творческий ребенок, который просто не может существовать по трафарету. Богатство его натуры и узрела опытный декан филфака. Знания первокурсник сможет добрать и догонит своих столичных сверстников, а талант приобрести невозможно.

На картошке Павел будет находиться два месяца, ему предстоит тяжелый труд и общение со студентами старших курсов, которые отнесутся к нему враждебно. В короткий срок герой переживет множество испытаний. Ему придется отстаивать свою честь, учиться находить общий язык с людьми, стать лидером. Павел полюбит, тяжело заболеет и осознанно примет Крещение. Вернется в Москву и приступит к учебе уже другой человек. Беседа с учащимися об этапах духовного роста Павла Непомилуева станет основой изучения произведения.

В конце урока необходимо поговорить о том, какими описывает 80-е годы Алексей Варламов. Что происходило в этот момент в стране? Какую оценку давали событиям люди? Какие мысли будоражили молодое поколение? Варламов показывает юношеский максимализм столичных интеллектуалов. Он признается, что в семнадцать лет сам был таким же фрондирующим первокурсником, но сейчас с позиции серьезного жизненного опыта он иначе смотрит на многие явления советской действительности [6].

В современной литературе писатели «добрались» до 80-х годов. Это дарит шанс обсудить с учащимися произведения, в которых рассказывается о молодости их родителей и старших родственников. Дадим старшеклассникам творческое личностно ориентированное задание – поговорить с близкими и уз-

нать, какие мысли их волновали в выпускных классах; кем они хотели стать; ездили ли они на картошку и в стройотряды; что им давала эта деятельность, так отличающаяся от получаемой будущей профессии; какую студенческую практику они проходили; как они относились к «навязываемой обязательке» тогда и поменялось ли что-то в их мироощущении спустя годы; Подобное задание превратит роман А.Н. Варламова в книгу для семейного чтения.

Нужно сказать, что в своем интересе к 80-м годам А.Н. Варламов не одинок. О жизни подростка в Набережных Челнах написал роман «Город Брежнев» Шамиль Идиатуллин; о том, как жила молодежь в Москве в 80-е, – «Бюро проверки» Александр Архангельский; о буднях пионерского лагеря – роман «Пищеблок» Алексей Иванов. Во всех произведениях в центре внимания автора стоит юный герой, все произведения содержат черты романа воспитания. Причина писательского интереса к 80-м очевидна. Прозаики, относящиеся к поколению 40–50-летних, начинают размышлять о своем детстве и юности, анализируют ушедшую эпоху, переосмысливают советскую действительность, размышляют о потерях и обретениях.

В российском обществе люди всегда традиционно мечтают о переменах. Когда перемены наступают, все осознают, чем они обернулись. Об этой проблеме мы говорим при изучении трилогии И.А. Гончарова, поэтому беседа о вопросах, поднятых А.Н. Варламовым, вполне органично впишется в логику уроков литературы. В своем романе «Душа моя Павел» А.Н. Варламов описал страну на рубеже двух политических эпох и молодого героя, который будет меняться вместе со страной. Мы предлагаем учителю вместе с учащимися вновь обратиться к проблеме становление человеческой души в переломные для страны времена.

### Литература

1. *Бахтин М.М.* Роман воспитания и его значение в истории реализма // *Бахтин М.М.* Собрание сочинений. Т. 3. Теория романа (1930–1961 гг.). М.: Языки славянских культур, 2012. С. 180–217.

2. *Варламов А.Н.* Душа моя Павел: роман. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018.

3. *Getmanskaya E.V., Mironova N.A., Popova N.A.* Literary Education in Russia: Problems and Trends // *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy* Vol. 6. No 6. S1 November 2015. URL: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/8004> (дата обращения: 08.04.2020).

4. *Краснощекова Е.А.* Роман воспитания – Bildungsroman – на русской почве: Карамзин, Пушкин, Гончаров, Толстой, Достоевский. СПб.: Издательство «Пушкинского фонда», 2008.

5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. М.: Интелвак, 2003.

6. Передача «Открытая книга» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=YqbWF2yIFtQ>

7. Программа общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 кл. Базовый и профильный уровни / под ред. В.Ф. Чертова. М.: Просвещение, 2019.

## **РАБОТА С ИНТЕРТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

В условиях современной информационной среды, которая охватывает практически все стороны жизни, перед предметом «Литература» встает сложная и очень актуальная проблема: мотивировать учащихся не просто к чтению изучаемых произведений, а к стремлению действительно понять их глубоко и всесторонне, увидеть тот слой художественной ткани, который требует определенных усилий для проникновения в него, показать, что эта работа может быть не только необходимой, но и по-настоящему интересной для них.

В этой связи представляется очень важным обучение школьников работе с интертекстом. Интертекст – это включение в авторский текст элементов другого текста, находящего с ним в определенных соотношениях, создающее диалогическое взаимодействие текстов, которое обеспечивает раскрытие заданного автором смысла произведения. Интертекст проявляет себя в виде скрытых и прямых цитат, парафразов, пародий, реминисценций, аллюзий. По словам Р. Барта, «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [1].

В наибольшей мере интертекстуальность характерна для искусства модернизма и особенно постмодернизма, где интертекст является основой построения текста художественного произведения. Это своеобразная игра смыслами, характеризующими культурный опыт разных поколений, чаще всего ироническая, но всегда важная для понимания той информации, которую содержит авторский слой текста художественного произведения. А значит, без «считывания» этой как бы «чужой» по отношению к авторскому тексту информации и сам он не может быть по-настоящему понят.

Проиллюстрировать сказанное можно на примере одного из самых известных современных отечественных писателей-постмодернистов В. Пелевина, который во всех своих произведениях мастерски использует интертекст. В одном из них он приводит якобы японское хайку (хокку), которое становится своеобразным лейтмотивом романа:

О, Улитка! Взбираясь к вершине Фудзи, можешь не торопиться...

Там на вершине Фудзи улиток полно и так.

*(В. Пелевин «Empire V»)*

На самом деле, это тонкая ироничная пародия на очень известное хокку знаменитого японского поэта Кобаяси Исса (1763–1828):

Тихо, тихо ползи,  
Улитка, по склону Фудзи  
Вверх, до самых высот!  
(пер. В. Марковой)

Смысловое поле этого интертекста для русского читателя обогащается еще одной важной составляющей: именно это хокку стало эпиграфом для знаковой фантастической повести-антиутопии А. и Б. Стругацких «Улитка на склоне». Но определить эти многозначные линии включения интертекста в текст романа В. Пелевина способны далеко не все современные читатели, хотя сам жанр хокку и произведения Кобаяси Исса включены во многие школьные учебники, а произведения Стругацких по-прежнему очень популярны.

В чем же дело? Можно с достаточной уверенностью утверждать, что проблема кроется не столько в незнании оригинальных текстов, положенных в основу интертекста, сколько в неготовности распознать его присутствие и неумении осмысливать этот вид информации в художественном тексте. А ведь такое читательское умение необходимо современному человеку не только для того, чтобы глубоко понимать и адекватно интерпретировать художественный текст. Не будет преувеличением сказать, что в современном мире информационное поле, которое окружает человека, насквозь проникнуто интертекстуальностью. Готовность к встрече с таким явлением и умение разбираться в нем – это важнейший компонент функциональной грамотности для людей цифрового поколения и необходимое условие их деятельности в различных жизненных ситуациях.

Всё это позволяет сделать вывод о том, что работа с интертекстом как особым видом информации на уроках литературы крайне важна не только для формирования читательских компетенций школьников, но и для достижения практически значимых метапредметных результатов.

Другое дело, как построить такую работу на уроке, заинтересовать ею учащихся и на каком материале ее можно проводить? Мы все знаем, что в программу по литературе входит лишь незначительное количество произведений последних десятилетий (и среди них совсем мало тех, что относятся к постмодернизму). Кроме того, для выявления интертекстовой информации необходим определенный культурный багаж, которым учащиеся основной школы еще не обладают в достаточной мере. Но самое главное – у них не сформирована готовность к встрече с интертекстом. Как правило, изучая произведения русской классики XIX и XX веков, учащиеся настраиваются на чтение эталонных произведений культуры, в которых воплотились лучшие образцы оригинального творчества отечественных и зарубежных писателей. Заимствования чужого текста воспринимаются как нечто крайне редкое, а возможные типологические параллели трактуются, в основном, как следова-

ние определенной традиции, которая органически усваивается и творчески перерабатывается.

Такая позиция в принципе ошибочна: включение интертекста не является фактом только современной литературы – это явление культуры, которое существует на протяжении тысячелетий (вопрос, скорее, относится к количественному показателю присутствия интертекста). Как отмечала Ю. Кристева, «любой текст строится как мозаика цитации, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [3]. Интертекст не может осмысляться с позиции ущербности оригинального творчества: это проявление одной из базовых основ искусства – его диалогической природы, которая относится не только к диалогу автор-читатель, но и к тем перекличкам творцов, которые связывают культурно-исторический процесс в единое целое. Это одна из составляющих огромного поля контекстов, позволяющих каждому поколению вновь и вновь возвращаться к текстам прошлого, находя в них ответы на современные вопросы.

Ведь, как говорил М.М. Бахтин, «нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту (он уходит в безграничное целое и безграничное будущее). Даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошлых веков, смыслы никогда не могут быть стабильными (раз и навсегда завершенными и конченными) – они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития диалога. В любой момент развития диалога существуют огромные, неограниченные массы забытых смыслов, но в определенные моменты дальнейшего диалога, по ходу его они снова вспомнятся и оживут в обновленном (в новом контексте) виде. Нет ничего абсолютно мертвого: у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [2].

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что работа с интертекстом на уроках литературы крайне важна, но она требует определенной подготовки, причем не только со стороны учащихся, но и учителя. Именно учитель берет на себя роль «проводника» в мире интертекста: ему нужно не только выбрать подходящий материал для такой работы, создать установку на поиск интертекста, направить и, если потребуется, ненавязчиво подкорректировать осмысление связи интертекста с текстовой информацией произведения, но и мотивировать учащихся к самостоятельному продолжению поиска в этом направлении, сделав его по-настоящему интересным и увлекательным.

### Литература

1. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М., 1989.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Наука, 1979.
3. *Кристева Ю.* Бахтин, слово, диалог и роман // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / пер. с франц., сост. вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 2000. С. 427–457.

## **ВИДЕОЛЕКЦИЯ О ПИСАТЕЛЕ И ТРАДИЦИОННАЯ ЛЕКЦИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ИЛИ НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ?**

В цифровую эпоху в педагогическом вузе происходит осмысление и соотнесение таких понятий, как «лекция», «классическая (традиционная) лекция», «интерактивная лекция», «видеолекция»; выявляются содержательные и технологические аспекты, изменения в способах подачи материала. Высшая школа, используя достижения в области IT-технологий, электронного образования, методики преподавания учебных дисциплин в условиях цифровой образовательной среды, моделирования и применения цифровых образовательных ресурсов, стремится к переосмыслению и актуализации традиционных методов обучения. Задача преподавателя – сформировать у будущего учителя-словесника такие профессиональные качества, как мобильность мышления, умение адекватно оценивать профессиональную ситуацию, сопрягать теоретические подходы и практические решения в новых условиях.

Классическая (традиционная) лекция активно вошла в практику преподавания в высшей школе России уже в XVIII веке. Ещё в 1779 году профессор Московского университета Х.А. Чеботарев в своей книге «Слово о способах и путях, ведущих к просвещению» советует системно подходить к изложению материала, лекция как форма обучения ещё не выделена, ученый говорит о ней как об источнике человеческого познания, имея в виду «наставление и обучение изустное, или словесное» [6]. Х.А. Чеботарёв выделяет ряд требований к лектору (или преподавателю), а именно «1) чтоб они были истинные и практические христиане...; 2) чтоб они в обхождении были не суровы, но ласковы и благосклонны; в наставлении терпеливы и прилежны; и не токмо ко всем, но особенно к учащимся у них искренни; 3) чтоб сами знали основательно и совершенно искусны были в том, чему других учить принимают; 4) чтоб имели дар и способность преподаваемую ими науку толковать ясно и внятно и 5) чтоб, наконец, твердое имели желание не только просвещать разум своих слушателей, но також исправлять их сердце» [6]. В отборе материала профессор Московского университета советует «полагаться... на рассуждение лучших ученых журналов», а также «в чтении самому рассматривать должно, разбирать и поверять мнения писателей» [6]. Данные подходы к подготовке были активно внедрены в практику преподавания во второй половине XVIII века не только в Московском университете. В начале XIX века в среде московского студенчества большой популярностью пользовались лекции известного поэта и литературного критика А.Ф. Мерзлякова, который, увлекаясь сам, убеждал свою аудиторию и, таким образом, формировал и развивал эстетический вкус студентов. А.Ф. Мерзляков размышлял о том, что в начале знакомства с художественным произведе-

нием «мы не в состоянии отличать достоинств и недостатков читаемого нами творения», но постепенно, обогащая свой эстетический вкус, приобретая опыт аналитического разбора «мы можем наконец произнести твердо и безостановочно приговор наш о сочинении» [4]. Страстность, пылкость, глубина проработки материала, личная заинтересованность в предмете обсуждения – отличительные особенности лекторской манеры А.Ф. Мерзлякова.

Рассматривая образцы лучших классических лекций в истории методической науки, нельзя не отметить содержательность материала в изложении А.Д. Галахова. В качестве примера предложим фрагмент его первой лекции об Александре Пушкине: «Александр Сергеевич Пушкин (род. 1799 г. мая 26, ум. 1837 января 29). Первоначальное воспитание получил в доме отца своего. Здесь, до поступления в Лицей, вероятно уже возбуждена была деятельность его таланта. Отец его (Сергей Львович) и дядя (известный стихотворец, Василий Львович Пушкин) находились в дружеских сношениях с Дмитриевым, Карамзиным и Жуковским. В Царскосельский лицей поступил в 1811 г. Лицейская жизнь быстро раскрыла его душу» [1, с. 127]. Как видно из фрагмента, уже в самом начале изложения материала определен круг лиц, благодаря которым происходило становление будущего гения русской литературы. Как видим, классическая лекция по русской словесности в XIX веке расширяет умственный кругозор слушателей, развивает их эстетический вкус, актуализирует личное отношение лектора к предмету лекции.

Профессор Санкт-Петербургского университета А.И. Незеленов в процессе подготовки к лекциям по русской словесности особое внимание уделял личности самого педагога и его способности отобрать материал для лекции: «Разграничить, до чего учащиеся могут додуматься сами, и что надо им просто сообщить, это – дело преподавателя. Преподавание есть искусство... Преподаватель должен старательно следить за тем, чтобы все сообщаемые им сведения были действительно нужные...» [5, с. 48]. Ученый писал об ответственности лектора за отбор содержания и способа изложения материала.

Диапазон классических лекций в XX веке расширяется. Преподаватель русской словесности учительского института В.В. Данилов в книге «Литература как предмет преподавания» (1917) советует относиться к лекционному способу изложения материала с осторожностью, обращая внимание на необходимость практической аналитической работы с материалом: одностороннее «слушание хотя бы и блестящих, и интересных лекций» [3, с. 94] не достигнет целей и задач литературного образования, так как будет, по мысли педагога, формировать «умственный паразитизм» [Там же, с. 94].

Преподаватели в XX веке учитывают не только собственное отношение к излагаемому материалу, но и позицию слушателей. В данной статье более подробно остановимся на позиции В.В. Голубкова, который выделил три метода занятий по литературе, в том числе и лекционный метод, то есть сообщение нового материала, выразительное чтение, рассказ. В.В. Голубков писал о двух видах лекций: монографических (о жизненном и творческом пути писателя); обзорных (охватывающих широкий круг явлений определённой эпохи,

сведения исторического и литературного характера). Перед монографической лекцией, по мнению В.В. Голубкова, стоят следующие задачи:

- выяснить, в чем особенность писателя как художника и мыслителя;
- определить связь художника слова с эпохой;
- выявить, как развивался стиль писателя, каковы были основные этапы его творческого пути;
- актуализировать, что нового писатель внес в общественную жизнь и в историю литературы;
- включить материалы художественных текстов, необходимых для более полного раскрытия темы [2, с. 356].

На рубеже XX–XXI веков появляется разновидность классического метода изложения материала – интерактивная лекция, в которой преподаватели используют различные интерактивные приемы: элементы дискуссии, деловые игры, кейс-технологии, элементы визуализации, видеоматериалы образовательных порталов, фрагменты документальных и художественных фильмов и др. С развитием цифровой образовательной среды широкое распространение получила видеолекция, которую активно используют в работе преподаватели высшей школы. Впервые профессионально использовать видеолекции в отечественном образовательном пространстве начали в 1974 году, именно тогда лекции ведущих преподавателей Северо-Западного государственного заочного технического университета стали транслироваться Ленинградским телевидением. Анализ толкования термина «videolektsiya» в учебно-методических источниках позволяет рассматривать данную форму обучения как разновидность лекции, видеозапись, специально подготовленную для целей и задач литературного образования.

Нами были выделены следующие типы видеолекций о писателях (в зависимости от характера видеосъёмки):

- документальная (разновидность видеолекции, в основе которой лежат съёмки реальной действительности, сохраняющие прямую временную и монтажную последовательность – хроникальность);
- студийная (тип видеолекции, видеозапись которой организована в студии на профессиональной аппаратуре, при этом особая роль отводится непосредственно лектору, его манере держаться перед камерой);
- постановочная (разновидность видеолекции, видеозапись, которая ведётся по согласованному с лектором сценарию на заранее подготовленной локации, при этом в ходе монтажа могут быть вставлены дополнительные материалы аудиального и визуального характера: фрагменты фильмов, фотографии, иллюстрации, графика, дополнительная озвучка и др.);
- слайд-лекция (тип видеолекции, особая форма изложения материала в цифровой среде, которая позволяет акцентировать внимание на значимых моментах излагаемой информации, используя наглядные эффектные образцы в виде таблиц, схем, диаграмм, графиков, ранжированных рядов, рисунков, фото, видео, слайдов и др.).

Главной особенностью любой видеолекции является грамотное использование визуальной информации, видеоряда. Представление материала о био-



графии и творчестве писателя не должно быть монотонным, равномерным. Важно в пределах выбранной темы несколько раз смещать акценты, таким образом привлекая внимание обучающихся к предмету лекции, используя эффект удивления, эмоционального оживления, неожиданности. Необходимо обращать внимание на регистр голоса лектора, его дикцию, чёткость и выразительность речи. Проектирование видеолекции направлено на реализацию творческого потенциала лектора, расширение возможностей индивидуального и дистанционного обучения.

Особо отметим отдельные образовательные и просветительские сетевые порталы, на которых предложены различные видеолекции, отвечающие целям и задачам литературного образования: просветительский проект «Арзамас», посвященный истории культуры, в том числе и литературе (Режим доступа: <https://arzamas.academy/>); проект «Литературный экспресс», посвященный русской литературе по коллекциям Государственного музея истории российской литературы имени В.И. Даля (Режим доступа: <https://litexpress.goslitmuz.ru/>); портал «Год Литературы 2018» (Режим доступа: <https://godliteratury.ru/tags-events-post/videolekciya>); Интернет-лекторий «О литературе и не только» (Режим доступа: <https://www.culture.ru/themes/340/internet-лекторий-о-литературе-и-не-только>); видеолекции по русской литературе с телеканала Бибигон (Режим доступа: <https://www.slovesnic.ru/>); онлайн-лекции на портале «Лекториум» (Режим доступа: <https://www.lektorium.tv/subject/2713>); а также видеолекции известных критиков, литературоведов, учёных-филологов (В. Агеносова, А. Архангельского, Дм. Бака, О. Лекманова, Дм. Быкова, Л. Соболева, А. Варламова, М. Голубкова и др.), размещенные в открытом сетевом пространстве.

Таким образом, в связи с активным развитием цифровой образовательной среды всё больше учебных материалов переводится в электронный формат, поэтому сегодня мы можем говорить о том, что благодаря цифровому контексту традиционная (классическая) лекция в педагогическом вузе обретает новые возможности, поскольку видеолекции всё более активно используются преподавателями университета.

### Литература

1. *Галахов А.Д.* Полная русская хрестоматия. В 3 ч. Ч. 3. 7-е изд. М., 1857.
2. *Голубков В.В.* Методика преподавания литературы. М.: Учпедгиз, 1962.
3. *Данилов В.В.* Литература как предмет преподавания. М., 1917.
4. *Мерзляков А.Ф.* О вкусе и его изменениях. Речь, говоренная в торжественном собрании общества любителей российской словесности 1817 года [Электронный ресурс] // Русские эстетические трактаты первой трети XIX в. В 2 т. Т. 2. М., 1974. // Режим доступа: [http://az.lib.ru/m/merzljakow\\_a\\_f/text\\_1817\\_o\\_vkuse\\_i\\_ego\\_izmeneniyah.shtml](http://az.lib.ru/m/merzljakow_a_f/text_1817_o_vkuse_i_ego_izmeneniyah.shtml) (дата обращения: 23.01.2019).
5. *Незеленов А.И.* О преподавании русской словесности. СПб., 1880.

6. *Чеботарев Х.А.* Слово о способах и путях, ведущих к просвещению [Электронный ресурс]. М.: Печатано при Императорском Московском университете, 1779. // Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st026.shtml> (дата обращения: 23.01.2019).

**Н.И. Горобец**  
(г. Санкт-Петербург)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОГО ЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ**

Чтение художественных произведений русской литературы иностранными курсантами – деятельность достаточно сложная для обучающихся, так как «на пути к полноценному восприятию, к наслаждению художественным текстом оказываются значительные преграды языкового, эмоционального, духовного плана: неожиданное, контекстное словоупотребление, национальная образность, неясные аллюзии, индивидуальная поэтика, и преодолеть эти барьеры – непростое дело» [1, с. 4]. Задача преподавателя – помочь иностранному читателю обрести опыт постижения смысла русского художественного текста, приобщить к иной культуре. С этой целью в военных вузах, где обучаются курсанты ближнего и дальнего зарубежья, вводятся занятия по внеаудиторному чтению. В традиционной методике преподавания русского как иностранного различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение в зависимости от того, какую задачу ставит преподаватель перед иностранными военнослужащими.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Это беглое, выборочное чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение – читать ее или нет. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата. При просмотрном чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст [9]. Думается, что такой вид чтения не является органичным при знакомстве курсантов с образцами классической и советской литературы XIX–XX веков. Художественный текст требует глубокого эмоционального, интеллектуального погружения, а также активной деятельности воссоздающего и творческого воображения. При постижении художественного произведения важна не столько получаемая информация, а обнаружение авторских чувств, мыслей, соотнесенность их с собственными переживаниями, поиск ответов «на мучительные вопросы жизни».

Следующий вид чтения, практикуемый на занятиях по внеаудиторному чтению, – ознакомительное. В этом случае предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию. Переработка информации текста совершается последовательно и произвольно, ее результатом является построение комплексных образов прочитанного [9]. С нашей точки зрения, такой вид чтения может быть рекомендован курсантам при знакомстве с произведениями русской литературы, но с большими оговорками. Установка на получение в процессе чтения прежде всего информации является не совсем оправданной, даже если текст не является предметом специального изучения, ведь «построение комплексных образов прочитанного» предполагает не только информативную, но и эмоциональную, образную «обработку».

Изучающее чтение, которое также используется на занятиях по внеаудиторному чтению, предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Именно изучающее чтение учит бережному отношению к тексту. Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для определенного этапа обучения [9]. На первый взгляд может показаться, что именно этот вид чтения должен стать самым востребованным при работе курсантов с художественным текстом, если бы не замечание, что «объектом» изучения при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Как нам кажется, отрыв содержания произведения от его формы (языковых особенностей художественного произведения) обедняет полноценное восприятие текста.

Поисковое чтение ориентировано на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов вполне определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации. Читающему известно из других источников, что такая информация содержится в данной книге, статье. В учебных условиях поисковое чтение выступает скорее как упражнение, так как поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя. Поэтому оно обычно является

сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения [9]. Понятно, что такой вид чтения также не является эффективным и органичным при знакомстве с поэтическими и прозаическими произведениями.

Традиционно овладение различными технологиями чтения на занятиях по РКИ осуществляется в процессе выполнения предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Анализ таких заданий представлен в нашей статье [4, с. 76–79], поэтому не будем подробно останавливаться на их характеристике, а проиллюстрируем примерами возможную методику работы при организации внеаудиторного чтения курсантов.

Как свидетельствуют наблюдения, самым эффективным при чтении художественных произведений иностранными курсантами является медленное чтение. С точки зрения Е.К. Маранцман, «технология медленного чтения зиждется на таких принципах, как активность процесса восприятия информации; эмоциональная вовлеченность читателя; отбор сущностно значимых элементов текста; сознательное структурирование текста; создание собственного «образа-символа» (по Ю.М. Лотману) [7, с. 53–54].

Воплотить все составляющие медленного чтения не всегда удается с курсантами в реальной работе, но именно медленное чтение дает возможность в дальнейшем выйти на диалог с обучающимися при обсуждении художественных произведений. Диалог – «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь, все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там... начинается и диалог» [2, с. 75]. При разработке методики организации и проведения занятий по внеаудиторному чтению мы акцентировали внимание на диалогизации процесса обучения и реализации деятельностно-личностного подхода. Читательская деятельность рассматривалась нам как сложный психический процесс, в котором познавательный, коммуникативный, гедонистический, эстетический и др. мотивы имеют особую значимость. Само чтение художественных произведений прежде всего должно быть направлено на развитие эмоциональной сферы обучающихся, их воображения, мышления, на открытие личностного смысла прочитанного. Проиллюстрируем примерами используемую в пособии методику работы с аутентичными текстами.

Традиционно художественным произведениям, представленным в пособии, предшествует краткая биографическая справка о писателе, носящая эссеистический характер, приглашающая к собеседованию, диалогу. Например, биографический комментарий «А.С. Пушкин» открывается цитатой А. Григорьева «Пушкин – наше все». Курсанты размышляют над этим высказыванием, объясняют, как поняли его, обсуждают родившиеся интерпретации слов известного критика. Завершается биографическая справка о поэте выдержкой из книги М.И. Цветаевой «Мой Пушкин»: «Ведь Пушкина убили, потому что своей смертью он никогда бы не умер, жил вечно» [8, с. 32]. И вновь курсанты выходят на диалог, интерпретацию слов теперь уже М.И. Цветаевой.

Следующий раздел пособия – введение в проблематику произведения. При постижении текстов, отличающихся многоаспектностью подня-

тых проблем, неоднозначностью трактовок, важно помочь читающим почувствовать «нерв» произведения. Например, при знакомстве со стихотворением И.А. Бунина «И цветы, и шмели, и трава, и колосья...» вводим курсантов в проблематику произведения. «Люди совсем не одинаково чувствительны к смерти, – напишет Бунин в романе «Жизнь Арсеньева». – Есть люди, что весь век живут под ее знаком, с младенчества имеют обостренное чувство смерти» [3, с. 186]. Эти слова можно отнести и к самому писателю. В стихотворении «И цветы, и шмели, и трава, и колосья...» они находят поэтическое преломление.

При введении лексического комментария в процессе работы с аутентичными текстами мы исходили из того, что для полноценного восприятия произведения недостаточно знать только значение слова, крайне важно задуматься, почему автор выбрал именно его, каково назначение использованных изобразительно-выразительных средств языка. Например, при толковании слова «палата» (стихотворение И.А. Бунина «Детство») мы приглашали курсантов ответить на вопрос: почему в стихотворении бор сравнивается с солнечными палатами? Важным в стихотворении является и образ ветхой котомки, который требует не только прямого лексического толкования, но и осмысления переносного контекстного значения словосочетания.

В методике преподавания РКИ послетекстовые вопросы и задания традиционно связывают с выявлением уровня понимания обучающимися содержания прочитанного. Кроме того, такие вопросы и задания направлены на формирование умения определять главные события в произведении, аргументировать собственное отношение к героям и т.п. Не умаляя важности этих вопросов, при разработке послетекстовых заданий мы уделяли внимание развитию основных сфер читательского восприятия: эмоций (Э), воображения (В) и мышления (М). В основе данной методики лежит концепция В.Г. Маранцмана, которая апробируется сегодня в стенах высшего военного учебного заведения. Приведем примеры вопросов к стихотворению А.С. Пушкин «Зимнее утро», некоторые из них представлены в учебнике-хрестоматии для 7 класса [6, с. 161]: 1. Подумайте, одинаковы ли по настроению начало и конец стихотворения? (Э). 2. Как вы думаете, почему стихотворение, начавшись восторгом, в последних строках наполняется грустью? (М). 3. Опишите, каким вы представили зимнее утро? (В). 4. Почему в описании комнаты так много уменьшительно-ласкательных суффиксов? (М).

В рамках данной статьи мы не предпринимали анализа ответов курсантов на предложенные вопросы, но отметим, что представленная система актуализирует эмоциональную отзывчивость на прочитанное, пробуждает собственные воспоминания обучающихся, оживляет работу их воображения.

При обращении к стихотворению И.А. Бунина «Детство» курсантам были предложены вопросы, закрепляющие складывающуюся систему анализа поэтического текста: 1. Понравилось ли вам стихотворение? Какие чувства вызвало оно? (Э). 2. Что вы представляли, читая это стихотворение? (В). 3. Какие события собственного детства вы вспоминаете при чтении этого стихотворения? (М) [5, с. 55].

При анализе прозаических произведений мы предлагали обучающимся тексты, предварительно разделенные на законченные смысловые части, сопровождая каждую из них вопросами для выявления и стимулирования читательского восприятия (Э, В, М). Так, при чтении части рассказа В.М. Шукшина «Волки» иностранные военнослужащие размышляли над вопросами (некоторые из вопросов заимствованы у И.Л. Шолпо) [10, с. 389]: 1. Какое впечатление вызвали у вас Иван Дегтярев и Наум Кречетов в первой части рассказа? 2. Как вы думаете, почему Иван и его тесть недолюбливали друг друга? 3. Кого увидели герои рассказа, поехав за дровами? 4. Что задержало коня Ивана? 5. Как вы думаете, для чего Наум орал: «Грабю-ут!»?

При чтении второй части обсуждался такой круг вопросов: 1. Как раскрылись характеры героев при встрече с волками? 2. О чем просил Иван тестя Наума? 3. В этой части рассказа и в последующих присутствует много грубых, просторечных и даже бранных слов. Как вы думаете, зачем это было нужно писателю? 4. Что случилось с конем Ивана?

Внимание курсантов было направлено не только на осмысление содержания произведения, но и элементов формы, языковых особенностей анализируемых текстов. В качестве итоговых предлагаются вопросы обобщающего, итогового характера:

1. Какие действия Наума вы считаете самыми подлыми?
2. Смелый ли человек Иван Дегтярев?
3. Какой смысл имеют слова «совесть», «стыд» в рассказе? У кого из героев, с вашей точки зрения, понятие о совести и чести оказалось забытым?
4. Почему рассказ называется «Волки»?

Знаменательно, что завершается пособие методическими рекомендациями по организации диалога курсантов с произведением XXI века, рассказом М. Гельпринна «Свеча горела». Автор поднимает проблему кризиса чтения, потери значимости художественной литературы в жизни общества, актуализируя слова известного американского писателя-фантаста Р. Брэдбери: «Есть преступления хуже, чем сжигать книги. Например – не читать их». Рассказ увлекателен сюжетом, неожиданностью развязки, упоминанием в нем авторов русских и зарубежных прозаиков и поэтов, с которыми, несмотря на все перипетии жизни, главный герой, учитель литературы Андрей Петрович, расстаться так и не смог: Ремарк, Хемингуэй, Маркес, Булгаков, Бродский, Пастернак... А с каким упоением учитель литературы перечисляет взрослому ученику Максиму имена любимых писателей: Бальзак, Гюго, Мопассан, Достоевский, Тургенев, Бунин, Куприн, Булгаков, Хемингуэй, Бабель, Ремарк, Маркес, Набоков... Возможно, прочитав и обсудив рассказ «Свеча горела», курсанты ближнего зарубежья захотят прочитать некоторые из произведений великих русских и зарубежных писателей.

### Литература

1. В мире русской поэзии: учебное пособие по обучению анализу русского поэтического текста. Ч. 1. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2018.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 2017.

3. Бунин И.А. Жизнь Арсеньева // Бунин И.А. Собр. соч. В 6 т. Т. 5. М., 1988. С. 7–251.

4. Горобец Н.И. Традиции и инновации при создании пособия по внеаудиторному чтению для иностранных военнослужащих // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: Материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 15–16 февраля 2019 г. / под общ. ред. С.А. Вишнякова [Электронное издание]. – М.: МПГУ, 2019. С. 76–79.

5. Горобец Н.И., Корбут К.А. Русский язык как иностранный: учеб. пособие по внеаудиторному чтению для иностранных курсантов четвертого курса; под общ. ред. Е.Н. Тарасовой. СПб.: ВИФК, 2019.

6. Литература. Учебник-хрестоматия для 7 класса средних общеобразовательных школ под редакцией В.Г. Маранцмана. СПб.: СпецЛит, 2000.

7. Маранцман Е.К. Методическая компетентность современного учителя как методическая проблема // Филологическое образование: современные стратегии и практики: сб. научно-метод. статей. Вып. 6 / отв. ред. Л.И. Коновалова, С.В. Букреева. СПб.: ЛОИРО, 2018.

8. Цветаева М.И. Мой Пушкин. Paris: Bookking International, 1995.

9. Чтение как вид речевой деятельности [Электронный ресурс]. URL: [http://vuzlit.ru/819216/vidy\\_chteniya](http://vuzlit.ru/819216/vidy_chteniya) (дата обращения: 11.01. 2020).

10. Шолто И.Л. Волки // Литература: учебник-хрестоматия для 7 класса средних общеобразовательных школ под редакцией В.Г. Маранцмана. СПб.: СпецЛит, 2000. С. 389–391.

*А.Ю. Зевакина*  
(г. Санкт-Петербург)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ КНИГ Ю. ГЕРМАНА)**

Единство профессионального и нравственного развития иностранных студентов в медицинском вузе сегодня приобретает актуальное значение, поскольку нравственные и профессиональные категории являются равнозначными составляющими профессии врача. Формирование у будущих медиков наравне с профессиональными знаниями таких личностных качеств, как гуманизм, духовность, милосердие и сострадание – основа воспитательного процесса высшей медицинской школы. Студенчество – это основной период становления человека, личности в целом, проявления самых разнообразных интересов.

Поэтому важно в это время привить иностранным студентам духовную и языковую культуру изучаемого русского языка, развить у них интерес к освоению нравственных азов своей будущей профессии посредством художественных произведений русских писателей. Книга в данном случае является важным источником духовного и культурного развития молодого человека в его становлении как будущего профессионала.

Художественный текст представляет собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психологической жизни человека, и продукт определенной исторической эпохи, и отражение национальной культуры и традиций. Студент, знакомясь с текстом, приобретает знания не только в изучении русского языка, но и в области культуры. Таким образом, работа над художественным текстом при изучении русского языка как иностранного является также и средством повышения мотивации обучения.

Работа с материалом художественных текстов базируется на чтении. «Чтение – это форма познания и общения. Понимание прочитанного – основная задача чтения. Чтение – это феномен человеческой жизни, речевой онтогенез» [1, с. 876]. Чтение является одним из четырёх видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка, в нашем случае – русского языка как иностранного. Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного. «В современной методике различают несколько видов чтения: по форме чтения, по психологической установке, по степени участия родного языка в понимании текста, по степени помощи обучаемому, по форме организации учебной работы, по целевой направленности и характеру протекания процесса чтения, по социолингвистической направленности» [2, с. 275].

Аудиторию автора составляют иностранные студенты-медики. Поэтому мы рассматриваем вид чтения по целевой направленности и характеру протекания процесса чтения как наиболее эффективный способ обучения чтению слушателей данной аудитории. В зависимости от коммуникативных задач данный вид чтения включает в себя просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение. В практической работе по обучению русскому языку как иностранному возможно использование всех этих видов чтения, однако наибольшей подготовки от преподавателя требуют ознакомительное и изучающее чтение. При ознакомительном чтении предметом внимания читающего становится все произведение. Изучающее чтение является одним из главных видов чтения, используемых при изучении русского языка как иностранного. Его целью является максимально полное восприятие и понимание читаемого текста. Этот вид чтения предполагает предварительную работу над текстом, а также ряд заданий, связанных с различными уровнями понимания текста после его прочтения.

Чтобы работа с художественным текстом оказалась эффективной и результативной, следует учесть уровень языковой подготовки, возрастные и гендерные особенности, этнические и психологические характеристики и, что



весьма важно, область профессионального интереса студентов. Во-первых, текст должен быть доступен: язык произведения общеупотребителен, понятен и нормативен. Во-вторых, в текстах должен присутствовать изучаемый лексико-грамматический материал, который связан с будущей профессией студентов. В-третьих, преподаватель должен ориентироваться на художественно-эстетическую, воспитательную ценность литературного произведения.

Таким образом, при выборе художественного текста для чтения работа преподавателя проходит в несколько этапов:

– Снятие страноведческих трудностей: преподаватель готовит биографическую справку о писателе и времени создания произведения. Эта информация может быть дана преподавателем в виде небольшой лекции.

– Снятие лексических трудностей: знакомство с новыми словами, словосочетаниями, фразеологизмами из текста. Преподавателю необходимо отобрать из текста неизвестные студентам лексические единицы, составить словарь к тексту, обратить внимание на способ образования некоторых слов и самому прокомментировать устаревшие слова. Для объяснения значения фразеологизмов необходимо привести несколько наиболее типичных ситуаций употребления этих выражений.

– Собственно чтение текста рекомендуется в качестве домашнего задания для студентов. В начале работы целесообразно задавать на дом не более пяти страниц художественного текста, затем – до восьми и более в зависимости от уровня подготовленности студентов. Кроме чтения самого текста, студентам следует предложить вопросы по прочитанному материалу.

– Аудиторная работа включает устные ответы на вопросы по прочитанному тексту, определение понимания основного смысла текста, главной его мысли. Преподаватель предлагает студентам вопросы и задания, направленные на выявления главной мысли произведения и отношение самих учащихся к авторской идее. Это могут быть задания типа: «Согласны ли вы с мнением автора, что...», «Как вы считаете,...» и т.д. Подвести итог всей работе над произведением позволит сочинение на предложенные преподавателем темы.

Художественное произведение, раскрывающее различные стороны деятельности врача, способствует проникновению в его душевный мир, что, в свою очередь, способствует профессиональному совершенствованию студентов-медиков, их критическому отношению к себе, к уровню своих знаний и более ответственному отношению к выбранной профессии. Автор в данном случае предлагает обратить внимание на творчество отечественного писателя Юрия Павловича Германа (1910–1967).

Литературная критика советского периода давно заметила, что, наряду с работниками органов внутренних дел, главенствующее место в книгах Юрия Германа заняли медики. Писатель считал, что «на деле хирурги и работники уголовного розыска близки друг другу. Они всегда занимаются какими-то человеческими бедствиями, всегда борются за человека» [3, с. 116]. В творчестве Германа отражён интерес к герою особого склада – человеку, решающему вопросы своей жизни и работы с позиции очень высокой: нравственной, этической, профессиональной. Таким, например, является герой

повести «Подполковник медицинской службы» – врач Левин, начальник госпиталя на Северном флоте [4]. Работа и быт медиков подробно раскрываются писателем. Но главное то, что автор показывает, как врач решает один из самых трудных, «вечных» для человека вопросов – о неизбежности близкой смерти. Подводя итоги прожитого, герой приходит не к переоценке всего, во что верил, а к утверждению идей, составлявших смысл его жизни.

С большой силой художественного обобщения и глубиной социального анализа личность такого героя автор разрабатывает в трилогии о жизни врача Владимира Устименко. Действие первой части трилогии – «Дело, которому ты служишь» – протекает в предвоенные годы в небольшом городе Унчанске [4]. Здесь проходят отрочество, юность Устименко и становление его сложного и в то же время удивительно цельного характера. Время направляет формирование характера, но не менее важно и влияние среды. Эпоха и среда формируют человека; вот на что особо обращает внимание писатель. Социальная глубина отличает художественное исследование характера Устименко. Это – личность, опирающаяся на богатый опыт своего поколения: семьи и круга знакомых. Профессиональный выбор – выбор профессии врача – Устименко сделал с ясным пониманием своей ответственности перед другими людьми, перед обществом, перед собственной совестью. Так рождается та одержимость «делом», которая отличает героя трилогии на протяжении всего его жизненного пути. Особенно подробно прослежена в первом романе трилогии история становления врача. Устименко осваивает не только знания, он проникается пониманием «человеческого» значения врачебной профессии. Служение «делу» требует не только полной отдачи сил; оно учит активному гуманизму, способности бороться, не идти на компромиссы. Юрий Герман создает живой образ, характер, в котором не все достоинства и недостатки могут быть сбалансированы.

Во второй части трилогии («Дорогой мой человек») военврач Устименко проходит трудную школу войны [5]. Ему довелось повидать много людского горя, встретить людей самоотверженных, стать свидетелем подвига. Но наблюдал он и человеческую низость, подлость – иногда в самых неожиданных обличьях. Главная наука и состояла в том, что менялись многие привычные представления, юношеские оценки людей порой приходилось пересматривать – выяснялось, что человек способен принимать решения, выводящие его на новые жизненные рубежи. Герман строит жизнеописание главного героя как человека и становление его как врача. Финальная сцена романа «Дорогой мой человек» становится началом повествования романа «Я отвечаю за все» [6].

Трилогия охватывает большой жизненный путь героя – около тридцати лет отделяют профессора Устименко, которого мы видим в эпилоге трилогии, от девятиклассника, появившегося на ее первых страницах. Закономерно, что на протяжении целой жизни герой действует в разных обстоятельствах, встречается с новыми людьми, показан во все более сложной системе взаимоотношений с другими персонажами. Последняя часть трилогии по насыщенности событиями, действующими лицами, по разветвленности сюжета заметно выделяется среди остальных. Действие происходит снова в Унчанске, куда после

войны приезжает на работу Устименко. Жизнь города показана в восприятии постаревшего, прошедшего через тяжкие испытания человека. Герман не сглаживает острых проблем, которые вставали перед его героем.

В повествовании о судьбе врача Владимира Устименко писатель воссоздал конкретные обстоятельства жизни героя, показал эмоциональное поведение человека в такие периоды, когда в «деле» реализуются не только его интеллектуальные возможности, но и выражается его гражданская позиция. Тема ответственности человека как гражданина, как врача «за все» является главной темой романа «Я отвечаю за все». Можно добавить, что эта трилогия не потеряла своей актуальности и сегодня. По-прежнему читатели обращаются к прозе Германа.

Необходимо отметить для отбора текстов для самостоятельного чтения студентов и цикл писателя «Рассказы о Пирогове». Тема цикла – место врача в обществе, его представление о своем научном и гражданском долге – разработана в рассказах о Пирогове с глубоким проникновением не только в характер, творчество великого русского хирурга, но и в общественную суть стоявших перед ним жизненных проблем.

Образ врача присутствует на страницах большого количества произведений классической и современной литературы, что дает нам право утверждать: профессия врача во все времена была востребована в обществе. Актуальность вопроса заключается в том, что художественные произведения о врачах воспитывают у студентов-медиков любовь к людям, милосердие, бескорыстие, способность к деятельному состраданию. Жизнь и деятельность достойных уважения и подражания представителей своей профессии, обладающих высокими духовными и культурными качествами, талантом, является одним из действенных средств нравственного воспитания.

### Литература

1. *Безрукова В.С.* Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.
2. *Крючкова Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. М.: Флинта: Наука, 2009.
3. *Герман Ю.П.* Жизнь, характеры, конфликты // Вопросы литературы. 1966. № 8. С. 116–117.
4. *Герман Ю.П.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Подполковник медицинской службы. Дело, которому ты служишь. Л., 1976.
5. *Герман Ю.П.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Дорогой мой человек. Л., 1977.
6. *Герман Ю.П.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Я отвечаю за всё. Л., 1977.
7. *Герман Ю.П.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Рассказы. Две повести. Воспоминания. Л., 1976.

## **АНАЛИЗ МИКРОКОНТЕКСТА ПРИ ПОСТИЖЕНИИ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В ЭПИЧЕСКОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

При изучении литературного произведения нередко возникает вопрос о субъективности его восприятия обучающимися, что ставит проблему адекватности читательской интерпретации. В связи с этим одной из актуальных задач литературы как учебной дисциплины является постижение авторской позиции в художественном тексте. Без опоры на содержание произведения и его глубокого понимания невозможна никакая адекватная интерпретация. Справедливо суждение Г.И. Беленького: «Одно несомненно: исходная позиция в истолковании произведения – его внимательное чтение и перечитывание, может быть даже неоднократное, стремление увидеть связи всех его элементов, создающих художественное целое» [1, с. 61].

В данной статье рассматривается проблема постижения авторской позиции в эпическом произведении при работе с микроконтекстами на учебных занятиях по литературе. В качестве примера анализируется образ Петербурга в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

Работе с микроконтекстами посвящены труды Г.И. Богина, А.А. Брудного, М.В. Николаевой, Л.С. Якушиной и др. [2; 3; 6; 7]. В системе работы с эпическим произведением, особенно если оно достаточно велико по объему, неизбежно встает вопрос об отборе фрагментов для анализа. В связи с указанной проблемой мы считаем актуальным обращение к понятию микроконтекста, который представляет собой любой значимый для восприятия фрагмент текста (А.А. Брудный) [3] или некую единицу, содержащую в себе подтекстовую информацию (Г.И. Богин) [2]. Опираясь на указанные определения, мы понимаем под микроконтекстом такой элемент текста и его структуры, который значим для восприятия и содержит в себе подтекстовую, скрытую информацию. Анализ микроконтекстов эпического произведения, их взаимодействия способствует формированию в сознании обучающихся представления о смысле произведения и, соответственно, об авторской позиции и формах ее выражения. Поэтому для работы на учебных занятиях по литературе важен не только выбор микроконтекстов изучаемого эпического произведения, но и последовательность их рассмотрения, что также связано с концепцией герменевтического круга как закономерностью постижения смысла текста [4; 6].

Выбор микроконтекстов обуславливается спецификой изучаемого произведения, причем для полноценного постижения смысла текста необходимо соотнесение каждого проанализированного микроконтекста с предыдущими. Работа с микроконтекстами начинается на этапе анализа и синтеза, когда

обучающиеся уже подготовлены к восприятию произведения и знакомы с ним. В качестве микроконтекста считаем возможным рассматривать эпизод, заглавие, эпиграф, описание, портрет, интерьер, пейзаж, реплики персонажей, авторские отступления и любые другие несущие важную смысловую нагрузку элементы. Из постижения отдельного микроконтекста складывается и углубляется представление обучающихся о смысле всего произведения, об авторской позиции и возможных формах ее выражения в художественном произведении. При рассмотрении микроконтекстов мы обеспечивали реализацию принципа анализа произведения в аспекте его целостности, единства содержания и формы, а также применяли приемы сопоставления, комментированного чтения и поиска ассоциаций для выявления смысла.

В процессе исследования мы сформировали следующий условный алгоритм работы с микроконтекстами: 1) определить тему, проблему, идею; 2) определить пафос рассматриваемого эпизода, описания, портрета, интерьера, диалога и т.д.; 3) отметить, где и каким образом обнаруживается присутствие автора в данном фрагменте; 4) определить авторскую позицию в данном эпизоде (описании, портрете, интерьере, диалоге и т.д.), найти и назвать средства выражения авторской позиции в нем; 5) отметить, какую роль играет данный фрагмент в произведении, как помогает раскрыть его смысл; б) порассуждать о том, как данный эпизод (описание, портрет, интерьер, диалог, образ и т.д.) связан с другими сюжетно-композиционными элементами произведения.

Представленный алгоритм является одним из возможных. В зависимости от специфики анализируемого микроконтекста и его сложности для обучающихся последовательность шагов алгоритма может меняться, их можно объединять и комбинировать, сохранив при этом их основное содержание и избегая хаотичности. Содержание алгоритма реализуется в вопросах для анализа конкретного микроконтекста, а не дается прямолинейно, оно направлено на постижение авторской позиции и осознание форм ее выражения в микроконтексте, на нахождение присутствия автора в тексте; внимание направляется на самые проблемные для понимания места. Обучающиеся активно участвуют в беседе, заполняют различные обобщающие таблицы.

Как упоминалось ранее, в данной статье мы рассматриваем работу с микроконтекстами на примере занятия по анализу образа Петербурга в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Занятие проводилось со студентами 1 и 2 курсов профессиональных образовательных организаций творческих направлений. Обучающимся было дано задание подобрать цитаты о Петербурге из романа «Преступление и наказание». Среди целей и задач занятия были формирование понятия об авторской позиции в произведении и способах ее выражения, анализ образа Петербурга и его роли в произведении.

В романе много значимых символических деталей, даже сам образ пространства особенный. Основные события романа разворачиваются в Петербурге, образ которого складывается из показанных автором различных городских пространств – как улиц, зданий, так и различных помещений. Для анализа этого образа на учебном занятии нами были отобраны микроконтек-

сты – фрагменты текста, дающие городу емкую характеристику и содержащие в себе обилие подтекстовой информации. Обучающимся давалась установка на внимательное чтение этих фрагментов, выделение особенностей образа Петербурга в романе и их анализ, обобщение и установление места этого образа в композиционной структуре произведения и его роли. Студенты должны были выявить авторскую позицию по отношению к образу Петербурга и его роль в раскрытии авторской позиции.

При беседе об образе Петербурга студенты обратили внимание на то, что «автор не показывает читателю каких-либо достопримечательностей города и его красоты, его культуры» (32%). Автора интересуют низшие социальные слои, «жизнь самых нищих, униженных и оскорбленных» (35%), что он и стремится показать читателю: «Считаю Петербург одним из самых красивых городов России и мира, но Достоевский показал его таким, каким мы не привыкли его видеть. Для автора это мрачный город, в его описании присутствует желчный желтый цвет».

– Какое время года изображено в романе?

Студенты отмечают, что действие романа происходит летом, когда город становится жарким и зловонным, душным, и предлагают в качестве подтверждения своих мыслей подобранные из романа цитаты.

Далее студентами был проанализирован подобранный нами к занятию микроконтекст (при этом использовался прием комментированного чтения):

«На улице жара стояла страшная, к тому же духота, толкотня, всюду известка, леса, кирпич, пыль и та особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу, – всё это разом неприятно потрясло и без того уже расстроенные нервы юноши. Нестерпимая же вонь из распивочных, которых в этой части города особенное множество, и пьяные, поминутно попадавшие, несмотря на буднее время, довершили отвратительный и грустный колорит картины. Чувство глубочайшего омерзения мелькнуло на миг в тонких чертах молодого человека» (часть 1, глава 1) [5].

– Какое чувство вызывает данное описание города?

Студенты отметили чувство омерзения, отвращения к описанному образу петербургского пространства (57%), и оно становится для них ведущим (31%), определяет авторскую позицию.

– Какие слова помогают нам понять авторскую позицию по отношению к образу Петербурга?

Студенты привели в качестве примеров нагромождение неприятных деталей, пошлых самих по себе: «духота», «толкотня», «особенная летняя вонь, столь известная каждому петербуржцу, не имеющему возможности нанять дачу», «пьяные, поминутно попадавшие» и др.; оценочные слова и сочетания «вонь», «отвратительный и грустный колорит картины».

– Почему в большинстве случаев автор не указывает названий улиц, на которых происходят события?

Студенты дали следующее объяснение: «Автор будто избегает давать конкретных названий мест Петербурга, где именно происходит действие, об-

раз города становится обобщенным» (44%). Они привели примеры сокращенных географических названий: «в С-м переулке», «отправился к К-ну мосту», «подошел он [Раскольников] к преогромнейшему дому, выходявшему одною стеной на канаву, а другою в -ю улицу» и т.п., отметив при этом: «Похожие приемы есть в «Мертвых душах» Н.В. Гоголя: знаменитый город N, куда приехал Чичиков» (36%).

– Какое значение имеет духота, появившаяся при описании города?

В образе духоты городского пространства студенты увидели своеобразную метафору: «духота как бы затрудняет дыхание, и людям словно не хватает воздуха» (38%), они будто «задушены» окружающей обстановкой (24%). Именно такая обывательская, удушающая обстановка становится идеальным фоном для развития преступлений.

– Каким автор представляет пространство Петербурга? Можно ли назвать место действия романа обширным? Насколько комфортно персонажам в городе?

Обучающиеся отметили, что «Петербург в романе как бы замкнут – в нем изображены ограниченные пространства, из которых хочется уйти, убежать» (35%). Такова, например, тесная комната Раскольникова (56%), из которой герой стремится периодически выйти. Но пространство города не дает герою ощущения простора, он даже старается не замечать его, и оно не может увести его от тесноты, внушает ему отвращение.

– В чем состоит авторская стратегия при подаче автором образа Петербурга, как выражена авторская позиция по отношению к нему? Какое место занимает образ Петербурга в композиции романа и раскрытии его общего смысла?

В процессе коллективного обсуждения студенты приходят к выводу, что авторская стратегия здесь направлена на раскрытие авторского замысла: автор в начале романа дает представление об окружающей обстановке, ее символической духоте и грязи, активно используя символические детали, оценочные слова, описывая городских жителей; одним из значимых приемов становится характеристика эмоций и чувств Раскольникова при его восприятии атмосферы городских улиц; пространство как бы вступает с героем в скрытый диалог, вызывая у него различные реакции.

Показать образ Петербурга автору важно не только как фон, его описание появляется в разных частях романа, оно противопоставлено другим пространствам, к примеру, представленному в эпилоге романа пейзажу. Образ Петербурга оказывает некое давление на персонажей романа и в некоторых случаях в какой-то мере подсказывает решения. Мир «желчного» Петербурга требует от героя стойкости и способности к самосохранению – это мир своеобразного соблазна преступлением во имя получения определенной выгоды, особенно когда персонаж находится в состоянии отчаяния и ему срочно требуется найти выход из ситуации. Образ Петербурга в романе становится некоторым катализатором совершения преступления: негативные явления (к примеру, сцены в злачных местах, образ «пьяненьких», крайняя нищета, встреча с девочкой на бульваре и др.) постепенно нагнетают отчаяние, фор-

мируют картину несправедливости в мире. Следовательно, без образа Петербурга невозможно понять и объяснить мотивы поступков и смысл теории Раскольниковца, стремящегося определить свое место в мире и не желающего быть его жертвой.

Таким образом, мы представили возможный путь анализа образа Петербурга на занятии по литературе в аспекте постижения авторской позиции, показав вариант реализации шагов разработанного нами алгоритма анализа микроконтекста. Работа с микроконтекстами на занятиях по литературе способствует последовательному постижению обучающимися смысла произведения, развитию представлений об авторской позиции и возможных способах ее проявления.

### Литература

1. *Беленький Г.И.* Литература в школе вчера и сегодня: книга для учителя. М.: Мнемозина, 2012.
2. *Богин Г.И.* Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией) (рукопись) / *Г.И. Богин* // [http://window.edu.ru/resource/096/42096/files/bogin\\_glava3.htm](http://window.edu.ru/resource/096/42096/files/bogin_glava3.htm).
3. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. М., 1998.
4. *Дильтей В.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Герменевтика и теория литературы / пер. с нем. М., 2001.
5. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. М., 2006.
6. *Николаева М.В.* Совершенствование интерпретационной деятельности студентов в процессе чтения художественного текста: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008.
7. *Якушина Л.С.* Присутствие автора в художественном произведении // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 3. С. 43–49.

*О.А. Сухая*  
(г. Казань)

## ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА АРИАДНЫ ЭФРОН В 11 КЛАССЕ

Исследовательская деятельность – одно из важнейших направлений изучения литературы в старших классах. Практика показывает, что даже небольшие исследования, носящие системный характер, позволяют углубить восприятие творчества писателя или поэта, воспитывают читательскую культуру, формируют навыки, необходимые для обучения в вузе.

Последние несколько лет мы занимаемся подобными исследованиями, и чаще всего они остаются достоянием самих юных учёных, после выступлений на конференциях мы выбираем новую тему. Однако две работы оказа-



лись наиболее продуктивными в отношении результатов. Три года назад на заключительном этапе исследования «Поединок Поэта и Времени в творчестве Александра Галича» было принято решение провести в школе вечер бардовской поэзии. Так из исследовательской работы вырос творческий проект, охвативший 9–11 классы.

В этом году мы обратились к изучению творчества Ариадны Эфрон. Выбор объекта исследования был связан с интересом к личности автора. Юный исследователь читала фрагменты её дневников, узнала, что Эфрон писала стихи, как и Марина Цветаева. Вначале возникла идея сопоставить произведения Эфрон и Цветаевой, но позже, рассмотрев лирику Ариадны Эфрон (стихотворения, опубликованные в 3 томе её книги «История жизни. История души» [4]), мы обнаружили, что именно образы зимы и ночи являются самыми яркими, значительными в её творчестве, и тогда их своеобразие стало предметом нашего изучения. Так появилась работа «Образы зимы и ночи в лирике Ариадны Эфрон», а затем – урок внеклассного чтения, которым мы завершили изучение творчества Марины Цветаевой в 11 классе. В этот урок вошли произведения Ариадны Эфрон, рассмотренные нами в ходе исследования, в основу легли сделанные нами выводы.

В начале урока читаем строки из стихотворения М. Цветаевой «Консуло! Утешенье...», посвящённого дочери, отмечаем, что именно Ариадна Эфрон много лет занималась творческим наследием матери, чувствуя себя ответственной за его сохранение [1]. Однако её роль в русской культуре гораздо значительнее. Эфрон принадлежат прекрасные переводы французской поэзии XIX–XX веков: поэзии Бодлера, Верлена, Теофиля Готье. Она создала и ряд оригинальных стихотворений, которые не были ею опубликованы. Даже близкие не знали о её поэтическом творчестве, хотя ещё в детстве, когда Ариадна только начинала писать стихи, Константин Бальмонт сравнивал их с «лучшими японскими хайку» [2]. Не все эти произведения имеют точную дату создания. Впервые стихотворения Эфрон были напечатаны в первом номере журнала «Новый мир» за 2000 год. Шестнадцать из них хранятся в фонде М.И. Цветаевой. Десять датировано 1949–1952 годами. Это был один из самых трагических периодов жизни дочери Марины Цветаевой. Отбыв лагерный срок (1939–1947 годы), Ариадна Эфрон в феврале 1949 года была повторно арестована и отправлена на пожизненное поселение в Туруханск Красноярского края [3]. Именно в это время начинается её поэтическое творчество. Приводим слова Е.Г. Эткинда, известного искусствоведа и переводчика, который писал об Ариадне Эфрон: «Страна убила её отца, довела до петли её мать, погубила всех, кого она любила и кто любил её. Она могла бы вслед за Бодлером написать «Бочку ненависти», а писала ... о красоте сибирской природы, о неотразимости народной песни и русской речи, о бессмертии неба и земли» [1]. Затем предлагаем учащимся обратиться к стихотворениям Эфрон, написанным в то страшное время, ответить на вопрос, как воплощён в них образ севера.

Рассматривая стихотворение «Первой страницей зимы...» (1951), обращаем внимание учащихся на то, что образ зимы метафорически соотно-

сится с образом книги: «Первой страницей зимы открывается день / Белой страницей».

- Какие два цвета преобладают в образе зимы? – Учащиеся отмечают, что синий и белый. Тени от детских следов на снегу сравниваются с синькой. Лыжня, которая «по белому снегу стремится», тоже синяя.

- Присутствуют ли звуки в зимнем мире? – Нет, это время тишины. Лирическая героиня подчёркивает: «Птицы у нас не зимуют. Молчит за поселком тайга...»

- Каким чувством наполнен зимний день? – Отмечаем, что преобладает чувство одиночества, неприкаянности, но надежда не покидает героиню, и она восклицает: «Хоть бы скорей красноярский пришел самолет!»

Чтобы понять, как воспринимает лирическая героиня Эфрон северную землю, обращаемся к стихотворению «Енисей сливается с Тунгуской...» (1950) и приходим к заключению, что она навсегда останется «чужой», и пусть весны здесь «чудесные», зимы она называет «железными»: они, словно оковы, не дают ей вырваться, покинуть «сторону чужую, землю сибирскую». Трагизм нарастает к концу стихотворения, которое начинается с описания слияния Енисея и Тунгуски, встречи «старшего брата» с «сестрою». Лирическая героиня вспоминает своего любимого, острее чувствуя одиночество: «Две реки идут одной судьбою, / Так, как нам не велено с тобою...». Предлагаем вспомнить, в каком стихотворении Марины Цветаевой образы рек так же связываются с образами разлучённых людей, и вспоминаем произведение из цикла «Стихи к Блоку» («У меня в Москве купола горят...»).

- Но является ли вечной власть северной зимы? – Рассматриваем стихотворение «Весна» (1951). Каким здесь изображено это время года? Приходим к выводу, что весна на севере кажется совершенно особенной. Она «не певунья и не красавица...», и её победа становится плодом усилий уставшей от зимы земли. Она «по-медвежьи трудится, старается» «всей своей материнской силою», чтобы сбросить оковы «ледовитого, мертвого сна». И весна рождается «из треснувшей оболочки» «дрожащим комочком», «необсохшим цыплёнком». Таким образом, весна воплощает новую жизнь, а зима – «мёртвый сон». Напоминаем учащимся, что такое противопоставление является традиционным для русской литературы. В качестве примера приводим стихотворение Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится...».

На следующем этапе урока находим приметы весны вместе с лирической героиней стихотворения «На избах – шапки набекрень...» (1952): «на избах шапки набекрень», в воздухе запах талого снега, вчерашняя пурга закончилась. Кажется, власть зимы вот-вот закончится, и героиня слышит, как «одну и ту же множит трель, / Силенки пробуя, капель». Весна ещё хрупкая, слабая, её наступление тяжело даётся природе, поэтому у капли не силы, а «силёнки».

- Кажется ли враждебным образ снега? С какой стихией связано появление весны? – Отмечаем, что снег уже не ассоциируется с чем-то холодным, враждебным: он покрыт полосками от детских лыж и кажется «как будто снятой на бегу тельняшкой матросской». Долгожданная весна, которая

приходит на север «в последних числах мая», связана со стихией огня, воплощённой в метафоре: «На солнце вспыхнула сосна / И замерла, сияя».

В ходе работы приходим к заключению, что зима в лирике Ариадны Эфрон связана с несвободой, одиночеством, жизнью без солнца, тишиной. Это холодный мир, враждебный человеку, и только весна побеждает власть зимнего времени и дарит людям надежду.

Обращаем внимание учащихся на то, что ночь в лирике Ариадны Эфрон также занимает совершенно особое место. Рассматриваем стихотворение «Непростой мужик стоит у чума...» (1951) и беседуем с учащимися о том, кого напоминает шаман, как подчёркивается его непохожесть на других людей. Приходим к выводам, что герой похож на волка: на нём волчья шкура, он «по-волчьему ступает». Пытливо всматриваясь в «чудное» ночное небо, открывающее тайны бытия, этот необыкновенный человек сливается с миром ночной природы. Даже луна становится похожей на «шаманский бубен». Простые люди, представители северных народов, с которыми Ариадна Эфрон общалась во время ссылки, становятся героями многих её произведений.

А в стихотворении «Ночная молитва» (1951) образ ночи осмысливается трагически: героиня блуждает во мраке, слепнет и глохнет, теряет над собой небо, одиночество предельно обостряется, словно наступил Конец Света. Она надеется только на Бога, к которому обращается с мольбой: «О, поскорей разберись в темноте, / Господи Боже!» Она хочет, чтобы он заново сотворил мир, людей и её саму: «Глину покруче меси, / Крепче нащупай ребро». Последовательно передаётся процесс создания новой героини, её второе рождение: «В глиняный лоб мне вставь золотые глаза, / Чуткие уши из розовых раковин сделай». При этом она не хочет больше иметь душу: «Только души мне не надо. Возьми мою душу себе. / Будет твоя. Сам поживи с ней, попробуй!» Душа заставляет испытывать острую боль, и жить с этим становится невыносимо. Вновь обращаемся к творчеству Марины Цветаевой и предлагаем вспомнить стихотворение, в котором героиня, напротив, противопоставляет себя созданным «из камня», «из глины», и учащиеся называют произведение «Кто создан из камня, кто создан из глины...».

«Я искала тебя всю ночь...» – стихотворение, в котором Ариадна Эфрон обращается к Марине Цветаевой. Анализом этого произведения мы завершаем разговор о творчестве Ариадны Эфрон. Обращаем внимание учащихся на то, что именно ночью лирическая героиня пытается догнать и вернуть потерянного навсегда родного человека, но это оказывается невозможным: «Но идёшь, не задев земли, / Но идёшь, не смутив воды, / Ненастигнутая моя». Единственной реальностью остаётся ночь, которая отражается в реке «веретёнами фонарей». Душа, покинувшая землю, становится частью огромного мира, но лирическая героиня видит её, пытается поймать «край одежды», который превращается в «кочок зари», просит заговорить с ней, но ответа не получает.

- Какой же главный вопрос мучает героиню? – Зачем душа возвращается по ночам к «растоптавшей» её Москве...

Интересно сопоставить данное произведение со стихотворением Анны Ахматовой «Поздний ответ», также посвящённым Марине Цветаевой. Что же их объединяет? Обнаруживаем перекличку образов и мотивов: встреча с дорогим человеком происходит ночью, но «невидимка, двойник, пересмешник» прячется, тоже оказывается неуловимым, однако душа возвращается в «полночную столицу» не одна: вместе с миллионами обречённых они образуют «безмолвное шествие».

Ночь в лирике Ариадны Эфрон многолика: это мир мрака, одиночества и время надежды, дающее возможность соприкоснуться с непознанным, встретиться с дорогими умершими, вернуться в давно покинутый родной город. Обобщая сделанные на уроке выводы, говорим и о новаторстве Ариадны Эфрон: образы зимы и ночи в её лирике – часть воплощённого ею мира Севера. Зима, враждебная человеку, символизирует несвободу, разлуку с родными местами и дорогими людьми. Ночь – одиночество и тайну, соединяющую живых и мёртвых.

Таким образом, одним из важных результатов исследовательской деятельности старшекласников может стать практическое применение материалов их научной работы на занятиях по основному курсу литературы и на уроках внеклассного чтения.

### Литература

1. *Кремер М.* Ариадна Эфрон – дочь Марины Цветаевой // [http://www.russianscientist.org/files/archive/History/2011\\_KREMER-25.pdf](http://www.russianscientist.org/files/archive/History/2011_KREMER-25.pdf).
2. Надмирная Звезда из Туруханской тайги <http://www.luchmir.com/Kultura/StAliEfron10.htm>.
3. *Эфрон А.* ... В небе – сохатый бьет копытом/ публикация Р.Б. Вальбе; послесловие Е. Эткинда // Новый мир. 2000. № 1 // [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2000/1/efron.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2000/1/efron.html).
4. *Эфрон А.* История жизни, история души. М., 2008 // <https://www.lit-mir.me/br/?b=235973&p=1>.

*Е.Ю. Сеница*  
(г. Санкт-Петербург)

## ИНТЕРНЕТ-ПРОЕКТ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПРИБЛИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ

Чтение рассматривается нынче как социально-педагогический феномен открытого образования, реализующийся при условии диалогической позиции всех его участников. Особую остроту в современных социокультурных условиях приобретает проблема руководства внеклассным чтением. И здесь весьма значимыми становятся Интернет-проекты, инициированные библио-

течными работниками совместно с педагогами. «Судьба же традиционных для отечественной методики и школьной практики уроков внеклассного чтения, имеющих своим истоком «литературные беседы» XIX в., складывается драматично: вследствие общего сокращения часов на изучение литературы в школе уроки внеклассного чтения оказались на периферии литературного образования», – пишет Н.П. Терентьева [2]. У учителя, согласно учебному плану, как правило, не остаётся времени на их проведение. В условиях открытого общества создание школьных читательских блогов (ШЧБ) может стать одним из способов разрешения сложившегося противоречия. Открытие и курирование блога мы рассматриваем как внеурочный проект по внеклассному чтению, являющийся инновационной формой в литературном образовании. По определению Википедии, блог (англ. blog, от «web log» – сетевой журнал или дневник событий) – это веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно обновляемые записи, изображения или мультимедиа.

Конечно, в блоге делают недлинные записи, которые определяют сиюминутную заинтересованность в объекте обсуждения. Как правило, то, что пишут, доступно для восприятия любого читателя. Сравним те дневники для записей в тетради! Если содержанием блога являются литературные произведения, то читатели с интересом обсуждают прочитанную книгу и могут вступать в полемику друг с другом, обращаться к автору. Читательский блог становится помощником учителя в организации «заочных» уроков внеклассного чтения. Это позволяет разрешить извечную проблему сокращения общего количества уроков литературы.

Какие произведения должны стать предметом обсуждения в блоге? По мнению Н.П. Терентьевой, во-первых, это книги о главном: о дружбе, любви, о смысле человеческого бытия; во-вторых, книги, не входящие в школьную программу; в-третьих, произведения, представляющие собой явление в сегодняшней культуре; в-четвёртых, книги, современные по формату. Для их чтения нужно сравнительно немного времени, но оставляемый ими след значителен настолько, что возникает желание высказаться, поспорить, поделиться своими впечатлениями [3].

Так, на сайте Нижегородской государственной областной детской библиотеки по нашей инициативе создан пост на блоге «Мой читательский дневник» (<http://ngodb.livejournal.com/>), где ученики разных возрастных групп обсуждают книги, предложенные учителем или самими ребятами. Наиболее активными оказались ученики 11-х классов. Мы можем объяснить это тем, что к этому возрасту у человека уже сформирован читательский вкус и желание общаться, вести дискуссию является основным стимулом высказывать открыто своё мнение.

Для чтения и обсуждения одиннадцатиклассникам была предложена книга современного писателя Д. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме». Учителю в этом случае приходится преодолеть внутреннюю преграду. Надо ли рассказывать детям о смерти и страшной гибели двух мальчиков? Тем не менее выбор произведения обусловлен тем, что оно даёт читателям шанс от-

крыть в себе умение жить в тот момент, когда душа, ощущающая несправедливость мироздания, опустошена.

В фашистском концлагере находятся сын начальника центра массового принудительного заключения с семьей и ребёнок-еврей, узник. Рождённые в один день мальчики, с точки зрения фашистской идеологии, должны стать врагами, но колючая проволока не смогла препятствовать настоящей крепкой дружбе двух маленьких человечков разной национальности. Этой тщательно скрывающей дружбе смогла помешать только смерть.

Написали отзывы 20 учеников 11-х классов. Они выделяют главное в тексте, умеют находить скрытую или противоречивую информацию, определять основную идею повести и выдвигать гипотезы. Искренней теплотой и сочувствием прониклись ребята к главному герою книги, девятилетнему мальчику, чей отец работал комендантом в концлагере. В каком? Автор книги не пишет. Да и сам ребёнок не понимает, в каком месте находится, ведь семья переехала вместе с отцом по его службе из Германии. Там Бруно (так зовут мальчика) и знакомится с одним из заключённых. Их связывает дружба.

Одиннадцатиклассники решительно осуждают фашистский режим, который не предполагает дружбу немца с евреем: «Джон Бойн показывает человечность на фоне жестокости и лицемерия: мы видим, нет никакой дифференциации между этими двумя нациями, все мы люди...»; «Кто такие нацисты? Убийцы. Убивая, ты умножаешь зло в мире, и не жди, что твой поступок вернётся к тебе добром».

Вопросы, которые ребята определяют для полемики, характеризуют их как гуманных людей с чертами искренней доброты и детской наивности: «Как можно было закончить книгу, чтобы избежать столь трагичного финала?»; «Мог ли отец отказаться от работы в концлагере?»

С юношеским максимализмом ребята ищут ответ на предложенный одним из них вопрос: «Почему автор не называет имя главного карателя 20-го века?» – и не называют Адольфа Гитлера в своих отзывах, говоря словами главного героя («К нам заходил противный тип»), ссылаясь на то, что такие люди и имени не достойны.

Открыт ли современный школьник размышлениям о «вечном» – о смысле жизни, вере, жизни и смерти? Ответы – в откликах, оставленных посетителями сайта. Отзыв одной девочки будет советом другим читателям прочитать именно эту книгу: «Роман не маленький, но у меня не хватило сил оторваться от чтения. Слова приковывали к себе; я проживала все события вместе с Бруно, я была с ним в Аж-ввыси и вместе с ним ходила играть с новым другом по имени Шмуль, мальчиком, носившим странную, не подходившую по размеру полосатую одежду, похожую на пижаму. Моё сердце разрывалось, когда Бруно говорил Шмулю, что тот – его лучший друг на всю жизнь, потому что догадывалась: слова «на всю жизнь» – пророческие. Кому будет интересна книга? Людям, умеющим сопереживать. Людям, которые ненавидят войну. Эту книгу интересно будет читать ЛЮДЯМ».

Чтению сопутствуют важные жизненные открытия. Чувствуется, что читателям необходимо поделиться ими: «Читать книгу страшно. Читать кни-

гу необходимо. Я теперь понял, о чём надо просить Бога. О мире во всём мире. Иначе жизнь теряет смысл»; «По моему мнению, книга не предназначена для детей. Этот роман необходимо читать в осознанном возрасте»; «Джон Бойн обращает внимание читателей на самые страшные события 20 века – историю Холокоста. Автор книги напрямую не показывает ужасов, творящихся в концлагере, но отдельные детали позволяют почувствовать весь кошмар происходящих событий»; «Именно благодаря столь трагичной концовке читатель понимает весь ужас нацизма. Думаю, книга будет полезна современным людям. Как вы думаете, можно ли было избежать столь трагичной концовки? Правильно ли будет сказать, что дети всегда вне войны, однако именно они всегда являются главной ее жертвой?»; «Когда читаешь повесть Д. Бойна, ты как будто сам находишься в заточении... И вот, дочитав до конца... До конца... Медленно выходишь из состояния оцепенения... оглядываешься по сторонам... И, слава Богу, ты жив!»

Общение выходит на смысловой уровень. Ученики решают «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев). Для каждого – свой. Читатели делают свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве жизни, ученик овладевает сферой собственного бытия и «обретает форму движения мыслей, переживаний, чувств» [1]. По содержанию и структуре речевого высказывания отзывы различны: в одних усилено аналитическое начало, в других – преобладает эмоциональная читательская реакция на прочитанное произведение. Но в них присутствует откровенность, отсутствует шаблонность, свойственная многим школьным сочинениям.

К сожалению, чем старше школьник, тем больше «деловое» чтение по школьной программе» теснит досуговое, не оставляя времени на чтение любимых книг и просто на возможность поразмышлять над новой книгой, получить радость от самого процесса свободного чтения. В результате обобщенного анализа анкет учащихся можно констатировать, что книга для большинства современных детей перестала способствовать духовному росту, будучи всего лишь источником информации. Поэтому Интернет-проекты, подобные нашему, могут привлечь школьников к чтению художественной литературы, усилить интерес к ней.

### Литература

1. *Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону, 2003.
2. *Терентьева Н.П.* «Нужные книги» в представлении старшеклассников // Чтение детей и взрослых в изменяющемся мире. Семейное чтение: сб. статей и учеб.-метод. материалов к междунар. конф. СПб., 2008. С. 23–27.
3. *Терентьева Н.П.* Школьный читательский блог как пространство диалога и ценностного самоопределения учащихся // Начальная школа плюс до и после. 2010. № 6. С. 44–48.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕОРЕТИКО- ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПОНЯТИЯМИ**

Современный ребенок, охваченный в полном смысле слова чувством тяги ко всему новому, оказался в силовом поле визуальной культуры и Интернет-технологий. На первый взгляд кажется, что естественный язык значительно утрачивает универсальность, уступая в коммуникативных пространствах невербальным средствам общения: картинкам, фотографиям, видеопосланиям. Причина тому – высокая скорость передачи и поглощения пользователями информации, которую обеспечивает изобразительность, а не текст. Эту смену технологических систем и опасения с ней связанные часто сопоставляют с революцией И. Гутенберга. В настоящее время культурологи и социологи констатируют, что современная российская действительность столкнулась с новым вызовом – сменой поколений. «Детям поколения Z, привыкшим с детства к визуальной информации, сложнее воспринимать тексты, чем «игракам». Маркетинговые коммуникации в отношении Z будут, в основном, визуальными» [14, с. 23].

Понимание изменений социокультурного фона, влияющих на образовательный процесс, вызывает у учителей-словесников вопрос: как говорить о литературе с подростками «на одном языке», открывая для них непостижимо глубокий мир смыслов, если для современных школьников ближе визуальный коммуникационный канал получения знаний? Профессор У. Митчелл утверждает, что в последние десятилетия даже в науке произошел «изобразительный поворот» – переход к изучению «визуальности», пришедший на смену «лингвистическому повороту», как его обозначил ранее Р. Рорти. «В XX веке философия совершила “лингвистический поворот” ... предложив семиотику, структурализм, деконструкцию, теорию речевого акта» [8, с. 10]. «С середины XX в. представление о том, что практически весь мыслительный процесс человека протекает только в формах языка, начинает утрачивать силу непререкаемого утверждения» [7, с. 274]. Однако подчеркнем, что «изобразительный поворот», по мнению У. Митчелла, происходит, как правило, «от слов к образам, и эта особенность присуща не только нашему времени» [8, с. 9]. Ученый приводит в качестве одного из примеров явление метафоризации, пронизывающей языковую картину мира представителей многих культур, а визуальность связывает с образностью. Образ – универсальная мыслительная категория. Образ лежит в основе мышления, как визуального, так и вербального, – и индустриальная эра, дополняя жизнь современными гаджетами, не способна это изменить.

Кстати, в эпоху Античности не было технических изобретений, которые начали создавать в Новое время, как тот же телескоп и микроскоп, но



был инструмент, который делал эти приборы излишними – это «способность образовать понятия гораздо более тонкие и гибкие ... которые, однако, необходимы для покрытия всего богатства действительности... Как телескоп удлинняет видение и микроскоп утончает его, так иное понятие вскрывает перед нами внутреннюю и глубокую сторону... Мы не понимали бы этой внутренней стороны, и потому говорили бы, что ее нет» [9, с. 24]. Технические инструменты «покончили с античным сквозным зрением бытия» [3, с. 10]. И сейчас, если говорят о зрении как о способе познания, то подразумевается оптический процесс, в то время как интеллектуально и эстетически сформировавшемуся человеку свойственно и зрение символическое. Разумеется, созерцание детерминировано физиологической основой. Однако восприятие мира осуществляется ребенком через слово: через перцептивные решетки исторически заложенных в сознание программ видения.

Визуальная среда и ее возможности могут стать таким же инструментом на уроке литературы, который будет способствовать более полному и обоснованному анализу и интерпретации вербальных текстов, приведет к слову через взаимодействие со зрительными образами. На наш взгляд, сделать визуальное ресурсом вполне возможно при работе с теоретико-литературными понятиями. В.И. Водовозов говорил о зримых впечатлениях: «Наши чувства деятельны и требуют новых впечатлений... Не вкус и осязание, а зрение и слух доставляют развитому человеку более приятных ощущений, потому что и представления, которые теперь они дают, более определены, живы и разнообразны» [4 с. 153]. М.А. Рыбникова сформулировала в своем первом дидактическом правиле урока, что «обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания; это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки этих впечатлений, их устойчивости и постоянству» [11, с. 22].

Важно отметить, что дети привыкли к визуальному содержанию Интернета, однако оно не обладает для них символическим смыслом, не несет качества знаковости. Нередко популярные у подростков Интернет-сайты погружают только лишь в развлекательную среду, возводя условия комфортного потребления информации в некий культ. Графическое и словесное наполнение социальных сетей больше апеллирует к эмоциям и клишированным представлениям массового зрителя и не требует осмысления. Соответственно, в процессе интеграции учащихся с медиасредой у них не вырабатывается навыка всматривания, вчитывания и понимания, они не обогащаются пищей для ума и сердца, опытными впечатлениями, о каких писал Аристотель: «Искусство появляется всякий раз, когда из многих опытных впечатлений произошло одно общее умозаключение» [1, с. 29–30]. Великий греческий мыслитель также указывал на то, что зрение больше всех других чувств содействует нашему познанию и обнаруживает много различий» [1, с. 28].

В этой связи нам представляется, что одним из путей формирования теоретико-литературных понятий, обладающих визуальной семантикой, то есть вызывающих стойкое зрительное впечатление и образующих в сознании зри-

мый образ, может стать сравнение, например, с визуальными метафорами, которые являются главным выразительным средством и смыслообразующим элементом маркетинговых коммуникаций и графических иллюстраций Глобальной сети. Подчеркнем, что данная группа понятий, изучаемых в школьном курсе литературы и вызывающих определенные сложности в аспекте понимания, связана с различными формами метафоризации: собственно метафора, ее отличие от олицетворения, гиперболы, литоты, гротеска, оксюморона.

В справочнике С.В. Тураева, Л.И. Тимофеева определение метафоры представлено следующим образом: «Метафора – вид тропа, переносное значение слова, основанное на уподоблении одного предмета или явления другому по сходству или по контрасту» [13, с. 96]. Зачастую учащимся трудно осмыслить явление метафоры, понять, какое сходство предметов имеется в виду, как происходит перенос значения. Визуальная семантика этого тропа требует определенного рецептивного опыта, развитого образного воображения, визуальной базы знаний, умения проводить перекодировку с одного символического языка на другой. Примеры дизайнерских решений в визуальных коммуникациях покажут это наглядно – от абстрактного к конкретному. Обращаясь к визуальным метафорам при работе с данным художественным словесным средством выразительности, можно увидеть, как выглядит метафора, из каких зримых элементов она состоит, как образуется и как найти сходство между двумя явлениями, совмещающимися в метафорическом образе. По Аристотелю, «создавать хорошие метафоры – значит, подмечать сходство» [2, с. 1101].

Механизм создания визуальной метафоры заключается в том, что зрительный образ строится на принципе монтажной состыковки двух изображений, «выступающих в качестве иконических знаков. Монтажный механизм метафоры здесь функционирует таким образом, что при одновременной реализации первого и второго планов содержания метафоры возникает третий план» [6, с. 85]. «Построение метафоры предполагает объединение разнородных образов, что порождает поэтическую выразительность» [10, с. 25].

Приведем пример. Рассмотрим у В.В. Маяковского, экспериментатора в области поэтического языка, в программном произведении «Облако в штанах» метафору «пожар сердца» и иллюстрацию, размещенную в свободном доступе Интернета. Проанализируем, на границе каких предметов и явлений «вырастает» эта метафора, как выстраивается смежность между ними.

Сердце – важный внутренний орган человека, в культуре понимается как символ жизни и источник любви. С понятием «огонь» связывается ассоциативная цепочка – «тепло», «жар», «свет», «факел», «костер», «искра», «боль», «ожог». Пожар – «бедствие», «горе», «несчастный случай», «масштабная катастрофа». В этимологии слова «воспаление» лежит значение «воспламенение» (от глагола «палить»), соответственно, подойдет и ассоциация со словом «болезнь» (в Средние века перитонит, гангрену называли «Антонов огонь»). На иллюстрации огонь горит в руке, охватив пламенем пальцы, но не травмирует кожу. Образ представляет собой явление природного чуда, отсылает к надматериальному миру. И это тоже составляет одну из сторон концепта

любви. В объективной реальности огонь может нанести смертельный вред, но метафорический огонь в сердце (в ладони на иллюстрации) – и эфемерное ощущение счастья, и реальная физическая душевная боль, и незабываемое сильное переживание.

Таким образом, использование визуальных метафор может являться эффективным способом формирования данного понятия в контексте работы по теории литературы, и «тренажером» творческого видения и понимания, так как развивает воображение, помогая анализировать информацию, полученную посредством изображений, проводить «осмысление одних объектов через свойства или качества других» [5]. «Узнавание метафоры – это разгадка и смысловая интерпретация текста, бессмысленного с логической точки зрения, но осмысленного при замене рационального его отображения...» [12, с. 204].

В ситуации, когда массовое сознание настроено на безостановочное потребление визуального материала, надо быть достаточно компетентным для взаимодействия с новой визуальной образностью. И, что особенно важно, следует создать условия для того, чтобы современные школьники не потеряли интерес к литературе, могли самостоятельно вступать в коммуникацию со словесным и изобразительным искусством, увидели общие механизмы, на которых строятся тексты культуры.

### Литература

1. *Аристотель*. Метафизика. М., 2006.
2. *Аристотель*. Поэтика. Об искусстве поэзии // Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск, 1998. С. 1064–1112.
3. *Бибихин В.В.* К переводу «Метафизики» Аристотеля // *Аристотель*. Метафизика. М., 2006.
4. *Водовозов В.И.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986.
5. *Курганова Е.Б.* Игровой аспект в современном рекламном тексте. Воронеж, 2004.
6. *Крюкова Н.Ф.* Метафора как прагматическое средство при построении художественного текста // Языковое общение: процессы и единицы. Межвузовский сб. научных трудов. Калинин, 1988. С. 81–86.
7. *Мардиева Л.А.* Визуальная метафора как объект и инструмент исследования семиотически осложненных политических текстов // Политическая лингвистика. 2013. № 4 (46). С. 274–276.
8. *Митчелл У.Дж.Т.* Иконология. Образ. Текст. Идеология. Екатеринбург, 2017.
9. *Первов П.Д., Розанов В.В.* Предисловие переводчиков // *Аристотель*. Метафизика. М., 2006.
10. *Петренко В.Ф., Коротченко Е.А.* Образная сфера в живописи и литературе. Визуальные аналогии литературных тропов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. № 4. С. 19–40.
11. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. М.: Просвещение, 1963.

12. *Телия В.Н.* Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М.: Наука, 1988.

13. *Тураев С.В., Тимофеев Л.И.* Литература. Справочные материалы: книга для учащихся. М.: Просвещение, 1988.

14. *Фуколова Ю.* Игрек неизвестный: плюс-минус «игрек». Как живет и покупает поколение чудес // Коммерсантъ. Секрет Фирмы. 2014. № 6.

*А.А. Кашурников*  
(г. Москва)

## **ДИАЛОГ ПОЭЗИИ И ПРОЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

История отечественной литературы знает немало примеров яркого, плодотворного взаимодействия поэзии и прозы в художественном дискурсе XIX–XX веков. Особого внимания заслуживает творчество писателей, которые, являясь одновременно прозаиками и поэтами, обогатили русскую и мировую культуру эпическими и лирическими шедеврами. Таковы А.С. Пушкин и И.С. Тургенев, А.К. Толстой и И.А. Бунин, В.В. Набоков и Б.Л. Пастернак. Таков и Михаил Юрьевич Лермонтов, за свою короткую творческую биографию сумевший достичь совершенства практически во всех литературных жанрах – от сказки и лирической поэмы до романтической драмы и психологического романа.

Знакомство с творчеством М.Ю. Лермонтова в средней школе проходит несколько возрастных ступеней. Начав с лироэпического стихотворения «Бородино» в пятом классе, учащиеся знакомятся в девятом с *magnum opus* писателя – романом «Герой нашего времени», который предваряется развернутым обзором лермонтовской лирики. Такова традиционная компоновка одного из ключевых разделов школьного курса на историко-литературной основе, методологические основы которого представлены в трудах крупных ученых, в частности – в известном учебнике В.В. Голубкова «Методика преподавания литературы» [1].

Современное лермонтоведение, рассматривающее поэтику Лермонтова в ее идейно-тематической и художественной целостности, неоднократно обращало внимание на то, что проза и лирика Лермонтова тесно взаимосвязаны и во многих случаях органично дополняют и обогащают друг друга. Об этом пишут М.В. Моисеева, И.А. Поплавская, К.Э. Штайн, Д.И. Петренко и др. [3; 4; 5]. Их работы представляют безусловный интерес для исследователя, но применительно к проблематике школьного литературного образования возникает прежде всего вопрос практического характера: можно ли выстроить

изучение творчества Лермонтова в школе (а конкретно – в 9 классе) с опорой на специфику взаимодействия прозы и лирики писателя? Ниже представлены как результаты научных изысканий автора статьи, так и опыт практической реализации названного подхода в реальных учебных условиях.

Общеизвестно, что лермонтовское творчество получило свое развитие в эпоху господства романтизма, разрушившего строгие классицистические правила и открывшего широкий простор для литературных экспериментов, одним из которых стало стремление поэта к сближению лирики и эпоса (достаточно вспомнить лермонтовские баллады и стилизованные народные песни). Таким образом Лермонтов искал пути «проникновения в лирику эпоса» [3, с. 39]. Следует заметить, что уже на этом этапе развития лермонтовского творчества очевидна логика его движения к большой прозе, которая вберет в себя все основные достижения «малых» жанров. Конечно же, речь идет об уже упомянутом романе «Герой нашего времени», по сей день дающем богатую пищу для анализа и интерпретации его в школе.

М.В. Моисеева в своей диссертации «Динамика взаимодействия поэзии и прозы в творческой эволюции Лермонтова» указывает на то, что Лермонтов, вступивший в русскую литературу в эпоху расцвета романтизма, стремился экспериментировать, ведь «романтизм воспитывал вкус к новизне, предоставляя практически неограниченные возможности для различного рода экспериментов, в том числе и в области жанра, стиля» [3, с. 28]. На начальном этапе творческого пути это стремление выразилось в разработке поэтом жанра народной песни, в ходе которой он разрушил привычную силлабо-тонику, что наметило «пути для наступления» прозы. Таким образом Лермонтов искал пути «проникновения в лирику эпоса». [3, с. 39].

При ближайшем рассмотрении вершинного эпического произведения Лермонтова – романа «Герой нашего времени» – нетрудно обнаружить образы и мотивы, перекликающиеся с его лирикой. Данной теме М.В. Моисеева уделяет особое внимание в своей работе, приводя множество ярких примеров образно-тематического взаимодействия лермонтовской поэзии и прозы. Анализируя характер своеобразного диалога прозы и поэзии в творчестве Лермонтова, исследователь выделяет несколько «сфер» взаимодействия: «сферу деталей», «сферу сюжетных переключек» и, наконец, «сферу переключек идейных» [3, с. 65–72]. В качестве примера взаимодействия первого типа она приводит Ундину из повести «Тамань», которая сравнивается со стремительной, лёгкой птичкой и одновременно с коварной, скользкой змеей. Похожие сравнения применяются Лермонтовым по отношению к героине стихотворения «К портрету». Как пример взаимодействия на уровне сюжета исследователь называет «Тамань» и балладу «Свиданье». К третьей сфере взаимодействия относятся идейные переключки между романом «Герой нашего времени» и поздними стихотворениями поэта. Наиболее очевидная идейная близость прослеживается между Предисловием к роману (единственным фрагментом, написанным от лица автора, а не вымышленных персонажей) и стихотворениями «Пророк» и «Журналист, читатель и писатель». В названных произведениях автор утверждает, что читателям, слушателям, толпе «дела нет» до

нравственных проповедей, уроков нелицеприятной истины. Проповедующего либо просто не поймут (в «несчастной доверчивости ... к буквальному значению слов»), либо изгонят из общества «слепых» людей, то же завещая и своим детям («Смотрите ж, дети, на него...»), принимая «пророческую речь» за «брань коварную». Удары, нанесённые «под одеждою лести», окажутся безнаказанными, тогда как «нагая резкость выраженья» вызовет «злость и ненависть», и в дальнейшем даже «самая волшебная из волшебных сказок» опального писателя «едва ли избегнет упрёка в покушении на оскорбление личности!» Стихотворение «Журналист, читатель и писатель» позволяет реконструировать лермонтовскую концепцию двух типов поэтического творчества: речь идет о «легкой» поэзии, благосклонно принимаемой невзыскательной публикой, и «железном стихе», обнажающем пороки общества и потому неугодным любителям «эфирной» лирики.

Принимая во внимание позицию литературоведа, мы предлагаем выстроить в 9 классе систему занятий, посвящённых творчеству Лермонтова, таким образом, чтобы, с одной стороны, охватить важнейшие мотивы его лирики, а с другой – на более глубоком уровне изучить «Героя нашего времени». К примеру, посвятив урок, предшествующий изучению романа, лермонтовской лирике, уже на следующем уроке при изучении «Бэлы» мы можем вновь привлечь стихотворения поэта для сопоставления с текстом повести. Так, И.А. Поплавская в своем исследовании обращает внимание на горные пейзажи, которые выступают «не только в качестве своеобразных действующих лиц, но и в качестве обязательного фона самого действия» [4, с. 286]. Такой, по словам исследователя, «панорамный пейзаж-экспозиция» наиболее ярко представлен и в известном стихотворении Лермонтова «Когда волнуется желтеющая нива...». Очевидное сходство можно увидеть между пейзажем, открывающим «Бэлу», и пейзажем в этом стихотворении; особенно бросается в глаза сходство цветочное: «красноватые скалы» и «малиновая слива», «зелёный плющ» и «свежий лес» вместе с «зелёным листком», «жёлтые обрывы» и «желтеющая нива». Кроме того, сам рассказ в «Бэле» о внутренне холодном, опустошённом герое, не способном ни к любви, ни к тому, чтобы оценить подлинное чувство, а также прообраз судьбы героини лирически намечен Лермонтовым в стихотворении «Не плачь, не плачь, моё дитя...»:

Не плачь, не плачь, моё дитя,  
Не стоит он безумной муки.  
Верь, он ласкал тебя шутя,  
Верь, он любил тебя от скуки!..

Сходство этого стихотворения с «Бэлой» в контексте сюжета и образов настолько очевидно, что включение его в канву изучения романа представляется если не бесспорным, то во всяком случае вполне логичным.

При чтении эпизода «Тамани», в котором Печорин слышит над своей головой пение Ундины («Точно, это была песня, и женский, свежий голосок...»), вполне органичным представляется обращение к лермонтовскому

стихотворению «Она поёт – и звуки тают...». В конце той же повести мы встречаем образ паруса, одиноко белеющего среди волн: «...они подняли маленький парус и быстро понеслись. Долго при свете месяца мелькал белый парус между тёмных волн». Этот образ очевидно сближается с образом паруса в известном одноимённом стихотворении Лермонтова. Об этом сближении пишут К.Э. Штайн и Д.И. Петренко в своей работе «Метапоэтика Лермонтова»: «Образ странничества человека в полном опасностей мире феноменологически задан в пронизывающем эту повесть образе паруса, бурная морская стихия символизирует житейский мир с его непредсказуемостью, тревогами» [5, с. 213].

В Предисловии к журналу Печорина автор-повествователь пишет, что эта рукопись так ценна потому, что она «следствие наблюдений ума зрелого над самим собою» и «писана без тщеславного желания возбудить участие или удивление». То есть очевидно, что Печорин не планировал делиться своими переживаниями с другими людьми. Это желание соотносится со стихотворением Лермонтова «Я не хочу, чтоб свет узнал...». Оно может служить аргументом в пользу того, о чём говорится в Предисловии к журналу Печорина.

Повесть «Княжна Мери», самая объёмная и значительная часть романа, предоставляет нам и наиболее широкий спектр сопоставлений с лермонтовской лирикой. М.В. Моисеева замечает идейную связь повести со стихотворением «И скучно и грустно», говоря об их «афористичной законченности» и приводя несколько цитат для сравнения: «*Любить... но кого же?.. На время – не стоит труда, / А вечно любить невозможно*» («Они (страсти) принадлежность юности сердца, и глупец тот, кто думает целую жизнь ими волноваться...»); «*Желанья!.. Что пользы напрасно и вечно желать?.. / А годы проходят – все лучшие годы!*» («И тогда в груди моей родилось отчаяние... холодное бессильное отчаяние...») [3, с. 72]. При этом исследователь отмечает, что на это стихотворение оказало влияние тяготение Лермонтова к прозе как к выражению художественной мысли, ведь «элегическая напевность, характерная для начала текста, уже с третьей строки отступает» благодаря использованию «простых, прозаичных слов», «многочисленных пауз» [3, с. 72]. Таким образом, налицо наличие обратной связи между прозой и стихом в творчестве Лермонтова.

В контексте сопоставления «Княжны Мери» с лирикой нельзя не упомянуть пейзажи, многие из которых, по словам И.А. Поплавской, используются «в качестве психологической параллели для передачи многообразных состояний «внутреннего человека» в романе» [4, с. 287]. Исследователь выделяет ночной пейзаж, представленный в дневнике Печорина от 16-го мая, («Поздно вечером, то есть часов в 11, я пошёл гулять по липовой аллее бульвара. Город спал, только в некоторых окнах мелькали огни...»), который во многом (прежде всего типологически и функционально) близок к пейзажам из стихотворений «Ты помнишь ли, как мы с тобою...», «Видение», «Венеция», «Ночь» и др. К примеру, в стихотворении «Ты помнишь ли, как мы с тобою...» есть следующие строки:

Тогда лучи уж догорали  
И на море туман густел;  
Удар с усилием промчался  
И вдруг за бездною скончался.

Удары, догорающие лучи и одинокие огни – эти и другие образы повсеместно встречаются и перекликаются то в романе Лермонтова, то в его лирике. Типичен для Лермонтова и образ прощального поцелуя, возникающий в сцене из финала повести «Княжна Мери»: «Чего мне ещё надобно? Её видеть? – зачем? Не всё ли кончено между нами? Один горький прощальный поцелуй не обогатит моих воспоминаний, а после него нам только труднее будет расставаться». В поэме «Демон» читаем:

И он слегка  
Коснулся жаркими устами  
Её трепещущим губам;  
Смертельный яд его лобзанья  
Мгновенно в грудь её проник.  
Мучительный ужасный крик  
Ночное возмутил молчанье.  
В нём было всё: любовь, страданье,  
Упрёк с последнею мольбой  
И безнадежное прощанье –  
Прощанье с жизнью молодой.

Безусловно, подобную перекличку образов и мотивов мы можем обнаружить и в последней (согласно авторскому решению) части романа – повести «Фаталист». Так, Печорин, возвращаясь домой после завершения необычного пари с Вуличем, задумчиво созерцает ночное небо («звёзды спокойно сияли на тёмно-голубом своде»), переходя затем к философским размышлениям о предопределении и сомнении, жизни и смерти, вере и безверии. Схожие мотивы мы встречаем в известном стихотворении «Выхожу один я на дорогу...»: «ночь тиха», «звезда с звездою говорит»... Лирический герой, принимая неизбежность судьбы, ищет покоя, подобно тому, как Печорин на протяжении всего романа безуспешно пытается обрести гармонию с миром и в самом себе.

Приведенные нами параллели между романом «Герой нашего времени» и поэтическими произведениями Лермонтова не исчерпываются данными примерами. Здесь важно не столько количество найденных параллелей, сколько сама логика их присутствия в текстах. Теоретические основы такого «диалогового» рассмотрения литературных явлений сформулированы в работе С.А. Зинина «Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса» [2]. В этой связи следует заметить, что проза Лермонтова, отличающаяся ярко выраженным лиризмом, буквально пропитана поэзией и предоставляет читателю неограниченные возможности в обнаружении разного рода соответ-



ствий, совпадений межтекстового характера. На наш взгляд, было бы неверно при изучении в 9 классе романа «Герой нашего времени» (и в целом творчества Лермонтова) упускать возможность подобной сопоставительной работы, углубляющей навыки литературного ассоциирования.

Обозначенный нами принцип анализа применим не только при рассмотрении произведений М.Ю. Лермонтова в 9 классе (в начале статьи назывались имена писателей, в творчестве которых прослеживается та же тенденция к диалогу поэзии и прозы). В 10–11 классах необходимо наращивать опыт изучения монографических тем с опорой на тематическое и жанрово-родовое взаимодействие литературного материала. Используя как и урочные, так и внеурочные формы работы (рефераты, слайдовые презентации, исследовательские проекты, анализ электронными ресурсами, занятия в рамках программы элективного курса и т. п.), можно добиться существенного расширения представлений старшеклассников о внутренних связях художественного мира писателя.

### Литература

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы: учебное пособие для пед. вузов. 7-е изд. М.: Госучпедгиз, 1962.
2. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса: монография. М.: Русское слово, 2018.
3. Моисеева М.В. Динамика взаимодействия поэзии и прозы в творческой эволюции М.Ю. Лермонтова: дисс. ... канд. фил. наук. Ульяновск, 1999.
4. Поплавская И.А. Типы взаимодействия поэзии и прозы в русской литературе первой трети XIX века: дисс. ... докт. фил. наук. Томск, 2010.
5. Штайн К.Э., Петренко Д.И. Метапоэтика Лермонтова: монография. Ставрополь, 2009.

*Бай Гуанцзи  
(г. Вэйнань, Китай)*

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ЧТЕНИИ СТУДЕНТОВ КИТАЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ (ПО ИТОГАМ АНКЕТИРОВАНИЯ)**

Важной частью высшего образования является университетское культурное воспитание, в результате которого должно состояться органическое сочетание гуманитарной культуры и научной логики, всестороннее развитие личности. Такое воспитание имеет свою специфику и отличается от получения профессиональных знаний, занятий по основным дисциплинам, где уделяется большое внимание более специальным и глубоким знаниям. Оно касается самого широкого спектра знаний о литературе, истории, философии;

восприятия художественных произведений, шедевров литературы, музыки, живописи, китайских и зарубежных; инновационных поисков человечества в научно-технической сфере; религиозных культурных феноменов и др. Такое воспитание не может вместить в себя всё, но оно ставит задачу повлиять на студентов при помощи знакомства с достижениями человеческой культуры, чтобы они были способны понимать разнообразие культуры человечества и своей страны [1]. Особую роль в данном случае играют классические произведения мировой философии и литературы, прямо выводящие на диалог с прошлым и настоящим, развивающие мышление и способствующие нравственному становлению личности.

На начальном этапе исследования эффективных направлений и подходов к изучению философских проблем, заявленных в русской и китайской классике, на занятиях со студентами нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого – изучить реальную картину чтения китайских студентов, его содержание, мотивы. Мы предложили анкету студентам разных специальностей (на базе Северо-Западного университета и Вэйнаньского педагогического университета), в которой особое внимание уделили качеству чтения книг из гуманитарной сферы, в первую очередь художественной литературы. Полученные результаты представляли для нас значимую часть общего обзора гуманитарного образования в современных китайских университетах и анализа его основных проблем.

По мнению большинства китайских исследователей, именно через гуманитарное образование можно воспитать душу, открытую стремительно меняющемуся миру. Культуролог Ду Вэймин отмечает, что гуманитарное образование – это образование, которое должен получить каждый член сообщества. Это образование высвобождает способности каждого человека, делает его счастливым и полезным для общества [2].

Остановимся на нашей анкете и результатах проведенного опроса. Мы не ограничивали время на заполнение анкеты, которая выглядела следующим образом (в отдельных ее пунктах было предложено большее пространство для записи ответов):

Опросный лист о чтении студентов			
Пол		Возраст	
Специальность		Курс	
Ниже перечислите список прочитанных за время учебы в университете книг по истории, философии, языкознанию, литературоведению, художественных произведений:			
Есть ли у вас привычка к постоянному чтению?		А. Да ( )    Б. Нет ( )	
Перечислите список книг, прочитанных вами с записями или пометками.			

Опросный лист о чтении студентов	
Перечислите книги, прочитанные вами целиком или частично, случайно или по плану, без записей и пометок	
Укажите основной канал получения книг.	А. Купить в магазине Б. Брать в библиотеке В. Брать у друзей Г. Купить в Интернете Д. Скачать из интернета Е. Другое. ( )
Есть ли у вас план чтения книг на ближайшее время?	А. Да ( )    Б. нет ( )
Ниже перечислите книги, которые вы хотели бы прочитать в ближайшее время:	

Всего в опросе приняло участие 240 студентов, среди них юношей – 72, девушек – 168. Их средний возраст – примерно 21 год. Большинство опрошенных – это студенты второго и третьего курсов, которые уже привыкли к университетской жизни, во многом определились с выбором будущей профессии и в то же время пока не обеспокоены поиском работы, как студенты на четвертом курсе. Они, как правило, являются самыми энергичными, активными студентами в университете.

Студенты представляли свыше пятидесяти специальностей, или направлений подготовки, в том числе: «Биотехника» (5), «Химическая инженерия и технология» (6), «Фармацевтика» (3), «Цифровые СМИ» (6), «Проектирование защиты окружающей среды» (5), «Геология» (4), «История» (6), «Археология» (5), «Прикладная физика» (4), «Социальная служба» (6), «Архивоведение» (5), «Библиотековедение» (4), «Экономика» (3), «Прикладная статистика» (8), «Философия» (6), «Юриспруденция» (4), «Китайский язык и литература» (15), «Журналистика» (4), «Радио и телевидение» (7), «Дошкольное образование» (4), «Химия» (5), «Русский язык и литература» (2), «Экологическая инженерия» (4), «Технология связи» (7), «Электронная информационная инженерия» (3) и др.

Наша главная задача состояла в изучении читательской ситуации, картины чтения студентов в гуманитарной сфере и привычки к чтению. Мы просили подробно перечислить прочитанные после поступления в университет книги, указать источники получения этих книг и представить план чтения на ближайшую перспективу.

Кратко проанализируем процентное соотношение более и менее активных читателей, учитывая количество прочитанных книг: 10 и больше книг прочитали 77 опрошенных нами студентов (32%); от 6 до 9 книг – 60 студентов (25%), 5 и меньше – 103 (43%). Таким образом, почти половина студен-

тов читает книги, не связанные прямо с их профессиональной подготовкой, очень редко, предпочитая другие источники информации, касающиеся гуманитарной сферы, художественной литературы. Самые активные читатели, судя по нашему опросу, – это будущие юристы, историки и филологи.

Содержание чтения большинства студентов – это в основном не художественная литература, а разнообразные энциклопедии, словари, биографические книги об известных людях, произведения литературы non-fiction. В некоторых анкетах встречались книги по философии и истории, мировой и китайской, романы популярных современных китайских авторов и переведенные на китайский язык романы американских, французских и др. писателей. Значительно реже мы отмечали в анкетах произведения классической мировой литературы. Есть лишь единичные упоминания, например: «Сон в красном тереме» Цао Сюэциня, «Сто лет одиночества» Г. Гарсиа Маркеса, «Записки о Шерлоке Холмсе» А. Конан Дойла, повести и рассказы Л.Н. Толстого, «Белые ночи» Ф.М. Достоевского (изданная на китайском языке книга «Белые ночи» является сборником, который включает в себя повести «Бедные люди», «Белые ночи» и роман «Игрок»).

Преобладающий вид чтения – это чтение фрагментов, чтение без всяких пометок и примечаний. Это чтение, которое почти не остается в памяти. Во многих случаях можно было говорить только о просмотре книги, которую читатель перелистывал, например, после того, как посмотрел кинофильм. Кстати, в анкетах некоторых студентов указывались только названия книг, и в ряде случаев это были в действительности названия популярных кинофильмов («Шерлок Холмс», «Обыкновенный мир» и др.). Совсем у небольшой части опрошенных студентов есть привычка делать при чтении книг какие-то пометки, замечания (около 17%), принимать участие в их обсуждении, ссылаться на них на занятиях (менее 5%).

Основные источники доступа к книгам – это библиотеки или электронные ресурсы. Другие источники используются очень редко (менее 3%). Как и в других странах, домашние библиотеки в китайских семьях являются исключительным случаем.

Большинство студентов с трудом смогли представить свой план чтения на ближайшую перспективу, хотя у некоторых из них есть привычка составлять такие планы (например, на семестр или на месяц). Правда, анализ анкет показывает, что это слишком общие планы, в которых указаны не конкретные книги (авторы, названия), а скорее – темы, например: «Краткая история человечества», «Путешествие по России» (два человека собираются изучать русский язык в рамках факультативного курса). Часто указываются только названия книг, без авторов, например: «Осажденный город», «Над пропастью во ржи», «Дон Кихот» и др.

Как показывают результаты опроса, ситуация с чтением студентами книг гуманитарного содержания, художественной литературы, мировой классики не дает оснований для оптимизма. Здесь, во-первых, сказывается влияние общества, средств массовой информации. Студенты увлекаются онлайн-чтением, а общество вступило в эпоху «чтения картин». Влияние бумажных

СМИ постепенно уменьшается. Глубокое чтение редко привлекает внимание студентов. Во-вторых, в университетах не уделяется достаточного внимания чтению. Так, например, чтение некоторых классических текстов требует отдельной работы под руководством преподавателей, однако в университетах не очень большой выбор соответствующих курсов. Основное внимание студентов сосредоточено на занятиях, связанных с получением профессии, так как это напрямую связано с рейтингом достижений и будущей занятостью. Студенты легко бросают читать книги гуманитарного содержания, а некоторые вообще отказываются от чтения таких книг, например, из-за подготовки к аспирантуре или стажировке. В-третьих, при обсуждении вопросов об образовании сегодня самыми популярными темами являются стандарты, оценка, баллы, эффективность и т.д. Официальный дискурс занимает здесь доминирующее место, и считается, что основная цель образования заключается в удовлетворении потребностей национального экономического и технологического развития, поэтому обычно контроль образования осуществляется извне. Однако мы должны также учесть детали и характеристики образования с другой позиции, потому что оно оказывает влияние на живых людей в реальной жизни. В этом смысле образование должно пробудить ум и чувства, открыть душу, чтобы человек был готов принять весь мир, задавать свои собственные вопросы, находить свои собственные ответы. Поэтому важно корректировать учебный процесс в соответствии с фактическими условиями и индивидуальными устремлениями.

Гуманитарное образование должно способствовать интенсивному чтению студентами текстов и их обсуждению, развивать потребность в знаниях, здоровые сомнения и открытость мысли, ценить процесс открытия и нахождения смыслов, а также обращать внимание на природу человека и его состояние, уметь вести диалог между разными культурами. Всё это тесно связано с пробуждением сознания, как считал чилийский ученый Ф. Варела: «Мы не проектируем наш мир. Мы просто обнаруживаем, что мы вместе с миром; мы не только осознаем нас самих, но и осознаем мир, где мы живем» [3].

### Литература

1. The MIT Encyclopedia of the cognitive sciences (1999). Edited by Robert A. Wilson and Frank C. Keil. The MIT Press Cambridge, London, England.
2. *Tu, Weiming.* (1978). *Humanity and self-cultivation: Essays in Confucian thought.* Boston, MA: Asian Humanities Press.
3. *Varela F. J., Thompson E., Rosch E.* (2017) *The embodied mind: cognitive science and human experience.* The MIT Press. Cambridge, MA.

## **ВОСПРИЯТИЕ ЛИРИЧЕСКИХ СТИХОТВОРЕНИЙ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ ТАДЖИКИСТАНА**

В российской методике преподавания литературы в середине и второй половине XX века сложилось отдельное направление научных исследований, которое было связано с работой в национальных школах (бывшего СССР). Это направление было представлено, в частности, в работах таких авторитетных специалистов, как А.А. Липаев, К.В. Мальцева, З.С. Смелкова, М.В. Черкезова и др. [1; 2; 3; 5]. Особое место в трудах методистов-словесников второй половины XX века отводилось и методике работы в лирическими произведениями. В первую очередь нужно отметить исследования Л.В. Тодорова, посвященные этой проблеме [4]. Теоретические положения и конкретные методические рекомендации ученых, писавших о школьном изучении литературы, широко использовались и в практике работы вузовских преподавателей. Они не потеряли своей актуальности и в современных условиях, в том числе в практической работе со студентами, изучающими русский язык и русскую литературу в университетах Республики Таджикистан.

Важность обращения к небольшим по объему текстам лирических произведений русских поэтов даже на начальных этапах изучения русского языка осознается вузовскими преподавателями, которые эпизодически, вне всякой системы, включают такие тексты в структуру занятий. Одной из основных задач нашего исследования стало изучение особенностей восприятия и понимания лирических стихотворений студентами педагогических университетов Республики Таджикистан, на основе чего можно разработать методику систематической работы с лирическими произведениями, во-первых, опирающуюся на накопленный богатый методический опыт, а во-вторых, учитывающую изменившиеся социокультурные условия, особенности чтения и восприятия художественной литературы современными молодыми людьми, представителями цифровой эпохи.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие студенты 3 и 4 курсов факультета иностранных языков Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава и факультета русской филологии Таджикского государственного института языков имени Сотима Улугзода, обучающиеся по специальности «учитель русского языка и литературы».

В ходе эксперимента нам было важно оценить умения студентов полноценно, творчески воспринимать и характеризовать художественный мир, идейное содержание и образную систему лирических стихотворений русских поэтов-классиков, видеть пространственно-временные отношения, чувствовать ритмико-интонационные особенности и мелодику стиха, представлять свою развернутую оценку представленной в стихотворении картины.

Для анализа нами было предложено известное лирическое стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус», к которому были даны вопросы, составленные с учетом реальных условий работы, общего уровня подготовки студентов и их готовности, даже на 3 и 4 курсах, к развернутым высказываниям на русском языке:

1. Какие чувства возникли у вас после чтения стихотворения? Выделите в тексте те слова и выражения, которые определили, на ваш взгляд, возникновение данных чувств.

2. Какие картины вставали в вашем воображении при чтении стихотворения?

3. Что вам особенно понравилось в стихотворении: какой-то образ, общая картина, настроение, построение текста, ритм, звуки или что-то другое?

4. Какие ассоциации возникли у вас при чтении стихотворения?

5. Если бы вы рисовали иллюстрацию к этому стихотворению, какие цвета стали бы преобладающими?

Для выполнения задания студентам было выделено 30 минут. Работы оценивались по трехбалльной системе: высший балл – 2, средний балл – 1, низший балл – 0. Результаты выглядят следующим образом.

– Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава:

3 курс – 45 студентов, из них высший балл – 5, средний балл – 24, низший балл – 16.

4 курс – 40 студентов, из них высший балл – 15, средний балл – 19, низший балл – 6.

– Таджикский государственный институт языков имени Сотима Улугзода:

3 курс – 25 студентов, из них высший балл – 5, средний балл – 15, низший балл – 5.

4 курс – 33 студента, из них высший балл – 12, средний балл – 15, низший балл – 6.

Общее число студентов, участвовавших в эксперименте, составило 143 человек. Среди них примерно 25% хорошо справились с заданием, примерно половина – частично, а ещё 25% – совсем не справились с заданием (в большинстве таких случаев отсутствовали даже слабые попытки ответить на вопросы).

Письменные ответы на вопросы наглядно показывают неспособность большинства студентов к полноценному творческому восприятию, анализу и оценке лирического стихотворения. Однако в редких случаях ответы некоторых студентов носят личностный и оценочный характер, демонстрируют желание и сформированные умения в ходе анализа опираться на художественный текст, находя художественные приемы и объясняя их особую функцию в стихотворении. В отдельных суждениях оценивается поэтическое мастерство (композиция стихотворения, символика, поэтический язык и др.). Приведём отдельные, наиболее характерные фрагменты письменных ответов студентов, которые наглядно демонстрируют не только в целом не очень высокий уровень понимания особенностей лирического произведения (и художественно-

го текста вообще), но и недостаточное владение русским языком (нами были исправлены орфографические и пунктуационные ошибки):

«После чтения стихотворения «Парус» у меня возникло чувство одиночества, грусти и т.п., я поймал себя на мысли, что теряю надежды на жизнь, но несмотря на это надо идти вперёд»; «В стихотворении поэт рисует картину одинокого паруса, который находится один в тумане, как будто чего-то ждёт. Голубое море, волны. Красивая картина»; «В начале стихотворения поэт показывает голубое море, одинокий парус, волны. Читая стихотворение, мы слышим шум ветра, скрип мачты, ждём чего-то, как и парус».

Анализ письменных ответов студентов, а также личный опыт работы позволил сделать следующие выводы: 1. В своем большинстве студенты даже на 3 и 4 курсах не подготовлены к чтению и анализу лирической поэзии. Они ограничиваются оценкой общей картины, перечислением отдельных образов, которые рассматриваются чаще всего вне контекста. 2. Сложность, многозначность поэтических образов остаётся чаще всего незамеченной, во многом в силу недостаточного владения русским языком. 3. Студенты находят в тексте метафоры, эпитеты, сравнения и др., но не всегда могут объяснить их художественную функцию. 4. Эмоциональное содержание стихотворения чаще всего вообще практически не воспринимается. 5. Некоторые студенты хотели бы нарисовать свои картины, однако представленные ими проекты иллюстраций (фиолетовый цвет, тёмно-синий цвет) не всегда перекликаются с картинами, нарисованными в поэтическом тексте.

Таким образом, результаты проведенного опроса свидетельствуют об актуальности избранной нами проблемы и о необходимости разработки эффективной методики работы с лирическими произведениями на занятиях со студентами педагогических университетов Республики Таджикистан.

### Литература

1. *Лунаев А.А.* Изучение произведений русской литературы в национальной школе. VIII–X классы. М., 1957.
2. *Мальцева К.В.* Методика объяснительного и литературного чтения в национальной школе. Л., 1978.
3. *Смелкова З.С.* Слово в художественном тексте. Преодоление языковых трудностей при изучении русской литературы в национальной школе. М., 1980.
4. *Тодоров Л.В.* Методика изучения поэтических произведений на уроках русской литературы в национальной школе. М., 1988.
5. *Черкезова М.В.* Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М., 2007.



# МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*Т.Е. Беньковская*  
(г. Оренбург)

## **ЖИВОЕ НАСЛЕДИЕ: К 110-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Я.А. РОТКОВИЧА (1909–1975)**

В последние десятилетия интенсивно развиваются многие предметные методики обучения, особенно в направлении фундаментализации и создания собственной методологии исследования. Рефлексия ученых по поводу своей деятельности, осознание методической наукой себя как целостности позволяет не только получить объективное представление о ее содержании и специфике, но показать диапазон ее возможностей как науки, четко сформулировать цели и задачи современной методики преподавания учебных дисциплин в школе, определить научные основы отбора содержания предметного образования, разработать адекватные предмету методические системы и технологии обучения, опирающиеся, с одной стороны, на традиции отечественной школы, с другой – на социальные потребности XXI века, общественную психологию нового поколения.

В поисках инновационных подходов к преподаванию литературы в современной школе, к сожалению, довольно распространен методический нигилизм как учителей-словесников, так и отдельных ученых-методистов, основанный либо на отрицании или недооценке исторического опыта, накопленного наукой и школьной практикой, либо на утверждении необходимости ориентации лишь на зарубежные технологии обучения литературе. Между тем методикой преподавания литературы создана мощная историографическая база осмысления сложного и противоречивого пути школьного литературного образования, выявлены и проанализированы не только педагогические идеи, методические системы выдающихся ученых XIX–XX веков, перспективные для современной методики, но и негативные тенденции, имевшие место в дореволюционной и советской школе, отдельные из которых не изжиты до сих пор. Для того чтобы определить стратегию современного литературного образова-

ния в российской школе и сделать возможным прогнозирование школьного преподавания литературы и развитие методической науки, очевидна необходимость обращения к отечественным корням, осмысление методического наследия русской и советской школы и ее современного состояния сквозь призму того пути, который прошла методическая наука.

Первая попытка осмысления истории преподавания литературы в дореволюционной школе в новых условиях начала реформирования общества и образования была осуществлена еще Н.С. Державиным в 1917 году в работе «Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе», в которой автором было высоко оценено методическое наследие XIX – начала XX века для поступательного движения науки.

Проблемы преподавания литературы в дореволюционной школе интересовали В.В. Голубкова и М.А. Рыбникова, стоявших у истоков создания методики преподавания литературы в советской школе. Однако создание самостоятельной отрасли методической науки – историографии – и фундаментальных трудов по истории методики преподавания литературы с начала ее становления до современного состояния по праву принадлежит Якову Ароновичу Ротковичу, определив его путь в науке.

Я.А. Роткович родился 2 февраля 1909 года в г. Вильно (Вильнюс) в семье военнослужащего. В 1915 году в связи с наступлением немецкой армии семья эвакуировалась в Воронеж, где в 1924 году он окончил среднюю школу-девятилетку. В конце 1924 года вместе с семьей переехал в Москву.

В 1925/26 учебном году Я.А. Роткович обучался на 3 курсе Московского педагогического техникума имени Профинтерна. В сентябре 1926 года был принят во 2-й Московский государственный университет (ныне МПГУ) на педагогический факультет, отделение русского языка и литературы, по окончании которого в 1930 году начал работать в Оренбурге на рабфаке, где преподавал литературу и возглавлял предметную комиссию по русскому языку и литературе. В 1931–1932 годах Я.А. Роткович в должности ассистента в Оренбургском татаро-башкирском агропедагогическом институте (ныне ОГПУ) читал такие курсы, как «Введение в литературоведение», «Литература народов СССР», был избран председателем городского объединения словесников. Позже в «Автобиографии» ученый писал: «О коротком времени работы в Оренбурге я неизменно вспоминаю с самым теплым чувством» [1, с. 8].

С 1933 года и до конца жизни Я.А. Роткович преподавал в Куйбышевском государственном педагогическом институте и активно занимался научной деятельностью. Его интерес к научным исследованиям в области фольклора, истории русской и советской литературы, методики преподавания литературы проявился еще в студенческие годы. Он был активным участником семинаров, руководили которыми Б.М. Соколов, Н.К. Пиксанов, М.А. Рыбникова, А.М. Пешковский и другие крупные ученые.

Благодаря его бывшим аспирантам Н.А. Бодровой и Л.М. Сигалу стало известно, что «некоторые из семинарских работ Я.А. Ротковича были рекомендованы к печати, а две из них (о Тургеневе и по методике литературы) были опубликованы» [5, с. 4].

В домашнем архиве ученого сохранился отзыв о Ротковиче-студенте преподавателя В.С. Нечаевой, который приведен ими в статье, посвященной памяти учителя: «Я.А. Роткович, будучи студентом 2-го Московского государственного университета, работал в моем семинаре по новой русской литературе 1928–1929 гг. Как представленный доклад, так и многочисленные выступления по докладам товарищей, обнаруживали в Я. Ротковиче способного и серьезного работника» [5, с. 4].

Неслучайно постоянно действующие научные семинары как для студентов, так и для аспирантов позже станут неотъемлемой частью его системы по подготовке молодых ученых, где те будут овладевать научной терминологией, умением выступить с докладом, защитить свою позицию, предстать в качестве оппонента. По воспоминаниям учеников Я.А. Ротковича, его самого как лектора «характеризовали глубина и ясность изложения, стройность и последовательность в развертывании мыслей и аргументации, сдержанная эмоциональность, красноречие» [5, с. 6], что, несомненно, передавалось его ученикам.

Возможно, благодаря широте научных интересов в области культуры, школоведения, литературоведения и обществоведения, история школьного преподавания словесности в созданном Я.А. Ротковичем цикле фундаментальных историко-методических трудов, охватывающих два с лишним века становления и развития методики преподавания литературы в России, рассматривается как органическая часть истории общественного просвещения и культуры.

Первые публикации ученого, как показал историко-библиографический срез, относятся к началу 1930-х годов и посвящены вопросам анализа литературного произведения в школе [7], методическим разработкам конкретных литературных тем [10]. Еще будучи аспирантом, Я.А. Роткович принял участие в создании первых стабильных программ и учебных пособий для средней школы [11]. Тогда же в работе над кандидатской диссертацией, посвященной методическому наследию В.Я. Стоюнина и защищенной в 1937 году, определяется основное направление его исследований – история методики преподавания литературы.

В 1940-е годы Я.А. Роткович приступил к созданию главного труда своей жизни – фундаментального исследования истории преподавания литературы в отечественной школе. Докторская диссертация «История преподавания литературы в русской средней школе (с середины XVIII века до 60-х годов XIX века включительно)», защищенная в 1951 году, и изданные на ее материалы «Очерки по истории преподавания литературы в русской школе» (1953), «Хрестоматия по истории методики преподавания литературы» (1959), «Вопросы преподавания литературы: историко-методические очерки (1959)», «Очерки по истории преподавания литературы в советской школе: пособие для учителей» (1965), «Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия (1969)», «История преподавания литературы в советской школе: учебное пособие для педагогических институтов» (1976) положили начало исследованию сложного пути становления и развития методической науки с XVIII века до середины 1970-х годов.

Книги и хрестоматии Я.А. Ротковича были направлены на осмысление развития методической науки и практики преподавания литературы в тесной связи не только с процессами, происходившими в политической, идеологической, культурной жизни общества на разных его этапах, но и с движением, происходившим в литературоведении и психолого-педагогических науках. Таким образом, методика в работах ученого оказывалась включенной в процесс развития общества и взаимосвязи гуманитарных наук.

Концептуальный подход Я.А. Ротковича к историографическим исследованиям оказался чрезвычайно плодотворным для науки, ибо дал возможность объективировать как завоевания методики, так и степень влияния на ее развитие смежных наук. Труды ученого носили не только научную направленность — они были обращены, быть может, в первую очередь к учителям-словесникам. Неслучайно автор акцентировал внимание на идеях и практических рекомендациях методистов-классиков Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, М.А. Рыбниковой, Н.М. Соколова и других, которые сохраняли значение для современной школы и побуждали учителя к собственному методическому поиску, творчеству.

История преподавания литературы в школе в работах Я.А. Ротковича выступала не только как предмет научного исследования, помогающего современности осознать себя, но, что особенно важно, становилась новой областью знаний со своей системой и исследовательской методикой. Об этом писал сам ученый в статье «История преподавания литературы как область научного исследования» (1962). Эта область охватывала историю становления методической науки, историю возникновения и развития методических идей в связи с общественными потребностями в определенные исторические периоды и историю практического преподавания литературы в школе. Изучение и анализ этих слагаемых истории методики позволил Я.А. Ротковичу выявить и показать «процесс постепенного созревания прогрессивных методических идей и превращения их в научную систему» [9, с. 38].

Стремясь внести «дух историзма» в современную методику преподавания литературы, Я.А. Роткович пытался «избавить учителей и методистов от необходимости открывать уже давно открытые истины и предостеречь их против повторения ошибок прошлых лет» [6, с. 9]. В анализе опыта прошлого он видел путь к повышению качественного уровня преподавания литературы в современной школе. Изучение методического наследия рассматривалось ученым в качестве «резерва производства» для решения теоретико-научных методических проблем.

В статье «Актуальные вопросы преподавания литературы и методическое наследство» (1966) Я.А. Роткович «связал» историю и современность в один «методический узел», настаивая на необходимости дальнейшего обращения к неизученным страницам отечественной методики для преодоления амбициозности, некомпетентности и верхоглядства в таком серьезном деле, как преподавание литературы. «Как часто мы теперь принуждены открывать давно открытые истины только потому, что наивно начинаем методическое летоисчисление с наших дней» [6, с. 7].

Однако научные интересы Я.А. Ротковича выходили далеко за пределы изучения истории методики преподавания литературы, в области которой ему не было равных: он активно занимался литературоведческими исследованиями и, помимо методики преподавания литературы, читал курсы «Устное народное творчество», «Введение в литературоведение», «Теория литературы», «Советская литература», «Литература народов СССР», руководил спецсеминарами «Творчество А.В. Кольцова», «Литература и фольклор», «Творчество А.М. Горького».

Кроме работ историографического характера, Я.А. Ротковичем написан целый ряд статей на историко-литературные темы. Им была создана научная школа, воспитавшая не одно поколение ученых, среди которых его аспирантами были Л.М. Сигал, Н.А. Бодрова, А.Г. Прокофьева, Б.Я. Княжицкая и др.

Ученый вел большую общественную работу: с 1956 года – член Ученой комиссии ГУВУЗа Министерства просвещения РСФСР; с 1959 года – председатель бюро Поволжского объединения литературоведческих кафедр педвузов, руководитель научно-методического семинара по вопросам преподавания литературы; с 1965 года – член центральной предметной комиссии по литературе при президиуме АПН РСФСР.

Я.А. Роткович награжден Орденом Трудового Красного Знамени, медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», значком «Отличник народного просвещения». 21 мая 1968 года Президиум Верховного Совета РСФСР присвоил ему почетное звание Заслуженного деятеля науки РСФСР. За успешную разработку вопросов преподавания литературы в средней общеобразовательной школе Я.А. Роткович в 1974 году был награжден медалью К.Д. Ушинского.

Фундаментально осмыслив методическое наследие, Я.А. Роткович не только оценил его значение для развития современной методики, но тем самым в определенной степени направлял это развитие. Своими трудами он открыл простую истину: без знания исторического опыта невозможно обеспечить преемственность методических исканий, поступательное движение науки в современных условиях и уж тем более прогнозировать ее будущее развитие. Не случайно в диссертационных исследованиях станет обязательным исторический экскурс в решение научной проблемы.

Н.И. Кудряшев, высоко оценив историко-методические труды Я.А. Ротковича, в послесловии ко второму изданию его книги «История преподавания литературы в советской школе» писал: «Нет сомнения в том, что исследования Я.А. Ротковича по истории преподавания литературы, имеющие большое современное значение, будут продолжены молодыми силами и на вооружение учителей поступят новые интересные и нужные работы» [8, с. 335].

На основании осмысления библиографии 1960–2000-х годов нами были выявлены следующие предметы историографических исследований этих лет:

- наследие отдельных методистов в его целостности (персоналии);
- научные школы, направления, системы в методике;
- отдельные проблемы методики преподавания литературы в их становлении и развитии;

- история изучения творчества писателя в школе;
- преемственность связей среднего и высшего литературного образования и др.

Научный интерес к методическому наследию прошлого в значительной степени был связан с проблемами эпохи, основными тенденциями как в педагогической и психологической науках, так и в самой методике, а также в реальной школьной практике преподавания литературы. Во всех этих случаях историографические исследования помогали теоретически обосновать и углубить практически решения актуальных проблем современной методики. Не случайно, что в 1960–1970-е годы, когда литература перестает восприниматься лишь как вид идеологии и делается акцент на нравственно-эстетическое воспитание школьников, появляется исследование М.Е. Бойцовой, в котором наследие В.Я. Стоюнина и В.П. Острогорского рассматривается под этим углом зрения [4].

В эти же годы обостряется интерес к специфике литературы как учебного предмета, к читательской культуре школьников, к вопросу о соотношении чтения и анализа, к проблемам организации внеклассного чтения и внеклассной работы как органической составляющей литературного образования школьников, активизации самостоятельной работы учащихся на уроках литературы. И вновь появляется потребность обратиться к историческому опыту в этих областях, осмыслению отдельных методических систем, о чем свидетельствуют работы Т.В. Витторф «Методическое наследие М.А. Рыбниковой» (1962); Л.М. Сигала «Известный русский методист А.Д. Алферов о развитии самостоятельности учащихся на уроках литературы» (1964); Я.А. Ротковича «Поучительный опыт прошлого» (1970); Р.А. Титовой «Актуальные проблемы методического наследия В.П. Острогорского» (1971); В.С. Парыгиной «Внеклассная работа по литературе в советской школе 1920-х годов» (1972); Е.А. Богуславской «Методическое наследие В.В. Голубкова» (1974); Н.А. Бодровой «К истории вопроса об уроках внеклассного чтения» (1975); М.Ф. Калининой «Психологическая школа» в истории методики преподавания литературы» (1976) и др.

Большая часть историографических работ по методике пришлась именно на годы реформирования школьного образования, когда потребность обращения в опыт отечественной школы стала очевидной. Исследования осуществлялись тогда преимущественно в рамках Куйбышевской и Ленинградской научных школ. Я.А. Ротковича и ученых кафедры методики преподавания литературы ЛГПИ им А.И. Герцена М.Г. Качурина, Т.В. Чирковскую, З.Я. Рез, Г.Г. Розенבלата, Н.А. Станчек, В.Г. Маранцмана и др. связывал интерес к истории методической науки в решении проблем восприятия и анализа художественного произведения в школе, поиск таких методов и приемов, которые выявляли бы эстетическую природу литературы как искусства слова и стимулировали самостоятельную и творческую деятельность учащихся.

Взаимодействие Куйбышевской и Ленинградской школ приводило к взаимообогащению. Неслучаен стойкий интерес «ленинградцев» к проблемам истории методики на протяжении нескольких десятилетий. Уже в рамках науч-

ной школы под руководством В.Г. Маранцмана в 1990-е годы были защищены кандидатские диссертации В.Н. Альбатыровой (Бредихиной) [2] и Т.Е. Беньковской [3], посвященные развитию методики преподавания литературы на протяжении XX века на основе историко-библиографического подхода, создана библиографическая база, позволившая объективно оценить сложный и противоречивый путь движения методики литературы, ее многообразные внутренние связи и взаимодействие со смежными науками; выявить причины, обусловившие возникновение актуальных проблем на каждом этапе ее развития; обозначить в методическом наследии XX столетия важные идеи для качественного изменения преподавания литературы; открыть новые имена в отечественной методике, не отраженные в историографических исследованиях.

В 2001 году были защищены кандидатская диссертация Ю.Ю. Поринца «Методическое наследие И.Ф. Анненского» и докторская Е.И. Целиковой «Эволюция анализа литературного произведения в школе. История и современность».

«Куйбышевцы», в свою очередь, проявили активный интерес к проблеме восприятия и анализа художественного произведения школьниками, воспитания читателя, что явилось предметом пристального внимания Я.А. Ротковича при изучении методического наследия Ф.И. Буслаева, В.Я. Стоюнина, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, Н.М. Соколова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, в исследованиях его учеников Л.М. Сигала «Вопросы анализа литературных произведений на уроках словесности в школе 90-х годов XIX века» (1976), в кандидатской диссертации Н.А. Бодровой «Методика организации и проведения уроков внеклассного чтения в старших классах средней школы» (1967), ее статьях «О читательских интересах учащихся старших классов» (1968), «Организация уроков внеклассного чтения» (1970), «Внеклассное чтение как социальная и педагогическая проблема» (1977), «Работа над художественной деталью произведения как средство литературного развития учащихся» (1975) и др., в диссертации И.В. Рогожиной «Выявление авторской позиции в процессе школьного анализа эпического произведения» (1989) и др.

И сам Я.А. Роткович не замыкался только на вопросах истории методики. Его глубоко волновали процессы, происходившие в современной методической науке и школьной практике, которые получили осмысление в работах 1970-х годов «Традиции и новаторство в развитии методики преподавания литературы» (1973), «Состояние и задачи современной методики преподавания литературы» (1974).

В связи с реформированием литературного образования в 1990-е – начале 2000-х годов наблюдается усиление научного интереса к историографическим исследованиям и московских методистов. Так, в рамках научной школы В.В. Голубкова в МПГУ в эти годы были защищены докторская диссертация В.Ф. Чертова «Литература как предмет преподавания в русской школе XIX – начала XX века» (1995), кандидатская диссертация А.Н. Бренчугиной-Романовой «Вопросы самостоятельной работы школьников по литературе в трудах методистов конца XIX – начала XX века» (2000), которые

опирались на работы Я.А. Ротковича, расширили круг имен методистов прошлого, представляющих научный интерес для современной историографии, в частности, таких, как Ю.Н. Верещагин, В.М. Перевощиков, М.Н. Лихонин, В.И. Покровский, Н.А. Покровский, П.Н. Полевой, А.Г. Шалыгин и др.

В 1990-е – начале 2000-х годов были опубликованы хрестоматии по истории методики преподавания литературы в российской школе, составителями которых стали Т.Е. Беньковская (1999), В.Ф. Чертов (1999), Б.А. Ланин (2001). Содержание новых хрестоматий пополнилось ранее не переиздававшимися работами А.Д. Галахова, А.Н. Пыпина, Л.И. Поливанова, А.И. Незеленова, И.Ф. Анненского, Б.М. Эйхенбаума, М.О. Гершензона и других педагогов-словесников, литературоведов, внесших вклад в развитие методической науки и школьной практики.

Последними из значительных исследований историографического характера на сегодняшний день явились докторские диссертации Т.Е. Беньковской «Научные школы и направления в методике преподавания литературы XX века» (2007), Е.В. Гетманской «Преемственные связи среднего и высшего литературного образования в российской методической традиции» (2013), Ю.В. Лазарева «Роль публицистики в развитии российского школьного литературного образования» (2017), в которых впервые были рассмотрены научные школы и направления, возникавшие, формировавшиеся и сменявшие друг друга на протяжении исторического пути развития методической науки, начиная с ее истоков и завершая современным состоянием; изучены как научные школы и направления, так и отдельные методические системы ученых, определявшие «политику» литературного образования в отечественной школе; обозначены основные тенденции и перспективы развития методики преподавания литературы в XXI веке; установлены общие закономерности процесса формирования преемственных связей среднего и высшего образования с конца XVII по начало XX века; выявлена и осмыслена роль педагогической журналистики XIX – начала XXI вв. в развитии российского школьного литературного образования.

Методика преподавания литературы, как показал анализ основных этапов ее развития в XVIII – начале XXI века в исследованиях Я.А. Ротковича, современных ученых-методистов, всегда стремилась к сохранению лучших традиций, восстановлению преемственности исканий, которые плодотворны и перспективны для современной науки и практики.

### **Литература**

1. Автобиография Я.А. Ротковича // Самарские филологи. Яков Аронович Роткович. Самара: СГПУ, 2009. С. 7–13.

2. *Альбатырова В.Н.* Развитие методики преподавания литературы в 1950–1970-е годы (историко-библиографический аспект): автореф. дисс.... канд. пед. наук. СПб., 1991.

3. *Беньковская Т.Е.* Развитие методики преподавания литературы с 1900 по 1949 гг. (историко-библиографический аспект): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1994.



4. *Бойцова И.Е.* Методическое наследство В.И. Водовозова и В.Я. Стоюнина и его значение для нравственно-эстетического воспитания в современной восьмилетней школе: автореф. дисс.... канд. пед наук. Л., 1965.

5. *Бочкарев В.А.* Яков Аронович Роткович / В.А. Бочкарев, Н.А. Бодрова, Л.М. Сигал // Преподавание художественной литературы в школе. Научные труды. Т. 171. Куйбышев, 1975. С. 3–12.

6. *Роткович Я.А.* Актуальные вопросы преподавания литературы и методическое наследство // Творческие вопросы преподавания русского языка и литературы. Куйбышев, 1966. С. 3–22.

7. *Роткович Я.А.* Анализ литературного произведения в школе: ст. 1 // Методический путеводитель для работников массовых школ. М.; Самара. 1933. № 11–12. С. 27–34; № 13–14. С. 23–33; № 15–16. С. 9–12.

8. *Роткович Я.А.* История преподавания литературы в советской школе: учеб. пособие для пед. ин-тов. 2-е изд. М.: Просвещение, 1976.

9. *Роткович Я.А.* История преподавания литературы в школе как область научного исследования // Вопросы русской и зарубежной литературы: Сборник статей. Куйбышев, 1962. С. 31–48.

10. *Роткович Я.А.* Методические разработки по литературе для 5-й группы ФЗС и ШКМ // Методический путеводитель для работников массовых школ. М.; Самара. 1933. № 15–16. С. 31–41.

11. *Роткович Я.А.* Хрестоматия по литературе для 6-го года ФЗС и ШКМ / Я.А. Роткович, А. Цинговатов, М. Николаев. М.: Учпедгиз, 1932.



# ПУБЛИКАЦИИ

*В.В. Голубков*  
(г. Москва)

## ПЕРВЫЙ ГОД УЧИТЕЛЬСТВА

12-го августа 1903 года я приехал в Кострому, за четыре дня до начала учебных занятий. В Костроме я бывал и раньше, в студенческие годы. Но теперь, когда я, как обычно, подъехал со станции к парому, чтобы переправиться в город (моста через Волгу в Костроме в то время не было), и увидел перед собой знакомую картину: длинный ряд двухэтажных домов по берегу, собор на высокой горе, слева фабрики, и Ипатьевский монастырь, справа – Татарскую слободу, я посмотрел на Кострому новыми глазами. Так вот он, мой город, с которым я буду связан, вероятно, надолго, может быть, навсегда. Что-то он даст мне: удачу, счастье или невзгоды и горе? Сумею ли я справиться с преподавательской работой, какие мне достанутся ученики? Кто будут мои товарищи, друзья?

Перебравшись через Волгу, я спросил извозчика, где тут гостиница подешевле, и он через несколько минут подвез меня к номерам Бархатова на Сусанинской площади. Я снял небольшой номер. Из окна виден сквер с памятником царя Михаила Федоровича и коленопреклоненного Сусанина, старинные торговые ряды (много лет спустя я узнал их в фильме «Анна на шее») и пожарная каланча.

В тот же день направился к начальству. В мужской гимназии нашел инспектора Владимирского (директор еще не приехал) и узнал, что я должен обучать русскому языку в первом и втором классах и какому-то неизвестному мне «отечествоведению» в пятом классе.

В женской гимназии представилась начальнице, Елизавете Михайловне Ратьковой. Она сообщила мне, что уроки по русскому языку и литературе у нее все заняты и что она может предоставить мне только занятия в старшем, педагогическом классе по методике начального обучения. Так у нее было условлено с Лебедевым, который считался директором не только мужской, но и женской гимназии.

Возражать было нельзя, но поручения были для меня ударом. Надо иметь в виду, что университет к преподавательской деятельности нас совершенно не

готовил, у нас не было ни педагогики, ни методики, ни педагогической практики. Нам ни слова не говорили ни об учебных планах, ни о программах средней школы, полагая, что с нас достаточно общих теоретических знаний по языку, литературе и истории, а сведения о программах и навыки преподавательской работы выработаются у нас сами собой, когда мы появимся в школе. Это было, конечно, ошибкой, и я убедился в этом на собственном опыте.

Граматику я знал неплохо, но когда я пришел впервые к первоклассникам, я совершенно не представлял себе, как я должен учить, из каких частей состоит урок, как спрашивать, как оценивать ответы. Только постепенно, шаг за шагом, я пришел к какой-то своей собственной методике, делая на пути массу промахов и ненужных изобретений, во вред ученикам.

Но в еще более затруднительном положении оказался я в качестве преподавания «отечествоведения» и методики начального обучения. Среди преподавателей никого знакомых у меня не было. Идти к инспектору Владимирскому (он был словесником) и спросить у него, что это такое за отечествоведение и методика начального обучения, было неловко. Что делать? А через три дня надо идти в гимназии и обучать всем этим мудреным вещам. Я почувствовал себя в положении человека, брошенного в середине реки и не умеющего плавать. Выбирайся, как знаешь. Я пошел в гимназическую библиотеку, взял учебники и в течение двух-трех дней, оставшихся до начала уроков, пытался получить хотя бы самое общее представление о том, чему же я буду учить своих питомцев.

Первый месяц я работал, как вол. Придя из гимназии и наскоро пообедав в гостинице, я сейчас же садился за подготовку к очередным урокам. Особенно меня смущало «отечествоведение». Отечествоведение – новый учебный предмет, только что введенный тогда в гимназический курс, представлял собой винегрет всевозможных сведений, касающихся русского государства: тут были элементы и физической географии России, и ботаники, и зоологии, и экономической географии, и метеорологии, и сельского хозяйства, и промышленности, и статистики населения, и культурного быта, и административного устройства страны и т. п. Чего-чего только там не было в этом памятном мне учебнике – тоненькой книжке Сатченко, написанной конспективно, очень сухим канцелярским языком. Приходилось зубрить много названий и цифр, чтобы как-нибудь не сбиться, когда спрашиваешь учеников или объясняешь новый урок. А ученики, по-видимому, заметили, что молодой учитель сам плавает в отечествоведении и чувствует себя не очень уверенно. Помню случай, когда один пятиклассник задал мне явно провокационный вопрос, относящийся к следующей главе учебника, которую мы еще «не проходили». К счастью, я был предусмотрителен и готовился на всякий случай на 3–4 урока вперед, поэтому ответил удовлетворительно и тем самым «посадил» ученика, в дальнейшем уже не возобновлявшего своих попыток.

Еще труднее для меня оказалась методика начального обучения русскому языку. Этот предмет преподавался в восьмом классе, потому что женская гимназия готовила учительниц народной школы. Только немногие из окончивших восьмой класс шли на высшие женские курсы и уезжали в Мо-

скую или в Петербург (в университет в то время женщин не принимали), – большинство сейчас же по окончании гимназии поступали на работу в качестве сельских учительниц в Костромской губернии.

Народную школу я знал лишь по личным воспоминаниям, так как сам в ней учился. Методические руководства Д.И. Тихомирова, Солонины, Бунакова и др. дали мне возможность уяснить, что методика обучения русскому языку в начальной школе складывается из обучения чтению и письму, обучения грамматике, орфографии, пунктуации и из объяснительного чтения художественных и научно-популярных произведений. Но этого было, конечно, недостаточно, чтобы сразу с университетской скамьи стать учителем будущих учительниц. Главное, я не знал объекта начального обучения, детей народной школы. Если бы при женской гимназии существовала своя опытная начальная школа, как это обычно бывало при учительских семинарах, – другое дело. А для нас объектом наших первых педагогических опытов были ученицы приготовительного и первого классов нашей же женской гимназии; здесь восьмиклассницы давали свои «опытные» уроки.

Для меня это, впрочем, имело и свою выгодную сторону: в приготовительный класс поступали девочки, уже умеющие читать и писать. Поэтому на пробных уроках я не имел дела с наиболее неясным мне разделом методики – с обучением грамоте, а сразу начинал с элементарной грамматики, орфографии и объяснительного чтения.

Я и без того был очень конфузлив, а ответственная задача, какую мне послала судьба, еще более усугубляла мою робость. Помню, какой трепет я испытал, когда начальница гимназии, очень милая дама, Елизавета Михайловна Ратькова, ввела меня впервые в 8-й класс и представила ученицам, сказав примерно следующее: «Вот ваш новый учитель по методике русского языка. Слушайте его внимательно, методика очень важна для вашей будущей деятельности». Я начал говорить о предмете и значении методики «по Тихомирову», но до конца урока не осмелился поднять глаз на учениц, что, вероятно, доставляло им немалое удовольствие. И на следующих уроках я сидел, потупя взор, а когда поднимал голову, видел, как ученицы обстреливали меня из всех своих пятидесяти глаз, явно желая усилить мое смущение. Да и то сказать: мне было 23 года, а моим ученицам 18–19 лет.

Только после того, как начались опытные уроки и мне надо было давать личные консультации ученицам, я справился со своей робостью и овладел положением учителя. А к концу года дошел до того, что организовал кружок, где мои восьмиклассницы делали доклады по литературе и с большим увлечением участвовали в литературных беседах. Это способствовало нашему окончательному сближению.

То обстоятельство, что мне пришлось начать педагогическую деятельность с методики начального обучения, вероятно, и определило дальнейший мой учительский и научно-педагогический путь. Чем больше я работал по методике, тем больше убеждался в том, как много она значит для подготовки будущих учительниц. А ведь это были учительницы в большинстве своем народной, сельской школы. Для меня становилось ясно, что чем лучше я от-

беру материал для объяснительного чтения на пробных уроках, чем больше научу давать правильную, если не революционную (этого делать было нельзя), то хотя бы прогрессивную трактовку отобранным мной произведениям, тем в большей степени я заряджу моих учениц тем ценным, что они через несколько месяцев понесут в народ, передадут крестьянским детям.

Это надо было делать очень осторожно: на каждом моем уроке, так же как и на уроках других учителей, сидела классная дама, на пробных уроках учениц присутствовала, кроме меня и классной дамы, начальница. Но все благополучно сходило с рук, что объясняется в значительной степени тем, что в женской гимназии среди педагогического персонала господствовал легкий либерализм и на многое смотрели сквозь пальцы. Этим женские гимназии в то время отличались от гимназий мужских, к которым предъявлялись более суровые требования.

В течение первого года работы в гимназиях я вошел и в педагогический мир. В дореволюционной литературе изображались обычно три типа учителей средней школы: или закоснелые рутинеры, монархисты, строгие и неумолимые, которых ученики боялись как огня, или люди слабые, бесхарактерные, смешные, чудаки и неудачники, служившие для учеников предметом посмешища и самых причудливых издевательств, или, наконец, способные, даровитые педагоги, которые оказывались в средней школе не ко двору и скоро ее оставляли. Так изображали учителей средней школы и Короленко, и Гарин-Михайловский, и Чехов, и Федор Сологуб, и Л. Андреев, и другие. Однако в эту, в основном правильную, классификацию необходимо внести уточнение. Наряду с крайностями в положительную или отрицательную сторону, был еще середняк – учителя без особых способностей и знаний, но в общем ладившие с учениками и удовлетворительно справлявшиеся с работой, а среди этого середняка были люди с очень существенными индивидуальными различиями, придававшими каждому учителю свое лицо. Кроме того, в XIX и XX веках тип учителя эволюционировал вместе со средней школой. Время, о котором я говорю, – это был канун первой революции (1903–1904), когда и в министерских верхах, и среди учительской массы господствовал либерализм (правда, очень поверхностный) и делались попытки смягчения сурового режима.

Наш директор, Сергей Павлович Лебедев, хотя и мало интересовался гимназическими делами и обычно играл до поздней ночи в винт в общественном клубе, но был человек, несомненно, порядочный и передовой, не терпевший доносов и сам потом сделавшийся жертвой доноса, а начальница женской гимназии, Елизавета Михайловна Ратькова, не без основания причисляла себя к левым.

Махровых реакционеров, занимавшихся сыском, типа чеховского Беликова, в Костромской гимназии не было, а если они и были, то скрывались, так сказать, «в подполье» и открыто о себе не заявляли.

Были неудачники, вроде учителя истории Николая Ивановича Коробичина. Это был незаурядный человек, хорошо знавший свой предмет и имевший склонность к научной работе. В молодости он раскопал в архиве Кост-

ромского суда дело о самоубийстве купеческой жены, бросившейся от семейного гнета в Волгу, дело, многими своими подробностями напоминающее судьбу Катерины Кабановой. Н.И. Коробицин напечатал небольшую книжку, в которой убедительно доказывал на примере «Грозы» реализм и типичность образов А.Н. Островского. Но Николай Иванович был человек излишне добрый и мягкотелый. Ученики скоро его раскусили и забрали в руки. На его уроках был всегда шум и гам. Как-то я, переходя с уроков из женской гимназии в мужскую, шел по Муравьевке – бульвару, возвышавшемуся над Волгой. На скамейках сидело 4–5 гимназистов, любовавшихся Волгой и пароходами. В гимназии была открыта форточка, и оттуда доносился крик:

– Ребята! Идите к нам.

Спрашиваю:

– Это вас зовут? – Да.

– А что же, у вас пустой урок? – Нет, урок Николая Иваныча.

– А почему вы тут сидите? – Да надоело в классе: очень шумно.

– А зачем вас зовут? – Да ребята что-то придумали.

Неудачником, но в другом роде, был словесник Прокшин. По призванию, по интересам он был математиком, помещал статьи в специальных математических журналах, а в гимназии принужден был заниматься словесностью, которую знал плоховато и которую совсем не любил. Преподавание его сводилось к тому, что он задавал выучить по учебнику «отселева доселева», а потом опрашивал и ставил отметки. Дисциплину в классе он все же умел поддерживать, и поэтому все у него шло тихо и мирно.

Из передовых костромских учителей, пользовавшихся в мое время популярностью среди учеников и учениц, можно назвать математика К.П. Арженикова, автора учебников и методических руководств по математике; биолога К.К. Косинского, ставшего потом директором ботанического сада в Петербурге, и словесника Е.С. Яковлева. Е.С. Яковлев преподавал в женской гимназии. Ему я обязан тем, что он давал мне много полезных советов в первом году моей учительской деятельности. Я вскоре сдружился с ним и его семьей, часто бывал у него на квартире: Марья Николаевна, его жена, кормила меня вкусными обедами, и, главное, я, одинокий и необщительный юноша, нашел у Яковлевых семейный уют и ласку. О вечерах, проведенных в их квартире, я до сих пор вспоминаю с особенным удовольствием.

Через полтора-два месяца после начала занятий мне пришлось пережить крупную неприятность. Из Московского учебного округа директор получил приказ, в котором мне было отказано в утверждении в должности учителя гимназии и предложено сдать дела. Директор С.П. Лебедев взял мою сторону и для выяснения того, откуда на меня подул холодным ветром, предложил прежде всего сходить к губернатору Веретенникову и узнать, нет ли по отношению ко мне отвода со стороны костромской жандармерии.

Веретенников, человек грубый, в стиле щедринских градоначальников, потребовал от чиновников мое дело, разговаривал со мной очень строго, пенял на то, что молодежь поддается зловредному влиянию неблагонамеренных людей, но из его разговора я все же понял, что меня отстраняют от должности не за

мое поведение в Костроме (оно было достаточно лояльным), а за университетские грехи и что распоряжение идет от Министерства народного просвещения.

С.П. Лебедев предложил мне ехать в Москву, к попечителю Московского учебного округа. Приехал я в округ, помещавшийся у Пречистенских ворот, в доме, где сейчас находится Институт языка Академии наук. Попечитель принял меня очень сухо и заявил, что я отстранен по распоряжению не Московского округа, а Министерства и что мне надо ехать в Петербург.

К счастью, в Петербурге у меня был знакомый костромич Геннадий Иванович Москвин, брат моей будущей жены, служивший в Министерстве финансов. Он поговорил со своим знакомым, служившим в Министерстве народного просвещения и ведавшим делами об утверждении учителей. В результате этих разговоров я получил реабилитацию и вернулся в Кострому с правом продолжать начатую работу.

Культурных развлечений в Костроме было очень мало. Кино, или синемаатографа, как именовалось кино в начале своего существования, в Костроме не было. Театр ставил пьесы халтурные и интеллигенцией почти не посещался. Общественный спорт отсутствовал. Концерты приезжих артистов давались главным образом в период Рождества и святков.

До некоторой степени роль культурного развлечения играли земские собрания, происходившие в Костроме осенью или зимой. Костромское земство, наряду с тверским и некоторыми другими земствами, славилось своим оппозиционным настроением. На земских собраниях ставились местные вопросы, которым оппозиционеры старались придать общегосударственный характер и по поводу которых происходили очень оживленные прения. На собраниях определились две партии, имевшие своих лидеров.

Во главе консервативной партии стоял галичский дворянин Владимиров. Это был довольно образованный человек, проводивший лето в своем галичском имении, а зиму – за границей, чаще всего в Париже. Одаренный от природы ораторским талантом, он был усердным посетителем французского национального собрания, наслушался в Париже знаменитых ораторов и хорошо усвоил декламационную манеру ораторских выступлений. Во время одной из сессий земского собрания в газете «Костромской листок» по поводу очередного выступления Владимирова, защищавшего интересы дворянского землевладения, была помещена статья, озаглавленная «Галичский дворянин из Парижа». Это ироническое наименование, очень подходившее к Владимирову, так потом и осталось за ним.

Противниками Владимирова выступали от прогрессивной партии два других местных дворянина – Юрий Спасский, которого обычно звали в обществе Юрочка Спасский, и Сафонов. Оба, особенно Спасский, владели ораторским искусством не меньше, чем Владимиров.

И вот по вопросам, имеющим сколько-нибудь общественное значение, происходили интересные словесные состязания, которые с упоением слушали костромские дамы, обычно в большом количестве собиравшиеся на хорах, да и мы, учителя, врачи, инженеры, охотно посещали земские собрания, особенно в те дни, когда ставились близкие нам вопросы.



Вспоминается, как обсуждался указ правительства об ассигновании дополнительных государственных средств на народные школы, причем распределение этих средств возлагалось не на земство, а на чиновников Министерства просвещения. Гласный Владимиров горячо поддерживал это мероприятие, а Спасский с присущим ему пафосом доказывал, что это мероприятие не даст желанных результатов именно потому, что, как выразился Спасский, оно попадет в «жесткие и сухие руки Министерства народного просвещения».

Это выражение понравилось не только публике, сидевшей на хорах, но и члену Костромского окружного суда по фамилии, кажется, Борисенко, присутствовавшему на собрании в качестве гласного от Буйского уезда, где было его имя. Надо сказать, что перед выступлением Спасского был перерыв, во время которого Борисенко, находясь в буфете, сильно подвыпил. Когда Спасский закончил речь, покрытую аплодисментами части собрания и публики, взял слово Борисенко. Он вспомнил латынь, которой обучался в гимназии, и продекларировал по адресу Министерства известное изречение: «*Quidquid id est, timeo Danaos et dona ferentes*» («Что бы это ни было, я боюсь данайцев, даже дары приносящих»). Рассказывали, что на другой день Борисенко был вызван к губернатору Веретенникову, указавшему оратору на несоответствие его речи занимаемой должности. Борисенко пришлось сослаться на то, что он был в нетрезвом виде, почему не вполне отдавал себе отчет в том, что делал.

Существовало в Костроме просветительное Пушкинское общество, выступавшее иногда с лекциями и концертами перед народной аудиторией. Помню один эпизод, относящийся к деятельности этого общества. Был устроен вечер, посвященный дню 19 февраля 1861 года. Доклад было поручено сделать мне. Я взял книжку Князькова «Как сложилось и как пало крепостное право», выбрал из нее материал для часового чтения, останавливаясь по преимуществу на фактах, рисующих дворян-крепостников и угнетенное положение крестьянства. При таком сокращении, естественно, получилась картина очень мрачная. Для усиления впечатления были подобраны еще соответствующие стихотворения Некрасова.

Прошло несколько дней, и вот вечером ко мне в номер приходит полицейский с поручением от губернатора передать его превосходительству книжку о крепостном праве, которую я читал на вечере. К моему счастью губернатором в это время был назначен Князев, взамен смещенного Веретенникова.

Сообразив, что давать книгу, в которой были отмечены наиболее «выигрышные» (с моей точки зрения) места, предназначенные для чтения, невозможно, я ответил полицейскому, что книга чужая и находится сейчас у знакомого, но пусть он посидит у меня, а книгу я через полчаса принесу. Полицейский согласился подождать, а когда он на минуту отвернулся, я взял Князькова и побежал к Евгению Степановичу Яковлеву. Там тщательно стер резинкой все свои пометки, чтобы скрыть следы «редакционной обработки» материала, вернулся в номер и вручил полицейскому чистенькую книгу. Губернатор убедился, что на вечере Некрасова читалась книга, разрешенная цензурой, и дело никаких дурных последствий для меня не имело. Но все же этот эпизод оказал влияние на мою дальнейшую судьбу, так как был одной из причин того, что со мной позна-

комился некий бывший студент, подпольщик-профессионал, состоящий в социал-демократической организации, и начал вести со мной переговоры о кое-каких поручениях. Была уже весна, подходили экзамены, почему в этот первый год моего учительства переговоры ограничились тем, что я два раза был в лесу на массовках. В партию я не вступал и считался пока в числе сочувствующих и содействующих.

### Примечания

Не публиковавшиеся ранее «Автобиография» и фрагменты «Воспоминания» В.В. Голубкова уже появлялись в сборниках материалов Голубковских чтений: «Литературное образование в современном мире. XX Голубковские чтения» (М., 2013), «Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения» (М., 2016). В данном выпуске публикуется ещё один фрагмент «Воспоминаний» – глава «Первый год учительства».

Напечатанная на машинке рукопись «Воспоминаний» хранится в архиве семьи дочери В.В. Голубкова, Наталии Васильевны Тихоновой. Текст «Воспоминаний» отредактирован, дополнен комментариями и подготовлен к изданию.

*«Анна на шее»* – художественный фильм режиссера И.М. Анненского, снятый в 1954 году по одноименному рассказу А.П. Чехова.

*«Отечествоведение»* – учебный предмет в дореволюционной школе, в программе которого были представлены самые разнообразные сведения о родной стране, ее истории, географии, экономике и др.

*Елизавета Михайловна Ратькова* была директрисой Костромской Григоровской женской гимназии.

*Сергей Павлович Лебедев* был директором Костромской мужской гимназии в 1889–1904 годах.

*...тоненькой книжке Сатченко...* – в данном случае речь идёт, по-видимому, о пособии М.С. Панченко «Курс отечествоведения применительно к новой программе средней школы» в 3 частях (Одесса, 1902–1903).

*Дмитрий Иванович Тихомиров* (1844–1915) – педагог, деятель народного образования, издатель, автор учебных и методических пособий для начальной школы.

*Петр Николаевич Солонина* (1843–?) – педагог, специалист по методике начального обучения русскому языку.

*Николай Федорович Бунаков* (1837–1904) – педагог, автор учебных пособий по русскому языку и словесности.

*Павел Николаевич Прокин* – статский советник, отмечен в Российском государственном историческом архиве как преподаватель русского языка и словесности Костромской гимназии за 1886 г.

*Константин Петрович Аржеников* (1862–1933) – педагог, специалист по методике начального обучения арифметике.

*Евгений Степанович Яковлев* (1873–?) до революции работал учителем словесности в Костромской гимназии.

...Князев, взамен смещенного Веретенникова... – здесь явная неточность. Леонид Михайлович Князев (1851–1929) был костромским губернатором в 1902–1905 годах, а Алексей Порфирьевич Веретенников (1860–1927) – в 1906–1909 годах.

*Институт языка Академии наук* – ныне Институт русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук на Волхонке в Москве.

*Геннадий Иванович Москвин* – брат Екатерины Ивановны Москвиной (1875–1967), супруги В.В. Голубкова.

*Гласный* – член собрания с решающим голосом.

Исторический очерк Сергея Александровича Князькова (1873–1920?) «Как сложилось и как пало крепостное право» был опубликован в Санкт-Петербурге в 1900 году.

*В.Ф. Чертов*



## КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

*Аристова Мария Александровна*, старший научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук.

*Бай Гуанци*, преподаватель Вэйнаньского педагогического университета (Китай), аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

*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.

*Горобец Надежда Ивановна*, доцент кафедры русского языка Военного института физической культуры, кандидат педагогических наук.

*Доманский Валерий Анатольевич*, заведующий кафедрой педагогических инноваций и психологии Санкт-Петербургского института бизнеса и инноваций, доктор педагогических наук.

*Зевакина Анна Юрьевна*, старший преподаватель кафедры русского языка Северо-Западного государственного медицинского университета имени И.И. Мечникова, кандидат педагогических наук.

*Кашурников Алексей Александрович* – учитель русского языка и литературы школы № 1000 г. Москвы, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

*Кутейникова Наталья Евгеньевна*, методист школы имени В.В. Маяковского г. Москвы, кандидат педагогических наук.

*Лебедева Марина Алексеевна*, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Мазилина Дарья Андреевна**, учитель русского языка и литературы средней школы № 1273 г. Москвы, кандидат педагогических наук.

**Миροнова Наталия Александровна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

**Панченко Дарья Владимировна**, преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета, кандидат педагогических наук.

**Попова Наталия Алексеевна**, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического 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.

**Романичева Елена Станиславовна**, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

**Синица Елена Юрьевна**, заместитель директора, учитель русского языка и литературы Православной гимназии Александра Невского г. Санкт-Петербурга.

**Сухая Ольга Андреевна**, учитель русского языка и литературы средней школы № 20 г. Казани, кандидат педагогических наук.

**Чертов Виктор Фёдорович**, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

**Шутан Мстислав Исаакович**, заведующий кафедрой словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук.

**Ятимов Амирбег Раджабович**, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава (Таджикистан).

# СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
<b>Современное литературное образование: традиции и стратегии развития</b>	
<i>Чертов В.Ф.</i> Современные стратегии развития литературного образования .....	5
<i>Галицких О.Е.</i> Профессиональная подготовка педагога-словесника: поиск резервов развития в новую цифровую эпоху .....	8
<i>Доманский В.А.</i> Актуализация романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в школьном изучении: от урока проблематизации – к уроку учебного диалога .....	15
<i>Гетманская Е.В.</i> Детское чтение в фокусе современной западной педагогики .....	23
<i>Романичева Е.С.</i> О формировании навыков функционального чтения и функциональной грамотности на уроках литературы и его... последствиях. ....	30
<i>Шутан М.И.</i> Структурирование художественного материала на уроках литературы по концептам .....	36
<i>Беляева Н.В.</i> Совместная деятельность учителей русского языка, литературы, истории, обществознания при подготовке школьников к сочинениям по гуманитарным предметам в формате ЕГЭ как новаторская педагогическая практика .....	47

## Из опыта работы

<i>Брякова И.Е.</i> Образовательный контент «Изучение творчества А.С. Пушкина в основной школе» .....	51
<i>Райхлина Е.Л.</i> Изучение темы «Классическая литература в экранизациях» в рамках авторского курса «Воплощение образов русской литературы в кинематографе» .....	57
<i>Лебедева М.А.</i> Смысловые модели как прием продуктивной работы с художественным текстом на уроке литературы .....	61

<b>Кутейникова Н.Е.</b> Актуальные темы и проблемы современной подростковой литературы: «мысль семейная» в осмыслении старшеклассниками .....	64
<b>Попова Н.А.</b> Роман воспитания А. Варламова «Душа моя Павел»: из опыта изучения произведений о 1980-х .....	70
<b>Аристова М.А.</b> Работа с интертекстом при изучении литературных произведений как средство активизации читательской деятельности современного школьника .....	75
<b>Миронова Н.А.</b> Видеолекция о писателе и традиционная лекция: трансформация или новые возможности? .....	78
<b>Горобец Н.И.</b> Организация внеаудиторного чтения произведений русской литературы иностранными курсантами .....	82
<b>Зевакина А.Ю.</b> Использование текстов художественных произведений как эффективный способ обучения чтению иностранных студентов-медиков (на материале книг Ю. Германа) .....	87
<b>Мазилина Д.А.</b> Анализ микроконтекста при постижении авторской позиции в эпическом произведении на учебных занятиях по литературе .....	92
<b>Сухая О.А.</b> Опыт изучения творчества Ариадны Эфрон в 11 классе .....	96
<b>Синица Е.Ю.</b> Интернет–проект как один из способов приобщения школьников к чтению литературы .....	100
<b>Панченко Д.В.</b> Использование визуальных метафор в процессе работы с теоретико-литературными понятиями .....	104
<b>Кашурников А.А.</b> Диалог поэзии и прозы в творчестве М.Ю. Лермонтова как методическая проблема .....	108
<b>Бай Гуанци.</b> Художественная литература в чтении студентов китайских университетов (по итогам анкетирования) .....	113
<b>Ятимов А.Р.</b> Восприятие лирических стихотворений студентами педагогических университетов Таджикистана .....	118

### Методическое наследие

<b>Беньковская Т.Е.</b> Живое наследие: к 110-летию со дня рождения Я.А. Ротковича (1909–1975) .....	121
--	-----

### Публикации

<b>Голубков В.В.</b> Воспоминания: Первый год учительства / <i>Примечания В.Ф. Чертова</i> .....	131
Коротко об авторах .....	141