

**СОВРЕМЕННОЕ
ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОТ ШКОЛЬНЫХ УРОКОВ
К ЖИЗНИ В КУЛЬТУРЕ**

XXV Голубковские чтения

**Материалы международной
научно-практической конференции**



Издательство «Экон-Информ»
Москва 2018

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: от школьных уроков к жизни в культуре. XXV Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 23–24 марта 2017 г. / Отв. ред. В. Ф. Чертов. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 223 с.
ISBN 978-5-907057-03-6

ISBN 978-5-907057-03-6

© Московский педагогический
государственный университет, 2018
© Коллектив авторов, 2018

ПРЕДИСЛОВИЕ

23–24 марта 2017 года в Институте филологии Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре» (XXV Голубковские чтения), которая была организована кафедрой методики преподавания литературы.

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

С приветственным словом перед участниками конференции выступила директор Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор Е. Г. Чернышева, отметившая, что Голубковские чтения – это одна из самых представительных научно-практических конференций, которые проводятся в Московском педагогическом государственном университете, и что нынешний научный форум собрал известных специалистов по методике преподавания литературы накануне празднования 145-летней годовщины университета. В своём вступительном слове заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии МПГУ, доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Чертов отметил основные направления работы конференции, вернулся к отдельным страницам 25-летней истории Голубковских чтений.

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, Н. Е. Кутейникова (Москва), Л. И. Коновалова, В. А. Доманский, Е. К. Маранцман (Санкт-Петербург), А. Ф. Галимуллина (Казань), Л. В. Шамрей, М. И. Шутан (Нижний Новгород), Е. О. Галицких (Киров), И. В. Сосновская (Иркутск), Т. Е. Беньковская, И. Е. Брякова (Оренбург), Е. Л. Райхлина (Тула), Н. П. Терентьева (Челябинск), Ю. В. Лазарев (Рязань), О. Л. Филина (Рига) и др.

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

– секция №1 «Литературное образование, наука, общество: коммуникативное пространство взаимодействия»;

– секция №2 «Роль культурной традиции в современном литературном образовании»;

– секция №3 «Учитель и ученик в социокультурном пространстве информационной эпохи».

СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ШКОЛЬНЫХ УРОКОВ К ЖИЗНИ В КУЛЬТУРЕ

*С. А. Зинин
(г. Москва)*

КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТЬ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГРАНИ ПОНИМАНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Начиная с 90-х годов прошлого века в научно-образовательный обиход прочно вошли такие понятия, как «культурная образовательная парадигма», «культурогенез в образовании», «культурологическая образовательная модель», «культуроёмкость образования» и, наконец, «культурсообразность образования». На этом фоне становится совершенно очевидным ценностное основание, на котором ныне зиждется здание отечественной педагогики. Давно отошло в прошлое доминирование социальных, идеологических скреп, цементирующих образовательный процесс. Доминантой сегодняшней образовательной системы, безусловно, является формирование *человека культуры*, то есть личности, не только ориентирующейся в культурном пространстве, но и обладающей богатым творческим потенциалом, отличающейся независимостью суждений и глубиной духовных устремлений.

Ещё в первой трети XIX века в работах А. Дистервега мы находим обоснование культуросообразности в обучении [2]. По мысли учёного, в содержании образования и воспитания необходимо ориентироваться на исторически достигнутый уровень культуры и воспитательный идеал общества. Выдающийся педагог был убеждён в том, что формирование личности, развитие её природных способностей должно опираться на традиции национальной культуры и одновременно отвечать общечеловеческим гуманистическим ценностям. В отечественной педагогической науке данный подход получил своё развитие в работах А. Я. Данилюка, проникнутых тревогой за современного человека, стремительно утрачивающего «единственную, однозначно опреде-

лѐнную культурно-национальную и социокультурную идентичность» [1: 5]. Схожей проблематике посвящены также работы В. М. Бенина, Э. В. Загвязинской, Б. М. Бим-Бада, Н. Н. Клеменцовой, Н. Б. Крыловой, Л. М. Лузиной, Л. Э. Панкратовой, Е. Н. Яковлевой и др.

В сфере литературного образования ориентация на культурологическую образовательную модель отчётливо заявила себя как в трудах учёных-методистов, так и в деятельности учителей-практиков. 90-е годы прошлого века отмечены появлением гимназий и лицеев, ориентированных на тот или иной тип культуры. Широкую известность получила школа «диалога культур» В. С. Библера, послужившая основой для многочисленных научно-методических исследований. Известны также работы В. А. Доманского и его модель «диалога в культуре» как важнейшего компонента литературного образования. Не менее известна и популярна среди учёных и учителей научная школа В. Г. Маранцмана, рассматривающего литературное образование как способ вхождения школьника в художественную культуру. Нельзя не упомянуть педагогическую систему Е. Н. Ильина с её опорой на гуманистический потенциал предмета. Следует отметить, что уже на этом этапе развития методической мысли неоднократно возникало противопоставление «наукосообразности» и «культуросообразности» в преподавании учебного предмета «Литература».

Первое десятилетие XXI века характеризуется резко сменой направленности образовательной политики. Тенденции, связанные с гуманизацией отечественного образования и опирающиеся на лучшие достижения прошлого (учения Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского и др.), сменила образовательная прагматика, закреплѐнная в ряде нормативных документов и нацеливающая подрастающее поколение на успешную карьеру, личный успех и приоритет материальных благ над духовными интересами. На этом фоне возникла потребность в технологизации образования, зачастую приводящей к господству формы над содержанием. Об опасности встраивания системы преподавания предмета в узкие технологические рамки пишет учёный-методист И. В. Сосновская [5]. Не менее дискуссионным является противопоставление традиционной дидактической триаде «знания – умения – навыки» компетентностно-ориентированного подхода к обучению. Доминирование компетенций над содержательной предметной составляющей способно достаточно далеко увести учащегося от обозначенного выше «диалога в культуре». Неудивительно, что именно в эти годы школьное литературное образование оказалось в глубочайшем кризисе, преодоление которого возможно лишь при условии достижения определѐнной гармонии между общеобразовательными стратегиями и спецификой предмета. На сегодняшний день можно лишь констатировать, что школьный курс литературы:

а) плохо «технологизируется» (в данном случае уместно вспомнить о почти забытом принципе природосообразности предмета формам его изучения);

б) не вписывается в меню «образовательных услуг»;

в) не исчерпывается набором компетенций (особенно в высшую компетентностную категорию, обозначенную как «жизненная компетенция» (то, чем можно воспользоваться в повседневной жизненной практике)).

Очевидно, что литературой нельзя «пользоваться», она не имеет утилитарного, «бытового» применения и потому остаётся не востребовавшей современной образовательной моделью.

На этом фоне происходит процесс «выдавливания» человека из культуры, ориентирование его на чисто предметные, материальные слагаемые личностного роста, восхождения к успеху. Современные социологи и педагоги бьют тревогу, указывая на признаки «до-культурного» состояния молодых людей, окончивших школу и вступивших на самостоятельный жизненный путь (на это указывают многочисленные «уличные» интервью, свидетельствующие об отсутствии у старших школьников и студентов хотя бы минимальных знаний в области отечественной истории и литературы).

Жизнь вне культуры может проявлять себя и в своего рода «имитационном», межкультурном существовании, в основе которого – поликультурная, глобалистская модель адаптации к иным культурам без глубокого проникновения в их ценностную парадигму. Такой пустоте, «мозаичности» восприятия бытия, по мысли В. А. Доманского, может быть противопоставлено только «вхождение в культуру через культурные контексты, освоение её знаков, символов, типов сознания» [3: 13]. В этом отношении значение литературного образования как личностно развивающего фактора трудно переоценить. Вместе с тем, современное его состояние характеризуется наличием ряда оппозиций как общекультурного, так и методического характера. Коснёмся наиболее важных из них.

Первую оппозицию можно представить антитезой «мёртвая культура» – «живая культура». Нередко приходится слышать рассуждения (чаще всего не научного, а журналистского сообщества) о том, что литературная классика устарела и уже не вызывает живого отклика у юного читателя. Ей противопоставляется новейшая литература как носитель культуры «живой». Совершенно очевидно, что деление это условно: культура прошлого, отражающая историю духовного развития человека и человечества, ни в коем случае не может рассматриваться как «музейный фонд», интересующий лишь специалистов. В этом отношении заслуживает внимания высказывание О. Э. Мандельштама в одном из его критических эссе: «Теория прогресса в литературе – самый грубый, самый отвратительный вид школьного невежества. Литературные формы сменяются, одни формы уступают место другим. Но каждая смена, каждое приобретение сопровождается утратой, потерей. Никакого «лучше», никакого прогресса в литературе быть не может, хотя бы потому, что нет никакой литературной машины и нет старта, куда нужно скорее других доскакать» [4: 57]. Говоря о системе культурных явлений, о внутренней их связи, Мандельштам уподобляет их вееру, «створки которого можно развернуть во времени, но в то же время они поддаются умопостижаемому свёртыванию» [14: 55]. Такая подвижная модель историко-культурного универсума убедительно иллюстрирует «возвратно-поступательный» характер литературного процесса, его неделимость на «прошедшее» и «актуальное».

В связи с вышесказанным следует заметить, что «живая культура», в которой человек живёт здесь и сейчас, отнюдь не всегда является фактором духовного обогащения личности (многие ультрасовременные тексты не толь-

ко не вызывают у школьников никакого отклика, но и подчас непонятны им). В свою очередь литературная классика способна вызывать живые эмоции, заражать словом, будить воображение и интеллект.

Таким образом, необходимо констатировать тот факт, что «мёртвой культуры» не существует, и мы можем говорить о непрерывном культурном дискурсе, не ограниченном днём сегодняшним. Литературное образование – важнейшая составная часть этого дискурса, объединяющего прошлое и настоящее. Вот почему так опасно отказываться от исторического подхода к изучению литературы. Формирование культуры чтения (а ей сегодня отводится едва ли не ведущая роль в методике) и литературная образованность – не одно и то же. Формировать культуру чтения можно и на «случайных» текстах и даже двигаясь «от противного», а сформировать общие культурные коды, дать видение национальной картины мира вряд ли возможно на разрозненных текстах, берущихся по случаю и отвечающих сиюминутным запросам класса или отдельного ученика с его «индивидуальной образовательной траекторией». Поэтому сводить культуросообразность изучения литературы к формированию «культуры чтения» нельзя – нужна система культурных доминант, освоение фонда культурных ценностей с учётом внутренних запросов личности обучаемого. Для реализации этих целей наряду с образовательным фактором необходимо усиление фактора воспитательного, так как внутренние запросы тоже формируются, «корректируются» в ходе педагогического воздействия на личность. Именно поэтому упор только на эстетический фактор в литературном образовании видится однобоким: это только часть упомянутого выше дискурса.

Перейдём ко второй оппозиции, которая заключается в противопоставлении культуросообразности и наукообразности литературного образования. По нашему мнению, разведение этих категорий – своего рода методологическое заблуждение. Как в этом случае быть с таким «оксюмороном», как «культура научного мышления»? Те из коллег-учёных, которые декларируют необходимость отказа от наукообразности литературного образования в пользу его культуросообразности, явно путают наукообразность с «наукообразием», а это далеко не одно и то же. Литература как учебная дисциплина имеет научную основу: мы изучаем литературу как вид искусства, но вовсе не рассматриваем её как кружок занимательного чтения (хотя элемент творчества и занимательности обязательно присутствует в обучении). В основе школьного курса должно лежать целостное представление о литературе как культурном феномене, а без научного подхода решение этой задачи вряд ли возможно.

Такой подход к обучению предмету вовсе не исключает элементов медленного чтения и различных приёмов формирования читательских умений. В свою очередь отказ от историко-литературного компонента в изучении литературы нелогичен и по своей сути антикультурен. В этом случае речь должна идти уже не об учебной дисциплине «Литература», а о предмете «Чтение» (на литературном материале).

В заключение отметим, что дискуссии последних лет по обозначенной нами проблеме плодотворны, так как заостряют сущностные, методологические вопросы литературного образования, побуждая профессиональное общество к их взвешенному решению.

Литература

1. Данилюк А. Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. – 2008. – № 10.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
3. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск, 2000.
4. Мандельштам О. Э. Слово и культура: статьи. – М., 1987.
5. Сосновская И. В. Технологии образования и литература как искусство слова: приглашение к дискуссии // Гуманизация и гуманитаризация образования: материалы 10-й Международной научно-методической конференции памяти И. Н. Ульянова «Гуманизация и гуманитаризация образования XXI века», 16–17 октября 2009 г. – Ульяновск, 2009.

*Е. О. Галицких
(г. Киров)*

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ: ОТ ПОИСКА ПЕРСПЕКТИВ К ЖИЗНИ В КУЛЬТУРЕ

Не мы – обиды инвалиды.
Мы на вселенском сквозняке
От Арктики до Антарктиды
На русском дышим языке.

Ю. Мориц

При постановке сложного и многомерного вопроса, который находится в проблемном поле современной методики, важно найти структуру ответа в надежде, что «содержание подтянется» и выстроится в логике прояснения смыслов с помощью последовательности аргументов. Филолог неизменно столкнётся с множественностью позиций, со своим опытом жизни в профессии, с «живым знанием» методики, проверенной практикой преподавания и информационным контекстом.

Центром притяжения всех мыслей, идей, тезисов и выводов будет концепт «время и культура». Д. Н. Мурин отмечает три уровня национальной принадлежности культуры: глобальный, национальный и региональный [8: 10]. В каждом из нас живёт желание встречаться и слушать друг друга. Следовательно, мы стремимся к пониманию своего времени. Значит, мы современники, и нас объединяют не только федеральные государственные образовательные стандарты, но и стремление сохранить ценность литературного образования для национальной культуры своей страны на всех трёх уровнях. И поэтому нашими собеседниками становятся не только те, кто присутствует на Голубковских чтениях, но и те, кто пишет методические книги в разных регионах

страны, и те, кто их читает, и те, кто не пишет и не читает их, но приводит своих детей в школу и надеется, что школа не разрушит связь времён, а её укрепит, открыв своим ученикам «окно в культуру» всего мира, своей страны и малой родины.

С поиском перспектив литературного образования сталкивается каждый из нас, стараясь понять «душу времени», выбирая книги для чтения «о времени и о себе», формулируя темы своих лекций и уроков, выбирая современные, актуальные проблемы для диссертаций.

Не претендуя на точную последовательность тезисов, осмелюсь их выстроить в порядке **поиска перспектив**:

1. На литературное образование нового века колоссальное влияние оказал постмодернизм как философская основа современной культуры. Он вызвал кризис традиционных ценностей истины, правды, добра и красоты. Множественность истины, относительность всего, всё разруσιμο, нет авторитетов, всё уже сказано, всё процитировано и названо. И гуманитарная культура как «образованность души, а не только ума» (Д. Н. Мурин), как «собрание себя» (Г. С. Померанц), как «воспитание души» (Ю. М. Лотман), как «духовное ясновидение» (И. А. Ильин) утратила приоритет гуманности и воспитания «чувств добрых» (А. С. Пушкин). Вступили в силу разрушительные тенденции, эстетика игры, литературоцентричность общественного сознания была утрачена, чтение художественных произведений перестало быть насущной потребностью нашего времени. Возникла задача «продвижения чтения», его сохранения, спасения его ценности в сознании современного человека. Поток информации актуализировал прагматичное отношение к чтению как источнику знаний для карьеры, конкуренции, успеха.

Понимание целей и задач литературного образования стало предметом дискуссий и столкновений мнений разных научных направлений и политических дебатов [1; 9; 11; 12]. «Методика литературного чтения» М. А. Рыбниковой снова вышла на передний план борьбы за самостоятельность и ценность литературного образования. Нужно отметить, что самые противоречивые концепции и векторы образовательной политики в педагогическом образовании не помогают учителю, а разрушают его доверие к научному знанию. Педагогическое сообщество от методической науки ждёт методологических ориентиров, таких решений, принимая которые сначала думают, а потом делают.

Перспектива – соби́рание методологических идей в контексте философии образования, интеграция традиций и инноваций методики преподавания гуманитарных дисциплин как путь литературного образования «к жизни в культуре» [4].

2. В современном психолого-педагогическом знании можно выделить две эпохи: классическую и постклассическую. «Постклассика при этом понимается как состояние науки после классики и объединяет в себе неоклассические (продолжающие развивать классические учения) и неклассические (обнаруживающие разрыв с предшествующей научной традицией как в понимании проблемно-тематическом, так и сущности и задач науки) научные направления» [6: 82]. Поэтому методику преподавания литературы обогатили современные педагоги-

ческие технологии [3; 14], информационные потоки. К сожалению, сам процесс преподавания искусства слова стал подменяться информированием, осведомлением, навигацией, «натаскиванием», исследованием источников. Учебные презентации, интерактивные доски, медийные технологии и сетевые сообщества изменили содержание литературного образования, заставили его идти в ногу с техническим прогрессом. «Тексты новой природы» уже в поле зрения учёных-педагогов и в методическом инструментарии учителя.

Перспектива – изучение методических возможностей электронных учебников и дистанционного образования не как посевной кампании или всеобщего стихийного бедствия, а как одного из направлений методики нового времени.

3. В новом веке изменился сам ученик, к которому обращено литературное образование в школе. Результаты изучения потребностей и мотивов школьников и молодёжи уже нашли отражение в социологических исследованиях и их результатах. Метафоры «время библиоскопов» [13], «дети цифровой эры», «эпоха цитат» стали понятны всем. Последние социологические исследования показали, что ценностные ориентации молодёжи активно меняются. И к этим изменениям нужно быть внимательным. Так, выводы социологов Сбербанка объясняют выбор тем уроков и мастерских о счастье, о любви, о диалоге отцов и детей, о доверии, о мире в мире.

Современные школьники мыслят квантами информации, коротко, ярко, афористично, содержание уроков интегрирует все возможности Интернета.

«Неоклассическая дидактика» реализует требования федерального государственного образовательного стандарта, наполняется новыми формами текстов, способами их функционирования в сознании детей, в котором образ и слово соединяются в знаке, символе, смысле и получают лично значимый результат [7]. И эти смыслы присваиваются, потому что «все мы становимся тем, что вычитываем из прочитанного» (И. А. Ильин), меняется речь, поведение, образ жизни, способы «проживания» уроков:

*В жизни, как в школе, самое интересное – перемены.
Не только мы читаем книги, но и книги читают нас.*

Приведу один пример личностного результата понимания текста. Иногда пример даёт угол зрения и обнажает идею до ясности.

Задание: прочитать, понять структуру и авторский замысел; заполнить форму текста своим содержанием, найти характерный признак своего мироощущения и аргументировать свой выбор.

«Я **зелёный** человек. Первый зелёный лист, появившийся весной, для меня всегда **радость**. С годами эта **новизна** не меркнет, и я к ней не привыкаю. Кроны деревьев на фоне неба, или путаница листьев и ветвей в лесу притягивают моё **внимание**. Я готова всегда их рисовать, находить всё новые способы изображать всё те же **сюжеты**. С другой стороны, я зелёный человек в **смысле** – незрелый, ещё **меняющийся, незавершённый**. По-видимому, это моё пожизненное качество, я не могу с ним бороться, да и не хочу. Возмож-

ность **импровизации**, моё право делать картины так, как я сейчас хочу, не променяю ни на какую **творческую стабильность**» (Наталия Глебова. Живопись, графика, монументальные работы. М., 2010. С. 124).

Сначала каждый ученик маркировал слова, несущие на себе значимую смысловую нагрузку, а затем создавал свой «словесный портрет».

«Я *счастливый* человек. И это не случайный выбор слова. Я люблю любоваться красотами мира – от сияющего рассвета до пылающего заката, получая энергию этого мира. Моего мира. Мира, в котором я живу. Полученную энергию следует раздарить семье, друзьям и тем, кто нуждается. Они в свою очередь делятся с другими. И происходит потрясающий круговорот счастья, завершающийся и начинающийся на мне. Через души многих людей пройдёт эта энергия, насыщаемая новыми эмоциями и оттенками чувств. Я счастливый человек, т. к. я есть звено в этой извилистой цепи, полной энергии этого счастливого мира. Моего мира. Мира, в котором я живу среди людей» (Третьякова Анастасия, 03.03.2017).

Каждый рефлексивный отклик удивлял своей оригинальной содержательностью: выбор формы «порождал» содержание. Интересно пишут школьники, студенты, педагоги, библиотекари. В словесных портретах есть такие доминантные признаки: читающий, думающий, творческий, развивающийся, путешествующий человек. Это личностный результат саморазвития ученика, следствие «неоклассической» дидактики.

Перспектива – наполнять содержание литературного образования пониманием «человеческого в человеке», открывать пути к анализу жизни в культуре на том возрастном этапе, который в школьные годы осознаётся как путь становления мировоззрения, выбор профессии, своего места в культуре.

4. **Сама книжная культура оказалась во власти времени**, отозвалась на новые возможности издательств, книжных проектов, фестивалей, форумов. 100 проектов в поддержку чтения реализовывались силами школьников и учителей-словесников.

Изучение литературы нового века, развитие литературы для детей и о детях, активизация детско-взрослого чтения – вот признаки современности литературного образования. Интерес родителей к литературе для детей, выпуск журналов для школьных библиотек и многообразие библиотечных проектов. Тема сиротства, понимания учителя и ученика, взросления, становления характера, проблемы общения подростков, диалога культур в поле зрения современных писателей: М. Аромштам, С. Востокова, О. Громовой, А. Жвалевского, Е. Пастернак, И. Краевой, Д. Сабитовой и др.

Перспектива – обогащать педагогические знания родителей с помощью чтения книг о школе, подростках, проблемах взросления, полилога взрослых и детей, истории и культуры своей родины.

5. В современных условиях **сам анализ художественного текста опирается на профессиональные филологические умения учителя**, на его методическую интуицию, на умение анализом удивлять, завораживать, вдохновлять, вызывать эмоции, воспитывать чувство слова. Так виртуозно владеют

искусством анализа художественного текста произведения Н. В. Беляева, Д. Н. Мурина, В. Ю. Троицкий, С. В. Фёдоров, В. Ф. Чертов и многие другие. Одним словом, есть у кого поучиться. Современное литературное образование переживает эпоху перемен, приоритет вариативности и выбора. Литературная классика ищет пути понимания читателями нового века, критерии выбора произведений, способы решения проблемы: что сохранять, а от чего отказываться в школьных программах.

Перспектива – осмысленный выбор произведений, доверие к профессионализму учителя, выбирающего учебники, стратегию изучения литературы в школе, формирующего рабочие программы.

6. Обязательно нужно выделить такой источник современности литературного образования как **способность отвечать на вызовы своего времени, ставить вопросы перед вдумчивым читателем** и помогать ему искать на них ответы [10]. И вот здесь в методике становится приоритетным мастерство **интерпретации, её яркость, убедительность, ассоциативность**. Научная школа В. Г. Маранцмана всегда была сильна широтой культурологического кругозора, вниманием к смежным видам искусства. Именно эта тенденция литературного образования стала наиболее современной благодаря экранизациям литературных произведений, их вариативности и визуальности.

Перспектива – формирование зрительской культуры, культуры слушания и у школьников, и у студентов, и у маститых педагогов. Учить анализировать, сравнивать, сопоставлять разные экранизации необходимо для понимания их литературной основы, смыслов художественных произведений.

7. Отличительный признак современности литературного образования – это **выход урока литературы за рамки школьной аудитории в публичную жизнь, в культуру региона, страны**. Это публичные уроки русской словесности в Год русского языка, в Год литературы, в Год культуры, лекции о современной и классической литературе на телевидении, это публичные встречи писателей с читателями, это открытость литературного образования в широком смысле этого слова. Особое место в процессе литературного образования заняли педагогические мастерские, они решили проблему чтения на уроке «здесь и сейчас». Опыт И. А. Мухиной, Л. Д. Фураевой, Н. И. Хлебович, Ж. О. Андреевой, Т. Я. Ерёминой [5], Е. О. Галицких [2] и многих других педагогов обогатил методическую палитру учителя мастерскими проживания текста как «труда и творчества», приёмами самовоспитания и самопознания читателей. Урок литературы не может быть современным, если на нём пересказываются сюжеты произведений, а не прочитывается и переживается текст как художественно-эстетическое целое, потому что «все мы становимся тем, что вычитываем из прочитанного» (И. А. Ильин). И процесс интеграции метапредметных, предметных и личностных знаний на уроке литературы концентрируется на поиске нравственно-эстетических ценностей в художественном мире автора, на открытии смысложизненных вопросов в текстах художественных произведений [10; 11]. Мыслительный процесс должен быть напряжённым, эмоциональным, вдохновляющим, направленным на развитие «ума и сердца».

Перспектива – искать и выстраивать пути общения друг с другом через профессиональные методические журналы, конференции, семинары, книги, сетевые сообщества, «чтоб не пропасть поодиночке». Уважение к индивидуальности и преподавательскому опыту друг друга – в основе таких отношений.

8. Ответ на вопрос о современности литературного образования будет неполным без доминантной черты учителя литературы – это **учитель, читающий современную литературу XXI века**. Иначе он не сможет остаться один на один с вопросами учеников о смысле жизни, войне и мире, преступлении и наказании за него. Учитель литературы владеет искусством живого слова, «режиссурой современного урока», именно не только классической методикой, но режиссурой как мастерством замысла и его воплощения путём организации творческой читательской, исследовательской деятельности сообщества класса. И здесь важен личный опыт сотворчества, чтение книг о школе и воспитании, формирование инициативы, активности, лидерских качеств учителя.

Перспектива – преодоление падения мотивации на получение литературного образования в широком культурологическом контексте у детей, их родителей, студентов, педагогов.

Спасти литературное образование в школе должны «всемирно» (политики, учителя, родители и дети), защитив его от натиска прагматизма, капитализации отношений, технократизма, «высокой степени неопределённости» (И. Абанкина), снижения творческой мотивации педагогов, бюрократизации образовательного процесса.

Литература

1. Айзерман Л. С. Зачем я сегодня иду на урок литературы. – М., 2005.
2. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнотворчества. – М., 2016.
3. Галицких Е. О. Обобщение и систематизация знаний как традиция филологического образования: педагогическая технология «Список» // Чтение и литературное образование в информационном обществе. – М., 2011.
4. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык и литература). Опыт построения терминосистемы. – СПб., 2015.
5. Ерёмкина Т. Я. «Все исследователи, все творцы!», или педагогические мастерские на уроках словесности // Литература, 2015, май-июнь.
6. Колесникова Г. И. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2015.
7. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников / под общей ред. О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатъевой. – СПб., 2015.
8. Мурин Д. Н. Слово и смысл: учителю о русской литературе. – СПб., 2016.
9. Прилепин З. Именины сердца. Разговоры о русской литературе. – М., 2009.
10. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования. – Челябинск, 2013.

11. Чтение как искусство: герменевтический аспект. – Киров, 2012.
12. Чудакова М. О. Литература в школе: читаем или проходим? – М., 2013.
13. Щербинина Ю. В. Время библиоскопов: современность в зеркале книжной культуры. – М., 2016.
14. Ээльмаа Ю. В., Фёдоров С. В. Информационные технологии на уроках литературы. – М., 2012.

В. А. Доманский
(г. Санкт-Петербург)

ШКОЛЬНЫЙ ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРА» В СВЕТЕ ТРАДИЦИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Школьный предмет «Литература» в современных федеральных государственных образовательных стандартах, как известно, включён в предметную область «Филология» [1: 8]. Но само понятие «филология» как в бытовом, так и научном смысле имеет различные, часто взаимоисключающие толкования, поэтому возникают неоднозначные интерпретации содержания и задач школьного литературного образования.

Обратимся к истории бытования этого понятия. На древнегреческом *φιλολογία* буквально обозначала любовь к слову, а филологом называли любителя учёных бесед, занятий, ученых споров (Платон), а также исследователя древних текстов (Аристотель). Поэтому неслучайно под классической филологией подразумевают изучение древних и средневековых текстов. Подобное толкование понятия «филология» представлено и в словаре В. И. Даля, в котором при этом содержится противопоставление филологии лингвистике: *филология* – наука изучения древних, мёртвых языков; лингвистика – наука об изучении живых языков [2: 534].

В России с конца XVIII века (доязыковедческий период) вместо понятия «филология» использовалось понятие «словесность», которое в Словаре Академии Российской (1789–1793) означало «знание, касающееся до словесных наук», а также «способность говорить, выражаться» [3: 536]. Под словесностью также понималось содружество всех словесных наук, всех текстов речевой культуры: грамматика, фольклор, изящная словесность, риторика, поэтика.

Словесность как предмет изучали в учебных заведениях, и первое название филологического факультета Санкт-Петербургского университета звучало таким образом: «факультет исторических и словесных наук». В сочинениях Н. Ф. Кошанского и в «Чтениях о словесности» (1837–1843) И. И. Давыдова выстраивается довольно интересная структура словесности

как синтеза науки и искусства, которая, несомненно, заслуживает нашего внимания и сегодня:

- 1) словесность – творчество, «постижение законов изящного в слове»;
- 2) словесность – философия и эстетика: постижение «творящего духа в его производимости»; развитие эстетического вкуса;
- 3) словесность – наука, включающая три раздела: теория языка, теория изящной речи, теория слога [4: 338–347].

Со второй половины XIX века, когда стала бурно развиваться лингвистическая наука и зарождались основы научной критики и литературоведения, началось вытеснение понятия «словесность» из научного обихода и замена его понятиями «филология» и «литература». Правда, в методической науке оно задержалось значительно дольше. В начале XX века выходят учебные пособия по истории словесности и методике её преподавания [5]. Но в это же время всё чаще и чаще в названиях учебных пособий встречается понятие «литература» [6].

В XX веке, особенно в последние десятилетия, в российской филологической науке происходит резкое расхождение между её областями, языковедческими и литературоведческими, и филологов стали делить на две группы: лингвисты и литературоведы. В зарубежной филологической науке такое деление отсутствует. Один и то же специалист там может преподавать и языки, и литературы.

В настоящее время при отсутствии разумной политики в области образования расхождение между этими дисциплинами привело к тому, что лингвистика стала везде доминировать. В школах произошло значительное сокращение часов на преподавание литературы, в вузах исчезли многие литературоведческие кафедры, а специалисты в области изучения и преподавания литературы становятся всё менее востребованными по сравнению со специалистами в области языковых дисциплин.

Приведу пример: в Санкт-Петербургском университете на две кафедры литературы (истории русской и зарубежной литературы; кафедра теории литературы отсутствует) приходится шесть лингвистических кафедр. Надо заметить, что термин «филология» сохранился только в названиях кафедр СПбГУ, которые занимаются зарубежной филологией: романской, германской, славянской и т. д. Разумеется, что на этих кафедрах преимущественно преподают дисциплины лингвистического цикла.

Что касается школы, то, по сути, научный подход к образовательной политике в области преподавания филологических дисциплин всё больше подменяется бытовым подходом, когда под филологией подразумевают предмет, занимающийся изучением правил орфоэпии, орфографии, пунктуации и стилистики, а также истолкованием и оцениванием некоторого количества ключевых литературных текстов. О высоком понимании филологии как области знаний речи не идёт.

Обратимся к словарям и энциклопедиям, в которых отображены различные стороны понимания сущности филологической науки. Так, в «Литературной энциклопедии» под филологией понимается «система знаний, необходи-

мых для научной работы над письменными памятниками, преимущественно на языках древних, часто мёртвых» [7: 728]. Данное определение существенно сужает область филологии, превращает её в науку, оторванную от потребностей современной жизни.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова филология репрезентируется как «совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве» [8: 696]. Как видим, в такой формулировке утрачивается самостоятельность предмета филологии, которая рассматривается как прикладная наука по отношению к философии, семиотике и культурологии. К подобному пониманию филологической науки близко определение Ю. С. Степанова. Он под филологией подразумевает «область гуманитарного знания, имеющую своим непосредственным объектом главное воплощение человеческого слова и духа – текст» [9: 592]. При этом в его толковании филология характеризуется совокупностью таких научных дисциплин, как языкознание, стилистика, литературоведение, семиотика, текстология, культурология. В свете этих определений весьма трудно вычлениить специфику и задачи школьного предмета «Литература», которые сводятся не только к истолкованию текстов, но и эстетическому и интеллектуальному развитию читателя, формированию его культуры, развитию творческих способностей.

В этой связи справедлива мысль Ю. В. Рождественского, который отмечал, что сведение филологии к литературоведению и языкознанию привело к тому, что из неё ушли «разные риторические формы устной речи, язык и стиль документов, язык и стиль научной литературы и многое другое» [10: 20]. «Многое другое», в нашем понимании, это также философское содержание филологии, её эстетическая сущность и коммуникативная направленность.

Но не все лингвисты приветствуют филологию как союз, содружество. Представители некоторых научных школ (в частности, связанных с традициями Отделения теоретической и прикладной лингвистики МГУ имени М. В. Ломоносова) не признают единства языкознания и литературоведения как составляющих предмет филологии, указывая при этом на серьёзные различия в содержании и методах этих дисциплин.

Наиболее ёмкое определение филологии дал Д. С. Лихачёв. В своей известной статье «Об искусстве слова и филологии» он назвал её «высшей формой гуманитарного образования, формой, соединительной для всех гуманитарных наук» [11: 206]. Учёный отвергает бытующее представление о том, что филология связана «по преимуществу с лингвистическим пониманием текста» и что отсутствуют связи языкознания и литературы. Он как раз считает, что «филология есть связь всех связей». И она нужна не только лингвистам, историкам литературы, искусствоведам, но и всем, кто пользуется языком, словом. Д. С. Лихачёв авторитетно утверждал, что «филология лежит в основе не только науки, но и всей человеческой культуры. Знание и творчество оформляются через слово, и через преодоление косности слова рождается культура» [11: 206]. Поэтому, по его мнению, каждый интеллигентный человек должен быть хоть немного филологом.

Ещё очень важно, что Д. С. Лихачёв рассматривал филологию как содружество языка и литературы, ибо любая мысль оформляется в слове, но высшим существованием слова является изящная словесность – художественная литература.

Приведенные выше размышления Д. С. Лихачёва во многом могут определять методологию нашего предмета. Литературное, а шире – филологическое образование не только должно вернуть себе утраченные позиции, которые оно занимало в классической гимназии, но и ответить на вызовы нашего времени, связанные с формированием клипового сознания у массового человека. Но вместо решения этих кардинальных проблем мы часто опускаемся, как бы выразился М. Е. Салтыков-Щедрин, до наивной уличной философии о необходимости создания единого учебника по литературе, задающего базовую концепцию литературного образования, отстаивания «правильных» интерпретаций ключевых произведений или регламентированного «сверху» списка произведений для чтения и изучения.

В свете идей современной филологической науки литературное образование мыслится не только как подготовка квалифицированного читателя, но и шире – «читателя жизни», устанавливающего связи между своей жизнью, жизнью общества и культурой. Эта связь прослеживается в системе различных дискурсивных практик, разворачиваемых как внутри культуры, так и в диалоге культур. К сожалению, среди целей филологического образования в современных федеральных государственных образовательных стандартах отсутствует одна, очень существенная: воспитывать посредством преподавания этого предмета способность к высоким эстетическим переживаниям и наслаждениям, одухотворенному восприятию жизни.

Не менее значимой целью является также вхождение читателей посредством художественного текста в мир культуры, постижение её моделей и картин мира, проживание в концентрированном виде этапов духовной жизни человечества. В содержательном плане важно не просто изучение конкретного произведения, а овладение навыками анализа и интерпретации художественных явлений, понимание генезиса и сущности смены различных художественных направлений, течений и школ.

В связи с этим необходимо говорить о метапредметном характере литературы как учебного предмета. При её изучении мы встречаемся с метапредметностью другого характера, а не с теми результатами, которые обозначены в нормативных документах. Можно прекрасно владеть универсальными учебными действиями, но не быть человеком культуры, вхождение в которую, по М. М. Бахтину и В. С. Библеру, предполагает формирование разных историко-культурных типов мышления, постижения разных художественных картин жизни. В связи с этим для понимания культуры и бытования в ней в процессе филологического образования необходимо формировать у учащихся представление о разных её моделях (Античности, Средневековья, классицизма, романтизма и т. д.), универсальных национальных кодах (изба, дом, семья, храм, дорога и т. д.), философских, эстетических и исторических кодах (платонизм, вольтеррианство, ницшеанство, мазохизм, кальвинизм, наполеонизм и т. д.),

историко-культурных типах (Эдип, Дон Кихот, Обломов, Гамлет, Раскольников, Базаров и т. д.).

Авторскую модель мира часто также определяют эстетические и философские формулы, модели поведения человека (например, стоицизм, донжуанство, дендизм), ключевые художественные и языковые концепты. Всё это свидетельствует об синтезирующей функции литературы в школьном учебном плане, метапредметности филологии, поэтому её преподавание требует от учителя широкой культуры и образованности. Уже мало иметь сведения, информированность, знание фактов и литературных явлений, необходимо на каждом уроке вести напряжённый диалог о том, что волновало и волнует человечество и отдельного человека в истории и культуре. Метапредметность предполагает вычленение ключевых образов, коды, концепты, идеи, посредством которых будет организован живой диалог в культуре, обращённый к сердцам и умам обучаемых, диалог современности с другими эпохами и культурами и их персонажами.

Текст произведения, его образы, культуремы и универсалии задают культурологическое пространство. Чтобы это пространство сформировалось, нужна филологическая среда. Такая среда в каждую культурную эпоху характеризовалась своими способами коммуникации между её субъектами. Отличительная особенность нашего информационного общества заключается в том, что образовательная среда не связана с определённым образовательным учреждением или территорией.

По статистическим данным современный подросток или юноша ежедневно проводит несколько часов во Всемирной паутине. И там он не столько получает информацию, сколько общается со своими коммуникантами. Да, чаще всего это бытовое и ситуационное общение, но не только. Если проанализировать различные блоги, то можно обнаружить, что современный школьник и студент в Интернете живёт довольно насыщенной жизнью: делится своими впечатлениями о прочитанных книгах, просмотренных фильмах или спектаклях, пишет рецензии и отзывы, публикует свои произведения различных жанров – словом, обретает свою среду в виртуальном пространстве. Поэтому учителю-словеснику, методисту тоже теперь приходится проводить часть своего времени в Интернете, изучать опубликованные там на различных сайтах и блогах отзывы и рецензии, раздвигать рамки своих уроков для внешкольного общения со своими учащимися. При этом такое общение приобретает совсем другое содержание и окраску, так как каждый участник блога или сайта может свободно высказываться и дискутировать. Здесь все равны, и никто никого не воспитывает или поучает.

Перед современным учителем стоит теперь новая задача: учить своих воспитанников культуре общения во Всемирной паутине на философско-эстетические, филологические и культурологические темы, достойно представлять своё творчество, свои тексты. И это уже делают многие словесники. Так, например, М. В. Булка (Сертоловская средняя школа Ленинградской области) – активный участник диалога со своими учащимися на портале stih1.ru. Здесь они публикуют свои произведения, учатся общаться на литера-

турные темы, пишут рецензии, то есть проходят своеобразную школу творчества и мастерства.

Другой пример – это публикация учащимися на различных сайтах и блогах своих отзывов об изучаемом или только что прочитанном художественном произведении или кинофильме и участие в полемике по поводу этих произведений. Тексты эти разные, но если мы учим ребят работать с ними и помещать свои тексты, то школьники учатся писать лучше, выступая при этом не только авторами, но и критиками.

В качестве примера приведу несколько отзывов о комедии А. П. Чехова «Вишнёвый сад», помещённых на одном из сайтов, которые позволяют организовать дискуссию разных читателей о знаменитом произведении [12].

Михаил: «Я очень люблю произведения А. П. Чехова за их глубину, гениальность, краткость и комедийность. Пьеса «Вишнёвый сад», на первый взгляд, совсем незамысловатая, но если подумать, то окажется, что она очень содержательная. В ней собраны и смех, и слёзы, и разочарование, и удивление, и любовь... И всё это в таком маленьком объёме. А всё потому, что «краткость – сестра таланта». Своей пьесой автор поднимает проблему Руси уходящей, с её усадьбами, и России новой, в которой хозяевами жизни становятся практичные люди. Всем, кто не читал эту пьесу, я советую её прочитать».

Haite: «Я в принципе вообще не люблю Чехова, но его рассказы я хоть терплю... А эта пьеса просто кошмар, она же просто ни о чём!!! Да, может быть, кто-то скажет: «Но в ней же такой глубокий смысл, такие проблемы Чехов поднимает в своей пьесе!!!» А я тогда отвечаю: «Да, по литературе мы это всё проходили, досконально изучали и проблему времени, и разорения дворянских гнёзд, и прочее, и прочее». Но, ЛЮДИ, здесь нет абсолютно никакого действия, просто НИКАКОГО!!! В какой-то подборке даже видела краткое описание, которое очень подходит этой книге: «Вы слышали – вишнёвый сад продадут, вы слышали – вишнёвый сад продают, вы слышали – вишнёвый сад продали».

lone Hunter: «Всё-таки излишнее внимание к делам общества – главная чума русских писателей. Если бы Чехов меньше интересовался новыми народившимися классами, разрухой послекрепостного периода и неприспособленностью дворян к жизни, а заострил внимание на человеческой стороне отчуждённости и бессмысленности, – был бы русский Антониони за 60 лет до Антониони. Да и так, в общем-то, в те моменты, когда Раневская прекращает ронять монеты, а Лопахин вспоминать, что его отец – мужик, получается хорошая история об одиночестве, при этом очень русская – лишённая всякого пафоса, неказистая, слякотная, скучная, заунывная и под плохую музыку. По большому счёту всё в (нашей) жизни так и есть: когда рушатся жизни, люди непременно обедают и непременно с какими-нибудь нелепыми уродцами».

Как видим, отзывы о комедии Чехова достаточно противоречивые, но они лишены «хрестоматийного глянца» и побуждают к диалогу, обращению к мнению авторитетных филологов. И здесь уже будет мало статей одного

учебника или статей первого попавшегося на глаза сайта в Интернете. Возникает диалог со своими товарищами по классу, учителем, авторами приведённых отзывов, с литературоведами и критиками. Так создается культурная среда, которая формирует личность.

В статье в общем плане рассмотрено, как соотносился и соотносится школьный предмет «Литература» с традициями филологической науки. Как видим, были разные периоды, но никогда бездумно не относились к литературе, как в наше время в образовательной политике. А ведь в конце 1990-х годов мы мечтали о возрождении славных традиций, введении литературных курсов даже в технических вузах.

Под филологическим образованием понимается комплекс задач: это и воспитание квалифицированного читателя, формирование эстетического вкуса, развитие творческих способностей, гуманитарной культуры, а также вхождение посредством литературных произведений в мир культуры, формирование культурного типа личности. В понимании Д. С. Лихачёва филология не уводит от живой жизни, она всегда отражает её глубинную сущность, является самосознанием культуры, формирует модели речевого, интеллектуального, социального поведения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства науки и образования Российской Федерации от 17 декабря 2010 г., № 1897.

2. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Репринтное издание – М., 1980.

3. Словарь Академии Российской. В 6 т. – Т. 5. – СПб., 1794.

4. *Аннушкин В. И.* История русской риторики: хрестоматия. – 2-е изд. – М., 2002.

5. *Сиповский В. В.* История русской словесности. – 5-е изд. – СПб., 1913; *Порфирьев И.* История русской словесности. – 8-е изд. – Казань, 1909.

6. *Водовозов В. И.* Новая русская литература (от Жуковского до Гоголя включительно). – 3-е изд. – СПб., 1877; *Стоюнин В. Я.* О преподавании русской литературы. – 8-е изд. – СПб., 1913.

7. Литературная энциклопедия // Slovar.cc/lit/enc.

8. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – М., 1988.

9. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. – М., 1997.

10. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию. – М., 1990.

11. *Лихачёв Д. С.* Об искусстве слова и филологии // Письма о добром и прекрасном. – М., 1988.

12. <https://www.livelib.ru/book/1000157601/reviews-vishnevyj-sad-pesy-antonchehov>.

СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДУХОВНАЯ ТРАДИЦИЯ КУЛЬТУРЫ И ТВОРЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Литературное образование в школе – проблема традиционная, она рассматривается как процесс и результат усвоения школьниками систематизированных литературных знаний, умений и навыков, которые они усвоили за период обучения в школе. Полноценное восприятие словесного искусства, развитие культуры речи и творческих способностей учащихся невозможны без чтения, анализа и читательской интерпретация литературного произведения, теории и истории литературы, собственного литературного творчества.

В настоящее время мы наблюдаем, что вместо термина «литературное образование» употребляется термин «филологическое образование», однако последнее носит более универсальный характер и включает в себя «историю и сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов» (С. С. Аверинцев). В отличие от литературного образования филологическое образование – это система подготовки специалистов по языкам и литературам – лингвистов, литературоведов, преподавателей и переводчиков.

Впервые термин «литературное образование» появляется в статьях В. П. Острогорского. Основные мысли о целях, содержании, методах литературного образования он излагает в «Беседах о преподавании словесности» (1884). Педагог выделил литературное образование из всей системы школьного обучения и назвал его «великим государственным патриотическим делом»: «Нужно помнить, что усвоение юношеством с самых мягких детских лет лучших образцов родной и общей словесности – дело чрезвычайно благотворное и особенно интересное для учащихся и что литературное образование школьников есть, так сказать, помимо самой жизни, одно из самых могущественных средств, при помощи которых юноша приобретает связь с родиной и человечеством и «забирает с собой в путь, выходя из мягких юношеских лет в годы сурового мужества, добрые стремления», поддерживающие и предохраняющие человека от измельчения и опошления» [4].

Таким образом, В. П. Острогорский основную задачу литературного образования видел в воспитании у школьников «чувства прекрасного и истинного» [1: 4]. Литературное образование в школе «призвано готовить поколение за поколением миллионы чутких, вдумчивых читателей» [2: 9].

В. Я. Стоюнин главное внимание в литературном образовании уделял развитию мышления учащихся, выработке у них мировоззрения как системы взглядов на общественную жизнь, разбору художественного произведения. Именно литературное образование на протяжении всей истории российского

образования решало вопросы духовного развития школьников, совместив образовательный интерес с общественными интересами.

Цель современного литературного образования в настоящее время рассматривается с позиций интеллектуального освоения, эмоционального приобщения гуманистического потенциала искусства, освоения эстетических и психологических способов общения человека с искусством [3: 115].

Важным компонентом современного литературного образования выступает опыт понимания читателем-школьником художественного текста. Его опыт интерпретационной деятельности в сфере художественного и межличностного общения состоит в том, что интерпретация выполняет роль механизма взаимодействия человека с искусством, наукой, другими людьми и позволяет приблизиться к творческому самовыражению в процессе литературного и личностного развития [5].

Современное литературное образование опирается на новую практику восприятия художественного произведения, допускающей «бесконечное множество точек зрения читателя и бесконечное количество аспектов самого произведения», возможность «свободных интерпретаций» (У. Эко). При этом методикой преподавания литературы осознаётся двойственность процесса чтения: с одной стороны, он представляет собой художественную деятельность – художественное общение читателя-школьника с текстом как «сокровенный личностный процесс» (Ю. Б. Борев), с другой стороны, в условиях школьного литературного образования этот процесс разворачивается в рамках учебного диалога: читатель-школьник – художественный текст – учитель – класс» [5: 111].

Пути развития школьников в новых условиях литературного образования связаны с осознанием цели и задач образования, его функции в современном изменяющемся мире. В конце XX и начале XXI века методика как наука расширила диапазон содержания литературного образования. Были разработаны адекватные предмету технологии обучения, ориентированные, с одной стороны, на традиции отечественной школы, а с другой – на социальные потребности XXI века, общественную психологию нового поколения, преодолеть сложившиеся противоречия.

Культура, искусство традиционно являются источником и пространством воспитания, формирования ценностного сознания. Литература, как феномен культуры, изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью. Чтение художественной литературы даёт ученику возможность духовной встречи, общения с носителями ценностного сознания – автором, героями, культурными собеседниками, диалога с ними, рождающего чувство сопричастности художественному миру, способствующего становлению «человека культуры».

В методике преподавания литературы не доминирует один подход, о чём свидетельствуют монографии и статьи учёных, в которых рассматриваются ценностно-смысловой, герменевтический и другие подходы к преподаванию литературы. Поэтому научной базой школьного чтения и изучения литературных произведений и является сочетание историко-генетического, историко-функционального и сравнительно-типологического подходов, включающие

важный момент изучения произведений с точки зрения не только их места в жизни прошлого, но и в духовной жизни людей нашего времени.

Практически всё это находит отражение в программах, учебниках и хрестоматиях по литературе московских и Санкт-Петербургских учёных. Современное литературное образование базируется на возрастных особенностях литературного развития учащихся и включает в себя следующие этапы. В начальной школе (1–4 классы) отрабатываются элементарные способы общения ученика с литературным текстом, стимулируя эмоциональную отзывчивость на художественное слово, способность в читательском воображении реализовать слово писателя, охватить единым взглядом содержание литературного произведения, оценить некоторые элементы его формы. На втором этапе литературного образования (5–6 классы) основной задачей обучения становится формирование способности видеть отличие одного писателя от другого, понимать своеобразие мироощущения и художественной манеры писателя в рамках анализа отдельного произведения. На третьем этапе (7–8 классы) необходимо открыть ученикам законы литературы как особого вида искусства. Поэтому теория литературы и нравственно-исторический аспект изучения словесного искусства выдвигаются здесь на первый план, настоятельно необходимым становится система сопоставления литературы с другими видами искусства (живопись, скульптура, архитектура, музыка, театр, кино). Четвёртый этап литературного образования (9–11 классы) предполагает изучение исторических эпох развития искусства.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентирует литературное образование на достижение нового качества образования, его соответствие требованиям современности. В теорию и практику обучения вводятся новые понятия: «системно-деятельностный подход», «метапредметный подход», «компетенции», «ключевые компетенции», «виды и способы действия», «универсальные учебные действия» и др.

Очевидно, что творчески работающий учитель должен соотнести результаты литературного образования с его целями и содержанием, с развитием читателя-школьника, восприятием им литературы, школьным анализом и интерпретацией литературного произведения, организацией чтения, читательскими интересами, организацией урока литературы, методами и приёмами обучения, развитием устной и письменной речи учащихся, развитием читательской самостоятельности, индивидуализацией и дифференциацией обучения литературе и т. д. [3: 5].

Однако в образовании со всей очевидностью усилилась тенденция утилитарно-прагматического подхода. И изучение литературы, да и сам предмет, оказались на периферии, а проблемы литературного образования далеки от окончательного объяснения и итогового суммирования. Современная культурная ситуация с особенной остротой поставила вопрос о роли литературы в изменившемся мире, характере и качестве чтения школьников, а вместе с этим и вопрос о качестве современного литературного образования. Отметим

лишь некоторые негативные явления в изучении литературы, влияющие и на качество литературного образования.

Одной из наиболее обсуждаемых проблем на сайтах Интернета, страницах печатных изданий, в коллективах учителей-словесников и учёных-методистов является состояние школьного литературного образования в стране, единодушно признанное критическим. Среди многих причин, отметим лишь ту, что система ценностей русской классической литературы, занимаемой основное место в школьных программах, не имеет ничего общего с современными реалиями, что Россия уже давно перестала быть литературоцентричной страной; что разрушена культура медленного чтения, лежащая в основе литературы [5]; что, наконец, литература в школе не только перестала быть ведущей дисциплиной, но впервые за всю историю российского образования оказалась вытесненной на периферию, а обязательный экзамен для выпускников школ превратился в экзамен «по выбору» со всеми вытекающими из этого последствиями.

Кроме того, сокращение часов на изучение литературы, преуменьшение значимости традиционных сочинений по литературе, проведение итоговой аттестации школьников в унифицированном формате ЕГЭ как проявление формализации походов к литературному образованию ведёт к изменению статуса и понимания степени ценности предмета, который традиционно был мировоззренчески кардинальным в отечественной школе.

На уроках литературы ярко проступают черты процесса «познания текста» без его прочтения. Данное противоречие порождает ложную читательскую культуру. Социологами, педагогами, библиоковедами констатируется кризис чтения художественной литературы, который проявляется, в частности, в усилении прагматической направленности читательского выбора.

В существующей системе образования, в том числе и литературного, всё острее стали ощущаться тенденции стандартизации и прагматизации, противоречия между технологичностью, технологизацией и гуманизацией образовательного процесса, между эклектичностью подходов и установок к образованию и тенденцией сделать процесс обучения системным, деятельностным, живым.

Практическая методика преподавания литературы находится под жёстким контролем дидактики. Обратитесь в реальным урокам учительского сообщества, и вы найдёте в них жёсткую дидактическую схему. Внедряемые методы и приёмы далеки от литературы как явления искусства и не согласуются с преподаванием литературы как искусства слова, а скорее противоречат им. В результате урок литературы как живой процесс постижения художественного текста превращается в «технологический процесс», расчленяющий и убивающий художественную сущность предмета, что ведёт к обеднению эмоциональной сферы личности читателя-школьника, снижает потребность ученика в «фантазировании», создании собственных образов, делая невозможным решение его сверхзадач, о которых можно сказать, используя слова А. С. Пушкина: «...порой опять гармонией упыюсь, над вымыслом слезами обольюсь».

Объём и содержание изучаемого материала не соотносится с возможностями современного ученика. Наметилась негативная тенденция подмены методики чтения художественного произведения смысловыми стратегиями освоения нехудожественной информации.

Художественно-эстетический принцип ряда программ и учебников по литературе относится только к *отбору* произведений для чтения. Аспекты интерпретации произведения, мотивации и содержания деятельности, выбора методов обучения определяются в этих программах не эстетическим принципом, а представлением о чтении как о речевой деятельности. При полном изменении цели содержание обучения изменилось лишь частично и почти не изменились методы и приёмы работы с текстом. Опыт работы с учителями показывает, что самые популярные приёмы работы в классе: ответы на вопросы по содержанию, деление текста на части, составление плана, пересказ. И весьма редки отдельные вкрапления «творческих» видов деятельности: придумывание иного финала произведения, продолжение известного сюжета, характеристика литературного героя по заданной схеме, подбор другого заглавия к произведению, что противоречат эстетической природе искусства, не учит школьника анализировать текст.

В настоящее время возникла настоятельная потребность восстановления приоритета литературы среди других школьных предметов в системном развитии ученика-читателя, литературном развитии ученика-читателя. Необходимо изменить методическую деятельность учителя, в том числе и в системе повышения квалификации, обращая внимание в первую очередь на проблемы чтения, на новые способы и технологии развития и приобщения к чтению, создание программ-практикумов, системы спецкурсов повышения квалификации учителей и библиотекарей, их взаимодействия. К учителю предъявляются просто бессмысленные требования (написание учебников, пособий, разработки «примерных программ»), что на практике реализуется как компиляция из готовых программ и УМК, по которому работает учитель, разработка технологической карты урока, в которой фиксируется на десяти и более страницах каждое движение учителя и ответное движение ученика.

Таким образом, основные проблемы в системе школьного литературного образования можно было бы сформулировать следующим образом:

- 1) проблема эффективного взаимодействия между методической наукой и школьной практикой;
- 2) проблема полноценной продуктивной реализации в процессе изучения литературы всех этапов художественного общения (этап восприятия, этап анализа, этап интерпретации),
- 3) проблема профессиональной подготовки учителя;
- 4) проблема явного противоречия между целями обучения, формами диагностики, декларируемым и реальным статусом учебного предмета и условиями работы учителя;
- 5) проблема качества учебно-методического обеспечения урока литературы;

Главная задача сегодня – сохранить литературное образование в школе, опираясь на преемственность поколений, современные достижения и идеи учёных, определить новый уровень литературного образования в соответствии со стремительным развитием Интернет-литературы и литературной практики.

Литература

1. *Корт Н. О.* Очерки по методике анализа художественных произведений. – М., 1963.
2. Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. – М., 1977.
3. Методика преподавания литературы / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. В 2 ч. – М., 1995.
4. *Острогорский В. П.* Беседы о преподавании словесности. – СПб, 1885.
5. *Ядровская Е. Р.* Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография. – СПб, 2012.

Н. П. Терентьева
(г. Челябинск)

СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУССИИ О ВОСПИТАНИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Предмет «Литература в школе» в меняющихся социокультурных условиях переживает в очередной раз момент самоопределения. Перефразируя ставшую крылатой цитату из Е. А. Евтушенко о том, что «*поэт в России больше чем, поэт*», мы можем утверждать: «Литература в российской школе больше, чем литература».

Позволю себе обратиться к недавней истории, когда мне довелось работать над библиографическим сводом изданий по методике преподавания литературы за 1980–2003 годы [8]. Библиографический срез показал тогда, что последние статьи, пособия о воспитании в процессе обучения литературе (эстетическом, духовном, нравственном, гражданском, патриотическом: советская эпоха была эпохой «множественности воспитаний») датированы примерно началом 90-х годов прошлого столетия, что позволило заключить, что воспитание оказалось на периферии литературного образования и перестало предьявляться как актуальная социальная и педагогическая проблема.

Эта тенденция стала ещё более очевидной, когда в ходе модернизации образования оно стало предьявляться как «услуга», не обязывающая к целенаправленному воспитанию. Постепенно углублялось противоречие между признанным в современной педагогике пониманием образования как синтеза обучения и воспитания, рассматриваемых в качестве подсистем, обеспечивающих друг друга, и неразработанностью смысловой, воспитательной со-

ставляющей в системе литературного образования. Воспитание присутствовало в литературном образовании, но как бы по умолчанию, в силу того, что художественное творчество по природе своей – это «непосредственный язык ценностей» (М. С. Каган). Знаменательное наблюдение: в 2013 году во время Круглого стола по проблемам чтения в Кирове я обратила внимание на то, что в ходе дискуссии ни разу не было произнесено слово «воспитание», хотя речь шла о преобразующем воздействии чтения на учащихся.

Ситуация стремительно меняется на наших глазах в последние два-три года. В обществе открыто сформулирован запрос на воспитание посредством литературного образования, обусловленный вызовами нашего времени – прежде всего духовным, нравственным состоянием общества, а также социально-политическими изменениями, решением проблем национальной безопасности. О преподавании литературы в школе заговорили общественные деятели, политики, учёные, журналисты.

Всем памятливы высказывания председателя комиссии Общественной палаты по сохранению историко-культурного наследия П. Пожигайло, предложившего изъять из программы произведения, которые не могут быть образцом для подражания (среди них произведения Гоголя, «Гроза» А. Н. Островского, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина), и ратовавшего за устранение разночтений в трактовке классики: «Изучение творчества этих авторов следует поставить под особый контроль. Будет разработана специальная методичка для учителей, в которой будет чётко прописано, что следует рассказывать детям про эти произведения» [5]. Речь шла о концепции, унифицирующей преподавание литературы в школе: она будет «ориентировать учителей на воспитание в детях через литературные образы гордости за нашу многонациональную страну, глубокого и спокойного патриотизма, уважения к различным культурам, на формирование в учениках ценностей крепкой традиционной семьи» [5]. Идея унификации обучения литературе в школе была подкреплена предложением о создании единого для всех учебника литературы: «правильное» толкование литературы стало подаваться как проявление единого образовательного пространства. По словам депутата Госдумы Ф. Клинецевича, «главная идеология – это любовь к Родине... Мы хотим, чтобы на уроках литературы дети изучали правильные нравственные аспекты» [10].

К попыткам по-своему пересмотреть программу по литературе присоединились деятели РПЦ. Так, руководитель Патриаршего центра кризисной психологии М. Хасьминский отметил в школьной программе много произведений, в сюжете которых присутствует суицид: «И если бы во время прохождения их детям говорили что-то антисуицидальное, это было бы правильно» [7]. О. А. Колосовский, усмотревший в школьной программе нехватку книг «с Идеалами и Героями», сформулировал в монографии, вышедшей в авторитетном научном издательстве, идею чистки школьной библиотеки от «негативной литературы» [4].

Как видим, воспитательный посыл проявляется в активном стремлении унифицировать литературное образование – свести его к единообразию, со-

кращению вариативности, сузить круг литературных явлений, значимых для современного читателя-школьника. Причём новую «моду» на школьный литературный канон начинают диктовать отнюдь не педагоги, методисты и учёные. Очевиден взгляд на литературу как на учебник жизни в самом прямом значении этого понятия, средство идеологического воздействия. Проявляется стремление – вспомним ленинскую формулу – сделать литературу в школе «колёсиком и винтиком» одного-единого механизма.

Особо следует выделить концепцию, внешне противоположную названным тенденциям. Её автор, культуролог, политолог И. Г. Яковенко, утверждает, что «Россия как самостоятельный материк – тупиковая позиция. Её необходимо последовательно размывать». Он связывает проблему воспитания с необходимостью изменения культурных кодов русской цивилизации, преобразованием базовых оснований культурного сознания: «Сталкиваясь с классической русской литературой, наш молодой современник чувствует, что идейно-ценностный бэкграунд, который лежит под этим пластом художественной культуры, находится в неразрешимом конфликте с окружающим его миром. Дезадаптирует, предлагает цели, ценности, критерии оценки и способы действия, неприменимые к реальности» [11].

Приведённые примеры убеждают, что литература в школе действительно становится «полем битвы», так как речь идёт о сознании, мировоззрении молодежи.

Председатель созданного в этом году Общества русской словесности Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл определил духовный ориентир изучения русской словесности следующим образом: «содействовать не просто возрождению, но и дальнейшему поступательному развитию нашей культуры и, что, может быть, самое важное, поступательному нравственному, духовному развитию личности, чтобы будущие поколения россиян были способны отличать добро от зла, правду от кривды, порядочность от преступности, чтобы они были способны построить мирную, справедливую и процветающую страну» [6].

Сказанное даёт основание обратиться к истории отечественной методики, чтобы выявить, как в ней соотносились различные подходы к определению воспитательной функции литературы и искусства.

Национальной методической традицией является единство обучения и воспитания в процессе литературного образования. В подходах к воспитанию средствами искусства слова можно выделить две исторически сложившиеся тенденции.

В силу влияния внешних социально-исторических факторов доминирующим в отечественной методике преподавания литературы на протяжении XIX–XX и вплоть до начала XXI века были нравственно-эстетическая и гражданская направленность воспитания при обучении литературе. Даже в периоды гармоничного сочетания эстетического подхода к чтению и установок на нравственно-гражданское воздействие утвердился взгляд на литературу как «учебник жизни», средство воспитания человека и гражданина. Приёмами воспитания выступают формирующие воздействия: разъяснение, пример, побуждение,

убеждение. Механизм воздействия литературы на читателя при этом связан с процессом отражения эстетических явлений в сознании читателей, влиянием на мировоззрение учащихся. Идея эстетической первоосновы воспитания средствами литературы постепенно становится одной из методических аксиом, и вместе с тем «фокусом» изучения литературы вплоть до начала XXI века остаются нравственное, гражданское, патриотическое воспитание. С другой стороны, в реальной практике преподавания постоянно возникала и возникает опасность подмены эстетического чтения идеологическим или этическим, когда обращение к тексту становится поводом для бесед и дискуссий о жизни, «на злобу дня», что ведёт к «экспансии жизни в искусство» (Б. А. Успенский). Историк методики Т. Е. Беньковская справедливо отметила значимость «внешнего», социального фактора в выборе вектора воспитания вплоть до начала XXI столетия [1]. Как видим, и наше время не исключение.

Вторая исторически сложившаяся тенденции в понимании воспитания в процессе литературного образования восходит к идеям психологической школы в литературоведении и методике. Опираясь на представления о природе и психологии художественного творчества и восприятия, педагоги и методисты психологической школы связывали воспитание с имманентным чтением и духовным преображением личности, а не нравственно-поучительным воздействием. Читатель проходит путь, которым шёл писатель, но проходит его по-своему. Диалогический характер чтения проявляется в понимании, воссоздании, переживании, «создании нового поэтического образа», а замыкают этот ряд понятия духовного порядка (истина, добро, красота), венчающие путь эстетического и вместе с тем духовного постижения литературы.

Итак, в исторической динамике подходов к воспитанию обнаруживается определённая закономерность: эпохи, когда воспитание детерминируется прежде всего социально-политическими факторами и рассматривается как средство формирования заданных качеств личности, сменяют эпохи, когда детерминантой, определяющей суть воспитания и его цели, становится представление о многомерности и вместе с тем целостности внутреннего мира человека и его взаимоотношений с миром, о свободном выборе личности, эстетически постигающей искусство слова.

В современной социокультурной ситуации очевидна целесообразность подходов к воспитанию, обусловленных, с одной стороны, изменениями социума, а с другой – изменившимся пониманием сущности человека и механизмов его взаимодействия с культурой, искусством. «Личность – автор. Она пишет самую себя» [2: 4].

Обозначим тезисно факторы внутренние, подтверждающие актуальность воспитательного вектора как свободного ценностного самоопределения читателя-школьника.

Во-первых, аспект методологический: в решении актуальных проблем, проблемы воспитания в том числе, современная методика исходит из постнеклассического понимания мира и человека в мире, характеризующегося ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов мира человека. Решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты,

с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность. Это положение распространяется и на читательскую деятельность школьников и позволяет рассматривать ценностное самоопределение личности в литературном образовании как сознательное определение ею себя относительно общекультурных ценностей с целью выявления и обоснования собственных ценностных ориентаций и установок в качестве воспитательной цели литературного образования.

Во-вторых, Федеральный государственный образовательный стандарт определяет направленность современного образования на развитие обучающихся, достижение ими личностных образовательных результатов. Это сфера воспитания. Воспитание связано с рождением «живого знания», субъективного смысла, усвоением ценностей. «Монологические знаковые системы оказываются неэффективными при попытке передать мои ценности другим людям – данными средствами можно только рассказать о них, можно информировать о том, каковы мои ценностные ориентации, но нельзя сделать так, чтобы другой человек их разделил, чтобы они стали его ценностями» [3: 96].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дано развернутое определение личностного развития, включающего «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [9]. Личностные результаты любой деятельности достигаются благодаря свободному, личностному выбору, личностной оценке явлений, событий, тем более когда речь идет о читательской интерпретации. Таким образом, воспитание становится личностно-ориентированным и связывается со способностью осмысливать, субъективизировать действительность. Действия жизненного и личностного самоопределения, входящие в блок личностных универсальных учебных действий, способствуют выбору ценностных ориентиров, жизненных приоритетов школьниками-читателями, определению своего места в жизни. Самоопределение – условие «самостояния человека» (А. С. Пушкин).

В-третьих, современная методика ориентирована на смыслоцентризм. Воспитательная цель литературного образования реализуется главным образом благодаря опыту осуществления эмоционально-ценностных отношений – через ценностно-смысловой компонент читательской компетенции, который связан с готовностью читателя-школьника понимать смыслы и ценности литературы, соотносить их с актуальным жизненным контекстом, включать в личный жизненный опыт. Становление личности, её мировоззрения осуществляется через становление системы личностных смыслов. В процессе литературного образования осуществляется объективация личностных смыслов, смысловых установок в интерпретационной, творческой деятельности учащихся. Центр тяжести в воспитании переносится на активность внутренних структур лично-

сти. Определяя воспитательную цель литературного образования в современной социокультурной ситуации, на наш взгляд, недостаточно указывать лишь на её содержательную направленность, заданную определёнными качествами личности или идеологемами. Воспитательный вектор литературного образования должен быть ориентирован на ученика как субъекта образования, характер его личностных универсальных действий: в ситуации полипарадигмальности современного образования необходимо конкретизировать доминирующие внутренние механизмы и ресурсы духовного, морально-нравственного становления личности, возможность выбора ценностной позиции, ценностных ориентаций с учётом возрастных особенностей школьников. Воспитательная цель литературного образования может быть сформулирована следующим образом: *ценностное самоопределение учащихся в процессе освоения литературы через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлексию смыслов и ценностей искусства и своей жизни, что направлено на формирование творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соответствии с жизнью других людей.*

Наконец, насыщенность и перспективность обозначенного подхода поддержана поступательным развитием современной методики, актуальными исследованиями, посвящёнными формированию читательского самосознания, читательской деятельности как диалогу, интерпретации литературного произведения школьниками, формированию читательской культуры понимания в процессе школьного анализа произведений, ориентированного на осознание учащимися смысла как ценности, формированию личностной концептосферы ученика.

Именно сейчас, в пору острых дискуссий о воспитании в системе литературного образования, важно, чтобы проблема воспитания была выведена из зоны умолчания и чтобы это послание было услышано. В этом состоит чрезвычайно ответственная миссия методики.

Литература

1. Беньковская Т. Е. Направление, школа, система в методике преподавания литературы: монография. – СПб., 2004.
2. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. – № 5.
3. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1996.
4. Колосовский О. А. Литература. XXI век. К вопросу о стандарте среднего общего образования по литературе. – М., 2015.
5. Островского и Тургенева ставят в школах под особый контроль // Известия. – 2013. – 6 марта.
6. Патриарх о литературе, школе и Обществе русской словесности // Pravmir.ru . – 2016. – 10 марта.
7. Сергеева Е. РПЦ нашла романтизацию суицида в русской и зарубежной классике // Новые известия. – 2016. – 6 октября.
8. Терентьева Н. П. Литература в школе (1985–2003): тематический библиографический указатель для учителя-словесника. – Челябинск, 2005.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>.

10. Черных А. В курсе литературы устранят разночтения // Коммерсантъ. – 2015. – 28 января.

11. Яковенко И. Что делать? // Новая газета. – 2012. – 16 марта.

М. И. Шутан
(г. Нижний Новгород)

ЭТАПЫ РАБОТЫ С КОНЦЕПТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье этапы работы с концептом [4: 95–100] будут рассмотрены на примере двухчасового учебного занятия в одиннадцатом классе, которое посвящается концепту «дом» и проводится в рамках раздела «Поэзия Серебряного века». Отметим, что существует опыт работы с этим концептом в связи с изучением романа Ф. А. Абрамова «Дом» [1: 247–258].

Первый этап работы с концептом предполагает осмысление его лексической семантики.

Работая с Толковым словарём, одиннадцатиклассники убеждаются в многозначности слова «дом»: 1) здание, предназначенное для жилья или размещения учреждений, предприятий («деревянный дом»); 2) жилое помещение, квартира, жильё («чистота в доме»); 3) семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством («дружить домами»); 4) царствующий дом, династия («дом Романовых»); 5) в названиях различных учреждений, заведений («Дом творчества») [3: 169].

На этом этапе учебного занятия школьники могут выполнять *задание на соотнесение лексических значений слова с примерами словосочетаний, в которые оно входит.*

Далее школьники раскрывают *лексические значения фразеологических оборотов, в которые входит это слово.* О зажиточном, богатом доме скажут: «Дом как полная чаша»; «Жить своим домом» – значит жить отдельно от родителей или родных, самостоятельно; «Закрывать двери дома перед кем-либо», то есть перестать принимать кого-либо у себя в доме; лёгкую, непрочную постройку нередко называют карточным домом или домиком; «породниться домами» – вступить с кем-либо в отношения родства.

Возможно обращение и к отдельным литературным произведениям: *Какие лексические значения слова представлены в описании дома и интерьера Собакевича, персонажа из «Мёртвых душ» Н. В. Гоголя? Докажите, что эти описания помогают понять его внутренний мир.*

Первые два значения слова «дом» представлены в поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души». Например, автор подробно описывает и дом, и интерьер

Собакевича, которые на самом деле отражают внутренний мира хозяина, а также особенности его внешности и поведения. Мы видим перед собой грубого, неуклюжего человека, полностью погружённого в материальное, повседневное, бытовое. Эстетическое чувство у него полностью отсутствует.

Тем не менее третье лексическое значение слова «дом» для авторов литературных произведений является основным. Не здание, не жильё, а отношения между людьми в том или ином пространстве, ограниченном стенами дома. Если в этом замкнутом пространстве, пусть и благоустроенном, милом, уютном, живут чужие друг другу люди (пусть и родственники!), если в этом мире обнаруживается разобщённость душ и сознаний – то о подлинном доме в высшем, третьем значении этого слова говорить не приходится.

Далее звучит вопрос: *«Можно ли назвать подлинным домом подвальчик, где жили герои романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»?»* Текстуральное изучение этого произведения впереди, но на характеризуемом в статье занятии одиннадцатиклассникам для осмысления предлагается следующий фрагмент:

«Иван узнал из рассказа гостя, как проводили день возлюбленные. Она приходила, и первым делом надевала фартук, и в узкой передней, где находилась та самая раковина, которой гордился почему-то бедный больной, на деревянном столе зажигала керосинку, и готовила завтрак, и накрывала его в первой комнате на овальном столе. Когда шли майские грозы и мимо подслеповатых окон шумно катилась в подворотню вода, угрожая залить последний приют, влюблённые растапливали печку и пекли в ней картофель. От картофеля валил пар, чёрная картофельная шелуха пачкала пальцы. В подвальчике слышался смех, деревья в саду сбрасывали с себя после дождя обломанные веточки, белые кисти. Когда кончились грозы и пришло душное лето, в вазе появились долгожданные и обоими любимые розы.

Тот, кто называл себя мастером, работал, а она, запустив в волосы тонкие с остро отточенными ногтями пальцы, перечитывала написанное, а перечитав, шила вот эту самую шапочку. Иногда она сидела на корточках у нижних полок или стояла на стуле у верхних и тряпкой вытирала сотни пыльных корешков. Она сулила славу, она подгоняла его и вот тут-то стала называть мастером. Она дожидалась этих обещанных уже последних слов о пятом прокураторе Иудеи, нараспев и громко повторяла отдельные фразы, которые ей нравились, и говорила, что в этом романе её жизнь».

Мы курсивом выделили те фрагменты, которые свидетельствуют о взаимопонимании главных героев булгаковского романа, о любви их друг к другу. Нельзя пройти и мимо того, что их жизнь освящена атмосферой художественного творчества. Да, Мастер погружён в эту атмосферу, так как он создатель романа о Понтии Пилате. Но что говорит Маргарита? В этом романе её жизнь!

Кроме того, для осмысления и оценки учитель предлагает школьникам следующие афоризмы: «Глупый человек... строит свой дом на песке» (Биб-

лия), «Те, кто живут в стеклянном доме, не должны бросаться камнями» (*английская поговорка*), «Дом там, где наше сердце» (*Плиний*), «Тот – счастливейший из всех, будь он король или крестьянин, кто обрёл мир в собственном доме» (*И. В. Гёте*), «Для Адама Рай был домом. Для большинства его потомков раем является дом» (*Р. Мартен дю Гар*).

Первоначальный этап работы с концептом можно представить в виде двух ступеней. На первой ступени школьники знакомятся с лексическими значениями слова и фразеологизмов, в структуру которых оно вошло. Это сфера языка. На второй же ступени, осмысляя отдельные художественные фрагменты, поговорки и афоризмы, школьники подходят к философским смыслам, являющимся «заместителями» отдельных лексических значений, закреплённых в Толковом словаре. Это уже сфера речи.

Основная часть занятия посвящается русской лирической поэзии и предполагает углубление представлений школьников о концепте. На этом этапе главное внимание уделяется «заместителям» лексических значений слова.

Стихотворение *А. К. Толстого «Пустой дом»* (1849?) начинается следующей строфой, содержащей в себе *контраст, суть которого далее ученики и раскрывают*: «Стоит опустелый над сонным прудом, / Где ивы поникли главой, / На славу Расстрелием строенный дом, / И герб на щите вековой. / Окрестность молчит среди мёртвого сна, / На окнах разбитых играет луна». Вековой герб на щите, дом, вызывающий ассоциацию с архитектурными сооружениями знаменитого Растрелли. Вот они, знаки величия, знаки дворянской культуры! Но дом опустелый, окна разбитые (на них играет лунный свет), пруд сонный, да и вся окрестность погружена в мёртвый сон. Атмосфера безжизненности, выражаясь философским языком, энтропии. Таково настоящее. А величие в прошлом.

На следующем этапе деятельности одиннадцатиклассники *доказывают, что мотив безжизненности, энтропии получает в лирическом стихотворении развитие*: дедовский щит «печально глядится в зацветшем пруду»; потомки, забывшие «свой доблестный род», здесь не живут (кто-то из них смешался с ничтожной столичной толпой, а кто-то покинул свою родину, поддавшись поветрию моды), а вместо них хозяйничает наёмник, гнетущий бедных крестьян и равнодушный к «роптанию сирот»; «старый служитель», удручённый тоской, живёт прошлым «и ловит вдали колокольчика звон, и ночью с одра привстаёт» (так и вспоминаешь о чеховском Фирсе!); луна «сквозь окна разбитые мирно глядит на древние стены палат»; портреты напудренных прадедов, заключённые в узорчатые рамы, покрывает пыль и грызёт червь.

Далее организуется работа школьников с фразой-лейтмотивом «Забыли потомки свой доблестный род!» (*Найдите фразу-лейтмотив. Как она построена? Когда она употребляется в стихотворении и какое настроение передаёт?*) Она употребляется три раза (в конце второй, четвёртой и шестой строф) и передаёт настроение лирического героя, которому тяжело созерцать картину запустения. А сам повтор фразы, произносящейся с восклицательной интонацией, да ещё и с инверсией (сказуемое «забыли» предшествует подлежащему – и, соответственно, это сказуемое получает логическое ударение), –

своеобразная форма осуждения нынешнего поколения, забывшего о своих корнях. Но в этой фразе слышится как укор, так и душевная боль человека, мыслящего себя в рамках дворянской цивилизации и культуры.

Как видим, в стихотворении А. К. Толстого образ дома наполняется социально-историческим смыслом (деградация поместного дворянства, постепенный уход его с исторической арены, тяжёлое положение народа – знаки кризиса). Но нельзя забыть и о смысле философском, ибо в произведении речь идёт о разрушительной энергии времени, непрерывно движущемся, в связи с чем учитель напоминает школьникам стихотворение Г. Р. Державина, написанное в 1816 году: «Река времён в своём стремленьи / Уносит все дела людей / И топит в пропасти забвенья / Народы, царства и царей. / А если что и остаётся / Чрез звуки лиры и трубы, / То вечности жерлом пожрётся / И общей не уйдёт судьбы».

Выполнение сопоставительного задания *«Покажите связь стихотворения А. К. Толстого с лирической миниатюрой Г. Р. Державина «Река времён в своём стремленьи...»* и помогает школьникам подойти к философским выводам.

На заключительном этапе работы со стихотворением школьники рассматривают репродукцию картины В. Э. Борисова-Мусатова «Призраки» (1903) и отвечают на следующий вопрос: *«Соответствует ли настроение, переданное художником, настроению, определяющему содержание стихотворения А. К. Толстого?»* К разговору о сходстве настроений может быть «подключён» отрывок из воспоминаний сестры художника: «Возле дома, где он нас писал в солнечные летние дни, краски уже были печальные, серые, всё гармонировало с тёмным осенним небом, покрытым тучами. Казалось, что и дом замер с окружающей его увядающей зеленью. Это и дало настроение брату написать картину «Призраки»... Он лично пояснял нам, как я помню, будто с окончанием жизни опустевшего помещичьего дома «всё уходило в прошлое», как изображены им на первом плане картины удаляющиеся призрачные фигуры женщин».

Но необходимо подчеркнуть и различие. Всмотреваясь в картину русского художника, мы невольно проникаемся мистическим настроением, выводящим нас за рамки посюсторонней действительности. А это символистское видение мира, хорошо знакомое одиннадцатиклассникам по поэзии Серебряного века. Однако у А. К. Толстого мистицизм отсутствует.

После осуществления сопоставительной деятельности *школьники делают выводы о художественных смыслах, выраженных словом «дом» в стихотворении А. К. Толстого.*

Прежде всего это слово невольно сопрягается читателем с самим движением исторического времени, ибо пустой дом не может им не восприниматься как символ угасающей дворянской цивилизации. Но принципиально важен и другой, универсальный ракурс осмысления концепта-образа, ведь в произведении говорится о неумолимом движении времени как философской категории.

Далее школьники переносятся в Крым. В Коктебель. Именно там жил один из представителей Серебряного века – поэт **М. А. Волошин**. Его лири-

ческая поэма «*Дом поэта*» (1926) начинается картинками того, что располагается в доме и за его пределами. Отвечая на вопрос «*Что такое дом для поэта?*», школьники утверждают следующее: сам дом – это одухотворённый подлинной поэзией мир, ибо в нём и ветер вздыхает, и «живёт глухой раскат волны», взмывающей на плоский берег, и до слуха доносится «жёсткий треск цикад». Оставаясь относительно замкнутым миром, он всё же открыт миру природы – его картинкам и звукам.

Иначе говоря, дом для поэта не только помещение, состоящее из комнат, но и те пространственные сферы, которые окружают его и вне которых он не может существовать. Впечатляет и цветовая гамма: это и кельи, белёные известью, и расплавленное море, горящее парчой «в лазоревом просторе», и окрестные холмы, «вызоренные» колючим солнцем, и торчащая «вихром косматой седины» полынь. Такое разнообразие красок поражает!

Это совершенно особая земля – «земля могил, молитв и медитаций». *Тезис, сформулированный учителем: «Знаки древних культур напоминают современному человеку о высших, духовных смыслах», школьники наполняют конкретным содержанием.* Даже глядя на зубчатый окоём скалистых гор, автор невольно вспоминает «об ассиметрично-строгих строфах», об Алкеевой строфе. Граница, отделяющая природу от художественного творчества, просто-напросто исчезает. Тогда можно сказать, что Алкеев стих замкнул залив. А профиль прибрежных скал напоминает автору не только детали его портрета («мой лоб, мой нос, ощечье и подлобье»), но и «рухнувший готический собор, / Торчащий непокорными зубцами». Вот он, знак совсем другой, средневековой культуры!

А далее – опять давние эпохи, слова и словосочетания о которых выделяют ученики: «смолёные ахейские ладьи»; «голос Одиссея»; «наносы рек», насыщенные могильниками; «грубые обжиги неолита», «скорлупа милетских тонких ваз»; «позвонки каких-то пришлых рас»; «сарматский меч»; «скифская стрела»; «ольвийский герб»; «слезница из стекла»; «татарский глёт зеленатовато-бусый», соседствующий «с венецианской бусой»; «узорная турецкая плита»; «угол византийской капители»; «римские бляхи»; «эллинские монеты»; «пуговицы русского солдата». Смешение эпох, которые отделяют друг от друга многие века!

Но следующие строки посвящены тому историческому периоду, который был ознаменован приходом России на эти земли. Прямо скажем, строки печальные: «За полтора года лет, с Екатерины, / Мы вытоптали мусульманский рай, / Свели леса, размыкали руины, / Расхитили и разорили край. / Осиротелые зияют сакли, / По скатам выкорчеваны сады. / Народ ушёл. Источники иссякли. / Нет в море рыб. В фонтанах нет воды. / Но скорбный лик оцепенелой маски / Идёт к холмам Гомерово́й страны, / И патетически обнажены / Её хребты, и мускулы, и связки».

Работая с этими строками, школьники особое внимание обращают на глаголы, употребляемые поэтом: «вытоптали», «свели», «размыкали», «расхитили», «разорили», «иссякли». Они создают неприглядную картину разорения некогда цветущего края. А впечатляющий образ «скорбного лица

оцепенелой маски» символизирует одновременно и потрясение, и безжизненность.

Вспоминает поэт и о совсем недавней исторической эпохе, самую суть которой он не раз обозначал словом «усобица». Конечно же, речь идёт о Гражданской войне: «Но тени тех, кого здесь звал Улисс, / Опять вином и кровью напились / В недавние трагические годы. / Усобица, и голод, и война, / Крестья мечом и пламенем народы, / Весь древний Ужас подняли со дна».

На этом этапе деятельности *школьники раскрывают отношение поэта к Гражданской войне.*

Слово «Ужас» автор пишет с заглавной буквы, придавая ему универсальный, глобальный смысл, вызывающий чуть ли не оцепенение, после чего вспоминает и о своём доме, которым был подлинным спасением и для белых, и для красных.

«Во что же автор поэмы превращает дом в трагический период российской истории?» – следующий вопрос, на который отвечают ученики.

В эпоху кровавого противостояния непримиримых политических сил герой стихотворения, мешающий братьям «друг друга истреблять», «дом, слепой и запустелый», превращает в убежище, в храм, в символ самой жизни. Сам глагол несовершенного вида «растворялся» («И растворялся только беглецам, / Скрывавшимся от петли и расстрела»), который называет действие, периодически совершавшееся, символизирует гуманное отношение к человеку в годину братоубийственной бойни.

Дом – это и замкнутое пространство, живущее по своим законам, и мир, открытый людям, которых надо спасать от жестокой исторической реальности. Кажется, есть высшая сила, оберегающая его: «Но в эти дни доносов и тревог / Счастливый жребий дом мой не оставил». Ни власть, ни враг, ни предатель-друг, ни грабитель не посягали на это жизненное пространство, где действовали совсем другие, надысторические законы.

А далее поэт из прошлого возвращается в настоящее, лишённое исторических катаклизмов, хотя и предельно далёкое от жизненного идеала.

Сохранённый дом воспринимается как нечаянный дар, вверенный судьбою, как знак того, что его хозяин «усыновлён землёю». Справедливость сформулированного выше тезиса школьники и доказывают.

Они видят мастерскую, сравниваемую с церковью и обращённую к морю, на восток, видят неиссякающий человеческий поток, текущий сквозь дверь. В доме опять люди, а это означает одно: он по-прежнему жив. И нисколько не удивляет, что поэт просит гостя «стряхнуть житейский прах и «плесень дум» у порога. Да, пребывание в доме невыносимо без особого состояния духа и души. Это священнодействие, так что всё убогое, низменное (образы праха и плесени комментария не требуют!) человек должен оставить за его порогом.

Далее одиннадцатиклассникам предлагается для осмысления небольшой филологический текст:

«Мои Пенаты» – так писали о своём Доме поэты пушкинской поры: Батюшков, Жуковский, Вяземский, лицеист Пушкин. Под их пером ограниченное пространство земного жилища – «приют укромный», «скромна хата», «угол забвенный», «обитель смиренная» – превращались в «весёлые чертоги» фантазии – «страны духов», «страны неоткровенной» (В. А. Жуковский), где нет власти царей и вождей и где безраздельно царит творческая свобода художника, окружённого «весёлыми тенями» великих предшественников: «Пускай весёлы тени / Любимых мне певцов, / Оставля тайны сени / Стигийских берегов / Иль области эфирны, / Воздушною толпой / Слетят на голос лирный / Беседовать со мной!..»

«Моим Пенатам» Батюшкова вторит юный Пушкин, в лицейских посланиях которого «мёртвые с живыми вступили в хор един» (Батюшков): «Друзья мне – мертвецы, / Парнасские жрецы; / Над полкою простою / Под тонкою тафтою / Со мной они живут. / Певцы красноречивы, / Прозаики шутливы / В порядке стали тут».

Шутливо-серьёзные строки пушкинского «Городка» через сто с лишним лет отзвучат в одически возвышенных и чеканных стихах «Дома Поэта» М. А. Волошина, написанных по горячим следам братоубийственной гражданской войны... [2: 26].

Перед учениками ставится следующая задача: *выявить основную мысль текста, аргументировав свой выбор, после чего найти в поэме М. А. Волошина строки, которые можно поставить в конце текста вместо многоточия.*

Одиннадцатиклассники без затруднения находят следующие строки: «Мой кров убог. И времена – суровы. / Но полки книг возносятся стеной. / Тут по ночам беседуют со мной / Историки, поэты, богословы. / И здесь их голос, властный, как орган, / Глухую речь и самый тихий шёпот / Не заглушит ни зимний ураган, / Ни грохот волн, ни Понта мрачный ропот».

Поэту кажется, что по ночам авторы книг, «историки, поэты, богословы», беседуют с ним. Учитель напоминает учащимся о лицейском стихотворении А. С. Пушкина «Городок», в котором читателю представлен круг чтения совсем юного автора: Гомер, Вергилий, Лафонтен, Вольтер, Дмитриев, Державин, Крылов, Фонвизин и многие другие.

Теперь ученики размышляют о том, как соотносены друг с другом два мира – мир Дома и мир природы.

М. А. Волошин не называет авторов книг, но концентрирует наше внимание на звучании их голосов (конечно же, условная ситуация!). Причём их властный голос, глухую речь и тихий шёпот не может заглушить мрачный ропот Чёрного моря. Природа, часто стихийная, необуздываемая, оказывается бессильной перед творениями человеческого духа. Далее говорится о том, что двери Дома, замкнутого жизненного пространства, раскрываются – и можно увидеть синий окоём моря, далёкий парус корабля, услышать песню волн.

Что же следует назвать спасением?

«Пустынный затвор добровольного изгнания», уединенье спасают героя произведения от «горючей стихии» гражданских смут, от «годов лжи, паденья и разрух», помогая ему «выплавить свой дух и выстрадать великое познание».

Человеку необходимо осознать следующую истину: «ветшают дни», но «небо и земля – извечно те же». Важно, чтобы у Поэта был Дом. Но этот Дом вмещает в себя «весь трепет жизни всех веков и рас».

Парадоксальная ситуация: дом представляет собой замкнутое пространство, но в то же время он открыт и времени, и пространству, окружающему его, в связи с чем уместным будет упоминание о стихотворении совсем юного **М. Ю. Лермонтова** «*Мой дом*» (1830), которое и звучит на уроке.

Ученики отвечают на вопрос: «*Каким предстаёт мир в лермонтовском стихотворении?*»

В нём нет романтического двоемирия, основанного на противопоставлении неба и земли: «Мой дом везде, где есть небесный свод, / Где только слышны звуки песен, / Все, в чём есть искра жизни, в нем живет, / Но для поэта он не тесен». Мир здесь показан единым, цельным. И самое главное, что обнаруживается в лермонтовской лирической медитации, – это гармоничные отношения между человеком и Вселенной.

Эту гармонию даже не разрушат неизбежные страдания, на которые человек неизбежно обречён во всемогущем «пространстве без границ», кровлей достигаемом «до самых звёзд» и называемом *моим* домом. А путь от одной стены к другой измеряется «не взором, но душой»!

«Пространство без границ», душа, «чувство правды в сердце человека», «святое вечности зерно, «звуки песен», «искра жизни» – вот знаки, символы прекрасного дома, который создан всемогущим и в котором живёт юный Лермонтов. Тенденция к расширению пространства, обозначаемого словом «дом», обнаруживается и в стихотворении М. А. Волошина.

Отметим разнообразие форм деятельности школьников, которое обеспечивается системой вопросов и заданий: 1) индуктивные вопросы и задания, помогающие в постижении художественного содержания лирических произведений; 2) задания лингвостилистической направленности (анализ структуры фразы-лейтмотива с инверсией; анализ употребления глаголов, относящихся к определённой лексической группе); 3) дедуктивные задания, нацеливающие школьников на аргументацию сформулированного учителем тезиса; 4) сопоставительные задания, обеспечивающие контекстный подход к изучаемым лирическим произведениям; 5) анализ филологического текста.

На обобщающем этапе ученики обосновывают последовательность рассмотрения предложенных для анализа лирических стихотворений. Выполнение такого задания позволяет одиннадцатиклассникам выстроить смысловую структуру образа-концепта «дом», которая, естественно, не претендует на предельную полноту (работая с тем или иным концептом, добиться её невозможно!), а отражает лишь художественное содержание произведений, вошедших в орбиту их внимания.

Представим ниже эту структуру: дому как замкнутому пространству, где угасла жизнь дворянского рода и которое может восприниматься как символ неумолимого движения времени, обрекающего абсолютно всё на смерть, следует противопоставить совсем другое представление о доме.

Да, в этом случае мы говорим о некой автономной структуре, у которой есть границы, в период исторических катаклизмов становящиеся спасительными для многих людей, но она разомкнута в мировую культуру.

Что ещё важно подчеркнуть? У такого дома открыта дверь – и для поэта, живущего в нём, связь с окружающим миром необходима, а в этом случае пространство дома неизбежно расширяется, так как оно уже охватывает природные просторы, в том числе и ландшафты со знаками исторического прошлого. Причём это родная для поэта киммерийская земля.

Но представление о доме может быть предельно абстрактным: там, где живёт хоть искра жизни, для поэта дом. Совершенно очевидно, что подобные смыслы не могут быть запечатлены в Толковом словаре, но тем не менее они возникают как некие заместители тех или иных лексических значений слова-концепта, выполняя уточняющую функцию.

Какую творческую работу предложить одиннадцатиклассникам?

Сочинение может представлять собой, например, осмысление стихотворения *Б. А. Ахмадулиной «Дом»* (1974). Что в этом произведении вызывает интерес у одиннадцатиклассников?

В стихотворении поэтесса описывает обстановку мастерской художника Б. А. Мессерера. Описывая интерьер, Б. А. Ахмадулина не увлекается детализацией, но акцентирует наше внимание на нескольких вещах, без которой это жизненное пространство представить невозможно.

Прежде всего это «четыре вещей граммофона», во тьме причудливо растущих. Они относятся к тем вещам, которые «со свалки времени бывшего возвращены и спасены». Самое главное заключается в том, что героиня стихотворения воспринимает себя как их родню: «...я так же шею выгибаю, / я так же голову держу. / Я, как они, витиевата, / и горла обнажён проём. / Звук незапамятного вальса / сохранён в голосе моём».

Здесь человек не показан как отражение вещного мира – здесь подчёркивается мысль об их родстве. Мало того, мир предметов способен оказывать сильнейшее воздействие на психологический мир человека: «Не их ли зов меня окликнул / и не они ль меня влекли / очнуться в грозном и великом / недоумении любви?»

Обнаруживается, что в этом доме есть такое жизненное пространство, которое дарит любовь. Именно о ней, о любви к художнику, который «мой портрет рисует и смотрит остро, как чужак», следующие строфы: «Уже считая катастрофой / уют, столь полный и смешной, / ямб примеряю пятистопный / к лицу, что так любимо мной»; «Я знаю истину простую: / любить – вот верный путь к тому, / чтоб человечество вплотную / приблизить к сердцу и уму»; «Всегда быть не хитрей, чем дети, / не злей, чем дерево в саду, / благословляя жизнь на свете / заботливей, чем жизнь свою»; «Ещё жива, ещё любима».

Такая любовь, наполнившая пространство мастерской, – места, которому знакомы тайны творчества, на самом деле выводит человека за узкие рамки собственного «я», собственной биографии, приобщая к миру как некому универсуму, к жизни в целом. По этой причине сам процесс движения наверх (в первых строфах стихотворения подробно описывается путь к заветной мастерской художника) может интерпретироваться как процесс восхождения, приближающий тебя к главному, подлинному – к тому, ради чего ты и существуешь на белом свете.

В стихотворении Б. А. Ахмадулиной искусство рождается в пространственной сфере, близкой к небесной. Причём обнаруживается некий параллелизм: если художник рисует портрет лирической героини, то она примеряет пятистопный ямб к его лицу. Но у истоков творчества только любовь, соединяющая человека со всем миром.

Чрезвычайно важно, что для самостоятельных размышлений ученикам предложено стихотворение, в котором присутствуют смысловые акценты, ранее не рассмотренные на уроках, что даёт им столь необходимую свободу в решении новой творческой задачи. Тем не менее опыт анализа и интерпретации других произведений, в структуру которых входит образ-концепт «дом», отражается в текстах письменных работ, в связи с чем необходимо особо выделить 1) философский ракурс характеристики лирического стихотворения; 2) внимание к поэтике пространства, проявляющееся и в воспроизведении на понятийном языке модели мира, созданной поэтессой, и в истолковании его отдельных деталей. Это не что иное, как перенос знаний и умений в новую учебную ситуацию.

Литература

1. Коновалова Л. И., Измайлова Е. А. Ценностно-смысловое освоение концепта «Дом» (на примере анализа романа Ф. А. Абрамова) // Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2017.

2. Резниченко Н. А. Дом Поэта: Образ Дома в стихах русских поэтов Серебряного века. – Литература. Первое сентября. – 2017. – Январь–февраль.

3. Современный толковый словарь русского языка / автор проекта и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб., 2006.

4. Шутан М. И. Этапы работы с концептом на уроке русского языка // Нижегородское образование. – 2017. – № 3.

Е. С. Романичева
(г. Москва)

ЧТЕНИЕ И ШКОЛЬНЫЕ УРОКИ ЛИТЕРАТУРЫ: КАК НАЙТИ ВЗАИМНОЕ СООТВЕТСТВИЕ (РЕПЛИКА В ПОРЯДКЕ ДИСКУССИИ)

Все мы помним хрестоматийные слова М. Ю. Лермонтова о том, что всякое предисловие к книге «есть первая и последняя вещь». Как известно, в статье предисловий не бывает, но может быть введение и подзаголовок. Следуя «по пути Лермонтова», начнём с объяснения именно подзаголовка. Начнём, наверное, потому что предлагаемый ниже текст – не стройная концепция, а пока лишь своеобразные реплики, «заметки на полях», которые надо обсуждать, с которыми можно соглашаться или не соглашаться. Попробуем изложить их по порядку, в том формате, как он нам видится.

В теме юбилейных XXV Голубковских чтений «Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре», как нам представляется, уже есть ответ на вопрос: *зачем современному школьнику уроки литературы?* Чтобы жить в культуре, не подготовиться к жизни в культуре, а именно жить здесь и сейчас. Иначе, пока ученик «будет готовиться»,

... верх возьмут телепаты,
буддисты, спириты, препараты,
фрейдисты, неврологи, психопаты.
Кайф, состояние эйфории,
диктовать нам будет свои законы.
Наркоманы прицепят себе погоны.
Шприц повесят вместо иконы
Спасителя и Святой Марии.

Душу затянут большой вуалью.
Объединят нас сплошной спиралью.
Воткнут в розетку с этил-моралью.
Речь освободят от глагола.
Благодаря хорошему зелью,
закружимся в облаках каруселью.
Будем спускаться на землю
исключительно для укола.

И. А. Бродский. Речь о пролитом молоке

Фактически И. А. Бродский дал ответ на вопрос: зачем современному человеку искусство, которое, к сожалению, в учебном плане особенно в конце школьного обучения представлено только литературой? По существу че-

рез литературу ученику и открывается дверь в мир искусства, именно в процессе освоения курса ученик набирает (должен набрать) тот бэкграунд, который позволит ему и совершить этот вход. Как говорит известный учёный, популяризатор науки Т. В. Черниговская, «мозг должен быть образован», иначе искусство как другой способ познания, объяснения, постижения и «творения» мира окажется ему недоступен.

Поэтому от вопроса *зачем*, базового вопроса методики, логично перейти к другому: *как* помочь ученику (через уроки литературы) освоить этот мир культуры?

Традиционно наша методика отвечала на этот вопрос следующим образом: через освоение-усвоение определенного круга текстов (правда, зачастую не обосновывая принципы отбора этих текстов или беря эти принципы из других наук), определенного объёма историко- и теоретико-литературных знаний. Однако в последнее время этот путь стал все более и более трудозатратным, хотя бы потому, что резко выросший объём чтения при сокращении часов поставил перед учителями вопрос: чем заниматься на уроке? анализом текста? а если текст не прочитан? читать на уроке? Именно к этому призывает в своей книге известный филолог М. О. Чудакова «Литература в школе: читаем или проходим?»: «...не менее получаса из 45 минут каждого урока читать вслух классические тексты» [6: 59].

Абсолютно понятно, что профессиональное сообщество учителей в массе своей не разделяет этот подход и идёт по другому пути. Вот как он выглядит в изложении одной из учениц, участниц фокус-группы проекта «Чтение молодежи России», который (в том числе и в виртуальном формате) ведёт отечественный социолог Л. Ф. Борусяк: «Я, например, очень любила наши школьные уроки литературы. Мне казалось, что вот заходишь в класс, садишься, и прям воздуху больше становится, есть чем дышать. Ну, во-первых, у нас была замечательная учительница, с которой я до сих пор поддерживаю тесное общение, которая в принципе замечательный человек и не только. А во-вторых, она как-то умела всегда заинтересовать нас. Даже, например, если кто-то не прочёл какое-то произведение к уроку, она так или иначе, какими-то вопросами, втягивала человека в дискуссию, в беседу. Потому что наверно мы больше обсуждали не произведение, а то, чему оно учит. Может быть, как поступать в каких-то ситуациях, даже философствовали, если можно так сказать. Ну очень, очень мне нравилось [пунктуация автора сохранена – Е. Р.]» [3]. В общем, как кажется и ученику и учителю – вполне достойный выход из ситуации: не прочитал, но разговор состоялся интересный. Правда, не о литературе, но о жизни...

Думается, эти две полярные точки зрения («читать, а не анализировать» и «не прочитал, но поговорил») далеко не все развилки литературного образования, перед которыми в процессе своей практики встают учителя-словесники. Сразу оговоримся: мы ведём речь не о профильных классах, мотивированных детях, а о массовой школе. И должны признать: именно в массовой школе (особенно если она в руках не профессионала, а ремесленника) традиционная методика работать перестаёт. И речь здесь не о тех, кто

сдаёт ЕГЭ по литературе (а их 5% по стране) или участвует в олимпиадах, т. е. не о тех, для кого культура (чтение книг, посещение музеев и театров, выставок и фестивалей, экскурсии и поездки) и наука уже стали школьной (и *не* школьной) повседневностью. Мы о большинстве, под которых нам придётся «подстраивать» как школьное образование в теории и практике, так и нашу науку.

Именно поэтому, нам представляется, нужно сначала говорить об организации чтения в школе и уже на этой основе выстраивать уроки литературы.

Антропология чтения – есть такая наука – выделяет четыре «уровня» чтения.

Первый. Информационный шум. На этом уровне информация «считывается» и потребляется, независимо от того, что она несёт. Зачастую человек не отдаёт себе отчёта в том, что он... читает. В информационном обществе мы все живём в условиях подобного чтения и подобного «шума». Умение «отгородиться» от него, поставить «фильтры» – важнейшее умение современного человека. Оно формируется совокупными усилиями институтов, отвечающих за жизнь, здоровье и безопасность человека. И эти усилия должны быть направлены не на то, чтобы отгородить молодых от вредоносных информационных шумов (в информационном обществе выстроить Великую китайскую стену невозможно), а в том, чтобы научиться в них жить, соблюдая правила безопасности, как мы соблюдаем, например, Правила дорожного движения, когда переходим улицу или сидим за рулём автомобиля. Более того, в современном мире, в том числе и в России, разрабатываются стратегии чтения информационных текстов (например, «Как читать новости»), создаются ресурсы, позволяющие «проверить» (на уровне лексики, грамматики, синтаксиса) новостные и рекламные тексты. Самый известный сайт – «Главред» ([https:// glvrd.ru](https://glvrd.ru)), который создал Максим Ильяхов. И такими ресурсами школьников нужно учить пользоваться.

Второй. «Быстрое» чтение, чтение «массовой» литературы и... беллетристики. С этим фактом такого чтения нам придётся смириться: так было («Особую тревогу у учителей вызывает заметное преобладание в чтении детей и юношества низкопробной литературы, «сыщиков», «бульварных романов», – так описана ситуация с чтением школьников на рубеже XIX–XX веков в монографии В. Ф. Чертова «Русская словесность в дореволюционной школе» [5: 80]), так есть (об этом свидетельствуют многочисленные социологические опросы, проводимые Центром чтения РНБ, РДГБ, РГБМ и др.) и, уверена, так будет. И, как и в первом случае, бороться с этим... бессмысленно. Массовая литература (сейчас предпочитают использовать термин «популярная культура») приобретает в обществе, где преобладают невербальные формы присвоения информации, всё больший и вес и становится всё более и более неоднородной. И смотреть на неё свысока уже нельзя: «Массовая литература, к которой в нашей стране всегда относились с пренебрежением, – занятие очень важное. В некотором смысле гораздо более важное, чем элитарная литература. К массовой литературе проявляет интерес гораздо больше людей, и она вовсе не обязательно должна быть примитивной – она может

быть сколь угодно возвышенной и квалифицированной», – говорил в одном из своих интервью Б. Акунин [4: 3].

Интерес к массовой литературе / популярной культуре проявляют и исследователи. Так, например, в мае 2017 года в Санкт-Петербурге пройдёт Международная научно-практическая конференция «Культ-товары: массовая литература современной России между буквой и цифрой». Её организаторы, как говорится в информационном письме конференции, участники междисциплинарного проекта «Культ-товары», видят главную задачу конференции в том, чтобы продолжить исследование современной российской массовой литературы, начатое на международных научных конференциях «Культ-товары: феномен массовой литературы в современной России» (Санкт-Петербург, 2008), «Культ-товары–XXI: ревизия ценностей (Маскультура и ее потребители)» (Екатеринбург, 2012), «Топография популярной культуры» (Тампере, Финляндия, 2013), «Патриотизм, гражданственность, национализм: политические концепты в современной массовой культуре» (Пермь, 2015). Проект развивается от общего осмысления феномена массовой культуры в постсоветской России к изучению её актуальных аспектов. Исследователи, участвующие в проекте, пришли к выводу, что «одна из главных функций массовой литературы – это производство и репрезентация представлений о *нормальном* и *естественном*. В этом смысле массовая культура чрезвычайно идеологизированная сфера, хотя эксплицитно настаивает на обратном, предлагая читателю / слушателю / зрителю «просто развлечься и отвлечься».

Исследуя, *что* именно и каким образом натурализуется массовой культурой в данное время в данном месте, мы можем в определённой степени отыскать ответ на вопрос, какие именно ценности одобряются, воспринимаются как «само собой разумеющиеся» или подвергаются ревизии в обществе» [4: 4]. Более того, игры «в классику» и «с классикой», которые «проделывает» массовая литература, могут стать мощным ресурсом приобщения к чтению вообще достаточно просто и к классике в частности тех учеников, которых можно назвать слабыми читателями: с «Внеклассного чтения» Б. Акунина можно начать формировать «золотую полку» зарубежной литературы. Профессиональное же сообщество тоже должно научиться (в первую очередь у коллег-филологов) работе с массовой литературой, которая интересна современному школьнику, например, через включение этого круга текстов в проектную и учебно-исследовательскую деятельность.

Но если однозначно: массовая литература может присутствовать в «учебном» чтении школьников исключительно как объект исследования, то беллетристика должна занять в ней достойное место. Именно беллетристика – и на это указывали многие отечественный филологи, в том числе и П. Палиевский, первая ступенька на пути к классике. Не с высокой классики, а с беллетристики всё-таки начинается увлечение младших подростков книгой. Детская / юношеская литература про «здесь и сейчас», «про меня» – мощнейший ресурс формирования интереса к чтению. Современная детская литература (наверное, это справедливо для любого времени) всегда...

беллетристка. Классикой она становится или нет, определяется значительно позже.

Конечно, уровень детской / подростковой литературы очень разный, однако в этой отрасли существует достаточно мощное экспертное сообщество (К. Молдавская, А. Копейкин, М. Порядина и др.), да и институция литературных премий (Книгуру, Крапивинка, переводческий «Мастер») позволяет сориентироваться. К тому же, не будем забывать: современные детские писатели не претендуют на включение в школьную программу (Д. Сабитова, А. Жвалевский и Е. Пастернак прямо настаивают на этом), их задача совершенно другая – дать в руки ребёнку, подростку, юноше книгу о его проблемах, о том, что в силу своего возраста он ещё не может и не готов вычитать из классики, детская / подростковая литература может навести фокус на классику, она открывает путь к ней.

То же самое можно сказать и о современной «взрослой» литературе. От пелевинской «Ники» к бунинскому «Лёгкому дыханию» – путь совершенно очевидный. Во взрослой современной литературе приверженцев классического школьного образования прежде всего «смущает» эстетический уровень текста. Но давайте обратимся к советской школе, к возрождению традиций которой мы сейчас так активно призываем. Современная литература была в программах советской школы, начиная с 1930-х годов. И художественные тексты туда включались достаточно разные в эстетическом отношении. В качестве примера приведём раздел «Для бесед по советской литературе» (это был 8 класс; в современных российских реалиях – 9 класс) из программы 1984 года, года вступившей в жизнь школьной реформы:

Алексин А. Г. А тем временем где-то... В тылу как в тылу.

Айтматов Ч. Джамия. Первый учитель.

Быков В. В. Альпийская баллада. Дожить до рассвета.

Гончар О. Человек и оружие.

Дангулов С. А. Тропа.

Думбадзе Н. В. Я вижу солнце.

Ибрагимбеков М. За всё хорошее – смерть.

Имена на поверке. Стихи воинов, павших на фронтах Великой Отечественной войны.

Кожевников В. М. Заре навстречу.

Прилежаева М. П. Удивительный год. Три недели покоя.

Смуул Ю. Ледовая книга.

Титов В. А. Всем смертям назло.

Избранные стихи М. А. Дудина, М. К. Луконина, С. С. Орлова [2: 38].

К слову сказать, в той же программа рассказ В. Г. Распутина «Уроки французского» был рекомендован для чтения и обсуждения в... 9(10) классе. А имена В. Кожевникова и В. Титова совершенно спокойно уживались с именами Н. Думбадзе, Ч. Айтматова, В. Быкова. Понятно, что отбор книг определялся не эстетическими соображениями, а идеологическими. Хотелось бы думать, что исключительно из стремления избежать этой опасности (отбора исключительно по идеологическим соображениям) мы так осмотри-

тельны при обращении к современной литературе и включении её в программу.

Третий уровень чтения – это медленное чтение, которое подразумевает формирование навыков понимания прочитанного. Не будем забывать, что о чтении как понимании применительно к школьной литературе заговорили только на рубеже веков. До это так вопрос даже не стоял. Ученик должен был прочесть произведение, усвоить его интерпретацию, как правило, единственно верную, и отчитаться о своём усвоении. Абсолютно понятно, что при таком подходе само чтение текста оказывалось для многих учеников «лишним»: можно было говорить о произведении... не читая его. В общем, ситуация вполне сходная с сегодняшней: я не читал, но знаю / готов сказать. Медленное чтение – прививка от такого верхоглядства и оценочности: «Пастернака не читал, но знаю, что...». Однако, если мы будем заниматься на уроках медленным чтением, которое включает как сам процесс чтения, так и комментирование, анализ, выходы в разные контексты, то нам придётся сократить объёмный список обязательного чтения и/или изучать не текст целиком, а его отдельные фрагменты. Нам думается, что не следует бояться этого шага: на школьных уроках только начинается жизнь молодого человека в мире литературы, наша задача – открыть в него двери, показать разные пути входа, оставить зацепки для чтения и дочитывания, а не перевести тот или иной классический текст в разряд «пройденных», т. е. для перечитывания не обязательных. Будем помнить: в школе чтение классики только начинается, а не заканчивается. Школьным курсом всё многообразие литературы не исчерпывается.

К сказанному остаётся добавить: медленное чтение чрезвычайно необходимо сейчас, в XXI веке, веке гаджетов, когда практика «чтения с экрана», практика чтения по принципу «Fast», «пяти строк», когда глаз скользит по экрану, охватывая лишь 20% текста, переносится на чтение художественного текста. Медленное чтение, возникшее как практика чтения-перечитывания Библии, во многом определило последовательное развитие линейного мышления, сформировало способность сосредоточиться на процессе и предмете чтения, а также готовность проинтерпретировать и отрефлексировать прочитанное. Когда на смену бумажной странице приходит экран, процесс чтения превращается в своеобразный веб-сёрфинг, и человек в первую очередь сосредоточен на том, чтобы просмотреть ссылки и выбрать нужную навигацию. Это не позволяет ему сконцентрироваться собственно на тексте: «...технологии представляют собой не только помощника в человеческой деятельности, а мощную силу, как меняющую саму эту деятельность, так и её смысл», – это высказывание американского политолога приводит современный писатель и выдающийся мыслитель Н. Карр в своей книге со значимым названием и не менее значим подзаголовком «Пустышка. Что Интернет делает с нашими мозгами» [1: 55].

В этой ситуации практика *медленного чтения* фрагмента текста, которую нигде, кроме школьных уроков литературы ученик освоить не сможет, позволяет развивать всестороннее мышление, которое требует «как способ-

ности найти и быстро обработать большие объемы информации, так и способности к размышлениям» [1: 176]. Нам думается, что этот аргумент достаточно весом, чтобы начать постепенно пересматривать взгляды профессионального сообщества на объёмный список для обязательного чтения. Медленное чтение также готовит, безусловно, учеников профильной школы к высшему уровню чтения, о котором речь ещё впереди. А для ученика массовой школы оно создаёт условия, в которых тот что-то открывает сам (у него просто на это реально оказывается время и опора – школьный урок, в который учителю надо «не впахнуть прохождение программы», а «открыть» для ученика радость процесса чтения).

Четвёртый уровень чтения – «сверхмедленное чтение», цель которого – разработка методов и приёмов изучения различных текстов – вне школьной программы и школьных уроков. Это уже чтение профессиональное в прямом смысле этого слова. Это удел очень немногих, тех, кого на языке педагогики называют «одарёнными». Как открыть к нему путь? Наверное, описывая, изучая и осмысляя опыт тех учителей, который работают с таким контингентом обучающихся. Но решение этой задачи, наверное, надо начитать с других «заметок». Цель же этих – напомним ещё раз – поделиться с профессиональным сообществом мыслями о том, как через школьные уроки литературы, на которых ученик «не проходит программу», а осваивает нужные для «жизни» практики чтения, работы с текстом, вести его по полю культуры, культуры XXI века.

Литература

1. *Карр Н.* Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами. – СПб., 2012.
2. Программы восьмилетней и средней школы. Литература. IV–X классы. – М., 1984.
3. Проект «Чтение молодежи России» [Электронный ресурс] URL: <https://www.facebook.com/groups/1497128700562542/?fref=ts> от 21 февраля 2017 года.
4. *Черняк В. Д., Черняк М. А.* Массовая литература в понятиях и терминах: учебный словарь-справочник. – М., 2015.
5. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. – М., 1994.
6. *Чудакова М. О.* Литература в школе: читаем или проходим? – М., 2013.

АКТУАЛЬНОСТЬ «ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА» В КОНСТРУИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Традиционно в задачах школьного курса русской литературы акцент делается, во-первых, на функцию литературы как формы сохранения и передачи новым поколениям отечественного культурного наследия, с вытекающей отсюда целью литературного образования – приобщения школьников к высоким образцам отечественной и мировой культуры, во-вторых, на её воспитательную функцию – передачу гуманистических ценностей и нравственных норм с целью развития духовно-нравственной сферы личности, а также функции развития сферы эстетической и эмоционально-чувственной. Безусловно, литературное образование ориентировано на крайне необходимое в эпоху неопределённости, изменчивости, информационных войн, формирование у личности «духовно-нравственных опор», обеспечивающих стабильность и безопасность человеческого общежития. Однако дело осложняет тот факт, что путь прямого «учительства», назидания больше не работает (или работает с явными перебоями). А нам бы хотелось, чтобы к нам по-прежнему приходили фонвизинские Софии и говорили: «Дайте мне правила, которым я следовать должна. Руководствуйте сердцем моим. Оно готово вам повиноваться».

Почему это происходит? Возможно, этот путь попросту не адекватен мышлению сегодняшнего человека, его реальным потребностям и интересам, лежащим в стороне от просвещенческих идеалов, нравственных и философских исканий XIX и даже XX века.

Информационная культура, с её *глобальностью, интегративностью, несинкретичностью, мозаичностью, поливариантностью, нелинейностью, диалогичностью, интенсивностью коммуникации, признанием уникальности и самоценности* человека (В. С. Библер, И. Е. Видт, И. Г. Захарова, Н. Б. Кириллова, И. Р. Купер, М. Мак-Люэн, А. Моль, Е. Д. Павлова, А. В. Соколов и др.) с неумолимой последовательностью перестраивает сознание и мышление человека под себя. А наш школьник *уже* родился в этой новой «культуре» и в новой жизни: ему не надо перестраиваться (как многим взрослым людям – выходцам из другого времени), его личность, умения, качества с самого начала выстраиваются под заданные параметры. В каком-то смысле он бывает более приспособлен к окружающей его действительности, чем его учитель.

Что характеризует нового человека? Прежде всего, способность действовать в многовариантном пространстве, с множественностью выборов (начиная от каналов на телевидении и до выбора из неограниченного количества нескольких вузов для подачи документов), включённость в непрерывную

социальную коммуникацию (школьники буквально живут в социальных сетях, рассказывают о себе, выстраивают свой собственный образ, постят, лайкают, обсуждают всевозможные вопросы), быстрым переходом от одной деятельности к другой (с английского бежать к репетитору по математике, тут же по пути посмотреть новости и поговорить по телефону, одновременно слушать музыку, решать задачу по физике и обсуждать насущные проблемы с одноклассниками и т. д.).

Сегодняшняя антропология далеко выходит за пределы понимания человека как существа, под благотворным целенаправленным воспитательным воздействием собственно и становящегося личностью. Продуктивные и интересные идеи о человеке новой эпохи содержатся в работах Г. Л. Тульчинского [3] и М. Н. Эпштейна [4]. Исходный тезис – положение о личности, творящей самоё себя, свою индивидуальность, свой мир, свои отношения с другими, осознающей себя субъектом «самосотворения», «самосознающее», «самодействующее», «автопоэтическое существо» (М. Н. Эпштейн), «автопроект, постоянно корректируемый самим автором-исполнителем» (Г. Л. Тульчинский). «Призвание человека в одном – прожить жизнь. Но жизнь не дана ему полностью, готовой. Человеку даны только возможности, перспектива, опираясь на которые он строит свою жизнь сам. Его жизнь за него не проживет никто, она есть дело его выбора. И чем шире понимание человеком своих возможностей и границ этих возможностей, тем ответственнее его выбор, тем острее переживание им свободы своей воли» [3].

И. А. Бродский в Нобелевской лекции предельно точно и актуально именно для *нашего времени* сформулировал функцию литературы в отношении главной человеческой задачи: «Если искусство чему-то и учит, то именно частности человеческого существования... оно вольно или невольно поощряет в человеке именно его ощущение индивидуальности, уникальности, отдельности – превращая его из общественного животного в личность... Великий Баратынский, говоря о своей Музе, охарактеризовал её как обладающую «лица необщим выраженьем». В приобретении этого необщего выражения и состоит, видимо, смысл индивидуального существования... независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит прежде всего в том, чтоб прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь» [2: 814]. Как ни странно, но литературное образование в свете этих идей приобретает не отвлечённо-возвышенную – восхождения на вершины духа, и не утилитарную – сдать экзамен, чтобы поступить, а совершенно прагматическую, личностно приемлемую, осязаемую цель – стать самим собой. На наш взгляд, врождённый интерес человека к самому себе и своей жизни и побуждаемое всем устройством современной жизни «самodelание» и «самотворчество» и есть тот механизм развития, без учёта которого нельзя выстраивать современное литературное образование.

Ведь из чего же рождаюсь «Я» как уникальное явление? Уж точно не из неосознанно, но регулярно воспроизводимых формул: «ты должен знать / уметь / выполнить», «портрет / модель (для сборки?)», «соответствовать тре-

бованиям ФГОС», «требованиям ЕГЭ», «социальный заказ», «социальная успешность», «технология обучения», «качество образования» – этот ряд невольно вызывает в памяти обломовскую мысль: «...как же мало тут человека». Уникальное Я рождается из диалога с Другими уникальными Я, в бесконечном взаимообратном движении от себя к другому и снова к себе, в процессе которого «своё» и «другое» переплавляются в новое видение мира, себя и другого, за счёт чего и обеспечивается развитие личности.

Уяснение ребёнком самого себя как собственного проекта, продукта самоделания, самоконструирования требует реального (а не декларируемого) изменения педагогической позиции: не я от тебя чего-то хочу, не ты должен быть таким-то и таким-то, а создание условий для осознания себя, познания себя, своих желаний, их правомерности, их ограничений, ответственности. Следует наконец-то переложить саму ответственность за обучение на тех, кому она реально принадлежит (и перестать уже оценивать работу учителя по проценту выполнения ЕГЭ). А поскольку мы становимся самими собой «через других» (Л. С. Выготский), в этом смысле возможности литературы как учебной дисциплины, имеющей дело с многообразием индивидуальных художественных миров, уникальны.

Мы полагаем, что в связи с этим целесообразно введение в качестве одного из методологических подходов при конструировании содержания современного литературного образования подхода, который можно обозначить как «диалогический метод» (термин М. М. Бахтина), обоснованный учёным для диалогически связанных художественных явлений, двуголосых и многоголосых, тех, которые могут рассматриваться как реплики диалога, отвечающие на реплики или имеющие в виду реплику другого. Сущность этого метода для методики преподавания литературы можно определить как преднамеренное целенаправленное отыскивание «точек пересечений» в культуре и встраивание их в школьный курс с целью создания реальной диалогической ситуаций.

Мы предлагаем рассматривать литературу с точки зрения этого метода как «диалоговую площадку» для обсуждения важнейших вопросов личностных, социальных, бытийственных, предполагающую множественность позиций, оценок, взглядов на мир, концепций мира и человека, субъективных проекций мира, один из способов познания мира и себя – художественное исследование реальности.

Какие изменения это может повлечь в отборе произведений для изучения и логике их встраивания?

Это потребует наряду с хронологическим подходом (иногда и в нарушение его) введения для части текстов проблемной организации, а именно: для текстов, диалогически связанных в пространстве литературы. Предметом обсуждения в таком случае оказываются именно диалоги, переключки, реплики из времени-пространства.

Так, например, ряд текстов XIX–XX веков «завязывается» на один из вопросов современности – вопрос о судьбе цивилизации, о судьбе человечества. Что такое человек по своей природе, «в своей последней глубине», что

ожидает человечество? Эти вопросы не решены и не могут быть решены сегодня. Возможно, следует говорить об их принципиальной нерешаемости, что и делает их для нас особенно интересными.

Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» – первый «антропологический эксперимент» (Н. А. Бердяев) на эту тему, построенный по законам любого научного эксперимента: *теория* (о существовании двух типов людей) – *гипотеза* (мир может быть изменён решительными действиями необыкновенных людей через устранение бесполезных, «вредных» людей) – *вопрос для проверки* («тварь ли я дрожащая или право имею», есть ли я тот самый человек – «переустроитель» мира) – *выбор критерия для проверки* (способность переступить заданные границы – совершить убийство) – *осуществление действий* («проба» убийство) – *вывод* о своей принадлежности к определенному типу (не вынес – значит, не исключительный человек, ничтожество, «вошь», «материал для истории») [1].

Понятно, что в концепции Ф. М. Достоевского провал эксперимента является свидетельством не ничтожности героя, а победы более высокого порядка – победы человечности, свидетельством глубочайшей веры автора в человека и в то, что глубоко нравственная, сострадательная, добрая от природы *натура* человека, пройдя через все заблуждения и оболъщения гордого разума, выйдет на drogу любви и добра, которыми и спасётся человек и мир, «лежащий во зле». Однако оптимизм Достоевского относительно человеческой природы и, следовательно, судьбы человечества был опровергнут на рубеже XIX–XX веков. Л. Н. Андреев в «Иуде Искарите» разворачивает новый художественно-антропологический эксперимент (стоит ли дожидаться 11 класса в логике хронологического курса или можно обсудить эти произведения уже в 10 классе, тем более что произведение Л. Н. Андреева не входит в список обязательных для изучения, включив при этом разговор о Ф. Ницше с его идеей сверхчеловека и тезисом о смерти Бога?).

В качестве пути анализа целесообразно выбрать сравнение сюжета и действующих лиц повести с евангельскими, обнаруживая совпадения и несовпадения в событиях и трактовках образов, находя традиционное и новое – андреевское. В процессе такого сравнения становится очевидной трагичность и тупиковость пути человечества, предавшего Христа, отрёкшегося от него – и потому так безрадостен финал: евангельский сюжет дан Андреевым не полностью – в нём отсутствует важнейший, всё оправдывающий и всему придающий смысл, компонент – воскресение. Само предательство Иуды так же, как и «проба» Раскольникова, встраивается в логику эксперимента – испытания человечества. Повесть заканчивается самоубийством Иуды и разлетевшейся вестью о смерти предателя. Однако открытие человечеству его страшной низости Иудой, мучительно искавшим опровержения своим подозрениям, что человек злобен, низок, лжив по своей природе, и даже пожертвовавшим самым дорогим, отдав на распятие Христа, никто так и не заметил.

Итоги размышлений требуют соответствующей формы воплощения, например, в виде развёрнутого ответа на вопрос: «Л. Н. Андреев и Ф. М. Достоевский о сущности человека и судьбе человечества: с кем вы?»

И вопрос этот – *настоящий*, потому что человечество действительно не имеет на него ответа, а не *квази* – когда все знают правильный ответ, но делают вид, что дают ребёнку самоопределиться, а ребёнок знает, чего от него ждут, но делает вид, что думает.

Собственно педагогическое действие состоит в данном случае в помещении подростка как равноправного субъекта диалога в «поле вопросов и множественности вариантов ответов», при отсутствии однозначно правильного. Подобные поливариантные ситуации являются способом «запуска» рефлексивных процедур: различения позиций, соотношения позиций друг с другом, самоопределения школьника по отношению к позициям, осознания им собственных оснований для принятия / непринятия позиции и степени трансформации собственных представлений под ее влиянием¹.

Для подобных «упражнений» на действие в среде с принципиально неразрешимыми вопросами, множественностью ответов, незавершённостью, свободой и ответственностью выбора в русской литературе «материала» достаточно. «Диалог» может быть выстроен вокруг вопросов: «Что делать? Как переустроить общество? Как изменить несправедливо устроенный мир? Какие есть пути и допустимы ли они?» И с привлечением романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», поэмы Н. А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, романа Н. Г. Чернышевского «Что делать?» (который, кстати, включён не во все программы, рекомендованные к использованию), романа И. А. Гончарова «Обрыв» (специального обсуждения, как правило, в действующих программах не предусмотрено), романа Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» и т. д.

При таком подходе существенно возрастает роль изучения критических и литературоведческих текстов, текстов-интерпретаций – произведений живописи, музыки, кино, театра (Блок и Врубель, Шекспир – Пастернак – Высоцкий и т. д.). Важно раскрыть не только мир писателя, но и мир его читателей, обнаружить «точки пересечения» и направления расхождений множественности «встречающихся» миров. Это вполне понятно сегодняшнему ребёнку, включённому в социальные сети с их практикой лайков и постов. Мир литературы вполне представим как своеобразная исторически сложившаяся социальная сеть. Своеобразный читательский форум «особенных» читателей. Понимание того, как мыслили об *этом* другие, позволяет создать условия для осознания школьником, как та или иная оценка, понимание, интерпретация, вырастает из картины мира, мировоззрения, в свою очередь зависящих от множества факторов.

Художественный текст предстаёт не как замкнутый, как некая истина для усвоения, нравственный урок, подлежащий запоминанию, а как предмет для рефлексии, размышлений. Ситуация реального выбора, необходимости реального личностного отношения возможна только при наличии различных оце-

¹ Наше понимание в основе своей опирается на трактовку рефлексии как способности субъекта к соотнесению своей позиции с другими позициям Г. П. Щедровицкого, отражённое в многочисленных публикациях учёного.

нок, зачастую противоречащих друг другу, неоднозначных, провокационных. И в этом смысле есть необходимость обсуждения не только «привычной» статьи Д. И. Писарева «Базаров», но и М. А. Антоновича «Асмодей нашего времени», не только оценок творчества Ф. М. Достоевского, данных М. М. Бахтиным, Н. А. Бердяевым, но и традиционно «замалчиваемой» оценки – набоковской. Столкновение разных прочтений – один из способов создания проблемной ситуации: «Как же понимать? Есть ли основания для таких разных прочтений?» И самое главное – поиск оснований для формирования личностной позиции (личностная рефлексия).

Важное место должна занять современная литература, осмысливающая литературу прошлого и самоё себя в отношении к ней (например, стихотворения А. Кушнера о поэтах девятнадцатого века), обращающаяся к осмыслению исторических событий (Е. Водолазкин, А. Иванов, Г. Яхина и др.) Представляется в свете диалогического метода очень важным раздел «Поэты и писатели о поэтах и писателях».

Выработка своего голоса, своего стиля, поиск своего слова, своего взгляда на мир, конструирование своего уникального из существующего множества возможны в рамках сочинений рефлексивного характера (наряду с широко распространёнными в настоящее время сочинениями аналитического, теоретического или историко-литературного характера, поддерживаемыми типами заданий ЕГЭ по литературе): эссе, отзывы, миниатюр. «Нравится ли вам тургеневский нигилист Базаров?»; «Нужен ли мне Тютчев (Фет и др.)?»; «Мой Достоевский»; «Достоевский – мой (не мой) писатель» и т. д.

Таким образом, на наш взгляд, «диалогический метод» как метод предъявления школьникам литературы в её «живой жизни», в переключках и откликах адекватен и самой литературе, и «полифоничности» эпохи, и потребности личности в обретении-определении себя и своей жизни, и обеспечивает продолжение жизни произведений в культуре.

Литература

1. Бердяев Н. А. Откровение о человеке в творчестве Достоевского // Русская мысль. – 1918. – Кн. III–IV.
2. Бродский И. А. Лица необщим выраженьем. Нобелевская лекция // Бродский И. А. Малое собрание сочинений. – СПб, 2016.
3. Тульчинский Г. Л. Духовные итоги XX столетия и новый парадигмальный сдвиг // hpsy.ru.
4. Эпштейн М. Н. Самосотворение человека // Эпштейн М. Н. Поэзия и сверхпоэзия: О многообразии творческих миров. – СПб., 2016.

*И. А. Подругина
(г. Москва)*

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Одна из важнейших проблем школьного образования – проблема формирования личности школьника – находится в сложных взаимодополняющих и взаимокорректирующих отношениях с проблемой рецепции литературного произведения в ходе освоения программных и внепрограммных текстов, проникновения в глубины авторского подтекста и принятия его как части личностного опыта юным читателем.

«Интерпретация литературного произведения, имеющая педагогическую задачу, – это процесс «узнавания», «выявления» заложенного в нём уникального творческого потенциала писателя, его художественных открытий и нравственно-эстетических представлений» [3: 53]. Методика формирования творческого читателя обширна, наработана веками [7]. Среди многообразных методов важное место в истории «обучения литературе» уже с XVII–XVIII веков стала занимать литературно-драматическая работа, представлявшая собой форму интеграции знаний и умений анализа художественного текста, получаемых на уроках риторики и в процессе подготовки и презентации ученического представления.

Понимание значимости в процессе формирования творческой личности ребенка декламационной деятельности проявилось в активном развитии публичных чтений учащимися классических и своих собственных литературных произведений в учебных заведениях XIX века. О сценическом искусстве как средстве проникновения в мир литературы пишет В. П. Шереметевский, особый акцент на значимости выразительного чтения литературных текстов делает в своих работах В. П. Острогорский. Методика преподавания литературы XX века активно подхватывает прогрессивные идеи дореволюционных педагогов, вслед за описанием театрально-ориентированных форм и приёмов интерпретации литературных текстов корифеями методической науки В. В. Голубковым, М. А. Рыбниковой, Н. О. Корстом, Л. С. Троицким, Е. Н. Колокольцевым, Н. И. Кудряшёвым, М. А. Снежневской, Т. В. Чирковской и др., данное направление подвергается осмыслению в диссертационных исследованиях XXI века [1; 2].

Идеи К. С. Станиславского дали в конце XIX – начале XX века мощный толчок развитию не только профессионального театра России и всего мира, но и сформировали методологию и методику театральной педагогики, ставшей системообразующим элементом работы как в высших учебных заведениях соответствующей направленности, так и в школьных театральных кружках и студиях.

Отметим, что на сегодняшний день в педагогической среде достаточно высок интерес к включению в образовательный процесс различных форм театрально-интерпретационной деятельности учащихся. При этом необходима определённая спецификация и разграничение в теории и практике театральной педагогики во взрослой и в детско-подростковой аудитории.

В школьной практике театрально-интерпретационная деятельность существует в различных организационно оформленных контекстах её осуществления:

- в рамках урочной деятельности,
- в рамках внеклассной работы, организуемой учителем литературы,
- в рамках внеклассной работы, организуемой педагогом – руководителем театральной студии.

В первом и втором контекстах наиболее распространены в современной практике такие формы театральной педагогики, как художественное (получившее в школьной практике терминологическое обозначение «выразительное») чтение текста; художественное рассказывание; инсценировка драматических произведений; театрализованное представление, соединяющее в единую идейно-художественную целостность различные виды и жанры искусства; литературно-музыкальная композиция; инсценировка-монтаж, созданная на основе соединения фрагментов драматического текста и авторского повествования; собственно инсценировка, где большой объём авторского повествования диалогизируется, а оставшийся объём преобразуется в авторские ремарки. Все перечисленные формы способствуют проникновению в художественную ткань произведения, пониманию авторской интенции.

Для контекста современного школьного театра-студии также актуальны различные формы инсценирования литературных текстов, отличающиеся, естественно, большей скрупулёзностью в ходе анализа и презентации литературных произведений по сравнению с «театром у доски».

Нужно отметить, однако, что различия между подготовкой инсценировки в контексте «театра у доски» и в контексте театральной студии не всегда могут быть чётко обозначены. Часто творческий учитель литературы использует специфические для подготовительного этапа приёмы работы над театральной постановкой: совместное написание сценария будущей пьесы, продумывание сценического поведения героев, костюма, реквизита, музыкального оформления, обеспечение соответствующей сценарному действию работы рамп, создание театральной программки, афиши и др. Однако такая разносторонняя предварительная деятельность всё-таки в большей степени прерогатива школьной студии, деятельность которой заострена на комплексном создании театрально-ориентированного продукта.

Отдельно отметим присутствие в реестре театральной педагогики таких форм, как игровое театрализованное представление (мы не выделяем как отдельную форму игровую пьесу, считая определения «игровое театрализованное представление» и «игровая пьеса» словами одного синонимического ряда) и имитационно-игровая театрализация.

Первая из них предполагает использование организованных действий, способствующих развитию основной идеи. Она не предлагает конкретных временных и пространственных ограничений и заключается в привлечении к активному сотворчеству зрителей как в создании сюжета, так и в развитии действия, предполагает диалоги персонажей со зрителями, выступающими в роли коллективного положительного персонажа [8].

В процессе имитационно-игровой театрализации представление создаётся в настоящий момент самими зрителями, а ведущие лишь определяют контуры сюжета. Такая организация работы требует предварительной активизации фантазии школьника, без существенной организационной и методической подготовки [8].

Такие формы, как игровое театрализованное представление и имитационно-игровая театрализация, значительно менее востребованы учителями словесности и руководителями театральных студий, несмотря на их явные достоинства с точки зрения зрелищности и экспрессивности диалога со зрителем. Их актуализация в школьной практике наблюдается или в отдельных случаях привлечения на урок литературы по определенной теме профессионального актера, разыгрывающего в диалоге с учащимися подготовленную им сценарную коллизию, или при организации флешмобов. Однако представляется, что данным формам должно быть уделено большее внимание в системе деятельности школьных театральных студий и кружков. В случае их практического воплощения становится более экспрессивным диалог со зрителями, поскольку презентация спектакля – это не только этап обучения театральной педагогике членов кружка или студии, но и способ развития юных зрителей, пришедших на спектакль, возможность вовлечения их в процесс общения с писателем, постижения авторских интенций, оценки поступков героев, выработки собственных критериев и соотнесения их со своими представлениями о ценностно-этических ориентирах.

Наблюдение и интервьюирование показывает, что достаточно часто обычное инсценирование произведений классической литературы актёрами-школьниками, безусловно способствующее нравственно-эстетическому обогащению самих актеров и их углубленному проникновению в подтекст произведения, для юных зрителей не становится художественным открытием, действие воспринимается достаточно поверхностно, на уровне фоновых костюмно-декоративных решений.

Вместе с тем обращение театральной студии к созданию игрового театрализованного представления или имитационно-игровой театрализации предполагает определённый, достаточно высокий уровень освоенности специфических для театральной педагогики методов.

Остановимся более детально на некоторых из них. Так, метод физических действий предполагает анализ пьесы с точки зрения развития сквозного действия и выстраивания действий актёра, исполняющего ту или иную роль, в соответствии с логикой развития характера. При этом актёр «пропускает» через себя эмоции и мотивы поступков героя, соотнося их с собственным

эмоциональным регистром и возможностями их передачи через различные движения на сцене.

В соответствии с методом действенного анализа логика действий становится как бы партитурой артиста. К. С. Станиславский сравнивает действия актёра с нотами, а логику действий с мелодией, которую они образуют. От пропуска в логической цепочке одного действующего лица могут быть неверно поняты поступки нескольких других действующих лиц, что влечёт за собой изменения смысла сценического произведения [5; 6].

«Мы создаём образ» – лейтмотив деятельности театрального педагога. Понимание возможности и умения через движение передать образ человека, гармонично или дисгармонично существующего в мире, возникает у юного актёра в результате кропотливой коллективной работы. Выразительность экспрессивных проявлений персонажа через действие важна для понимания образа зрителем. Отметим особо, что юный артист в процессе подобной деятельности, как и артист профессиональный, «примеряет» на себя поступки персонажа и их результаты. И если для зрелого взрослого человека подобная «примерка» даёт импульс для сознательного соотнесения взглядов и действий героя с общепринятым сводом гуманистических правил и последующего вынесения ему собственного положительного или отрицательного вердикта, то при работе с юными актерами подобная «примерка» чрезвычайно ответственна и должна стать предметом совместной исследовательской деятельности педагога и школьника.

Метод действенного анализа дополняет деятельность театрального педагога по выстраиванию осознанной юным актером партитуры роли. По мнению К. С. Станиславского, действия актёра – это ноты одной мелодии, переплетающиеся с мелодией другого персонажа, и важно учесть значение каждого героя в общем оркестре художественных голосов [5; 6].

Однако необходимо понимать, что такая многогранная художественная задача под силу профессиональным актёрам. В быстро текущей школьной жизни бывает невозможно полное сосредоточение и погружение во все переплетения художественной ткани произведения, и в центре внимания школьника может быть ограниченное количество литературных сопоставительных операций.

Особое значение в школьной театральной педагогике получает метод исторических параллелей. Готовя к постановке спектакли по произведениям на исторической основе, важно прояснить своеобразие тех или иных периодов развития общества. Если представление по тем или иным обстоятельствам не сформировано, необходимо рекомендовать особо заинтересованным в процессе работы учащимся обратиться к высокохудожественным, созданным на реалистической основе, литературным или научным текстам.

Использование метода ролевого действия формирует культуру устной речи. Это и занятия техникой речи, на которых обращается внимание на полётность, чёткость и выразительность звучащего слова, и отработка умений взаимодействовать со зрителем через звук, слово, предложение в монологических и диалогических элементах речевого высказывания.

Освоение литературного текста может происходить и с использованием этюдного метода. Разного рода модификации данного метода открывают возможности для самостоятельного поиска средств сценического выражения эмоционального состояния героя.

Педагогическое сообщество ищет пути вовлечения современного подростка в процесс чтения литературы, и театрально-интерпретационная совместная деятельность школьника и педагога предоставляет такие возможности.

Практическая деятельность в качестве одного из авторов идеи и организаторов образовательно-просветительского проекта «Школьные театральные сезоны», в котором активно участвуют коллективы школьных театральных студий и кружков Москвы и других городов, даёт возможность сформировать сообщество заинтересованных в развитии идей театральной педагогики профессионалов, увлечённых своим делом.

Анализ деятельности ряда школ г. Москвы на основе конкретных критериев (наличие-отсутствие театрального кружка (студии); количественный показатель; распространение деятельности на весь ученический коллектив или отдельную группу учащихся) позволяет сделать вывод об уровне читательской активности школьников. Безусловно, качественно и количественно более высокий уровень вовлечённости в театрально-интерпретационную деятельность повышает и «градус» читательской активности школьников.

Литература

1. *Гальчук О. В.* Педагогические возможности инновационных форм литературного образования старших подростков: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016.
2. *Никонова Н. А.* Театрализация как средство интерпретации эпических произведений в 5–8 классах: дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2009.
3. *Подругина И. А., Ильичёва И. В.* Проектно-исследовательская деятельность: развитие одаренности. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2017.
4. *Савостьянов А. И.* Общая театральная психология. – СПб., 2007.
5. *Станиславский К. С.* Работа актёра над собой. – М., 2002.
6. *Станиславский К. С.* Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М., 1963.
7. *Чертов В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе. – М., 2013.
8. *Яковлюк С. М., Ионов-Тарасов И. В.* Методы и приёмы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 2.

УСТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ КАК ПУТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ И КОНКРЕТИЗАЦИИ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ АКСИОЛОГИИ ГУМАНИЗМА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5–8 КЛАССАХ

В современной социокультурной ситуации становится очевидной приоритетная роль образования в формировании ценностных ориентиров подрастающего поколения, «формирования гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление её творческих способностей» [9: 6]. Произведения русской и зарубежной классической литературы обладают огромным гуманистическим потенциалом, позволяющим формировать ценностно-мировоззренческую позицию учащихся, их отношение к художественному произведению как особому способу познания мира.

Данная установка приобретает особую актуальность в процессе изучения литературы в 5–8 классах, когда закладываются основы литературных знаний и аналитических умений, происходит переход с позиций эмоционального восприятия художественного произведения на позиции логического осмысления роли искусства слова.

Освоению гуманистического потенциала уроков литературы в 5–8 классах, формированию гуманистических убеждений высшего, ценностного уровня; накоплению личного опыта применения знаний о ценностях гуманизма в качестве регуляторов своего сознания и поведения, переносу их за пределы учебной ситуации, в условия реальной жизни способствует реализация схемы работы на уроке, направленной на осмысление аксиологии гуманизма, включающей 1) выявление эмпирических, идущих от упрощённых обыденных представлений суждений о ценностях гуманизма; 2) знакомство с базовым суждением аксиологии гуманизма; 3) обогащение представлений в процессе составления интерпретации литературных произведений, знакомства с этапами формирования мировоззрения писателя и др.; 4) формирование убеждения как мотивированного мнения и внутренней духовной потребности, проявляющейся в глубокой уверенности личности в правильности своих принципиальных взглядов.

Группировке частных, конкретных впечатлений в обобщённые категории; развитию умений работать с библиотечными фондами, энциклопедиями, словарями, справочниками, специальной литературой, включению учащихся в самостоятельный поиск примеров, содействующих осмыслению сущности понятий аксиологии гуманизма, способствует обращение к материалам этнолингвистических, этимологических, фразеологических, лингвострановедче-

ских словарей, словарей-тезаурусов русских пословиц, поговорок и метких выражений, словарей иностранных слов, синонимов, антонимов, устаревшей лексики, православной лексики и др. на уроках литературы в 5–8 классах [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Осмыслению особенностей русской культуры, духовным центром которой является православие, преодолению трудностей, возникающих в процессе создания интерпретации литературного произведения, формированию навыка филологического анализа на уроках литературы в 5–8 классах способствует обращение к «Словарю православной лексики в русской литературе XIX–XX веков» Н. В. Баско, И. В. Андреевой [3].

Решению проблемы диалога православной религии и гуманизма, изучению литературных произведений в культуроведческом аспекте содействует: 1) выявление значения ключевых понятий богослужебного обихода, необходимых для понимания художественной идеи произведения; контекстного значения определения, характеризующего чувства героя; лексического значения слова, передающего отношение героя к происходящему с целью определения авторской позиции; лексического значения обобщающего понятия с целью составления характеристики авторской позиции; 2) определение прямого и контекстного значения наиболее частотного слова в описании с целью выявления особенностей изображённого мира; символического значения детали и её роли в тексте; сущности понятия, обозначающего явления действительности, изображённой в произведении, с целью составления характеристики образа; значения слова, передающего переживания героя с целью осмысления его состояния; существительных, обозначающих имена собственные, географические названия, предметы и др., с целью объяснения причин обращения автора к данным реалиям и составления характеристики гражданской позиции автора; 3) выбор разделов словаря, содержащих наиболее точную характеристику нравственной позиции героев; 4) сравнение толкования слова в словаре и представлений героя о понятии, выраженном этим словом; 5) осмысление особенностей отношения писателя к творчеству в процессе исследования лексического значения слов, обозначающих позицию автора, и составления комментариев для рефлексивной части таблицы «Мои замечания об услышанном»; 6) составление реального, или исторического, лингвистического, текстологического комментариев.

Например, на уроке, посвящённом анализу произведения И. С. Шмелёва «Яблочный Спас», осмыслению многогранности и противоречивости сущности диалоговой оппозиции гуманизм – антигуманизм, противопоставляющей понятия «человек – Бог», содействует выделение понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения, состоящей в утверждении исторической памяти, необходимости сохранения духовных идеалов народа, единства и гармонии мира и дома, тесной связи истории рода с историей страны и народа.

В процессе анализа художественного текста, с использованием материалов «Словаря православной лексики в русской литературе XIX–XX ве-

ков» Н. В. Баско, И. В. Андреевой, осуществляется формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления.

Установка на восприятие осуществляется в ходе прослушивания сообщения учителя об автобиографическом романе «Лето Господне», созданном в изгнании и основанном на воспоминаниях детства, проведённого будущим писателем в неповторимом по своей красоте и притягательности Замоскворечье. Учащиеся узнают о том, что название «Лето Господне» восходит к Евангелию от Луки, где упоминается, что Иисус пришёл «проповедовать Лето Господне благоприятное». Лето здесь обозначает год жизни в Боге. В композиции «Лета Господня» отражён годовой цикл календарных праздников и обрядов: «Великий пост», «Благовещение», «Пасха», «Яблочный Спас», «Рождество», «Святки» и т. д.

Роман И. С. Шмелёва «Лето Господне» начинается с Чистого понедельника – первого дня Великого поста, следующего за Прощёным воскресеньем. Центральный мотив книги – мотив отцовства как земного, так и небесного. Последовательность событий в романе создаёт ощущение вечности «круглого» мира, который и заключает в себе, по мнению автора, смысл человеческой жизни на земле.

Анализ произведения предваряет работа, направленная на выявление значений ключевых понятий как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения: Евангелие, Великий пост, Благовещение, Пасха, Яблочный Спас, Рождество Христово, Святки, Чистый понедельник, Великий пост, Прощёное воскресенье, Масленица, Иисус Христос, икона, храм, монастырь.

Формулирование проблемы урока осуществляется в процессе определения смысла эпиграфа ко всему роману (строка из стихотворения А. С. Пушкина «Два чувства дивно близки нам...»). Учащиеся выразительно читают стихотворение, определяют его художественную идею (любовь и верность родному дому и памяти предков определяет бытие человека) и самостоятельно формулируют цель урока, состоящую в осмыслении сущности патриотизма как гуманистической ценности, исторической памяти как условия сохранения духовных идеалов народа.

Выявление первоначальных впечатлений происходит в процессе определения места действия (родительский сад, старая Москва, Болотные торговые ряды, церковь, в момент празднования Яблочного Спаса) и ключевых событий рассказа («После обеда трясем грушовку», «меры три собрали... несут на шесте в корзине, продев в ушки», «запрягают в полок Кривую», «а вот и Болото, по низинке, – великая площадь торга, каменные «ряды», дугами», «Горкин набирает для народа бели и россыпи, мер восемь», «пора домой, скоро ко всенощной», «праздник Преображения Господня, в церкви – не протолкаться», «вечером он находит меня у досок, на стружках. Я читаю «Священную Историю»»).

Анализ текста осуществляется в ходе групповой работы, направленной на выявления смысла цветовой символики рассказа. Учащиеся выписывают из описания родительского сада, старой Москвы, церкви во время праздника слова, обозначающие цвет, отмечают особенности цветовой палитры картины, делают выводы о преобладании красного, белого, розового, жёлтого, золотого, голубого.

Обращение к репродукциям икон и сообщение учащихся о «Троице» (произведении гениального русского художника Андрея Рублёва), Казанской иконе Божией Матери, Смоленской иконе Божией Матери, именуемой «Одигитрией», определение цветов, преобладающих на иконах (красный, золотой, белый, голубой, синий), сообщение об иконописном каноне, составленное по материалам упомянутого выше словаря православной лексики, позволяет осмыслить символику цвета в иконографии.

Итогом работы является ответ на вопрос: «О чём свидетельствуют совпадения цветов на русских иконах, в описании старой Москвы, рассказе о родительском саду, Болотных торговых рядах, праздновании Яблочного Спаса?» Учащиеся делают вывод о том, что повседневное в романе приобретает высший, духовный смысл. Осмыслению этого тезиса способствует исследовательская работа с текстом, направленная на выявление особенностей взаимодействия в нём церковной и бытовой лексики.

Учащиеся выписывают слова, обозначающие церковные понятия (*преображение, для розговин, на окропление, всенощной, на клиросе, на хоругвях, лиловой камиллавке, канунный столик*), отмечают наличие в тексте лексики, характерной для произведений устного народного творчества («*тонко-тонко*», «*сладость-крепость*», «*льются-дрожат на яблоньках*», «*соломенных жгутиках-виточках*», «*постукивают тонко-сухо*»; «*крива-крива ручка*», «*кто даст – тот князь, кто не даст – тот собачий глаз*»; «*годика через два-три*» и др.).

Итогом работы является вывод о гармонии земного и духовного в художественном мире И. С. Шмелёва. Выявлению художественной идеи произведения способствует установление причин обращения писателя, находящегося вдали от родины, к воспоминаниям детства, проведённого в Замоскворечье. В процессе дискуссии учащиеся приходят к выводу о том, что работа над романом «Лето Господне» – проявление чувства любви к России, попытка восстановить утраченную гармонию в душе.

Интерпретация данных осуществляется в процессе составления промежуточного суждения о патриотизме как гуманистической ценности; сравнения полученного определения с формулировкой понятия в гуманистической философии (*патриотизм как одна из форм единения человека и Отечества*); конструирование выводов, касающихся сходства и различий.

На заключительном этапе урока учащиеся отмечают, что праздник Преображения Господня (Яблочного Спаса) в художественном мире И. С. Шмелёва – образ навсегда потерянной России, противопоставленной и Советам, и чужой Франции. Возвращение в мир гармонии помогало бороться с отчаянием, помогало выжить. Таким образом, в процессе анализа учащиеся самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи между понятиями бого-

служебного обихода как ценностно-познавательными ориентирами, необходимыми для понимания художественной идеи произведения, и определением патриотизма как гуманистической ценности.

Овладение приёмами применения созданного в процессе работы на уроках понятия в практической деятельности ориентировано на формирование умений создавать устные и письменные высказывания о патриотизме с использованием промежуточного суждения, сконструированного в процессе освоения учебного материала: память о Родине, о повседневном, приобретающем высший, духовный смысл, – духовная опора человека. Верность духовным идеалам народа определяет бытие человека, преданного своей родине. Патриотизм является одной из форм единения человека и Отечества.

Таким образом, урока, посвящённый анализу произведения И. С. Шмелёва, состоит из следующих этапов: 1) выявление значений ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения; 2) установление взаимосвязи эмпирических представлений о патриотизме как гуманистической ценности и лексических единиц богослужебного обихода; 3) интерпретация данных, формулирование примерных промежуточных суждений как отдельных аспектов понятия патриотизма как гуманистической ценности; 4) овладение приёмами применения созданного в процессе работы на уроках суждения в процессе составления устных и письменных высказываний на основе сформулированных на уроке суждений о патриотизме как гуманистической ценности.

Установление ценностно-познавательных ориентиров с использованием словарей различных типов на уроках литературы в 5–8 классах содействует расширению и углублению понимания базового учебного материала и выступает как пропедевтика для дальнейшего изучения предмета, поскольку ученик получает возможность научиться применять знания, связанные с историей языка и культуры России, в процессе создания интерпретации литературного произведения.

Литература

1. *Атрошенко О. В., Кривошапова Ю. А., Осипова К. В.* Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь / науч. ред. Е. Л. Березович. – М., 2015.

2. *Баско Н. В., Андреева И. В.* Словарь устаревшей лексики к произведениям русской классики. – М., 2013.

3. *Баско Н. В., Андреева И. В.* Словарь православной лексики в русской литературе XIX–XX вв. – М., 2015.

4. *Баско Н. В., Зимин В. И.* Фразеологический словарь русского языка (5–11 классы). – М., 2012.

5. *Березович Е. Л., Галинова Н. В.* Этимологический словарь русского языка (7–11 классы). – М., 2015.

6. *Зимин В. И.* Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. – М., 2015.

7. Крысин Л. П. Современный словарь иностранных слов. – М., 2014.
8. Львов М. Р. Толковый словарь антонимов русского языка. – М., 2016.
9. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы. – М., 2011.
10. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общей ред. Ю. Е. Прохорова. – М., 2007.

Т. Е. Беньковская
(г. Оренбург)

ВУЗОВСКИЙ УЧЕБНИК ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

Обратная связь между учителем и учеником является необходимой составной частью преподавания литературы и методики. Известно, что учительская профессия массовая, и далеко не все учителя самобытны, ярки, одарены творческими способностями. Поэтому одна из причин негативных тенденций современного литературного образования – недостаточный уровень филологической и методической подготовки учителя-словесника. Не случайно среди актуальных проблем на Первом Всероссийском съезде словесников (2003) была названа подготовка учителя-словесника в вузе и проблемы его постдипломного образования.

«Многие нерешённые проблемы филологического образования в средней школе заложены в высшем педагогическом образовании», – совершенно справедливо тогда заметил А. И. Княжицкий, считая необходимым изменить сам характер подготовки будущих учителей, качественно увеличив объём интерактивного обучения. Всё это касается и системы повышения квалификации [7: 3].

Вузовское образование, в отличие от школьного, куда более консервативно. И если в школе уже активно идёт процесс технологизации литературного образования, использования интерактивных форм обучения, то в вузе по-прежнему ведущими методами и формами подачи и освоения учебного материала являются лекция, которая не всегда носит диалогический характер, и семинар. И ныне действующие программы филологической и методической подготовки будущих учителей-словесников, как показывает их анализ, построены преимущественно по принципу сообщающего обучения. Как правило, от студентов при итоговой аттестации требуется добросовестное воспроизведение материала лекций, вузовского учебника, практических занятий и прочитанной литературы по предмету.

Действительно, смена парадигмы образования, отход от сообщающего обучения и установка современной школы на обучение развивающее, на самостоятельный поиск учеником решения тех или иных проблем требует совершенно иного подхода к обучению студентов и нового представления об уровне профессиональной компетентности учителя. А компетентность в области гуманитарных дисциплин сегодня, как справедливо заметил ещё в начале 2000-х годов В. Г. Маранцман, «определяется не столько объёмом знаний учителя по предмету, сколько способностью личностного, оценочного отношения к этому знанию» [9: 13]. Все гуманитарные предметы требуют интериоризации знаний учеником и прямого влияния на формирование ценностных ориентаций личности. Эти особые задачи гуманитарных предметов в школе «побуждают строить обучение студентов педагогических вузов как выявление собственного отношения к тем или иным проблемам, мотивированные оценки тех или других явлений, активную защиту убеждений и способность воздействовать на ученическую аудиторию» [9: 13].

Постановка этих задач потребовала принципиального изменения стратегии методических дисциплин в педагогических вузах и создания новых типов учебных книг.

В последние два с лишним десятилетия вышло в свет немало разного рода учебников и учебных пособий по литературе для учащихся средней школы, методических рекомендаций в помощь учителю-словеснику, чего не скажешь об учебно-методической оснащённости студентов-филологов педагогических вузов. Анализ показал, что в 1990-2000-е годы в вузовской практике освоения студентами курса «Методика преподавания литературы» («Теория и методика обучения литературе») преимущественно использовались всего два учебника, рекомендованных Министерством образования и науки РФ: подготовленные коллективом учёных-методистов МПГУ и РГПУ имени А. И. Герцена под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана (1995) и авторским коллективом кафедры методики преподавания литературы МПГУ под редакцией О. Ю. Богдановой (1999), второй из которых переиздавался неоднократно в 2000-е годы без изменений [10; 2].

Оба учебника опирались на традиции, заложенные учебниками по методике преподавания литературы В. В. Голубкова [5] и под общей редакцией З. Я. Рез [11], созданным коллективом авторов: «ленинградцев», которых представляли учёные-методисты кафедры методики преподавания литературы ЛГПИ имени А. И. Герцена М. Г. Качурин, В. Г. Маранцман, Н. А. Станчек, З. Я. Рез, Т. В. Чирковская и др.; «москвичей» – Н. И. Кудряшёв; «куйбышевцев» – Я. А. Роткович, и на искания и достижения современной методической науки периода реформирования школьного литературного образования 1990-х годов.

Учебники «Методика преподавания литературы» В. В. Голубкова и под редакцией З. Я. Рез сегодня воспринимаются уже как методическая классика. В них отразился опыт, накопленный дореволюционной и советской методической наукой и школой, что сказалось на структуре и содержании учебников, открывавшихся экскурсом в историю формирования методики препода-

вания литературы как науки, выделением наиболее значимых имён и идей, важных для её развития. В учебнике под редакцией З. Я. Рез этот очерк был написан Я. А. Ротковичем, положившим начало отечественной историографии как особого раздела методической науки. Обстоятельный анализ становления и развития российской методики преподавания литературы был сделан и В. В. Голубковым в первом издании его учебника 1938 года.

Труды Я. А. Ротковича носили не только научную направленность – они были обращены, быть может, в первую очередь к учителям-словесникам. Автор акцентировал особое внимание на идеях и практических рекомендациях методистов-классиков Ф. И. Буслаева, В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, М. А. Рыбниковой, В. В. Голубкова, Н. М. Соколова и других, которые сохраняли значение для современной школы и побуждали учителя к собственному методическому поиску, творчеству. Не случайно книги и хрестоматии Я. А. Ротковича по истории методики литературы в 1960–1970-е годы вышли под грифом учебных пособий для студентов педагогических институтов [17; 18].

В. В. Голубков, как показывает анализ его учебника, адресованного студентам-филологам и учителям-словесникам, стремился создать универсальную методическую систему, в которой были бы чётко и определённно (технологично) прописаны все стороны преподавания литературы как учебной дисциплины в школе, целью которого являются прежде всего прочные знания учащихся и формирование стойких умений и навыков. Значительное место в учебнике В. В. Голубкова впервые было отведено не только теоретическим основам методики как науки и литературы как учебной дисциплины, анализу художественного произведения, но и разнообразным формам внеклассной и внешкольной работы по литературе, вопросам организации работы учителя литературы: составлению календарных и тематических планов, учебным и методическим пособиям в помощь словеснику, кабинету литературы, служащему своеобразной лабораторией, местом работы преподавателя с классом.

Анализ разных изданий основного фундаментального труда В. В. Голубкова «Методика преподавания литературы», над которым он продолжал работать на протяжении всей жизни (первое издание относится к 1938 году, последнее – к 1962 году), свидетельствует о стремлении учёного совершенствовать выстроенную им систему литературного образования. Если анализ литературного произведения в изданиях учебника 1930–1940-х годов исчерпывался работой над образом-персонажем и составлением его характеристики, что в значительной степени было продиктовано и литературоведческой наукой этих лет, то в издании 1962 года автор пытается разнообразить виды и приёмы работы над анализом художественного произведения с учётом его родовой специфики, не ограничиваясь только работой над характером литературного героя и системой образов, но подключая анализ композиции, «пейзажа и изображения предметов», поэтического языка.

Достижения методической науки 1960–1970-х годов, связь с традициями и уважение к ним нашли воплощение в учебнике «Методика преподавания литературы» под редакцией З. Я. Рез. Задачу данного пособия авторы, по

их собственному признанию, видели в необходимости «раскрыть наиболее существенные проблемы, без знания которых нельзя сегодня работать в школе, ввести будущих учителей в принципиальные вопросы современной методики» [11: 382]. Не случайно в учебнике особое внимание уделено ученику, его возрастным особенностям, восприятию и анализу художественного произведения. Впервые авторами данного учебного пособия заявлен диалогический подход к изучению литературного произведения: «Анализ литературного произведения в школе стремится преодолеть возможные конфликты читательского восприятия и авторской мысли произведения. Для осуществления этой цели школьный анализ должен рассматриваться как взаимодействие читателя-ученика, писателя и учителя – своеобразного посредника между ними» [11: 107]. Наряду с уже сложившимися приёмами анализа текста в учебнике были предложены разнообразные приёмы постижения авторской позиции в произведении; выявления и активизации сотворчества читателя и писателя (выразительное чтение, творческие пересказы, устное словесное рисование, составление киносценария, инсценирование, сопоставление литературного текста с произведениями другого вида искусства и др.). Многие идеи и открытия методической науки 1960–1980-х годов, отразившиеся в данном учебнике, переизданном с значительными дополнениями в 1985 году, ориентированном на личностно-развивающее обучение, найдут реализацию в практической деятельности учителей-словесников, не потеряют актуальности в последующие десятилетия, получив продолжение и развитие в названных нами учебных пособиях 1990-х годов.

Знаменательным событием в методике станет вузовский учебник «Методика преподавания литературы», изданный под редакцией О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана как первое пособие для студентов и преподавателей перестроенного периода, включающее в себя не только теоретические материалы, примеры из учительской практики, как это было и в предыдущем учебнике, но и вопросы и задания для самостоятельной работы студентов, в том числе исследовательского и творческого характера. В пособии более широко представлена цель литературного образования, включающая в себя «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства, освоение эстетических способов общения человека с искусством» [10: 115], в отличие от традиционного подхода: приобщения учащихся к как можно большему количеству произведений отечественной и мировой литературы, их идейному, нравственному, духовному и гражданскому развитию средствами литературы; переосмыслены методы и приёмы изучения литературы в школе; обозначены проблемы литературного развития школьников и возможные пути их решения; впервые опрос представлен не как средство контроля за качеством усвоения учебного материала, как это было заявлено в учебнике В. В. Голубкова, а как средство развития читателя-школьника. Выход в свет данного учебника был знаменателен ещё и потому, что его авторами стали учёные московской и петербургской научно-методических школ, продемонстрировавшие общность взглядов на школьное литературное образование, на подготовку учителя-словесника в новых социо-культурных условиях.

Проблема профессиональной подготовки учителя-словесника в условиях личностно-развивающего обучения, методика высшей школы – одно из ведущих направлений деятельности научно-методической школы, созданной на базе кафедры методики преподавания литературы МПГУ, долгое время возглавляемой О. Ю. Богдановой, ныне В. Ф. Чертовым. Авторским коллективом кафедры (О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин) впервые в методике преподавания литературы был создан учебно-методический комплекс. Основную цель вузовского курса методики авторы УМК, состоящего из программы, учебника, практикума, хрестоматии [2; 12; 13; 6], видят в «формировании творческих начал личности учителя-словесника, нового типа его профессионального поведения, его ориентации на воспитание творческой личности, способной к самостоятельной деятельности» [3: 247]. Поэтому значительное место в учебных пособиях комплекса отведено вопросам и заданиям, побуждающим студентов к самостоятельной и творческой работе, закрепляющим практические навыки.

В 1999 году в издательстве ОГПУ вышла первая часть задуманного учебно-методического пособия для студентов-филологов и преподавателей Т. Е. Беньковской «Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. 1900–1940-е годы», состоящая из теоретического исследования и хрестоматии, включившей в себя работы отечественных учёных-методистов первой половины XX века, представляющие и сегодня несомненный научный и практический интерес, отдельные из которых, например, И. Ф. Анненского, А. М. Лебедева, Г. А. Гуковского, были переизданы впервые [1]. Настоящее пособие давало возможность студентам и учителям-словесникам увидеть цельную и объективную картину исторического движения методики преподавания литературы в первой половине XX века в её связях как внутри самой науки, так и во взаимодействии с другими смежными науками, определить наиболее значительные методические проблемы с учётом современного подхода к школе, чтобы наметить пути их решения, а также выявить в методическом наследии данного периода идеи, важные для качественного изменения преподавания литературы, отвечающие потребностям школы конца XX – начала XXI века.

Авторы учебных пособий по методике литературы 1990-х годов для вузов, как показал анализ, в сложное перестроечное время реформирования российского образования, наметившегося негативного отношения к советской науке и школе и повышенного интереса к зарубежному опыту, утверждали необходимость проведения реформ с учётом исторического пути отечественной школы, сохранения научно-методических традиций.

Однако наступивший XXI век бросил вызов и российскому обществу, и российскому образованию. Одним из первых, кто обратил внимание на противоречие между требованиями современного общества к школьному и профессиональному образованию и существующими стандартами, ориентированными преимущественно на количественное перечисление информации и избежание характеристики процессов присвоения знаний и их интериоризации, был В. Г. Маранцман. «Современные задачи развития общества требуют воспитания личности, легко перестраивающей свой информационный по-

тенциал и свободно ориентирующейся в новых ситуациях, которые возникают со все большей частотой, связанной с ускорением ритмов социального и экономического прогресса», – писал он в статье «Цели и структура методической подготовки студентов в педагогических вузах России» (2004) [9: 14], в которой дал своё видение цели, задач, структуры курса «Методика преподавания литературы».

Сочетание многоуровневой и моноуровневой моделей подготовки специалистов, получающих квалификацию «учитель русского языка и литературы» на филологическом факультете, по его глубокому убеждению, предъявляет особые требования к разработке системы практической подготовки студентов, соответствующей задачам модернизации образования. Основную, стратегическую цель образовательного процесса в педагогическом университете В. Г. Маранцман видел в профессионально-личностном развитии будущего специалиста. В основу данной модели им был положен принцип интеграции учебной, научно-методической, исследовательской и учебно-практической деятельности студентов, последовательно проводимый на всех этапах их обучения. Этот принцип должен был лечь в основу задуманного им и его учениками учебника нового типа по методике преподавания литературы, отдельные главы которого уже были написаны самим учёным. Довести эту работу до завершения – дело чести и долга для его учеников.

Смещение акцентов в определении цели профессионального образования студентов-филологов потребовало серьёзной разработки в методической науке на методологическом уровне проблемы современного учебника, поиска иных типов учебных книг, носящих личностно- и практико-ориентированный характер, предполагающих интерактивный режим освоения содержания – в активном и заинтересованном взаимодействии читателя и текста. На это указывает и Е. С. Романичева, совершенно справедливо отмечая, «что в современной методике преподавания литературы сложилось очень существенное противоречие: активно апеллируя к психологии, психолингвистике, рецептивной эстетике, герменевтике и на их основе во многом пересматривая методологию современного литературного образования, наша наука практически не занимается вопросами теории собственного предметного учебника» [16: 85].

Уже одно из первых учебных пособий 2000-х годов «Методика преподавания литературы» (2010) для вузов, подготовленное известным учёным-методистом, представителем «старой гвардии» Е. С. Роговером, представлявшее фундаментальный труд, вобравший в себя и обобщивший не только достижения методической мысли к началу XXI века и практический опыт школьного литературного образования, но и 50-летний опыт преподавания автора в средней школе и 30-летний – педагогической деятельности в высших учебных заведениях, в полной мере не отвечало требованиям, предъявляемым временем к современной школе и обществу, к современному учителю-словеснику. И это несмотря на то, что в данную книгу автором впервые были включены такие разделы, отвечавшие «духу времени», как «Менталитет и его отражение в словесности», «Толерантность в этическом кодексе русской литературы», «Учитель-словесник и его общекультурная компетентность», «Изучение лите-

ратуры в профильной школе и приобщение учащихся к духовным ценностям многонациональной России»; несмотря на то, что книга была написана в доверительном тоне, дающем представление об авторе как учёном энциклопедических знаний, вдумчивом и широко образованном учителе, педагоге, и обращена к студенчеству – будущему учительству; несмотря на обилие примеров, приведённых учёным из собственного учительского опыта при изучении литературы и практического опыта словесников [15].

Нужен был другой учебник и по структуре, и по содержанию, и по подаче материала, по объёму (учебное пособие Е. С. Роговера насчитывало 572 страниц), который бы не давал готовые знания, а активно вовлекал студентов-филологов в увлекательный и творческий процесс становления Учителя. Выход в свет учебного пособия Е. С. Романичевой и И. В. Сосновской «Введение в методику обучения литературе» (2012), предназначенного для студентов-бакалавров, открывало перспективы для таких поисков. Курс лекций, обращённый к читателю, охватывает наиболее актуальные и животрепещущие проблемы современной методической науки, рассматриваемые авторами многоаспектно, порой дискуссионно, в интерактивном режиме, где студенты выступают равноправными участниками диалога.

В данном учебном пособии заострено внимание авторов на значимости научных методических знаний и необходимости практического владения методическим инструментарием. Просто, лаконично, доходчиво и в то же время на достойном научном уровне авторы пособия вводят студентов-бакалавров в пространство литературы как учебного предмета в школе и методики как науки, обогащая их словарь понятиями и терминами, активно вовлекая их в составление глоссария, вдумчивое осмысление прочитанного. Учебное пособие Е. С. Романичевой и И. В. Сосновской подкреплено «Практикумом», который создан Е. С. Романичевой в соавторстве с Г. В. Пранцовой [14].

Несмотря на традиционное название новизна его заключается в максимальном сближении учебной деятельности студентов с профессиональной. Авторы убедительно показывают, как с опорой на «Практикум» можно смоделировать предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Оно включает в себя разнообразные формы собственно учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, организуемой с помощью разных обучающих моделей и технологий, что особенно важно, ведь «в процессе обучения в вузе начинается создание профессиональной модели поведения будущего учителя, реализация которой позволит в дальнейшем решать сложнейшие задачи школьного литературного образования (не просто обучения литературе!), а не воспроизводить старую, нередко отвергаемую на словах модель взаимодействия учителя и учеников и / или транслировать чужой опыт» [14: 8].

Содержание каждого практического занятия включает в себя теоретический, практический и, в отдельных случаях, творческий блоки. К каждому занятию, помимо предложенного плана его проведения и литературы для самостоятельной работы, включающей и Интернет-ресурсы, даются подробные методические комментарии, алгоритмы, схемы или таблицы, образцы выпол-

нения того или иного задания, фрагменты работ методистов, литературоведов, педагогов и психологов. Раздел «Методическая рефлексия» позволяет студенту не только проверить собственный уровень освоения дисциплины с помощью предложенных авторами «Практикума» заданий тестового характера, но и осваивать такую форму аттестации, как тесты. Последовательное выполнение заданий и их систематизация, по замыслу авторов, «помогут студенту постепенно работать над созданием методического портфолио и осваивать те виды работ, с которыми сталкивается современный учитель-словесник в своей непосредственной профессиональной деятельности» [14: 10].

Данные методические пособия впервые были адресованы студентам-бакалаврам, что в значительной степени определило и название («Введение в методику обучения литературе»), и их цель, задачи, структуру и содержание с учетом специфики бакалавриата как первой ступени профессионального образования.

Анализ пособий наводит на мысль о необходимости усиления не только практической направленности учебной литературы для бакалавров, но и исследовательской, хотя это должно стать прерогативой учебных пособий для магистрантов, как и методология науки, в силу специфики магистратуры как следующей ступени высшего образования, что станет определяющим в постановке целей и задач, а также содержания и структуры, постановки исследовательских задач и пр. Однако, думается, что необходимо уже в учебные пособия и практикумы для бакалавров включить раздел по организации работы над такими жанрами исследовательского характера, как реферат, научный доклад, научная статья, курсовая работа, ВКР.

Остро стоит проблема создания хрестоматии, включающей в себя наиболее значимые работы для развития методической науки и совершенствования школьного литературного образования учёных-методистов второй половины XX – начала XXI в. В вышедшую уже в 2000-е годы хрестоматию Б. А. Ланина для студентов высших учебных заведений [8] автором из работ учёных-методистов второй половины XX века включены только фрагменты статей Г. И. Беленького и Г. Н. Ионина, что вызывает недоумение не только у научного сообщества, но и у студентов.

На наш взгляд, сегодня могут быть востребованы и пособия, охватывающие одну наиболее актуальную проблему современного школьного литературного образования. Анализ показал, что уже появились отдельные пособия подобного рода, например, С. П. Лавлинского «Технология литературного образования: коммуникативно-деятельностный подход» (2003), И. Е. Бряковой «Методика развития творческих способностей учащихся (спецсеминар-практикум)» (2005), «Интерпретация художественного произведения» под общей редакцией В. Г. Маранцмана (2007), под редакцией Е. Р. Ядровской (2011), Г. В. Пранцовой и Е. С. Романичевой «Современные стратегии чтения: теория и практика» (2013).

Конечно, в одной статье невозможно охватить все учебные пособия по методике преподавания литературы для вузов, опубликованные в печати. Однако проведённый нами сравнительный анализ значительного количества учеб-

ных книг за столь продолжительный период позволил увидеть наиболее характерные тенденции в создании учебника по методике, его эволюцию в тесной взаимосвязи с достижениями научной мысли и социальными потребностями школы. Анализ показал, что появились новые типы учебных книг для студентов, отвечающие в той или иной степени запросам и требованиям времени. Однако наши размышления свидетельствуют о том, что «нет предела совершенству» и что одной из актуальных проблем современной методической науки является разработка методологии и теории учебной литературы для разных ступеней высшей школы, «собственного предметного учебника».

Литература

1. *Беньковская Т. Е.* Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Часть 1. 1900-1940-е годы: учебно-методическое пособие и хрестоматия для студентов и преподавателей. – Оренбург, 1999.
2. *Богданова О. Ю.* и др. Методика преподавания литературы: учебник для студентов пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов; под ред. О. Ю. Богдановой. – М., 1999.
3. *Богданова О. Ю.* Методика преподавания литературы как учебный предмет в высшей школе: из опыта работы кафедры методики преподавания литературы МПГУ // Изучение литературы и методики её преподавания в вузе: сборник статей. – Самара, 1998.
4. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы: учебное пособие для высших учебных заведений. – 4-е изд., перераб. – М., 1949.
5. *Голубков В. В.* Методика преподавания литературы: учебное пособие для высших учебных заведений. – 7-е изд., испр. и доп. – М., 1962.
6. История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студентов филологических факультетов педагогических вузов / автор-сост. В. Ф. Чертов. – М., 1999.
7. *Княжицкий А. И.* Учитель словесности. Подготовка и повышение квалификации // Русская словесность. – 2003. – № 7.
8. *Ланин Б. А.* Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / автор-сост. Б. А. Ланин. – М., 2003.
9. *Маранцман В. Г.* Цели и структура методической подготовки студентов в педагогических вузах России // Литература. Методика. Краеведение: сборник / под ред. С. М. Скибина, Т. Е. Беньковской. – Оренбург, 2004.
10. Методика преподавания литературы: пособие для студентов и преподавателей. В 2 частях / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – М., 1995.
11. Методика преподавания литературы: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. З. Я. Рез. – М., 1977.
12. Методика преподавания литературы: программы дисциплин предметной подготовки по специальности 021700 – Филология. – М., 1999.
13. Практикум по методике преподавания литературы: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. О. Ю. Богдановой. – М., 1999.

14. *Пранцова Г. В., Романичева Е. С.* Методика литературы: практикум. – М., 2012.

15. *Роговер Е. С.* Методика преподавания литературы (этюды и очерки): учебное пособие. – СПб., 2010.

16. *Романичева Е. С.* Введение в методику обучения литературе: учебное пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – М., 2012.

17. *Роткович Я. А.* История преподавания литературы в советской школе: учебное пособие для педагогических институтов. – М., 1976.

18. *Роткович Я. А.* Методика преподавания литературы в советской школе: хрестоматия. – М., 1969.

Г. В. Пранцова
(г. Пенза)

ПАРАДОКСЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

В статье определено одно из условий сопровождения подготовки старшеклассников к сочинению нового типа. В центре нашего внимания оказывается анализ способности будущих учителей-словесников к созданию собственных текстов в жанре итогового сочинения (сочинения-рассуждения), их готовности к осуществлению речевого развития учащихся¹.

Школьное сочинение несколько лет назад было исключено из числа обязательных выпускных экзаменов. В 2014 году сочинение как форма итоговой аттестации распоряжением свыше было возвращено в школу. И кто более всего удивлялся и недоумевал: опять сочинение? зачем? Как справедливо отмечает И. М. Реморенко, более всего учителя были «встревожены возвращением сочинения как еще одним фронтом работы», хотя «перед отменой сочинения и после неё большое количество учителей выступало в разных СМИ, что вот уходит сочинение, это катастрофа, дети не умеют говорить и писать, они перестанут читать и так далее». Следовательно, по его мнению, «на решение о возвращении (сочинения – Г. П.) повлияли и сами учителя». И далее он вполне категорично утверждает: «Иначе не было бы этого решения» [1].

Так почему же тогда встревожены учителя-словесники? Ведь не только же их пугает дополнительный объём работы по организации речевой деятельности учащихся в процессе подготовки к итоговому сочинению нового типа? Да, дополнительная нагрузка действительно напрягает, ведь словесники уже осуществляют подготовку выпускников к ЕГЭ по русскому языку как обязательному экзамену, а также подготовку (пусть незначительной части учащихся) к ЕГЭ по литературе. Но не в меньшей степени учителей пугают особенности

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №16-16-58005.

выпускного сочинения, к которому им следует подготовить выпускников. Сочинение должно носить метапредметный, интегративный характер: «Сочинение, взявшее на себя функцию допуска к итоговой государственной аттестации, является формой «предъявления» себя, своих образовательных достижений обществу... критерии его оценивания, как и сами формулировки тем, не будут препятствовать возможности личностного самовыражения выпускника, свободному письменному высказыванию на выбранную тему» [2]. Кроме того, сочинение должно быть литературоцентричным и являть собой по жанру *сочинение-рассуждение*. Между тем учителя-словесники в массе своей (86,6% из числа опрошенных нами) утверждают, что они хотя и «владеют методикой подготовки к сочинению на среднем уровне», тем не менее испытывают «потребность в овладении практическими умениями», необходимыми для подготовки учащихся к созданию сочинения нового типа (при этом более половины опрошенных выразило желание «научиться писать сочинение-рассуждение или отдельные его части – вступление и заключение»).

Итак, для того чтобы сопровождение подготовки учащихся к итоговому сочинению нового типа было эффективным, необходимо включить в стратегию сопровождения подготовки выпускников к сочинению методическую работу с учителями в процессе проведения курсов повышения квалификации, семинаров и мастер-классов при педагогических вузах и т. п.

Но проблема организации методической помощи учителям при подготовке к сочинению высвечивает и еще одну: насколько способны и готовы студенты педагогических вузов (будущие учителя-словесники, чье обучение в школе пришлось на «период без сочинения») организовывать речевую деятельность школьников? Чтобы выявить уровень понимания будущими учителями особенностей предстоящей работы в плане подготовки учащихся к сочинению, а также то, способны ли они сами выполнить вид деятельности, которому должны обучать, мы предложили студентам выпускного курса историко-филологического факультета (профиль «Литература») выполнить несколько заданий: 1) выбрать одно из направлений, предложенных ФИПИ, и сформулировать тему в рамках этого направления; 2) написать творческую работу в формате итогового сочинения (сочинение-рассуждение); 3) проверить сочинение одного из студентов группы (возможна взаимопроверка). Следует отметить, что самое общее представление о возвращённом итоговом сочинении было дано в процессе лекции, посвящённой развитию письменной речи учащихся.

В результате анализа работ студентов получилась довольно пёстрая, но вполне ожидаемая картина. Были в ней и положительные моменты. С первым заданием, например, справились все респонденты. Единственный недостаток – доминирование названий тем, сформулированных в форме цитаты: 64,2% от общего количества тем. Вот некоторые из них: «Опыт, сын ошибок трудных» А. С. Пушкин); «Пораженья от победы ты сам не должен отличать» (Б. Л. Пастернак); «Подлинное поражение исходит не от врага, а от самого себя» (Р. Роллан) и др. Очень популярной среди опрошенных (35%) оказалась тема, сформулированная в форме вопроса с включением цитаты: «Когда "ум с сердцем не в ладу"?»

Можно сделать вывод, что с формулированием тем в рамках того или иного предлагаемого направления будущие учителя-словесники справятся.

Менее радужными оказались результаты второго задания. Студенты должны были написать сочинение по направлениям, предложенным ФИПИ, но тему выбрать любую из сформулированных в группе (не обязательно свою). Оценивание работ осуществлялось по критериям ФИПИ: 1. Соответствие теме. 2. Аргументация. Привлечение литературного материала. 3. Композиция и логика рассуждения. 4. Качество письменной речи. 5. Грамотность. В данной статье мы остановимся лишь на первых трёх критериях.

Ошибки по первому критерию принципиально значимы для студентов, так как демонстрируют литературную образованность будущих словесников. Анализ работ показал, что распространённого для учащихся вида ошибки – «подмена» темы для рассуждения – студенты избежали. Однако некоторые из респондентов проигнорировали заданные аспекты темы. Например, при написании сочинений на темы, которые требуют от пишущего аргументировано ответить, «согласны ли вы с утверждением...», показал, что студенты не принимают во внимание требование обозначить свою позицию, дать комментарий цитате и пускаются либо в пространные рассуждения, либо переходят непосредственно к подбору иллюстраций из художественных произведений к приведённому в теме высказыванию. Так, при написании сочинения на тему «Согласны ли вы с утверждением, что ошибка – это необходимость движения и роста?» студентка во вступлении ведёт пространные рассуждения, не акцентируя внимание на своей позиции: *«Жизнь каждого человека можно сравнить с холстом, на котором проявляются разные цветовые пятна. В зависимости от состояния, поведения человека, его чувств и поступков, настроения. На холсте встречаются как светлые, так и тёмные пятна. Тёмные появляются, если человек ошибается, промахивается в чём-то, терпит неудачу. Светлые появляются в связи с победой человека, удачей, новыми достижениями. В жизни ничто не статично, изменчива жизнь, и на полотне тёмное пятно может стать светлым, если человек осознает свою ошибку, пытается исправить её, изменить на основе полученного опыта свои взгляды. Зачастую только оступившись, человек может осознать ложность выбранного пути и переосмыслить свою жизнь. Ошибка является важным условием духовного и нравственного роста человека»*. Автор пытается придать своему сочинению личностное начало, «порассуждать» о жизненном пути, используя метафорический образ «холста с разноцветными мазками». Далее, помня о канонах сочинения-рассуждения, студентка пытается подойти к формулировке тезиса, делает это слишком прямолинейно, выходя из «личностного ключа» (*«Ошибка является важным условием духовного и нравственного роста человека»*), а затем рассуждает об ошибках и опыте, извлечённом из них, на примерах поступков Пьера Безухова и Евгения Онегина, и делает это шаблонно. В результате непродуманного вступления «подводки» к доказательной части не получилось, работа «рассыпалась».

Другой вид ошибки в работах студентов – сужение темы. Так, при написании сочинения на тему «Когда "ум с сердцем не в ладу"?» ошибки были

связаны с формулированием тезиса и выбором доводов, утверждающих приоритет либо только рассудка, либо только чувств.

Проблемой для студентов стала и работа над формулированием тезиса. Согласно законам жанра сочинения-рассуждения тезис желательно сформулировать во вступлении, чтобы структура соответствовала схеме «тезис – доказательство – вывод». Анализ работ студентов показывает, что большая часть из них не придерживается требования сделать вступление «предметным», то есть связанным с темой, а некоторые вообще не формулируют тезис.

Прошлый опыт школьных сочинений, усвоенный студентами несколько лет назад, диктует им повторение модели «необычного» (с их точки зрения) вступления, содержащего самые общие сведения: либо рассуждения о писателе, либо выражение своего отношения к художественному произведению, либо исторические сведения – то есть всё то, что создаёт объём первой части и каким-то образом связано с темой.

Доказательная (основная) часть сочинения должна включать в себя аргументы (доводы) сформулированного тезиса и их иллюстрацию – примеры из литературных произведений. Другими словами, смысловую основу сочинения должна составлять тезисно-доказательная линия, реализующая себя в первой и второй частях работы. Но эти особенности сочинения-рассуждения как жанра противоречат опыту традиционного сочинения, которое (пусть изредка) студенты писали в период обучения в школе. И будущие словесники оказываются в затруднительном положении, начинают искать компромисс, чтобы как-то выйти из ситуации. Для этого они 1) чётко следят за объёмом; 2) во вступлении пишут пафосно и «красиво»; 3) пересказывают текст художественного произведения, демонстрируя таким образом его знание, и считают свой пересказ чаще доводом, чем иллюстрацией. С точки зрения студентов, определённая логика в их подходе есть: начать (заинтриговать) – порассуждать на основе примеров (художественных произведений) – сделать выводы. Но на самом деле при таком подходе можно получить только симулякр рассуждения. Тем не менее студенты перенесли это в работу над сочинением нового типа (в формате итогового). В результате мы наблюдаем такой парадокс: получившие лишь приблизительные знания о традиционном сочинении и не овладевшие в полной мере умениями его создания будущие словесники не готовы и не способны в должной мере писать сочинение-рассуждение в соответствии с его канонами.

Позволим себе проанализировать сочинение на оказавшуюся популярной у студентов тему «Когда "ум с сердцем не в ладу"?» Вступление начинается цитатой: «М. М. Пришвин писал: "Есть чувства, восполняющие и затемняющие разум, есть разум, охлаждающий движение чувств..."». Комментариев к цитате нет (если не считать таковыми пафосное восклицание: «Как точно выразился писатель и как сложно с ним не согласиться!»), далее к пришвинской мысли автор не возвращается. Основное содержание вступления – клишированная фраза: «Да, зачастую разум и чувства смещают и перекрывают друг друга, оказывая огромное влияние на поступки и жизнь человека». Тезис не сформулирован (возможно, студентка посчитала приведённую выше фразу... тези-

сом?). Основная часть открывается примером «роли чувства»: *«Катерина Измайлова, героиня повести Н. С. Лескова "Леди Макбет Мценского уезда", является примером личности невероятно сильной, направившей свою силу на зло. Что стало причиной поступков Катерины и Сергея? Внезапно разгоревшаяся страсть, заслонившая собой всякое разумное начало... Разорвавшее душу чувство сделало героев повести преступниками, попавшими туда, откуда дороги нет. Могла бы жизнь Катерины и Сергея сложиться иначе? Думаю, да...»*. Далее рассказывается о герое, который в своих поступках «руководствовался исключительно разумом», – о нигилисте Базарове. Выводы совершенно не соотносятся с той интерпретацией, что даёт студентка. Заключение состоит из фраз, никоим образом не связанных с приведёнными примерами: *«Да. Нелегко примирить разум и чувства: в определённых жизненных обстоятельствах мы находим основание руководствоваться чем-то одним, и как в литературе, так и в жизни этот выбор не всегда оказывается правильным. Наверное, прав был Белинский, сказав, что "разум и чувства – две силы, равно нуждающиеся друг в друге"»*. Так, довольно объёмная работа оказывается на грани «незачёта».

Ни в одном из сочинений на данную тему так и не дан был ответ на вопрос: *«Когда "ум с сердцем не в ладу"?»* И потому нет в нём рассуждений о том, как в молодости испытывает человек «половодье чувств», которое заглушает голос разума, а также о том, как в экстремальных ситуациях порой отступает разум и довлеют чувства... Все писавшие пытались показать / доказать необходимость равновесия между этими двумя составляющими внутреннего мира человека.

Другим видом ошибки студентов в этой части сочинения является отсутствие аргументов. Справедливости ради следует отметить, что и в печатной продукции авторитетных издательств аргументами называют примеры-иллюстрации из художественного текста, тогда как аргумент – это логический довод, вытекающий из тезиса, подтверждающий его 1–2 предложениями и проиллюстрированный примером (примерами) из литературного произведения.

Значительная часть респондентов не видит разницы между аргументом и его иллюстрацией. Они формулируют (чаще приблизительно) тезис и сразу обращаются к художественному произведению, как правило, к пересказу сюжета или отдельных фрагментов. В таком случае из их сочинения «выпадает» такая важная часть, как аргумент (аргументы).

И ещё (не только у студентов, но и у авторов некоторых учебно-методических пособий!) было отмечено стремление объединить несколько аргументов. При этом иллюстрацию приводят к какой-либо одной части такого «составного аргумента». Например, во вступлении к теме «Ошибка как необходимость движения и роста» студентка, отталкиваясь от общепринятого суждения *«Учись на чужих ошибках»*, пишет: *«Жить по шаблонам и готовым схемам, заведомо зная, что шаг в сторону приводит к проблемам, и боясь этого, значит жить в рамках, которые ограничивают движение»*. Затем формулирует тезис: *«Процесс познания мира, самого себя, процесс взросления и нравственного становления не обходится без ошибок и заблуждений»*.

А далее выдаёт «набор из двух аргументов»: «(1) *Только ошибаясь, человек может найти правильное решение в той или другой ситуации.* (2) *Но ошибки полезны лишь в том случае, если человеком делаются выводы, иначе это лишь выстрел вхолостую*». Иллюстрируется только один аргумент – последний. В качестве примера приводятся «ошибки» Печорина (роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени») и Онегина (роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»). Анализируя печоринские «ошибки», автор сочинения приходит к заключению, что они «*не влекли за собой никаких выводов, поэтому приобретённый героем опыт не приводил его к новому качеству жизни*». Онегина же, напротив, «ошибки» (дуэль), как считает студентка, «*приводят к преобразению*».

Таким образом, иллюстрируется только один из аргументов, второй же лишь декларируется.

К определённым размышлениям приводит и выбор художественных текстов для раскрытия темы сочинения. Это в основном классика XIX века. Студенты знали о том, что могут использовать различные литературные произведения. Но тем не менее пошли «школьными тропами», не смогли отступить от «традиционного» набора имён (перечисляем только имена тех писателей, которые назывались в двух и более работах: XIX век – А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой; XX век – М. Горький и В. Г. Распутин). Только один человек обратился к творчеству зарубежного писателя – У. Шекспира...

Чем можно объяснить такой выбор? Мы затрудняемся ответить на этот вопрос со всей определённойостью. Пока можно предположить только одно: школьники (а затем и студенты – будущие словесники) каким-то непостижимым образом выделяют (и этим ограничиваются) круг писательских имён, без знания творчества которых трудно сдать экзамены в школе и... нельзя преподавать в ней литературу (так думают студенты). Иначе чем объяснить, что ни те, ни другие не используют своё право выбирать литературное (не только художественное!) произведение? Разумеется, есть и ещё одна причина, которую можно считать основной: кризис чтения. Отчасти допускаем это в отношении школьников. Но как это приложимо к тем, кто настроен сделать обучение литературе своим главным делом?

Таким образом, наше исследование показало, что будущие учителя-словесники на удовлетворительном уровне владеют умениями, необходимыми для написания сочинения-рассуждения в соответствии с предложенной темой. Следовательно, в вузе необходимы учебные курсы и для развития речи самих студентов (например: «Текст о тексте», «Жанры школьных сочинений»), и для подготовки их к речевому развитию учащихся (к примеру: «Уроки сочинительства в школе» и др.). Будущие словесники, посещая занятия, должны овладеть разными жанрами устной и письменной речи, а также набором разных типов речевых заданий и методикой организации речевой деятельности учеников на разных этапах их обучения в школе.

Литература

1. Реморенко И. М. «Настоящая метапредметность начинается с диалога в учительском коллективе, а не с красиво написанной образовательной программы». Интервью у классной доски // Литература. – 2014. – № 11.

2. Критерии оценки итогового сочинения [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/4486> (дата обращения: 12 октября 2016 г.).

И. Е. Брякова
(г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В настоящее время перед всеми уровнями российского образования встаёт задача создания образовательной среды, которая способствовала бы формированию творческой личности. Именно творчески работающий педагог и талантливый ученик являются важнейшими индикаторами результативности и успешности работы образовательного учреждения.

Вместе с тем в российском образовании наблюдаются противоречия: с одной стороны, в последние годы система переживает технологический бум, смену формальных и содержательных концепций, что объективно необходимо, так как в противном случае школа утрачивает статус главного социального образовательного института. С другой стороны, часть педагогического корпуса, воспитанная на экстенсивных педагогических и методических правилах, убеждённая, что одно только звание «учитель» предполагает определённые социальные преференции, в условиях инновационных педагогики и методики оказалась в состоянии перманентного психологического стресса из-за отсутствия психологической и методической готовности к новациям.

Компетентный учитель-филолог, ориентированный на развитие творческих способностей школьников, является одним из наиболее востребованных специалистов. Вместе с тем анализ педагогической практики свидетельствует о недостаточной системной подготовке студентов – будущих учителей русского языка и литературы в педагогическом вузе в этом направлении.

В современной педагогической науке наблюдается углублённое внимание к компетентностям, связанным с нормативными аспектами образовательной деятельности. Между тем недостаточно разработанными являются компетентности, связанные с инновационной деятельностью. Сегодня обострилась проблема понимания ценности личного успеха и способов его достижения [6].

Новый тип обучения, необходимость которого созрела в настоящее время, связан с *новым типом педагога* – нестандартно мыслящего, способного увлечь своим предметом, расширить горизонты познания учащегося, профессионально компетентного, креативного, самореализующегося в педагогической деятельности и реализующего потенциально креативные способности ученика. Педагог нового типа должен не только знать современные методы, формы и технологии обучения, но и «прожить» их в период собственного обучения, не только понимать, что в будущем ему необходимо будет развивать творческие способности учеников, но и в процессе обучения в вузе саморазвиваться и самореализовываться в этом направлении.

Будущий педагог должен обладать «иными компетентностями, соответствующим реалиям не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня» [1]. Такой «иной компетентностью», обуславливающей творческое развитие студента-филолога и саморазвитие его, а также обучение его способам развития творческих (литературно-творческих) способностей учеников, умению действовать эффективно и творчески в ситуации неопределённости, профессиональную мобильность студента, является *креативная компетентность студента-филолога педагогического вуза*.

Креативная компетентность студента-филолога педагогического вуза обусловит, с нашей точки зрения, творческое развитие студента и саморазвитие его, а также обучение его способам развития литературно-творческих способностей учеников, умение действовать эффективно и творчески в ситуации неопределённости, профессиональную мобильность.

Мы рассматриваем креативную компетентность студента-словесника как самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью будущего учителя-словесника: на определённой стадии её формирования возможны совпадения, взаимопроникновения, наложения, а возможны и их расхождения. В креативной компетентности студента мы выделяем аксиологический, мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный компоненты, в которых отражена креативная составляющая, выражающая сущность феномена «креативная компетентность студента-филолога»: качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие литературно-творческих способностей школьников и саморазвитие собственных творческих способностей студентов.

С нашей точки зрения, в структуре креативной компетентности проявляется креативная компонента следующих компетенций: филологической (литературоведческой, языковой и лингвистической), культурологической, психолого-педагогической, методической [3].

Филологическая компетенция в составе креативной компетентности предполагает умение студентов выстраивать ценностные диалогические отношения с текстом культуры, создавать оригинальные авторские художественные, публицистические тексты; вариативность интерпретации текста; способность к метафоризации и метонимизации в процессе создания оригинального текста при сохранении ценности и целостности языка.

Культурологическая компетенция предоставляет студенту возможность грамотной интерпретации и стилизации текста в контексте культуры, умение видеть в изучаемом тексте тексты предыдущих эпох, при необходимости распознавать и создавать интертекст.

Психолого-педагогическая компетенция студента-филолога в составе креативной компетентности рассматривается как его полномочия, обязанность и умение самоактуализироваться в творчестве, предполагает креативность, обращённую студентом к самому себе на основе системы работы, проводимой педагогами высшей школы. Это способность выстраивать отношения со школьниками на основе ценностных ориентаций, опыта творческой деятельности.

Методическая компетенция студента-филолога является наиважнейшей в составе креативной компетентности, так как она предполагает знание студентами методик развития литературно-творческих способностей учащихся, механизмов развития литературно-творческих способностей, умение передать опыт творческой деятельности школьникам, что и составляет ядро креативной компетентности.

Введение данной компетентности предоставляет возможность более эффективного формирования профессиональной компетентности студентов-филологов, их профессиональной мобильности.

Формируемое поле профессиональной компетентности студента-филолога шире его креативной компетентности. Вместе с тем креативная компетентность находится в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью: на каком-то уровне формирования креативной компетентности возможны совпадения, взаимопроникновения, наложения с профессиональной компетентностью. Когда мы говорим о формировании креативной компетентности студента-филолога, речь идёт о другом, более результативном качестве учительской работы [3; 4; 5].

Выделив в подготовке будущего учителя-словесника креативную компетентность и раскрывающие это понятие компетенции, мы ориентируемся на специалиста нового типа – «самоактуализирующегося человека» [7].

Креативная компетентность студентов-филологов как специфическое личностно-профессиональное образование будет успешно сформирована в условиях специально организованного обучения в педагогическом вузе при создании креативного образовательного процесса, в котором информационные методы обучения будут активно дополнены поисковыми, эвристическими, способствующими созданию условий для творческого самовыражения, саморазвития, самоактуализации, при использовании креативных технологий. Специально организованное обучение в педагогическом вузе – *методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза* – с нашей точки зрения, предполагает создание учебных модулей на основе интеграции дисциплин, модели индивидуального образовательного маршрута для разных типов подготовленных студентов, актуализацию специальных литературно-творческих способностей студентов, направленность всех профессионально значимых предметов на

создание студентами креативного продукта – текста, осознание студентами-филологами, что креативная личность может более успешно сформировать креативные способности учеников.

Цель методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов – формирование креативности специалиста в контексте становления его профессиональной компетентности, креативной личности специалиста, способного к самоактуализации, саморазвитию, самосовершенствованию и, как следствие этого, эффективному, результативному действию по развитию литературно-творческих способностей учеников, в том числе и в ситуации неопределённости.

Нами была создана программа, имеющая цель непрерывного и поэтапного формирования профессиональной креативной компетентности студентов-филологов начиная с первого курса и на протяжении всего периода обучения в вузе. Данная программа в целом даёт общее представление о системе профессиональной креативной подготовки студентов филологического факультета педагогического вуза [3].

Обратимся к данной программе, которая имеет свои особенности.

Во-первых, креативная компетентность – надпредметное интегративное образование, следовательно, её формирование должно проходить во взаимосвязи с другими дисциплинами, поэтому мы вводим нашу методическую систему с первого курса обучения.

Во-вторых, работа методической системы строится в двух направлениях: первое – использование преподавателями всех дисциплин на филологическом факультете в своей профессиональной деятельности креативных технологий или элементов данных технологий, второе – ориентация всех преподавателей на обучение студентов созданию креативного текста (критического, художественного, публицистического).

В-третьих, деятельность преподавателя и собственная деятельность осмысливается студентом в процессе наблюдения за индивидуальным стилем преподавателя, затем – в процессе рефлексивной деятельности студента.

Эта работа ведётся в течение двух лет обучения (1 и 2 курсы), далее она включается в специальную методическую подготовку, рассчитанную на три года обучения (3, 4, 5 курсы). Вводятся модули «Креативные технологии на уроках литературы», «Методика развития литературно-творческих способностей учеников». Методы, формы и технологии, способствующие формированию данной компетентности, с которыми студенты познакомились на предметах гуманитарного цикла, отрабатывались на занятиях по методике преподавания литературы, дополнялись новыми и закреплялись на педагогической практике.

При таком построении системы работы вузовский курс «Методика обучения литературе» сам становится метамодулем, вбирающим под свой купол все остальные дисциплины, теперь уже имплицитно присутствующие в нём. Использование преподавателями литературоведческих и лингвистических дисциплин на лекциях и практических занятиях новых методов, технологий и методических приёмов обучения литературе оптимизирует процесс

вхождения студентов в будущую профессию, при этом студентами приобретается опыт творческой деятельности, выбирается образец для подражания.

Благодаря систематическому обращению преподавателей всех дисциплин к элементам методической системы формирования креативной компетентности студентов-филологов курс методики преподавания литературы приобретает более многоаспектный, глубокий характер.

Принимая во внимание обозначенные выше положения, считаем необходимым подчеркнуть важную роль в социализации личности саморазвитие креативного человека, обладающего личным суверенитетом. Такой человек способен непрерывно самоопределяться не только и не столько в целях узко профессиональной деятельности, но и в общечеловеческих ценностях.

Доказано, что формирование креативной компетентности студента-филолога как интегративного многофакторного качества личности, обуславливающего на профессиональной основе развитие литературно-творческих способностей школьников и саморазвитие творческих способностей студентов, способствует эффективной подготовке будущего учителя-словесника к профессиональной творческой деятельности. В процессе обучения по данной методической системе у большинства студентов сформировалась *профессиональная мобильность*, которая проявилась в достаточно высоком уровне обобщённых профессиональных знаний, готовности студентов к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения различных заданий в области деятельности преподавателя-словесника и в смежных областях [3].

Перед педагогическим вузом стоит задача подготовки нового поколения учителей русского языка и литературы, понимающих значимость и необходимость решения данной проблемы, знающих конкретные методики развития литературно-творческих способностей школьников [2], готовых проявить собственные творческие способности в профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бордовский В. А.* Методы педагогического исследования инновационных процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие. – СПб., 2001.
2. *Брякова И. Е.* Методика развития творческих способностей учащихся (спецсеминар-практикум). – Оренбург, 2005.
3. *Брякова И. Е.* Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. – Оренбург, 2010.
4. *Браже Т. Г.* Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление: тезисы к семинару. – Л., 1990.
5. *Браже Т. Г.* Учитель как профессионал и личность в пространстве культуры // Мир русского слова. – 2003. – № 3.
6. *Гершунский Б. С.* Концепция самореализации личности в системе обновления ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10.
7. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность / пер. с англ. – СПб., 1999.

Н. И. Горобец
(г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Хоть Мнемозина народила муз
От Зевса, дочери несхожи были:
те думали, те пели, те шутили,
но крепок был семейный их союз.

Чем держится при разности такой?
Любой дано занятие по сердцу.
Они откроют даже иноверцу
глубины жизни, скрытые судьбой.

В. Г. Маранцман

Эти строфы из стихотворения В. Г. Маранцмана «Родословная муз», входящего в сборник «Песни муз» [4], изданный в 1997 году, удивительно точно определяют функциональную значимость содружества искусств, «семейного союза» поэзии, музыки, театра и других видов искусства в духовной жизни человека, стремящегося к постижению мира, своего места в нём. Прошло двадцать лет в тех пор, как читатели познакомились с наблюдениями и поэтическими размышлениями литературоведа, учёного-методиста о любимом им Павловске, об органичном, естественном сочетании природы и искусства в Павловском парке.

В 2017 году исполняется 85 лет со дня рождения профессора В. Г. Маранцмана. Мне вспоминаются далёкие и одновременно такие близкие семидесятые годы XX столетия, когда Владимир Георгиевич пригласил нас, студентов-герценовцев, на незабываемую экскурсию в Павловск, познакомил с аллеей муз самого почитаемого в Павловске бога Аполлона, покровителя искусств. Позже я неоднократно приезжала в Павловск и смотрела на аллею муз, уже прочитав сонеты В. Г. Маранцмана к Эвтерпе, Полигимнии, Мельпомене...

Рождение поэтического сборника «Песни муз» в 1990-е годы было органичным и вполне закономерным. Т. В. Чирковская, Н. А. Станчек, коллеги В. Г. Маранцмана, характеризуя деятельность кафедры методики преподавания литературы в ЛГПИ имени А. И. Герцена в 1920–1989-х годах, отмечали, что «при всём многообразии решаемых кафедрой задач в её работе этого периода чётко прослеживается ведущий стержень – эстетическое воспитание и образование школьников – проблема, которая долгие годы не только не разрабатывалась в методике, но даже была под негласным запретом» [9: 17]. Внимание к личности ученика и эстетической природе искусства определили не только методический почерк кафедры, но и целое направление, которое в

течение длительного времени называли «ленинградской школой», нашедшей отражение, например, в таких разветвлениях:

- задачи, содержание, пути и приемы работы по эстетическому воспитанию учащихся – А. М. Докусов, Г. Г. Розенблат, Т. В. Чирковская;
- эстетическое воспитание при изучении лирических произведений – З. Я. Рез, К. П. Лахостский;
- эстетическое образование учащихся – Н. А. Станчек;
- связь нравственного и эстетического воспитания – Т. В. Зверс;
- смежные искусства на уроках литературы, биография писателя в системе эстетического воспитания, принципы анализа литературного произведения, способные сблизить школьное изучение художественного текста с языком искусства – В. Г. Маранцман [9: 17].

Эстетическая «прививка», полученная на кафедре, определила и круг моих научно-методических приоритетов на многие годы. В течение трех последних десятилетий в студенческих аудиториях Северодвинского филиала Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова (САФУ имени М. В. Ломоносова), в школах, гимназиях города Северодвинска, на курсах повышения квалификации учителей г. Архангельска и Архангельской области проводилась целенаправленная и, как мне кажется, плодотворная работа по внедрению методики изучения художественных произведений в содружестве с другими видами искусства, осмыслению педагогического потенциала синтеза искусств.

Не секрет, что проблема взаимодействия, содружества, синтеза искусств вызывала и вызывает интерес не только учёных самых разных областей знания, но и учителей-словесников, студентов, учащихся школ в силу безграничности возможностей для исследования художественной картины мира.

Так, научные конференции по проблеме «Синтез в русской и мировой художественной культуре», проводимые филологическим факультетом МПГУ и посвящённые памяти А. Ф. Лосева, ежегодно объединяют преподавателей высшей и средней школы, аспирантов, магистрантов, бакалавров при рассмотрении общетеоретических вопросов внутрилитературного синтеза и синтеза искусств в литературе, театре, музыке, живописи, декоративно-прикладном искусстве.

В существующих научных определениях понятия «синтез искусств» акцентируется внимание как на внутрилитературном синтезе, когда художественное произведение объединяет различные виды искусства (музыку, поэзию, танец, живопись) таким образом, что ни одно из них не доминирует над другим, так и на синтезе искусств в любом другом едином произведении (не только литературном), в результате чего возникает не сумма отдельных искусств, а органическое целое, обладающее особым художественным воздействием [8: 612].

В нашей статье синтез рассматривается как процесс органического соединения взаимосвязанных равноправных видов искусства, объединённых познавательным, деятельностным аспектом, адекватным модели личности каждого конкретного индивидуума [2: 3].

Исследованию педагогического потенциала синтеза искусств посвящены известные работы В. В. Ванслова, М. А. Верба, М. С. Кагана Б. Т. Лихачёва, У. Ю. Фохт-Бабушкина, Г. И. Щукиной, Б. П. Юсова, Л. Н. Мун и других авторов. С точки зрения Л. Н. Мун, основными педагогическими признаками синтеза искусств являются креативность, многоаспектность, интегративность, которые и определяют духовно-преобразующую (связанную с возвышением – духовным ростом, развитием личности) и духовно-формирующую (связанную с эмоционально-чувственной сферой) направленность образовательного процесса на целостное восприятие художественно-образной картины мира [6].

Программа по литературе для IX класса, изданная в 1996 году под редакцией В. Г. Маранцмана, открыла актуальные перспективы для духовно-преобразующей и духовно-формирующей направленности образовательного процесса не только в основной школе, но, как свидетельствует опыт работы, и в студенческой аудитории при реализации деятельностно-личностного подхода в обучении.

Проиллюстрируем художественно-педагогический потенциал указанной программы при разработке и апробации спецкурса «Содружество искусств на уроках литературы» для бакалавров первого года обучения по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Литература»). Цели освоения этой дисциплины:

- развитие профессионального сознания будущих учителей литературы в контексте педагогической деятельности, а именно: в преподавании литературы как одного из видов искусства;
- формирование у студентов знаний в области различных видов искусства и умений проводить параллели между разными видами искусства с использованием современных педагогических и информационных технологий;
- осознанное освоение бакалаврами современных технологий общения с разными видами искусства.

Подчеркнём, что определяющей чертой программы является не только её интегративный характер, но и ориентация на развитие литературно-творческих способностей обучающихся. Представленные в ней разделы «Литература и живопись», «Литература и скульптура», «Литература и архитектура», «Литература и музыка», «Литература и театр», «Литература и кино» с рекомендациями для сопоставления произведений разных видов искусства актуализируют творческую работу обучающихся по написанию таких жанров сочинений, как эссе, дневник, путешествие, отзыв, рецензия.

Знакомство студентов с программой, заинтересованное к ней отношение и выполнение заданий, рекомендованных для литературного творчества (например, написание эссе «Облик и душа», «Самая печальная из романтических элегий», «Мой любимый пейзаж в живописи и литературе», «Какой бы памятник Петру I создал я и где бы его поставил?», «Памятник литературному герою» и др.), способствовали дальнейшему продуктивному диалогу, созданию мультимедиа книги «Роза Парцельса» как завершающего этапа изучения курса «Содружество искусств на уроках литературы». «Роза Пар-

цельса» стала приложением к учебно-методическому пособию по развитию устной и письменной речи учащихся «В начале было Слово...» [1].

Выбранное студентами название для мультимедиа книги было символическим. Вспоминается Учитель, главный герой рассказа Х. Л. Борхеса, способный Словом оживить розу. Таким Учителем стал для них Владимир Георгиевич Маранцман с его животворящей методикой, направленной на воспитание художественно зрячего и слышащего читателя.

Кратко охарактеризуем деятельность бакалавров по созданию «страниц» мультимедиа книги. На первом этапе работы по формированию профессиональных и общекультурных компетенций, овладение которыми способствует становлению обучающихся как профессионалов в культурно-просветительской и образовательной сферах, студенты составляли библиографические списки для сопоставительного анализа с последующей интерпретацией произведений избранных видов искусства, изучали теоретические работы о взаимодействии разных видов искусства на уроках литературы, постигали своеобразие языка каждого из них.

Наибольшее число презентаций студенты посвятили взаимодействию литературы и живописи на уроках словесности: «Любите живопись, поэты. Портрет в живописи и литературе (стихотворения Н. Заболоцкого «Портрет» и живописные портреты Ф. Рокотова)»; «Художественный диалог Н. Гумилёва и П. Гогена»; «Стихотворение Н. Заболоцкого «Фокстрот» и картина М. Шагала «Революция» (эскиз)» и др.

Разработанные В. Г. Маранцманом вопросы для контрольных работ по каждому из представленных в программе разделов стали основой для выполнения студентами небольших исследований. Например, при сопоставлении стихотворения «Фокстрот» и репродукции картины «Революция» бакалавры отвечали на вопросы: какими предстают миры в поэтическом тексте и произведении изобразительного искусства, как относятся к миру поэт и художник, в чём их мироощущение родственно, в чём – различно? Какие краски и почему они позаимствовали бы у Марка Шагала, чтобы выразить эмоциональный тон стихотворения Николая Заболоцкого? Можно ли при художественном оформлении сборника стихотворений Н. Заболоцкого «Столбцы», куда входит стихотворение «Фокстрот», использовать произведения М. Шагала? [7].

Леонардо да Винчи, художник, поэт, учёный эпохи Ренессанса, очень тонко подметил органичный синтез живописи и поэзии: «Живопись – поэзия, которую видят. Поэзия – живопись, которую слышат». В словесных рядах-комментариях к слайдам студенты достаточно убедительно раскрывали роль изобразительно-выразительных средств, используемых авторами литературных и живописных произведений для передачи психологических особенностей образов, выявляли сходство и отличия в художественном отражении мира действительности и мечты в стихотворном и живописном произведениях.

При поисках музыкальных интерпретаций к различным видам искусства создатели «Книги творческих работ» размышляли, например, о том, что музыка как искусство не оперирует ни понятиями, как поэзия, ни зрительными образами, как живопись, скульптура, архитектура. Материал музыки – звук [3: 51].

Интересными и художественно убедительными стали также сопоставления лирических и музыкальных произведений (стихотворений А. А. Фета «Я пришел к тебе с приветом...», «Я тебе ничего не скажу...» и романсов П. И. Чайковского, Т. Толстой; «фольклорных» стихотворений А. К. Толстого и народной песни). В процессе совместного прослушивания музыкальных произведений бакалавры подбирали «звучание» к Собору Парижской Богоматери, скульптуре Фальконе «Медный всадник» и др. Страницы мультимедиа книги, отражающие взаимодействие музыки и литературы, представлены и такими сопоставлениями, как: А. С. Пушкин. Поэма «Руслан и Людмила» – М. И. Глинка. Опера «Руслан и Людмила»; А. С. Пушкин. Повесть «Пиковая дама» – П. И. Чайковский. Опера «Пиковая дама». Разрабатывая эти страницы мультимедиа книги, студенты обращались и к истории создания произведений разных видов искусства, рассматривали художественные особенности поэмы, оперы как жанров искусства, выявляли сходство и отличие в композиции, тональном звучании произведений, знакомясь с музыкальными интерпретациями великих мастеров. Кроме того, бакалавры писали эссе о значении музыки, звука в жизни человека.

В процессе руководства творческой работой обучающихся по созданию мультимедиа книги мы убедились в справедливости суждений И. Г. Минераловой о том, что использование ИКТ позволяет оптимизировать научно-поисковую и научно-творческую работу в вузе, что «наше невладение приемами активизации мысле- и рече-деятельности – причина того, что ИКТ используется неэффективно» [5: 118]. Бакалавры гуманитарного института филиала САФУ имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске создали достойную мультимедиа книгу, продумав как её содержательное начало, так и современные компьютерные технологии представления информации.

Отметим, что особенно значимыми в мультимедиа книге стали страницы, посвященные сопоставлению литературного произведения и его киноинтерпретации (повесть М. А. Булгакова «Собачье сердце» и фильм В. Бортко «Собачье сердце»; пушкинская трагедия «Моцарт и Сальери» и экранизация М. Швейцером «Маленьких трагедий» А. С. Пушкина; концепция счастья в повести Ф. М. Достоевского «Белые ночи» и в одноименном фильме Л. Висконти). Студенты единодушны были в том, что «синкретичность природы кино, объединяющей практически все существующие искусства, позволяет оперировать мощным инструментарием воздействия на человека» [3: 63].

Архитектура – иной вид художественного освоения мира. Для языка архитектуры характерны предельно широкие обобщения объемно-пространственных, ритмических, цветовых отношений материального мира. В этом студенты убедились при разработке тем «Стилизация как художественный прием в произведениях А. К. Толстого («Илья Муромец», «Колокольчики мои...», «Грозой клубится белою...») и “русский стиль” в архитектуре»; «“Слово о полку Игореве” и архитектура Древней Руси»; «Стихотворение О. Э. Мандельштама “Notre Dame” и Собор Парижской Богоматери как памятник готической архитектуры».

Так, в процессе сопоставления стихотворения О. Э. Мандельштама и репродукций собора состоялась дискуссия при ответах на вопросы, позаимствованные из программы В. Г. Маранцмана:

1. Какое впечатление производит на вас здание собора? Как может чувствовать себя в этом соборе человек, о чём он может думать? Подавляет или распрямляет человека готика?

2. Совпадает ли впечатление от собора, выраженное в стихотворении Осипа Мандельштама, с вашим?

3. Какой звук окрашивает собой всё стихотворение? Как вы думаете, почему?

4. Как вы представляете себе свод, который «играет мышцами, распластывая нервы»? Как понимать эту метафору, чем она вызвана к жизни? Почему свод назван «радостным и первым» и сравнивается с Адамом?

5. О каком «стихотворном лабиринте, непостижимом лесе» говорит Мандельштам? Можно ли его увидеть на фотографиях собора? [7: 16].

В рамках статьи достаточно сложно осветить все составляющие «Книги творческих работ» и представить хотя бы фрагменты письменных и устных размышлений бакалавров. Мультимедиа книгу «Роза Парацельса» нужно смотреть, слушать, читать, чтобы ещё раз убедиться в том, что синтез искусств, процесс органического соединения равноправных видов искусства, обладает особым эстетическим воздействием на человека, способствует пробуждению творческого потенциала личности.

Литература

1. «В начале было Слово...»: учебно-методическое пособие по развитию устной и письменной речи учащихся / сост., отв. ред. Н. И. Горобец. – Северодвинск, 2016.

2. Журавлёва Л. Е. Развитие творческой личности в системе междисциплинарного обучения // Интеграционная педагогика. – 2000. – № 1.

3. Интерпретация художественного произведения. Факультативный курс для старшеклассников и студентов: учебное пособие / под общей ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 2007.

4. Маранцман В. Г. Песни муз. – Павловск, 1997.

5. Минералова И. Г. Синтез технологичности, логики и приёмов эссеистики в развитии навыков самостоятельной монологической речи // Синтез в русской и мировой художественной культуре. Материалы XII научно-практической конференции, посвящённой памяти А. Ф. Лосева. – М., 2012.

6. Мун Л. Н. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2009.

7. Программа по литературе для учащихся IX класса, завершающих образование / под ред. В. Г. Маранцмана. – СПб., 1996.

8. Чернецова Е. М. Искусство: словарь-справочник. – М., 2002.

9. Чирковская Т. В., Станчек Н. А. Кафедра методики преподавания литературы ЛГПИ имени А. И. Герцена. История (1920–1989). – СПб., 2007.

ЛИТЕРАТУРА И КИНО: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Постепенно профильная школа из вероятного и отдалённого предмета отвлечённых дискуссий становится настоящим, требующим неотложных и каждодневных действий. И от дискуссий о направлениях развития профильного образования мы переходим к обсуждению практических шагов по его развитию. На сегодняшний день (весна 2017 года) филологический профиль не только один из самых востребованных в современной школе, но он относится и к числу наиболее сложных, как с точки зрения общей и специальной нагрузки, приходящейся на школьников, так и с позиций подготовки педагогов, учителей-словесников. И если литературоцентризм всей русской культуры XX столетия – это явление общепризнанное, то место словесности в культуре и в образовании XXI века – вопрос дискуссионный и неоднозначный.

Литература перестала быть способом познания мира, утратила и свой неформальный статус площадки для политических баталий, коей являлась в Советском Союзе [3: 9, 10]. Это не могло не сказаться на положении словесности в общей парадигме ценностей русской культуры: литература перестала быть средством познания мира, практически полностью ушла из политической и общественной жизни, перестала единовластно определять ценностные ориентации молодёжи. Сначала кинематограф и телеканалы, а затем и Интернет-пространство потеснили литературу в организации досуга.

Современная литература и самое главное – современный читатель существуют в принципиально иных условиях, чем ещё 10–15 лет назад, когда складывалась идеология профильной школы. Принципиально иной ассоциативный ряд, основанный на визуальном восприятии (зачастую текст выступает в качестве вторичного источника), интерактивность, отказ от знаниевого контента в пользу операционного, отсутствие устойчивой системы ценностных координат, широко распространённый релятивизм, снижение критичности восприятия информации – вот немногие из особенностей современных старшеклассников. Можно пытаться доказать, что далеко не все из вышеуказанных признаков действуют в полном объёме, подчёркивать универсальный характер поколенческого конфликта («отцы и дети» как удобная формула для объяснения всех существующих различий), и тем не менее следует признать, что мир меняется как никогда быстро, и методике изучения литературы или приобщения к искусству слова (второе значение лучше и правильнее) следует это учитывать.

Очевидно, что нельзя сводить особенности изучения литературы в профильной школе только к большему количеству часов и увеличению числа изучаемых текстов. Жизненно необходимо приобщать школьников к литературе не за счёт количества прочитанных произведений, нельзя забывать о беско-

нечности доступной современному человеку литературы, а через вдумчивое прочтение и обсуждение. Филологический профиль не должен готовить литературоведов и «проктологов художественного текста». Даже в высшей школе увлечение технологической стороной филологии приводит к крайне неоднозначным результатам.

Симптоматичными и тревожными выглядят ответы на вопрос о любимом произведении студентов четвёртого курса филологического факультета педагогического университета: «нет, и не может быть, мне всё равно, что анализировать»; «читаю только по программе, на остальное нет времени». Не секрет, что подобная ситуация достаточна распространена и среди старшеклассников. Поэтому профильная (филологическая) школа должна быть нацелена на всесторонне развитие подростков с учётом их интересов и ценностных предпочтений. Любопытство – качество, которое надо развивать в современном гуманизме, а утрату любознательности следует воспринимать как потенциальную трагедию.

Кинообразование, ставшее благодаря Ю. Н. Усову одним из признанных достижений отечественной педагогики, вместе с медиаобразованием могут быть использованы на уроке литературы в профильной школе для повышения мотивации к чтению. На практике это означает не иллюстрацию текста, как, к сожалению, чаще всего и бывает, а расширение пространства для обсуждения художественных образов. Благодаря этому старшеклассники активнее участвуют в дискуссии, мотивируются к самостоятельному прочтению и просмотру.

В начале XXI столетия кинематограф продолжает оставаться одним из ведущих видов искусства. И, как и ранее, он неразрывно связан с литературой, с которой активно взаимодействует в медиасфере. Медийное пространство, со свойственной ему тенденцией к визуализации всего и вся, не только закрепляет происходящие изменения, но и в отдельных случаях выступает их инициатором. Воссоздаваемый на экране художественный текст не столько воспроизводит авторскую позицию, сколько репрезентует массовые ожидания от книги, автора и эпохи.

Кино – литература – медиасреда или литература – кино – медиасреда – в этой триаде принципиальны первые и прочие места, важнее внутреннее единство всех составных частей, определяющих особенность бытования художественного текста в современном мире.

Филологический профиль открывает возможности для выбора спецкурсов, а также отдельных сфер литературы для углублённого изучения, а значит создаёт возможности для самореализации педагога и старшеклассников. Важен баланс между интересами подростка и учителя. И в этом отношении уникальную возможность открывает историческая проза, лежащая на пересечении сразу нескольких сфер гуманитарного знания – литературы, истории, искусствоведения и культурологии.

Спецкурс или цикл занятий по исторической прозе способны и расширить кругозор обучающихся, и мотивировать их к дальнейшему постижению искусства слова, а также к литературному творчеству. Использование кинематографических и театральных инсценировок способны значительно рас-

ширить пространство для обсуждения, позволят увидеть много новых трактовок художественного текста.

Наличие множества трактовок исторических событий в современной науке и в медиапространстве является положительным фактором. Старшеклассник **при помощи** учителя учится формулировать собственную позицию, подкрепляя её анализом или примерами, эстетически воспринятыми (нелишне вспомнить, что прекрасно звучащее поэтическое слово обладает всей полнотой аргументации в филологической дискуссии).

Кинематограф позволяет приблизить проблематику художественного текста, наполнить её современными интерпретациями. Ярким примером являются киноверсии произведений Н. В. Гоголя и Г. Сенкевича, посвящённые русско-польским отношениям, ныне в XXI веке расширительно толкуемые как русско-польско-украинские. Именно здесь «свободный» выбор режиссёров и сценаристов во многом детерминирован теми ожиданиями, которые зрители предъявляют к той или иной экранизации.

Польский «вопрос» на протяжении столетий был одним из самых болезненных и неоднозначных в российском обществе. И культуры обоих государств живо реагировали на любые изменения ситуации, а в ряде случаев шли «параллельными курсами». Так, в Московском царстве возникла идея – «Москва – Третий Рим», а в Польше была популярна «сарматская идея», утверждавшая древность и обоснованность гегемонии Польши в Европе и признававшая католицизм главенствующей идеологией. Но шла не только религиозная (идеологическая) борьба, было и сильнейшее взаимное притяжение. Польское барокко и выученики иезуитских коллегий оставили заметный след в русской культуре, а русская классика XIX повлияла на польскую литературу.

Около столетия большая часть Польши входила в состав России. Взаимный интерес, любовь и ненависть ещё прочнее связали Россию с Польшей. В русской литературе XIX века встретилось несколько различных видений Польши и её проблем: пушкинское («Клеветникам России», «Перед гробницу святой...») и тютчевское («Мы над горестной Варшавой / Удар свершили роковой...») – братское, но с признанием возможной вины самонадеянных поляков в их нынешних бедах; славянофильское, с утверждением всеобщего единства славян; и либеральное с безоговорочным оправданием поляков и осуждением русских (Е. Ростопчина, поэма «Насильный брак»: «Напрасно иго роковое властитель мнит озолотить, / Напрасно мщенье мне святое / В любовь он хочет обратить!»).

В XX столетии польско-российский диалог был дополнен Украиной, у которой сложилась своя история отношений и с Польшей, и с Россией. Благодаря кинематографу и Интернету в массовой культуре распространилось множество различных версий и трактовок одних и тех же исторических событий, героев, произведений. Только за последние два десятилетия появилось множество фильмов, среди которых «1612: Хроники смутного времени» В. И. Хотиненко; «Варшавская битва. 1920» Е. Гофмана о победе под Варшавой в 1920 году, «Катынь» А. Вайды; на Украине – «Молитва о гетмане Мазепе» Ю. Г. Ильенко (один из самых дорогостоящих фильмов в истории неза-

висимой Украины, отличается крайним натурализмом и неприятием всего российского); одновременно в 2009 году появились российская и украинская экранизации «Тараса Бульбы».

Любопытный пример сосуществования множества весьма отличных трактовок и интерпретаций – освещение борьбы украинского народа против Польши. Среди множества произведений, созданных на эту тему, можно выделить роман «Огнём и мечом» из трилогии Г. Сенкевича и повесть «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя, в которых затрагиваются сходные проблемы взаимоотношений человека и государства, веры и предательства, любви и долга; и всё это на фоне сложнейших отношений между русскими и поляками, православными и католиками.

Роман «Огнём и мечом» Нобелевского лауреата Г. Сенкевича посвящён восстанию Хмельницкого. Почти полвека оно «не замечалось» официальной польской и советской культурой. Ведь Сенкевич трактовал события середины XVII столетия («Хмельнитчина» – как называется это время в работах современных украинских историков), диаметрально противоположно тому, как они давались в советской историографии и критике. Неслучайно и то, что Ежи Гофман экранизировал «Огнём и мечом» (первый роман трилогии) только в 1999 году; хотя фильмы по одноимённым романам из трилогии – «Пан Володыевский» и «Потоп» (многократно отмеченные на национальных и международных конкурсах) увидели свет соответственно в 1969 и в 1974 гг.

В «Огнём и мечом» Сенкевич откровенно идеализировал польскую шляхту, считал восстание Хмельницкого результатом личных эгоистичных амбиций и устремлений его лидера. В романе просматривается и влияние «Капитанской дочки» А. С. Пушкина: случайное спасение будущего предводителя восстания, который становится покровителем главного героя (дворянина (шляхтича), человека долга и чести), и не только помогает ему спастись, но и в любви (против происков Шванвича у Пушкина и Богуна – у Сенкевича). Вот только социальная несправедливость, вызвавшая восстание Пугачёва, и которая просматривается у Пушкина, затушёвывается Сенкевичем, у которого на первое место выходит шляхетская доблесть.

В романе «Огнём и мечом» Сенкевич всецело на стороне шляхты, подавляющей казачье восстание. Главным героем для него среди множества представленных в романе исторических лиц является князь И. М. Вишневецкий (1612–1651). Писателя не интересует ренегатство своего героя, перешедшего в юности из православия в католичество, автор полностью оправдывает совершаемые польско-русским магнатом жестокости при подавлении восстания, а сам князь остаётся образцом доблести и чести. Именно этой авторской трактовке романа в целом придерживался Е. Гофман в своём фильме «Огнём и мечом», надолго «закрыв» саму возможность иных кинематографических версий. Однако для школьников обсуждение фильма Е. Гофмана (прочтение текста романа не всегда возможно в условиях перегруженности обучающихся), предполагающее отсылки к «Капитанской дочке», есть повод задуматься и над многоплановостью пушкинской прозы, и над неоднозначностью любых народных движений.

Сложнее с таким эпическим полотном, как «Тарас Бульба». Маленькое пространство повести вмещает в себя историю всего народа, данную в момент наиболее для него, народа, драматический. Множество интерпретаций (в кино, театре) не привели, да, наверное, и не могли привести к появлению какой-то одной канонической. «Тарас Бульба» был и остаётся одним из самых трудных для экранизации произведений русской классической литературы.

Каким образом передать эпический размах описываемых событий, не усугубляя, а по возможности смягчая межнациональные и конфессиональные противоречия? Как показать насилие, передать антипольский пафос (особенно заметный при описании польской шляхты) и сатирическое изображение евреев (ростовщиков и шинкарей), романтику и жестокость национально-освободительной и религиозной борьбы, государственничество Гоголя? Надо ли это в современных условиях? Вопросы непростые для кинематографистов, из ответов на которые и складывается та или иная интерпретация.

Известно несколько экранизаций «Тараса Бульбы», среди них выделяются: голливудская версия (1962) с Юлом Бриннером в главной роли, «Дума про Тараса Бульбу» (2009) украинских режиссёров Петра Пинчука и Евгения Березняка, «Тарас Бульба» В. Бортко (2009). В этих интерпретациях классического текста обозначены все возможные варианты современного прочтения эпического произведения кинематографом.

Голливудская постановка, несмотря на многочисленные ошибки и неточности, хорошо передала эпический размах действия, фактически уйдя от изображения евреев. В украинской версии превалирует уклон в этнографию; кроме того была экранизирована первая редакция повести – отсюда и исчезновение несомненного государственного пафоса, столь значимого для «Тараса Бульбы».

Российская постановка, в целом сохраняя и верность первоисточнику (каноническая – вторая редакция повести, ибо это была воля самого писателя, которую проигнорировали украинские режиссёры), и эпический размах действия, тем не менее содержит несколько отличий. Прежде всего – появление ребёнка Андрия и панночки, который соединяет антагонистов – Тараса Бульбу и польского воеводу, давая возможность на некое примирение вековых врагов. Рождение ребёнка, как и сама сцена отказа старого пана от убийства, – глубоко чужды поэтике Н. В. Гоголя. Очевидно, В. Бортко пошёл на этот шаг, памятуя о сложных русско-польских отношениях, добавляя в эпическое произведение столь чуждую ему примирительную интонацию. И в этом отношении версия Бортко столь же неисторична, как и все остальные. Однако следование принципу историзма в данном случае означает возрастание, а не смягчение конфликта. Режиссёр и сценарист, в целом сохранив в отличие от Голливуда и украинской версии приверженность оригиналу в изображении реалий прошлого, пошли на сознательное расхождение с первоисточником.

Экранизации «Огнём и мечом» и «Тараса Бульбы» стали заметным событием не только в культурной жизни России, Польши и Украины, но и обозначили возможное соотношение «свободы» и «несвободы» относительно столь политизированной темы в условиях медийной эпохи. Использование

киноверсий способно значительно расширить поле для дискуссии, приблизить классику, и прежде всего Н. В. Гоголя, к современному школьнику.

Кинематограф способен также помочь и в понимании западноевропейского романтизма, и современной истории. Например, многочисленные экранизации романа «Айвенго» В. Скотта, которые являют собой примеры подчинённости сценария ожиданиям зрителей, настроенных на восприятии конфликтов Средневековья в привычной для них дихотомии свободы и рабства, свободы и несвободы. Или экранизации «лагерных произведений» российскими кинематографистами («Холодное лето пятьдесят третьего», «Живой», «Кому на Руси жить...», «Затерянный в Сибири», «В круге первом» и др.).

В ситуации наличия множества версий и трактовок одного и того же исторического события использование киноинтерпретации способно приблизить старшеклассников к пониманию как прошлого, так и классики, уменьшить дистанцию между прошлым и настоящим, классическим текстом и современностью. Использование кинематографа, как и медиапространства, представляется очень важным для формирования исторического сознания у школьников, а также и для развития всего филологического профиля.

Литература

1. Бочаров С. Г. Поэтика Пушкина: Очерки. – М., 1974.
2. Гей Н. К. Пушкин-прозаик. Жизнь – Творчество – Произведение. – М., 2008.
3. История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи / под ред. Е. Добренко, Г. Тиханова. – М., 2011.
4. Солдаткина Я. В. Актуальные тенденции в русской литературе и журналистике. – М., 2015

Н. В. Беляева
(г. Москва)

ОБУЧЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ СПОСОБАМ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО МАТЕРИАЛА В ИТОГОВОЕ СОЧИНЕНИЕ

В период подготовки школьников к итоговому сочинению перед педагогом-словесником стоит серьёзная задача – научить выпускников аргументировать свои мысли литературными примерами и освоить рациональные способы включения литературного материала в текст сочинения. Это умение является чрезвычайно важным, так как результаты его развития учитываются при оценивании экзаменационной работы по обязательному для получения «зачёта» критерию № 2 «Аргументация. Привлечение литературного материала»: «Данный критерий нацеливает на проверку умения использовать литературный материал

(художественные произведения, дневники, мемуары, публицистику, произведения устного народного творчества (за исключением малых жанров), другие литературные источники) для аргументации своей позиции.

Участник должен строить рассуждение, привлекая для аргументации не менее одного произведения отечественной или мировой литературы, выбирая свой путь использования литературного материала; при этом он может показать разный уровень осмысления художественного текста: от элементов смыслового анализа (например, тематика, проблематика, сюжет, характеры и т. п.) до комплексного анализа произведения в единстве формы и содержания и его интерпретации в аспекте выбранной темы.

“Незачёт” ставится при условии, если сочинение написано без привлечения литературного материала или в нём существенно искажено содержание произведения, или литературные произведения лишь упоминаются в работе, не становясь опорой для аргументации. Во всех остальных случаях выставляется “зачёт”» [2].

Особенностью итогового сочинения является то, что на экзамене нужно создать письменное высказывание, не являющееся сочинением по литературе и направленное на проверку уровня речевой культуры выпускника. Поэтому привлечение литературного материала в итоговое сочинение отличается от традиционного сочинения на литературно-критическую тему.

Размышления на публицистические темы требуют от учеников обязательного подкрепления своих мыслей примерами из прочитанных книг, как программных, так и прочитанных самостоятельно, потому что таких примеров в небольшом жизненном и эмоциональном опыте выпускников пока мало, а в русской и мировой литературной классике – множество.

В «Методических рекомендациях по подготовке к итоговому сочинению (изложению) для участников итогового сочинения (изложения)» содержится такое важное указание для выпускников: «В рамках заявленной темы сформулируйте свою позицию и аргументируйте её на основе не менее одного произведения отечественной или мировой литературы по Вашему выбору (*количество привлечённых произведений не так важно, как глубина раскрытия темы с опорой на литературный материал*) [Курсив наш. – Н. Б.]» [3]. Для глубины раскрытия темы мало знать содержание прочитанной книги, которую выпускник хотел бы использовать для доказательства своей позиции. Ему нужно научиться использовать литературный материал оптимально, чтобы произведения не просто упоминались в сочинении, а становились опорой для аргументации.

Привлечение литературного материала в итоговое сочинение можно осуществлять несколькими способами. Чаще всего это:

- 1) комментированный пересказ ключевых эпизодов;
- 2) обращение к проблематике и системе образов произведения;
- 3) характеристика литературного героя (героев) в определенном аспекте;
- 4) сопоставление фрагментов и героев разных произведений и др.

Выпускникам не всегда удаётся успешно применять эти способы работы с литературными текстами. Поэтому умению аргументации на основе ли-

тературных произведений необходимо научиться и совершенствовать его в период подготовки к экзамену.

Типичной ошибкой при использовании в сочинении пересказа литературных произведений является то, что он не всегда оказывается прокомментированным и, увлекшись пересказом, выпускники начинают воспроизводить не только важные для доказательства фрагменты текста, но и такие сюжетные факты, которые не нужны для раскрытия темы. Поэтому необходимо проанализировать со школьниками неудачные части итоговых сочинений [1] и показать возможные пути их редактирования и улучшения.

Так, пересказывая сюжет рассказа К. Г. Паустовского «Телеграмма» в сочинении на тему «Какие события и впечатления жизни помогают человеку взрослеть?», выпускница пишет: «В маленьком посёлке свой век доживает одинокая пенсионерка, у которой из близких в живых только любимая дочка Настенька. Настя живет и работает в Ленинграде, девушка она очень занятая, ее задача – контролировать организацию выставок различных художников и скульпторов. Но про свою маму она «не забывает». Дочка регулярно отсылает старушке перевод размере двухсот рублей, не понимая, что для матери истинное счастье – увидеть дочь, а не оповещение о получении денег, которые для неё не представляют никакой ценности. К концу осени старушка понимает, что грядущая зима для неё последняя, и отправляет телеграмму в Ленинград, прося дочь приехать в родной край, чтобы повидаться в последний раз. Люди не ценят, что имеют, главная героиня не исключение. Настя совершает ошибку, о которой будет сильно жалеть».

Автору этого сочинения не удаётся ввести в работу пересказ в нужном для раскрытия темы ракурсе. Ученица подробно излагает сюжет и только в двух коротких предложениях прибегает к комментарию: «*Люди не ценят, что имеют, главная героиня не исключение. Настя совершает ошибку, о которой будет сильно жалеть*». Но первое из предложений, носящее обобщающий характер, является лишним, так как не соответствует теме сочинения. Ни слова не сказано и о взрослении Насти, которая «заплатила» за него дорогой ценой – невозможностью увидеть мать перед смертью и похоронить её. Поэтому любой пересказ, включённый в сочинение, выпускнику необходимо сопровождать подробным комментарием, в котором будут акцентированы те детали пересказа, которые помогут раскрыть тему.

При обращении к проблематике и системе образов произведения привлечение литературного материала имеет свои особенности. Необходимо четко определить проблему, в аспекте которой будут рассматриваться ключевые фрагменты, и выбрать из системы образов только тех персонажей, на примере поступков которых можно доказать свою позицию. При этом важно не отступать от темы сочинения, рассматривать литературное произведение только в заданном темой аспекте и не включать в работу избыточную информацию, не относящуюся к теме. Типичными ошибками при обращении к проблематике и системе образов произведения является то, что авторы работ выдвигают тезисы, касающиеся проблематики романа, но не подкрепляют их нужными аргументами и не используют для доказательства таких персона-

жей произведения, анализ поступков которых может быть полезен для аргументации.

Так, в сочинении на тему «Какие качества раскрывает в человеке любовь?», созданном на основе романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка», выпускник пишет: «В произведении А. С. Пушкина “Капитанская дочка” можно увидеть любовь между Петром Андреевичем Гринёвым и Марьей Ивановной Мироновой. Когда Пётр Гринёв приезжает в Белогорскую крепость, у него складывается плохое мнение о Маше из-за лжи Швабрина, который плохо отозвался о ней. Постепенно Гринёв сближается с Машей и влюбляется в неё. Однажды, когда юноша пришёл к Швабрину со своими стихами, которые Швабрин не одобрил и также оскорбил честь Маши, Пётр Андреевич вызывает его на дуэль, которую, отвлекшись на крик Савельича, проигрывает. Во время своего выздоровления он признаётся Маше в любви, и она отвечает ему взаимностью. Я думаю, что каждый человек должен выражать свои чувства и не скрывать их».

Аргументация целого ряда тезисов в данном фрагменте сочинения неудачна. Тезис «Постепенно Гринев сближается с Машей и влюбляется в неё» не подкрепляется необходимыми доказательствами, а тезис «Во время своего выздоровления он признаётся Маше в любви, и она отвечает ему взаимностью» прокомментирован нелогично: «Я думаю, что каждый человек должен выражать свои чувства и не скрывать их». Вместе с тем, для раскрытия темы следовало бы написать, как любовь между Петром Гринёвым и Машей Мироновой помогает им повзрослеть, стать более смелыми, рассудительными, самоотверженными, быть нужными друг другу даже в самые трудные минуты жизни.

Зная систему образов романа, выпускник мог бы показать, как любовь воздействует и на второстепенных персонажей романа, привести примеры как самоотверженной любви Савельича к Петруше или Василисы Егоровны к капитану Миронову, так и подлого поведения Швабрина по отношению к Маше, которую он хочет сделать своей женой. Такое обращение к системе образов могло бы показать, что любовь действуют на людей по-разному: одних возвышает, у других выявляет только отрицательные качества.

Удачным способом привлечения в сочинение литературного материала является характеристика литературного героя (героев) в необходимом для аргументации аспекте. Но авторы работ порой не задумываются, какого именно героя они выбрали для аргументации своих тезисов. Так, размышляя на тему «Какие события и впечатления жизни помогают человеку взрослеть?», выпускник пишет: «Сашка, главный герой повести В. Кондратьева «Сашка», был парнем лет двадцати двух, почти окончившим кадровую военную службу. И вместо того, чтобы вернуться домой, к семье, он попал на передовую, или, как он сам говорит, «на передок». Сашка проявил себя мужественно, пообещав сохранить жизнь пленному после того, как он, Сашка, взял в плен немца, такого же, как и он, молодого парнишку. Сашка сдержал своё обещание, несмотря на все те обстоятельства, которые ему мешали. Это и простая ненависть к врагу, и приказ комбрига о немедленном расстреле пленного. А сдержал Сашка своё обещание,

потому что понимал, если дал обещание, давай исполняй. Это событие из жизни Сашки помогло ему стать взрослее, взрослее и в психологическом, и в духовном плане, ведь необходимо иметь большой духовный мир, чтобы не убить просто так безоружного человека, а сохранить ему жизнь, оставить тому шанс на будущее.

Таким образом, я могу сказать, что война и есть то самое событие, которое помогает человеку взрослеть».

Действительно, для раскрытия этой темы можно было охарактеризовать одного литературного героя, показав, какие события и впечатления жизни помогают ему взрослеть. Но для этого следовало заметить изменения в характере и поступках героя, которые были совершены под влиянием определённых событий и впечатлений жизни. Но повесть В. Кондратьева «Сашка», избранная выпускником, не вполне удачна для такой аргументации. Дело в том, что тема сочинения предполагает выбор произведения, герой которого показан в динамике, когда события его жизни и впечатления от происходящего влияют на него и помогают ему становиться мудрее, терпеливее, преодолевать легкомыслие и не совершать необдуманных поступков. Однако Сашка в повести почти не показан в развитии. Он находится всего два месяца на войне, и в его характере не происходит серьёзных изменений.

Конечно, война ставит человека в экстремальные ситуации, и он может повзрослеть быстрее, но в повести В. Кондратьева об этом речи не идёт. Сашка попадает на передовую из кадровой военной службы, а каким он был раньше, до службы, мы не знаем. Однако его поступки показывают, что характер героя почти полностью сформировался до войны. Так уже в начале повести он ночью, рискуя жизнью, отправился снимать с убитого немца сухие валенки, чтобы отдать их своему напарнику, валенки которого сильно промокли. Это указывает на то, что Сашка уже был заботливым и бесстрашным, а не стал таким на войне.

Мы видим в герое и его способность ценить человеческую жизнь, потому что он не хочет убивать молодого пленного немца. Сашка напоминает солдату Толику о советских листовках, где написано, что немецким пленным «обеспечена жизнь и возвращение на родину после войны». Этот поступок Сашки говорит о его высоких нравственных качествах, о его моральной ответственности даже в условиях войны: Таким образом, обращаясь к характеристике какого-либо литературного героя, авторам сочинений нужно не просто пересказывать фрагменты сюжета, которые показывают черты характера этого персонажа, но и обобщать свои наблюдения, давая ему оценочную характеристику.

Продуктивный способ привлечения литературного материала в итоговое сочинение – это сопоставление фрагментов и героев разных произведений, несмотря на то, что при выполнении экзаменационной работы можно аргументировать свою позицию даже на примере всего «одного произведения отечественной или мировой литературы» [3].

В сочинении на тему «Время – драгоценный подарок, данный нам, чтобы в нём стать умнее, лучше, зрелее и совершеннее» (Т. Манн): выпуск-

ница пишет: «В произведении Льва Николаевича Толстого “Война и мир” можно увидеть влияние времени и других факторов на формирование личностей многих героев, так как действие в романе происходит на протяжении многих лет, а внутренний мир отдельных персонажей и изменения, происходящие с ними, подробно описываются. Среди них Пьер Безухов, очень долгое время искавший себя и, наконец, обретший. Князь Андрей Болконский, в жизненном пути которого было множество несчастий, ломающих судьбу. Отец Андрея, старый князь, которому было тяжело переносить бремя лет. И множество других героев, главных и второстепенных.

На кого-то время оказывает положительное влияние, а других, наоборот, делает хуже. Деградацию личности можно проследить в рассказе Антона Павловича Чехова «Ионыч» на примере главного героя. В вакууме небольшого провинциального городка время вообще может быть бессильно, что подтверждает семья возлюбленной Ионыча Екатерины».

Во фрагменте сочинения выпускница упоминает литературных героев поверхностно и не демонстрирует знания текста, а выдвинутые ею тезисы оказываются неаргументированными. Так, тезис выпускницы о том, что *«внутренний мир отдельных персонажей и изменения, происходящие с ними, подробно описываются»*, не доказан. Ученица пишет, что среди этих персонажей *«Пьер Безухов, очень долгое время искавший себя и, наконец, обретший»*, но не приводит ни одного примера, указывающего, какие именно духовные искания пришлось преодолеть герою и почему со временем он стал лучше. Для этого следовало бы написать, как он меняется.

Одно предложение, написанное ученицей об Андрее Болконском (*«Князь Андрей Болконский, в жизненном пути которого было множество несчастий, ломающих судьбу»*), также не демонстрирует ни знания событий, связанных с героем, ни умения смыслового анализа текста. Заявленный тезис остаётся недоказанным, так как выпускница не упоминает ни одного несчастья, сломавшего судьбу героя. Говоря об Андрее Болконском, полезно было бы вспомнить о его желании найти «свой Тулон», обрести воинскую славу, которые после Аустерлицкого сражения уже не кажутся ему важными. Со временем он становится более зрелым, отвергает свои юношеские взгляды, а после смерти жены проходит свой путь нравственных исканий, вершиной которого стало осознанное участие в Бородинском сражении, ставшем для него последним.

К тезису о старом князе Болконском (*«Отец Андрея, старый князь, которому было тяжело переносить бремя лет»*) также нет аргументов, и не понятно, почему ему «тяжело переносить бремя лет» и каким образом время помогло ему стать «умнее, лучше, зрелее и совершеннее». Поэтому обращение выпускницы к этому герою противоречит содержанию темы, и этого персонажа лучше было бы не включать в сочинение, так же как и упоминание «множества других героев, главных и второстепенных», потому что этот тезис, лишённый аргументов, также повисает в воздухе.

Между размышлениями о «Войне и мире» и об «Ионыче» нет необходимой связующей фразы, так как в данном способе включения литературного материала героев Толстого следовало бы сравнить с героями Чехова, а не

рассуждать о них «изолированно». Говоря о деградации личности Дмитрия Ионыча Старцева, ученица не приводит ни одного примера, доказывающего, почему со временем происходит омертвление души героя. При этом нужно было бы показать те ступени, по которым Ионыч идет «вниз» и не использует данную временем возможность стать лучше.

В данном фрагменте сочинения не демонстрируется умение аргументировать выдвинутые тезисы, роль упомянутых литературных героев осмыслена поверхностно, без обращения к ключевым эпизодам, конкретным фактам судьбы персонажей, на уровне самых общих рассуждений, что позволяет усомниться в реальной начитанности выпускницы. О каждом упомянутом персонаже она пишет по отдельности, никак не связывая рассуждения в единое целое, необходимое для раскрытия темы.

Таким образом, формирование умений аргументации и привлечения литературного материала при подготовке к итоговому сочинению возможно только при ликвидации типичных недостатков, выявленных при оценке работ по критерию № 2. Для этого выпускникам необходимо научиться:

1) определять аспект доказательства главной мысли сочинения, чтобы приведенные для аргументации примеры соответствовали выдвинутым тезисам;

2) не включать в сочинение «чистый» пересказ и обязательно подкреплять его комментированием и собственными оценками героев и событий;

3) при обращении к проблематике и системе образов связывать тезис с примерами так, чтобы они стали доказательством тезиса и привлечение литературного текста не было формальным;

4) при аспектной характеристике литературного героя обобщать свои наблюдения, давая герою оценочную характеристику;

5) при сопоставлении фрагментов и героев разных произведений включать примеры, не относящиеся к теме, а тезисы, не подкрепленные аргументами, и литературные факты, которые только упомянуты, распространять и доказывать текстом;

6) не перечислять авторов, произведения и литературных героев при отсутствии смысловой связи между ними.

Литература

1. Автор благодарит руководство Федерального института педагогических измерений за возможность использовать в качестве примеров реальные итоговые сочинения выпускников 2014 и 2015 года.

2. Критерии оценивания итогового сочинения (изложения) / URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>

3. Методические рекомендации по подготовке к итоговому сочинению (изложению) для участников итогового сочинения (изложения); Методические рекомендации для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения) / URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>

Е. К. Маранцман
(г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВООБРАЖЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Методика преподавания литературы сегодня никак не может найти пути своего развития. Не определены цели её нынешнего существования – то ли это методика транспонирования литературоведения на несколько тонов ниже и обучение литературоведческим приёмам, то ли развитие читателя, формирование которого идёт, в частности, и через чтение и анализ литературных текстов. Эти трудности методика испытывала всегда, из разных взглядов именно на эту проблему родились методические школы – Московская и Петербургская. Сегодня вопрос о разных путях развития методики не стоит вообще – ей нужно выстоять под натиском рецептурного подхода к преподаванию предмета и волюнтаризма. Учителя нынче свято уверились в непогрешимость некрасовского тезиса: «...Учитель, перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени...». Эти строчки из стихотворения «Ещё добром должны мы помянуть...» посвящены В. Г. Белинскому. И там есть более значимая для сегодняшнего учительства фраза:

У ней была задача: как-нибудь
Намёком натолкнуть на честный путь
К развитию способную натуру...

Ключевым словом, прокладывающим дорогу современному обучению школьников литературе, может стать «развитие». «Развитие – закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное» [2: 165]. Развитие предполагает естественный ход жизни человека в тех условиях, которые определены современным обществом, и так, чтобы его моральные устои позволили ему пройти жизнь честным путем. Литературное образование предполагает анализ и глубокое эмоциональное приятие или неприятие предложенных способов достижения этих целей. И так как изменения предполагают стать необратимыми, то важным становится вопрос: какие тексты мы предложим для изучения и как будем их изучать?

Сегодня этот вопрос уже выходит за рамки только литературного образования. Здесь необходим полихудожественный подход при изучении литературного произведения. И чем менее искущён читатель, чем он моложе, тем более важным становится такая работа с текстом.

Концептуальная основа подхода заключается в том, что ребенок изначально полихудожествен, в его душе одновременно взаимодействуют все виды искусств. Поэтому он изначально открыт и способен ко всем видам искусства,

а также творчески направлен на них. Кроме того, обращение к искусству в школе передаёт эмоционально-ценностный опыт поколений, а также формирует эмоционально-образное мышление учащихся.

Учитель выступает, по образному выражению В. Г. Маранцмана, «лоцманом ученика в море текстов и впечатлений» [5: 34], а говоря сегодняшним языком – модератором учебного процесса.

Всё это определяет задачи и пути их решения средствами методики преподавания литературы. Необходимо определить разницу в преподавании литературы в основных и профильных классах. В профильных – уместно сделать акцент на теорию и историю литературы, в основном сегменте – на эмоциональную составляющую в полихудожественном ключе.

С начала жизни ребёнка разные виды искусств призваны развить у него эмоциональное воображение. «Эмоциональное воображение ребёнка как воображение, воссоздающее переживание. Способность смоделировать и разработать ситуацию с учётом эмоционального контекста» [1: 149]. Развитие эмоционального воображения тесно связано с проблемой понимания – герменевтической составляющей бытия. В литературном образовании это проявляется, прежде всего, в затруднённости чтения сложных текстов учениками всех возрастов. Дети не понимают текст, он не становится фактом их жизни, ученики не интериоризируют его. Это связано и с самими текстами: многие из них уже становятся для школьников непонятными из-за времени из создания. Изменилась не только лексика, доносящая мысль авторов XVIII–XX веков, изменились и сами мысли и чувства. Для того, чтобы представить состояние героев литературных произведений, у школьников просто не хватает воображения.

Как показали наши исследования, проведённые в 2016 году среди подростков 7–8 классов школ Санкт-Петербурга разного статуса, от гимназий до общеобразовательных (общая выборка учащихся составила 102 испытуемых), менее всего развито у них эмоциональное воображение и, как следствие этого – способность к сочувствию [3].

Приблизить ученика к пониманию текстов классической литературы – одна из серьёзных задач методики преподавания литературы. Были созданы этапы обучения пониманию текстов разной степени сложности.

Так, например, изучение творчества Г. Р. Державина в школе занимает весьма скромное место. Это имя представлено такими произведениями:

- «Властителям и судиям»,
- «Снигирь»,
- «Признание»,
- «На птичку»,
- «Памятник»,
- «Река времён в своём стремленьи...».

На выбор разработчиков программ даётся возможность взять два текста из предложенных и написать вступительную статью. Как будто бы всё очень достойно. Но практика школьного образования показывает, что у ребят после школы остаётся только образ немощного старца Г. Р. Державина на картине

И. Е. Репина «Лицейский экзамен» (1911), а само имя его ассоциируется только с фразой А. С. Пушкина: «Старик Державин нас заметил, // И, в гроб сходя, благословил...», которая стала крылатой.

Такой эффект, безусловно, связан с влиянием подлинного искусства Пушкина и Репина на учеников, которое создаёт образ-символ Державина в их душах. Но здесь есть и ещё один аспект, который способствует «отчуждению» творчества Державина от учеников – время! Сегодняшние школьники уже не очень хорошо понимают и пушкинские тексты, они вынуждены их читать со словарём, не говоря уже о текстах XVIII века. Сам язык, выражение чувств, да и сами чувства настолько уже не понятны, не «чувствуются» современными людьми, что изучение творчества становится в тягость. Приблизить Державина к юному читателю можно через сравнительный анализ текстов.

Первое сравнение очевидно, оно делается почти всеми учителями средней школы: сравнительный анализ двух «Памятников» – Г. Р. Державина и А. С. Пушкина. Это проводилось в школе всегда, тем более, что пушкинский текст школьники учили наизусть. Такой анализ можно и должно проводить, приближая Державина к более современному для школьников тексту и обнаруживая преемственность смыслов и метафор. Именно такая работа с текстом может стать доказательной базой преемственности двух великих поэтов не только в жизни, но и в творчестве. Сегодня мы имеем дело с «визуальными» детьми – текст заменяют даже не картины, а картинки – комиксы, забавные, плоские по смыслу. Именно поэтому необходимо сохранять стилевую общность текстов в разных видах искусства. В нашем примере необходимо проанализировать портрет Державина кисти В. Л. Боровиковского: на нём Державин – статский советник. Этот портрет вполне гармонирует со статусом поэта и текстом стихотворения.

Другая грань личности Державина может быть представлена его стихотворением «На смерть Катерины Яковлевны, 1794 года июля 15 дня приключившуюся». Здесь поэт предстаёт безутешным супругом, оплакивающим безвременно погибшую жену. Это произведение по силе эмоционального воздействия даже более яркое, но в то же время камерное по стилю повествования. Здесь помогает другой портрет Державина – картина Г. А. Смирновского «Портрет Г. Р. Державина». Так можно эмоционально обозначить рамки державинской поэзии. Однако в этом стихотворении сам язык Державина не вполне понятен современному школьнику. И поэтому мы выстраиваем ещё один «мост понимания» и принятия эмоций Державина учащимися. Мы сравниваем его текст с песней Ю. Шевчука «Белая птица» (1996).

Ответы на вопросы по тексту позволят школьникам оформить свои чувства и эмоции словесно, задуматься над чертами эпохи, почувствовать особенностями времени и стиля:

1. Что в этих текста вам показалось родственным?
2. Как объединяет горе утраты людей разных эпох?

В этих вопросах мы ориентируем учеников не только на смысловой сопоставительный, но и на жанровый анализ текстов. Здесь своеобразный пример «плача». Русской литературе этот жанр характерен со времен «Сло-

ва о полку Игреве», где знаменитый «Плач Ярославны» представляет лирическую сторону произведения. В данном случае сопоставление текстов Ю. Шевчука и Державина ориентировано и на постижение их смысла, который свидетельствует о «вечности» чувств людей, утративших самое дорогое – любимых! Эти чувства амбивалентны. В песне Ю. Шевчука: «Мы встретимся вскоре, но будем иными». Это надежда на соединение в мире ином, которое всё же возможно!

У лирического героя Державина горе более острое, безутешное, хоть мягкий стиль выдержан во всём стихотворении: «Ах! лежит её тело мёртвое, // Как ангел светлый во крепком сне». Герой Державина сравнивает жену с «ласточкой сладкогласной». Он убит горем! И не знает, как ему жить дальше. Здесь мы наблюдаем эффект «острого горя», стихотворение написано сразу после смерти Катерины Яковлевны. Стихотворение Ю. Шевчука написано спустя более четырёх лет со дня смерти жены (Эльмира умерла в 1992 году). В этом и кроется ответ на вопрос: «Почему стихотворение Державина более трагично воспринимается, нежели стихотворение Шевчука?» Мы видим, как острое горе выливается в космическое его принятие.

Текст Ю. Шевчука написан от лица жены, а у Державина – от собственного лица, что, безусловно, даёт возможность думать о более непосредственном переживании, его «включении» в горе, а не осознании его. В песне Ю. Шевчука горе такое же безутешное. Оно осознаннее. При этом сила такого горя только нарастает. В тексте это передается очень сильно:

Земля застонав, превращалась в могилу,
Я бросилась в реку за лёгкой синицей,
Теперь я на воле, я Белая Птица.

В этих трёх строчках Ю. Шевчук описал вознесение! А теперь обратимся к таким строкам:

**Судьба и молитва менялись местами,
Молчал мой любимый и крестное знамя,
Лицо его светом едва освещало,
Прости, я ему всё прощала».**

Этот христианский рефрен в тексте Ю. Шевчука так не похож на человеческое горе Державина, да и на «Плач Ярославны»! Сравним образы «белой птицы» (Ю. Шевчука), «ласточки сизокрылой» (Г. Р. Державина) и «кукушки» (в «Слове...»). Белая птица – обобщение, а ласточка и кукушка – вполне конкретные виды птиц. Первый текст более глобален, что отражается и в языке, а державинский плач более похож на древнерусский. Несмотря на различия в текстах Ю. Шевчука и Г. Р. Державина – стилистические и временные, все они – художественное осмысление и переживание самого сильного человеческого чувства – горя! И всё-таки это горе может быть светлым – как благодарность за жизнь с любимой, как память о ней.

Сравнительный анализ текстов разных эпох очень продуктивен как методический приём. В этом смысле значимым становится принцип «мостов» (термин, предложенный В. Г. Маранцманом) [6: 13]. Именно так сопоставительный анализ приобретает законченность формы и позволяет через современный текст изучать и текст XVIII века.

Здесь необходимо также указать на важность этого приёма не только в герменевтическом смысле, но и в семиотическом. Так мы расшифровываем коды культуры, подчёркиваем их преемственность и различия. А аналитическая работа над текстом, описанная в статье, позволяет ученикам не только эмоционально включаться в разные эпохи, но и в какой-то мере освоить язык данной культуры и времени.

Очевидно, что учитель профильного класса сможет провести всю указанную работу над тестом, учитель же основной школы может ограничиться простой «дугой» времени. И мощная эмоциональность песни и портрета позволят ученикам нарисовать в своем эмоциональном воображении лирический портрет Г. Р. Державина.

Литература

1. *Барышева Т. А.* Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии: монография. – СПб., 2016.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М., 2003.
3. *Маранцман Е. К.* Некоторые психологические черты современного читателя-школьника // Русский язык в национальной школе. – 2016. – № 12.
4. *Маранцман Е. К.* Трагическое искусство любви. – СПб., 2014.
5. *Маранцман В. Г.* Труд читателя. – М., 1986.
6. *Маранцман В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе // Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. – М., 2000.

Е. С. Роговер
(г. Санкт-Петербург)

ЕДИНСТВО ЛИТЕРАТУРНОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выделяя в «Беседах о преподавании словесности» из разветвлённой системы школьного обучения литературное образование, В. П. Острогорский структурировал этот процесс и указал на такие его звенья, как чтение произведения (в том числе его выразительное чтение), анализ художественного текста, усвоение истории и теории литературы, развитие учащихся и их творчество. При этом он тесно связал литературное образование с эстетическим, подчерк-

нул их неразрывность и значимость в обогащении культуры школьников, расширении их кругозора, формировании их вкуса и способностей, воспитания чувства прекрасного и истинного.

Эти соображения сохраняют свою актуальность и сегодня, спустя сто тридцать лет после того, как замечательный методист сформулировал эти положения. В наши дни литературное образование в школе характеризуется как «процесс и результат усвоения систематизированных литературных знаний, умений и навыков, приобретенных школьниками за период их обучения в школе и необходимых для полноценного восприятия словесного искусства, развития культуры речи, творческих способностей» [1: 184]. Сегодня в центр литературного образования выдвигается овладение учениками интерпретационной деятельностью и учебный диалог их с текстом, учителем и классом.

В тесном сплетении с литературным научением находится эстетическое образование. Оно определяется как «овладение систематизированными научными знаниями об эстетических ценностях и процессе художественного освоения мира, которые человек получает прежде всего из эстетики, теории и истории искусства» [2: 108]. Нетрудно увидеть, что некоторыми гранями эстетическое образование сопрягается с образованием литературным. Оно обращено к интеллектуальным уровням сознания и одновременно к эмоциональной сфере личности, основывается на искусстве, оперирует научными понятиями и ценностями, отличается систематизацией, содержит широкую информацию, служит освоению окружающего нас мира.

Поэтому следует говорить не о рядоположенности этих видов образования, а об их единстве.

Покажем эту сопряжённость и сращённость на конкретном примере изучения в 8 классе гоголевской комедии «Ревизор».

Ко времени изучения этого произведения учащиеся уже получают некоторые наблюдения над комическими явлениями в действительности и искусстве. В 5 классе, изучая пословицы, они вспоминали и весело смеялись, называя такие перлы мудрости: «Широко шагаешь – шаровары порвутся»; «Излишние порядки – те же беспорядки»; «У Фили были, Филю же и побили»; «Одним глазом слезу льёт, а другими подмигивает»; «За пазухой плетъ, а на устах молитва»; «Я русский на манер французский, только немного погишпанистее». Чуть позже пятиклассники с юмором воспринимали басни «Лисица и Аист» Федра, «Жёлудь и Тыква» Лафонтена, «Квартет» Крылова. Ученики живо реагировали в 6 классе на рассказы Чехова «Толстый и тонкий» и «Хамелеон». В 7 классе они со смехом воспринимали говорящие фамилии и «остроты» Скотинина в «Недоросле» Фонвизина.

Рассматривая картину И. Е. Репина «Запорожцы», семиклассники обращали внимание на градацию веселья, переданную художником. Заразителен и могуч *смех* толстого казака в красном костюме. Учащиеся подбирали синонимичные выражения и определения, называя этот смех упоительным, беззаботным, от всей души. У богатыря в черной бурке светится *улыбка*. У другого – *хохот*, открытый и громкий. А у этого преобладает *юмор*. Ещё один *забавляется* письмом султану. Следующий *осмеивает* гневно, *сатири-*

чески. Люди здесь *насмехаются, пересмеиваются, трунят, усмеваются, ухмыляются, заливаются, хихикают, грохочут, балагурят, заходятся* от смеха. Смеются радостным, гордым, презрительным, ироническим, вызывающим, бодрым, саркастическим смехом. Так учащиеся постепенно осваивают палитру комического.

Эта палитра существенно обогащалась при встрече школьников с «Повестью о том, как один мужик двух генералов прокормил», где семиклассники встречали сатирическое обличение общественных пороков в сказочном сюжете. Мастерское сочетание серьёзного и смешного они находили в рассказах В. М. Шукшина «Срезал» и «Чудик». Новое разнообразие комических средств представало перед восьмиклассниками в мольеровском «Мещанине во дворянстве».

Однако восприятие комического у школьников отличается определённой ограниченностью. Их читательские отзывы и ответы на вопросы анкеты обнаруживают, что учащиеся главным образом воспринимают внешний комизм. Они представляют себе комическое как весёлое. Их увлекает в первую очередь комизм положений, захватывают элементарные формы комического. Чёткого понимания несоответствий и противоречий, лежащих в основе юмора и сатиры, у семиклассников до первого практикума ещё нет. Наши выводы вполне подтверждаются суждениями психолога К. А. Ворониной [3: 63], филолога Е. С. Зубаревой [4: 3–12], специалиста по эстетике А. П. Московского [5: 20–24], методистов А. С. Елеонской [6: 41] и Л. С. Шакировой [7: 106].

Представления учащихся о комедии как жанре до изучения «Ревизора» также достаточно узки и однотипны, будучи основанными на чтении комедий классицистических: «Недоросля» в 7 классе и «Мещанина во дворянстве» – в 8 классе. Учащиеся пока хорошо знают, что герои комедии строго делятся на положительных и отрицательных, что говорящие фамилии призваны выявлять характеры персонажей, что комедия открывается развёрнутой экспозицией, имеет чёткую завязку, развивающееся действие, кульминацию и развязку, где порок оказывается посрамленным, а добро торжествует. В сюжете доминируют сцены обучения (Митрофана, Журдена), пространство и время строго ограничены жёсткими правилами. Интрига носит занимательный характер. Любовные перипетии в пьесе занимают важное место.

При встрече с «Ревизором» многие из этих представлений рушатся. Интенсивно протекающее литературное образование учащихся вносит решительную перестройку в систему прежних знаний.

Сюжет «Ревизора» – в традициях Мольера и Фонвизина – под пером Гоголя приобретает социальный характер. Однако автор резко порывает и с занимательной интригой, и с обычными любовными перипетиями, которые приобрели здесь второстепенный характер. Здесь нет ни прежних притязаний на Доримену, ни былой напряжённой борьбы за Софью. Не личные столкновения и «частные интересы», а общий «страх возмездия», поразивший город, стал пружиной комедийного действия.

Если в ряде догоголевских произведений о мнимом ревизоре в центре оказывался авантюрист, плут и мошенник, который, обманывая, добивался

своей корыстной цели, то Гоголь, лишив героя качеств ловкого проходимца, перенёс акцент на тех, кто принял от страха частного лица за ревизора, обнажив типичные для николаевской России нравы. Мы знакомим учащихся с замечательной статьёй отечественного методиста В. П. Шереметевского «Каков Хлестаков на самом деле, и за кого подчас принимают его» (1888), в которой автор убедительно доказывает, что «не Хлестакова следует считать главным лицом, а городничего, вместе с уездным захолустьем, во главе которого он стоит, как самый яркий и самый крупный его представитель». Другой же ошибочный взгляд на Хлестакова состоит в том, что его принимают за человека, сознательно разыгрывающего роль ревизора, за самозванца, плута и обманщика [8: 35, 40], тогда как он стал ревизором только по воле городничего. Гоголь разрушил прежний сюжетный ход о мнимом ловкаче.

Ещё одной особенностью сюжета «Ревизора» является то, что автор представил группу правителей города в момент «чрезвычайный», когда резко обострились события, подтверждённые и слухами, и письмом, и сном, и приметам. Сюжет при этом сразу обрёл непривычную внутреннюю динамику и стремительность, ощутимую цепную реакцию и заметные сдвиги.

Яркое новаторство автора сказалось и в композиции сценического действия. Хлестаков, вокруг которого возник переполох, не присутствует ни в первом, ни в последнем акте (вначале он проживает в гостинице и не ведом чиновникам; в конце он благополучно исчезает из уездного городка, оставив растерявшимися и ошеломлёнными его правителей). Тем самым внимание читателей и зрителей переносится на нравы и порядки, господствующие в городе, а также на то саморазоблачение, которое осуществляют чиновники, переживая публичное наказание. Композиционное мастерство Гоголя сказалось и с симметрии, использованной в пьесе. Поскольку городничий из осторожности, нарушая установления, предлагает почтмейстеру распечатывать письма посторонних, тот с явной охотой и рвением делает это, что производит потрясающий эффект в конце комедии. Известия о появлении ревизора в первом акте и его истинный приезд в конце пьесы создают новое кольцо и очередное проявление симметрической замкнутости. При этом мы догадываемся, что страж порядка поведёт себя привычным образом и непредвиденных неожиданностей со встречей ревизора не произойдёт. Всё обретёт заведённую десятилетиями повторяемость. На вопль городничего в начале комедии ответит громкое «эхо» в финале, но всё вернется «на круги своя».

Гоголь решительно пересмотрел характер, роль и функции известных элементов сюжета и композиции. Прежде всего это относится к *завязке*. Именно ею решительно и энергично драматург начинает свою пьесу. Роль активной завязки выполняет первая реплика городничего: «Я пригласил вас, господа...». Это «пренеприятное известие» производит эффект разорвавшейся бомбы и приводит всё в движение. В. И. Немирович-Данченко восторженно писал об этой первой фразе: «С какой силой, с какой простотой, с какой гениальной экономией происходит завязка пьесы!» [9: 30].

Одна только фраза из 15 слов – и пьеса уже начата, сжав пружину действия. В «один общий узел» вбираются судьбы всех персонажей. Словечко

«шась» зримо передает мгновенность действия предполагаемого хищника и цепкость его хватки!

Однако профессор Н. Л. Степанов считал завязкой не первую фразу, а шестое явление (прибытие Бобчинского и Добчинского). Сообщение «сорок короткохвостых» действительно связывает чиновников с приехавшим реальным лицом и подготавливает «основную коллизию второго действия». Напротив, театровед Е. Холодов видел комедийный узел этой пьесы не в первом, а во втором акте, когда происходит встреча городничего с Хлестаковым и глава города поверил в ревизора «подлинного». Такого же мнения придерживался и В. Кулешов. Возможно, – и это в духе новаторства Гоголя – в пьесе существует не одна, а три названных завязки. Такого ещё в драматургической практике не бывало. Соединение этими узлами всех действующих лиц делает завязку комедии «общей», но отнюдь не частной, как это практиковалось.

Экспозиция пьесы перемещается с привычного первого места на более отдалённое и, по словам Ю. В. Манна, оказывается рассредоточенной, позволяющей нам разбираться в том, что творится в городе. В этом перемещении также выражено новаторство Гоголя.

Изменения получает и *развитие действия*, коллизия и интрига, лежащие в центре пьесы. Это развитие вначале отличается некоторой медлительностью, а с шестого явления получает свою динамику и учащённый ритм. Вхождение Хлестакова в развивающееся действие осложняется мерами, принятыми городничим, который всё больше увязает в «ловушке». Медлительность объясняется также психологическими «прощупываниями» новоявленной «бестии», а также тождественными мизансценами, связанными с дамами – в третьем акте – и повторяющимися приёмами просителей.

Сюжеты трёх центральных актов ведут к трём *кульминациям*: сцене хвастовства и вранья Хлестакова, приёму дарителей и жалобщиков и сватовству [10: 75]. Наличие трёх кульминаций – ещё одно проявление художественной новизны гоголевской комедии.

У исследователей нет полного единодушия в определении *развязки* пьесы. Н. Л. Степанов связывает её с письмом Хлестакова, перехваченным почтмейстером; М. Б. Храпченко усматривает подлинную развязку в монологе городничего «Чему смеетесь?..». Эта речь обращена одновременно к чиновникам, самому себе и к смеющимся зрителям. Наконец, Ю. В. Манн видит развязку в «немой сцене». Каждый из упомянутых авторов по-своему прав, и, таким образом, троичность распространяется и на развязку пьесы. В этом опять-таки сказывается уникальность построения комедии.

Особое значение имеет исключительная, новаторская по своему характеру «немая сцена». По своей длительности (почти полторы минуты) она отступала от всех принятых норм правдоподобия и приближалась к типу вечного окаменения. Выразительность слова, мизансцены и скульптуры здесь предстала в трёх ипостасях. Этот финал испуга от появления жандарма включает в себе эффект потрясения буквально всех персонажей (за исключением исчезнувших Хлестакова и Осипа) и содержит множественность смыслов, вплоть до проявления Божественного суда над Содомом. Этот финал

потрясает и резким контрастом между смехом и сутолокой конца пятого акта и внезапно наступившей гробовой тишиной и скульптурной неподвижностью. Это «обломки самовластья» городничего и его чиновников. Авторский суд над ними зримо совершён.

Продолжая литературное образование учащихся и всё больше увлекая их осмыслением и переживанием перипетий пьесы, тесно связываем его с обогащением эстетическим. Основу последнего составляет комическое, и мы соотносим его со смешным, уча различать эти понятия, близкие, но не равнозначные.

Смех в «Ревизоре» становится единственным, по словам Гоголя, честным и благородным лицом его произведения, являясь выражением авторской оценки и отношения к тому, что показано в пьесе. Этот смех здесь отличается редкой многокрасочностью и обретает различные формы. То он выступает в виде *шутки* (когда Хлестаков подтрунивает над Хлоповым, считая его неплохим, добрым человеком), то в форме *иронии* (в случае, когда Осип подсмеивается над своим барином), то в виде *сарказма* (примером может служить смех Городничего над купцами-«архиплутами», «самоварниками», «надувайлами морскими» – и чиновниками, у которых «свиные рылы, вместо лиц»). Учитель даёт пояснения этим терминам.

В соответствии с различными формами смеха в самой действительности Гоголь использует в своем произведении художественные виды комического: *фарс*, *юмор* и острую *сатиру*. К первому относится забавный комизм наружности, движений, действий, грубая комика. Таковы, например, столкновение Бобчинского и Добчинского лбами, пристрастие Хлопова к луку, падение персонажей вместе с дверью. Фарсово-водевильную основу имеют и споры двух провинциальных кокеток, попеременное объяснение им в любви Хлестакова. Эти элементы смешного ещё не служат осмеянию общественных пороков, а передают лёгкое отклонение от нормы жизни, и комическую реакцию они вызывают внешне бурную, а по существу неглубокую. Но они обогащают весёлый колорит пьесы, важный для комедийного восприятия её в целом.

Гораздо важнее в «Ревизоре» гоголевский *юмор*, помогающий решению более высоких задач. Его можно уподобить рентгеновским лучам, просвечивающим людские души. Амплитуда колебаний оттенков в юморе весьма широка, и он включает в себя улыбку, насмешку, восторженный лиризм, грусть, скорбь. По словам Гоголя, юмор озирает жизнь «сквозь видимый миру смех и незримые, неведомые ему слёзы». Замечательным примером такого юмора в пьесе является третье явление первого акта, когда Бобчинский и Добчинский пытаются рассказать об увиденном в гостиничном трактире, томят собравшихся своим повествованием с многочисленными подробностями, повторами, отступлениями. Насмешка здесь беззлобная, но за нею проглядывает грусть Гоголя о том, сколь скудоумным, мелочным, убогим сделала человека окружающая его среда. Учитель приучает восьмиклассников воспринимать юмор в гоголевском понимании.

Определяющее же место в пьесе занимает *сатира*. Она широко использует иронию и особенно сарказм, а основным приёмом, при помощи ко-

того она вводится в комедию, становится саморазоблачением персонажей. Ярким примером этого является сатирическое осмеяние Земляники, идущего к Хлестакову с ябедой на коллег, изображение этого характерного для эпохи презренного доносителя, карьериста, не брезгающего подсиживанием и гнусным наветом на сослуживцев и соседей. Другим примером гоголевской сатиры в «Ревизоре» является гневное высмеивание автором злоупотреблений, казнокрадства, взяточничества, процветающих в городе N, где правят преступные чиновники. В. Г. Белинский писал, что чиновничья жизнь таит в себе «океан-море комического» [11: 331]. Дыхание и гул этого океана мы постоянно чувствуем в «Ревизоре», и учащиеся неудержимо смеются, читая и изучая гоголевскую комедию.

Сатира «Ревизора», особенно в сценах пятого акта, вплотную подходит к трагическому. Более того, оно подспудно живёт в каждой сцене комедийного действия этой пьесы. Обозревая отклики на неё, приводим отзыв газеты «Молва», которая писала о комедии, что «она смешна: но внутри это горе горевиньце, лыком подпоясано, мочалами испутано» [12: 257]. Этот фольклорный образ помог критику сказать обнажённую правду о серьёзности этого творения. Позже исследователь С. К. Шамбинаго выразит эту мысль по-иному: читатель весело смеётся в этой пьесе «до тех пор, пока на него близко не глянет каменеющее лицо Медузы» [13: 72].

Продолжая эстетическое образование, сращённое с литературным, раскрываем перед учащимися разнообразные виды комизма. В основу их разграничения кладем концепцию В. Я. Проппа, изложенную в книге «Проблемы комизма и смеха» [14].

Одним из доминирующих видов комизма в «Ревизоре» является **комизм характеров**. В городничем обнаруживается контраст различных черт личности: масштабность сочетается с мелочностью, широта стратегии – с узостью тактики, солидность – с суетливостью, изворотливость – с неловкостью. Это «большой корабль», который «мелко плавает».

В Ляпкине-Тяпкине претензия на глубокомыслие соединяется с глупостью, он делает «ошеломляющие» догадки, но неизменно попадает пальцем в небо. Считает себя вольнодумцем, но имеет самые отсталые взгляды. Бюститель порядка и правосудия первым даёт взятку, служебное время проводит у жены Добчинского.

Земляника, будучи неповоротливым и толстым, оказывается «пронорой и плутом». Внешнее его благодушие и добродушие прикрывают подхалимство, лицемерие и продажность. Это та «сладкая ягода», которую горько кушать. У него большие «как мухи выздоравливают». Хлестаков называет его «свиньей в ермолке». Иной комизм, основанный на подобии Хлестакову, содержится в характере почтмейстера. Достоевский в спектакле литераторов играл именно его и сказал о нём, что это одна из самых высококомических ролей не только в гоголевском, но и во всём русском репертуаре, и притом исполненная глубокого общественного значения. Пошлые и «развесистые» фразы чужих писем кажутся ограниченному Шпекину необыкновенной поэзией. Яркий комизм заключён в том, что безликого, напуганного, «прихлоп-

нутого» Хлопова обвиняют в «вольнодумных мыслях, внушаемых юношам», в том, что он «хуже, чем якобинец». Забавнее этого трудно придумать. У Гибнера смешна и его немота, и его фамилия, производная от корня «гиб», общего со словом «гибель», и одновременно немецкого «giben» – «дать». Цветы, которые носил актёр Тусузов, исполнявший эту роль в Московском театре Сатиры, намекали не столько на дары больным, сколько на атрибуты для покойников.

Смешны и уморительны Бобчинский и Добчинский, похожие друг на друга в необыкновенной степени и своим тугомыслием, и суетливостью, и манерой речи. В. Г. Белинский не случайно назвал их «городскими шутами». Стареющая кокетка Анна Андреевна, легкомысленная и падкая на сплетни и волокитство, и бездумно-пустенькая Марья Антоновна великолепно дополняют комический ансамбль.

Образ Хлестакова несёт комизм особого свойства. Он вовсе не тонкий дипломат, не пройдоха, даже не взяточник, ибо, беря деньги, верит, что берёт в долг и считает это щедростью людей. Неожиданны повороты его хотений и намерений: всё у него «вдруг». Его отличает «скачущая» с предмета на предмет речь, показная светскость, пустота мыслей, развязность тона. Его выделяет стремление сыграть роль хоть одним вершком выше той, которая ему предназначена, желание пустить пыль в глаза. Неумеренный гиперболизм его фантазий делает Хлестакова подлинным шутком в гоголевской комедии.

Всё это делает произведение «Ревизор» комедией характеров. Однако ярко передаётся в пьесе и **комизм положений**. Его вариантом является *комизм недоразумений*, к которому приводит страх городских чиновников и их ошибка. По этим причинам пустейшего Хлестакова они принимают за государственного чиновника. Не ведающий ни о чём приезжий пугается прихода городничего, рассматривая этот визит как результат жалобы трактирщика. На недоразумении держатся и следующие сцены: взаимного непонимания встретившихся, заключения Бобчинского о чине Хлестакова («генерал-то ему и в подмётки не станет»), эксперимент городничего, ухаживание за Осипом, сцена взяток, жалобы купцов и «гражданства», мечтания Сквозника-Дмухановского, поздравления гостей.

Другой разновидностью комизма положений становится *превращение*. Недоразумения преображают Хлестакова в глазах чиновников и в его собственных глазах то в управляющего департаментом, то в главнокомандующего. Ученики могут представить себе его позы в эти моменты (по-наполеоновски скрещенные руки, вытянутую фигуру, высоко задранную голову), его затуманенный взор. И только отдельные обмолвки «возвращают» его к истинной сущности. Это и делает ситуацию особенно комической. Точно так же городничий, мечтающий о будущем генеральстве, «превращается» на время в грозу «титularных».

Ещё одна разновидность комизма положений – совпадение финала в истории комического персонажа с судьбой трагического героя. Так, в восьмом явлении последнего акта ловкий городничий из победителя становится побуждённым, из вознесшегося к вершинами почета – раздавленным, из хищника –

жертвой. Концовка комедии «перелицовывается в трагические одежды» (городничий стонет: «Убит, убит, совсем убит!»). Но характер героя не покидает почвы комического.

Названные здесь виды смешного обогащены в пьесе **комизмом сходства**. Он особенно ярко проявляется в подобии Бобчинского и Добчинского (одинаковы их рост, болтливость, нетерпение, созвучны их фамилии), Анны Андреевны и Марьи Антоновны (сходно их жеманство, кокетство, любопытство, безвкусица, их препирательство, низкий духовный уровень). Почтмейстер, как мы уже отмечали, напоминает Хлестакова. Сходство обнаруживает себя и в такой ситуации: почтмейстер «в одно слово» с судьёй предположили, что ревизор едет неспроста: война с турками будет.

Свою лепту в атмосферу пьесы вносит и **комизм глупости**. Он проявляется в абсурдных утверждениях и выводах персонажей пьесы. Городские помещики делают заключение о приезде ревизора на основе того, что приезжий денег не платит и в тарелку заглянул. Нелепы доводы Хлестакова, высказанные трактирному слуге: нужно кормить его бесплатным обедом потому, что ему есть хочется. Глуп и аргумент Анны Андреевны: как же у неё не тёмные глаза, когда она гадает на трэфовую даму? На просьбу её дочери прочесть стихи Хлестаков отвечает: «Да к чему же говорить? Я и без того их знаю». Комизм глупости особенно ярок, когда носитель её претендует на глубокомыслие и авторитет. Таков Ляпкин-Тяпкин, который «собственным умом» доходит до нелепостей.

Выделим ещё **комизм лжи**. Городничий прибегает к обману с целью замазать свои грехи, прикрыть беспорядки в городе, а одновременно набить себе цену и внушить мысль о заслуженном награждении. По его словам, «не прилгнувши, не говорится никакая речь». Чиновники обманывают, чтобы спасти свои шкуры. Осип привирает, что не валялся на кровати, потому что иначе с его барином и говорить нельзя. Хлестаков врёт бескорыстно, делая это с чувством, вдохновенно (например, о супе, привозимом из Парижа и сохраняющем аромат). В. Я. Пропп замечает: «Ложь комична в тех же условиях, в каких бывает комична глупость: когда она мелкая и когда говорящий неправду сам разоблачает себя и свои недостатки. Незаоблачённая ложь не кажется комичной. Ложь может быть разоблачена внезапно, и тогда она вызывает взрыв хохота, если же она обнаруживается постепенно, то вызывает насмешку, которая, однако, тоже может превратиться в громкий смех» [15: 272]. Гоголь использует самые различные реакции на ложь и применяет самые разнообразные синонимы для рассказа о вранье: «отливает пули», «подпускает турысы», «сочиняет», рассказывает «небылицы». Все эти разновидности смеха скрывают пороки выводимых на суд героев.

Сплетая и объединяя все эти варианты комизма, смех в «Ревизоре» казнит воцарившееся зло и распространившиеся в стране преступления.

Сказанное позволяет вновь говорить о единстве литературного и эстетического образования и определить жанр гоголевской пьесы. Отказавшись от старого её определения Г. А. Гуковского как политической комедии, мы назовем её высокой общественной сатирической комедией характеров и по-

ложений. Термин «высокая общественная» подчеркивает, что она вплотную подходит к драме и даже трагедии. Недаром В. Ф. Одоевский называл пьесу Гоголя «трагедией русской жизни» [16: 219].

Синтез комического и трагического в этой пьесе великолепно передавали актёры многих театров нашей страны и за рубежом. Назову лишь спектакль МХТ, поставленный в 1908 году К. С. Станиславским, В. И. Немировичем-Данченко и И. М. Москвиным. Здесь И. М. Уралов, исполнявший городничего, демонстрировал торжествующий жест рук, напоминающих жернова, которые перемалывают людей. О. Л. Книппер, игравшая Анну Андреевну, передавала сентиментально-заискивающую улыбку провинциальной жеманницы, но грубо пресекала глупый смех своей дочери (Л. М. Кореневой). Степан Кузнецов, воплощавший Хлестакова, рождал в зале хохот своими позами, походкой и упоительным враньём о дружбе с Пушкиным. И. М. Москвин, представший Бобчинским, уморительно играл шута на побегушках. П. А. Павлов, ставший Добчинским, веселил публику уничижительной, подобострастной мимикой, благодаря которой его губы кривились далеко на сторону, а речь переходила в идиотский смех. Н. А. Подгорный, с блеском исполнявший Растаковского, очаровывал зрителя своей хитрой ухмылкой и затаённым смехом себе на уме. Его тощая фигура «говорила» о том, что и он вносил свою лепту в грабёж местного гражданства и истязания унтер-офицерской вдовы, что и он не гнушался брать «борзыми щенками», когда для этого выпадал удобный случай. Все они смешили, но усердно творили «трагедию русской жизни».

В заключение ещё раз отметим, что изучение «Ревизора» в 8 классе – один из самых красноречивых примеров единства литературного и эстетического образования.

Литература.

1. *Целикова Е. И.* Литературное образование в школе // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература). Опыт интерпретации терминосистемы / под ред. Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб., 2015.
2. *Заславский В. Л.* Роль эстетического образования в эстетическом воспитании // Проблемы этики и эстетики. Вып. 1. – Л., 1973.
3. *Воронина К. А.* Понимание юмора в литературно-художественном изображении детьми младшего и среднего школьного возраста // Научно-теоретическая конференция, посвященная 58-летию Октября. Психология. – Л., 1967.
4. *Зубарева Е. С.* Проблема юмора в художественной литературе для детей и подростков: автореф. дисс. ... канд. филолог. наук. – М., 1968.
5. *Московский А. П.* О природе комического. – Иркутск, 1968.
6. *Елеонская А. С.* Урок о юморе и сатире в VI классе // Литература в школе». – 1964. – № 6.
7. *Шакирова Л. С.* О восприятии комического учащимися V–VI классов // Анализ художественного произведения в школе: сборник научных работ. – Л., 1972.
8. *Шереметевский В.* Каков Хлестаков на самом деле, и за кого подчас принимают его. – СПб., 1888.

9. *Немирович-Данченко В. И.* Тайны сценического обаяния Гоголя // Ежегодник императорских театров. – 1909. – № 2.
10. *Кулешов В.* Этюды о русских писателях (Исследования и характеристики). – М., 1982.
11. *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч. В 13 т. – Т. 4. – М., 1954.
12. Молва». – 1836. – Т. XI, № 9.
13. *Шамбинаго С. К.* Трилогия романтизма (Н.В. Гоголь). – М., 1911.
14. *Пропп В. Я.* Проблема комизма и смеха. – 2-е изд. – СПб., 1997.
15. *Пропп В. Я.* Проблема смеха и комизма // Учёные записки ЛГУ, серия филологических наук. – Вып. 76, № 355. – Л., 1971.
16. Цит. по кн.: *Дурылин С. Н.* От «Владимира третьей степени» к «Ревизору» // Ежегодник искусств, 1953. Театр. – М., 1953.

Е. В. Гетманская
(г. Москва)

«КЛАССЫ БЕЗ СТЕН», ИЛИ КОММУНИКАТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ЗАПАДНОЙ ШКОЛЫ

Коммуникативные методики современного западного образования построены на неразрывной связи процесса обучения с цифровыми технологиями, которыми учащиеся пользуются вне стен школы. Безусловная метафора «классы без стен» принадлежит авторству двух американских учёных, Скотта Салливана и Мари Кристель, которые, много лет отработав преподавателями английского языка в школе, разрабатывают методику цифровой грамотности уже в университетах Америки. Главная мысль их работы: когда мы используем цифровые технологии при обучении языку и литературе – в классах исчезают стены, и мы становимся частью генерализованной мировой коммуникации [4: 14–15].

Посвящая статью анализу методик цифровой грамотности, хотелось бы прояснить, что нашей основной задачей была не трактовка стремительно появляющихся в этой области терминов (стриминг, ремикс, геокешинг, твиттер и т. п.). Скорее, мы задавались целью раскрыть «философию применения» новых инструментов и подходов к формированию навыков коммуникации в рамках работы над художественным словом в западной школе. Если рассматривать российскую модель «цифровизации» школы, то следует признать: медиа-технологии в том или ином виде присутствуют на уроке литературы. В то же время практика обучения литературе в значительной степени отдалена от тех инструментов, с помощью которых подростки ежедневно общаются в цифровом пространстве. Иными словами, мотивация и механизмы создания текста на уроке и за пределами школы не совпадают. Школьники играют

и общаются с помощью различных текстовых форм, дескрипторов, сетевых средств массовой информации, и это отличается от традиционного контента наших учебных программ и практик.

Представленные ниже фрагменты из российского и американского образовательных стандартов касаются использования интернет-технологий в образовательном процессе. Российский стандарт: «Умение использовать средства информационных и компьютерных технологий в решении когнитивных, коммуникационных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности» [12]. Американский стандарт: «Использование технологий, включая Интернет, для создания, публикации и обновления индивидуальных или коллективных письменных текстов для того, чтобы иметь постоянную обратную связь, в том числе новые аргументы и информацию» [11]. Если сравнивать стандарты, то следует отметить, что в российском варианте даны только общие внепредметные подходы, а в американском – присутствует некоторая методическая линия, которая соотносит Интернет-технологии и создание ученического текста. И всё же в обоих стандартах ещё не ощущается отношения к Интернет-технологиям как ключевым инструментам создания текста.

Такая неторопливость образовательных документов вполне объяснима. Со времён Гутенберга изменения в процессах чтения и письма происходили на протяжении веков. Стандарты не успевают за изменениями в практике, которые происходят сегодня. Не находя развёрнутого отражения в образовательных декларациях, инструменты Web 2 становятся одной из главных тем обсуждения и анализа в мировой педагогической периодике. Учёные во всём мире стремятся стандартизировать внедрение инструментов Web 2 в школу. Дж. Ашвини в своей статье «Мультимедиа: методики обучения в школах» пишет: «Задача педагогов ясна. Мы должны установить строгие стандарты качества для учебных инструментов, руководств и решений, которые мы предлагаем нашей молодёжи. Мы должны подготовить наших учеников к тому, как осваивать эти перемены» [3: 36].

В 2009 году профессор Канзасского университета Л. Ларсен пишет статью «Электронное чтение и электронный отклик: новые инструменты для нового поколения читателей». В своей работе она кардинально меняет наполнение понятия «текст». Основной посыл статьи: современные достижения в области цифровых технологий заставляют переоценить такие понятия, как «грамотность» и «текст». До сих пор под «текстом» понимались письменные сообщения в форме книг, журналов и газет. Сегодня это понятие, в логике Л. Ларсен, должно трактоваться шире. Учителям, которые хотят идти в ногу со временем, следует учесть, что сегодняшние читатели-школьники и писатели-школьники имеют обширный мультимодальный опыт и легко комбинируют форматы и средства обмена информацией. Учителям и учёным надо безотлагательно преодолеть *пропасть* (Л. Ларсен употребляет именно это очень сильное слово), существующую между моделью чтения и письма, с которой сталкиваются ученики в школе (бумага, ручка и печатный текст), и их

ежедневной практикой за пределами школы, а именно Web 2.0. [7: 255]. Аналитическое резюме статьи Л. Ларсен следующее: в западной школе на сегодняшний день крайне важным инструментом работы над ученическим текстом становятся социальные сети и обучающие сайты.

Первым определением Web 2.0 использовал в 2004 году Тим О'Рейлли, издатель, специализирующийся на цифровых медиатехнологиях. Web 2.0 – система, которая становится тем лучше, чем больше людей ею пользуются. По сути, Web 2.0 означает сервисы, активно улучшаемые самими пользователями [1: 12]. К ним, в первую очередь, мы можем отнести блоги, вики-проекты, социальные сети. Почему они приобретают такое значение? Потому что они – явления грамотности XXI века, именно в этой медиасреде живут школьники, которые описываются как миллениалы (люди нового тысячелетия), поколение Y. «В отличие от нашего поколения, поколение Y – это те, кто родился после 1981–1983 годов, инет-поколение, поколение цифровых аборигенов, медиа-поколение. Они достигли совершеннолетия в течение времени, отмеченного инструментом Web 2.0» [5: 3].

Какие медиа-приёмы используются в западной методике, чтобы помочь школьникам поколения Y погрузиться в текст мировой классики? На сайте Национального совета учителей английского языка (США) представлен цикл уроков для 9–12 классов школы «Несчастливые влюблённые онлайн: Ромео и Джульетта в цифровую эпоху» [8]. Учитель ставит перед учащимися задачу: представить, что Ромео и Джульетта живут в современном мире, и создать свою интерпретацию событий трагедии, составив при этом список технологий, которыми могли бы воспользоваться Ромео и Джульетта, чтобы изменить финал пьесы. Учащиеся работают в малых группах и сами выбирают сцену из трагедии, ход которой мог бы быть изменён вследствие использования гаджетов, создают свои сюжетные версии и публикуют их в сетевых сообществах для получения отклика. На последнем уроке цикла учащиеся читают и анализируют книгу известной писательницы Шерон Дрейпер «Ромьетта и Джулио», современную версию «Ромео и Джульетты». В этой современной версии «Ромео и Джульетты» главные герои преодолевают запрет на любовь, обращаясь к чатам, e-mail, sms-сообщениям. Размышления над этими уроками приводят к мысли о том, что сюжета трагедии вообще бы могло не возникнуть, если бы герои Шекспира держали в руках гаджеты. Однако учителя из Вирджинии не смущает наивный реализм в восприятии героев Шекспира, если их так легко можно сделать нашими современниками и дать в руки смартфоны; напротив, наивный реализм восприятия приветствуется. Это наблюдение, как нам представляется, высвечивает социологические и коммуникативные доминанты западной методики в работе над художественным текстом. Планируемые результаты урока: учащиеся в соцсетях делятся своими проектами с одноклассниками и друзьями и обсуждают, почему они выбрали ту или иную сцену и технологии.

Попытаемся ответить на вопрос: чем обусловлена логика учителя по поводу обязательности обратной связи в обсуждении ученической, осовремененной интерпретации шекспировского сюжета? Чтобы учащиеся могли со-

вершенствовать свой текст? Возможно, но не в первую очередь. Главная цель, как нам кажется, это – актуализация ученика в пространстве глобальной коммуникации. Именно в этом проявляется скрытая пружина порождения и существования ученического текста в рамках западной методики: моё «я» в пространстве глобальной коммуникации.

Технологии меняют и язык общения в медиасреде. В известной «Нортонской антологии теории и критики», изданной в Нью-Йорке в 2001 году, В. Лейч писал о том, что современный язык – явление мультивалентное и «скользящее». Сложный термин, который предполагает, что язык «постоянно меняется, и механизмы его изменения всегда различны» [6: 3]. В дополнение к этому, западная методика приводит взгляды постструктуралистов Ролана Барта, Мишеля Фуко и Жака Деррида, которые не рассматривают современный язык, в отличие от его прежнего состояния, как достоверную и стабильную среду общения [9]. Поэтому текст, созданный школьником и помещаемый в современную медиасреду, в сервисы Web 2.0, зачастую теряет своё авторство, входит в пространство глобальной коммуникации в точном соответствии с постструктуралистским подходом к языку как поливалентной, скользящей субстанции. И это, безусловно, требует изменений в подходах к оценке такого текста. Кроме того, текст может подвергаться редакции в процессе его существования в Сети, собственно авторской или последующей читательской оценке и критике. Как относиться к категории авторства в этой ситуации?

Рассмотрим ещё один цикл уроков в рамках так называемой *visual rhetoric* (визуальной риторики). Три урока для 8–12 класса с общим названием «Анализ фотографий и картин с изображением Оскара Уайльда и создание подкаста об этом» предполагают знакомство учащихся с О. Уайльдом как публичной персоной при помощи статей и карикатур о нём, а также фотографий периода его путешествия в Америку в 1882 году [2]. Материалы представляют писателя двояко: одни оставляют позитивное впечатление о нём, другие – дискредитируют писателя. Уроки завершаются созданием подкастов (медиа-текстов), в которых учащиеся сравнивают карикатуры на О. Уайльда с изображениями, найденными самостоятельно в Интернете, и комментируют различия в трактовке образа писателя. «Медиа-тексты как объект анализа на уроке литературы объясняются практико-ориентированной доминантой западного литературного образования, главная цель которого, заявляемая в программе, – уметь коммуницировать и аргументированно представлять свою позицию» [10: 59].

Доминантная позиция коммуникативных западных методик – получение сетевого отклика на составленный учащимися медиа-текст, безусловно, когерентна психологическим доминантам школьника. Здесь важно не само качество созданного медиа-текста, а возможность получить признание в широком кругу коммуникации, где не будет ограничений по возрасту, социальному статусу, географической локации. Почему западная школа так доверяет медиатехнологиям в процессе создания ученического текста? На это отвечает Сара Кайджер в книге «Подростки и цифровая грамотность: Учимся вместе с нашими учениками» (2010). Она пишет о том, что инструменты медиасреды – не главное. Главное – для чего нужен этот инструмент. И, в первую очередь, это – проблемы

чтения, письма, общения и методики [5: 16]. С. Кайджер работает в третьем по величине университете в США, в Вирджинском университете, она – национально признанный эксперт в области технологий новой грамотности. Основная идея учёного: школьники читают и пишут каждый день в их реальной жизни, следует объединить их активное письмо вне школы с активностью на уроке, «помирить» реальную жизнь школьников в сети с технологиями написания текста на уроке. Завершает свою книгу учёный так: «Если мы отстанем от технологий, которыми живут подростки поколения Y, мы можем навсегда потерять значимость нашего предмета, которым мы все живём» [5: 117].

Литература

1. Amy Shuen. Web 2.0: A Strategy Guide. O'Reilly, 2008. 272 p.
2. Analyzing and Podcasting About Images of Oscar Wilde // Available at: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/analyzing-podcasting-about-images-30503.html>
3. Ashvini Joshi. Multimedia: A Technique in Teaching Process in the Classrooms // Current World Environment Vol. 7(1), 33-36 (2012) // Available at: <http://www.cwejournal.org/pdf/vol7no1/CWEVO7NO1P33-36.pdf>
4. Christel Mary T., Sullivan Scott. Lesson Plans for Developing Digital Literacies. NCTE. USA. 2010. 31 p.
5. Kajder Sara. Adolescents and Digital Literacies: Learning Alongside Our Students. Washington: NCTE. 2010. 119 p. // Available at: Adolescents and Digital Literacies: Learning Alongside Our Students <https://secure.ncte.org/store/adolescents-and-digital-literacies>.
6. Leitch, Vincent, ed. The Norton Anthology of Theory and Criticism. New York: Norton, 2001. 2565 p.
7. Lotta C. Larson. E-Reading and e-Responding: New Tools for the Next Generation of Readers // Journal of adolescent and Adult literacy. Volume 53, Issue 3. November 2009. P. 255-258.
8. Star-Crossed Lovers Online: Romeo and Juliet for a Digital Age // Available at: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/star-crossed-lovers-online-857.html>.
9. Sullivan P. What Is “College-Level” Writing? // Available at: http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/56766Intro_Chap01_x.pdf.
10. Гетманская Е. В. Литература в старших классах: англосаксонская модель // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21-22 марта 2014 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. – М., 2015.
11. Общее ядро государственных образовательных стандартов (США) // Available at: http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (РФ) http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.html.

*Н. Е. Кутейникова,
(г. Москва)*

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ОТБОРА СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ УЧЕБНОГО И САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Культура чтения – это социокультурное явление, определяющее уровень интеллектуального и духовного развития общества, основу которого составляет познавательная деятельность. Культура чтения личности и культура общества тесно взаимосвязаны. Отношение к чтению отдельного человека во многом формируется под воздействием окружающих. Сам уровень культуры чтения в обществе складывается из читательских интересов каждой конкретной личности.

«Огромна роль чтения в обретении мировоззрения, самообразовании. Чтение даёт возможность «добраивания» своего внутреннего мира. В условиях неблагоприятной внешней среды возможность читать и наличие лучшей литературы даёт стимул к личностному росту, помогает преодолеть трудности. История знает много примеров, когда с помощью чтения художественной литературы и самообразования можно было «подняться из низов» (из бедности), выйти из среды малообразованных людей и перейти в слой людей образованных и обеспеченных. Очень часто таким местом для «вертикальной мобильности» была библиотека (сельская, школьная, городская), где можно было найти книги, дающие пищу для развития ума и воображения» [15: 80].

Во многом социализироваться, а также постичь глубину и красоту художественной литературы ученикам прошлого столетия помогала школа. Этому способствовали *уроки литературного чтения* до ввода новых программ 1972 года, на которых произведения читались, анализировались, а во время чтения и после него делался акцент на *эмоциональном восприятии прочитанного, на индивидуальном прочтении текста каждым учеником, а также на социальных моделях поведения персонажей, проблеме выбора героев произведений*. Различные методические приёмы, например, словесное рисование, рассказ о понравившемся герое, краткий и/или выборочный пересказ, сочинение-отзыв, сочинение-продолжение прочитанного, сочинение-рассуждение, применяемые *на уроке*, помогали школьникам совершенствоваться в умении читать и понимать текст художественного произведения, снимали психологический барьер перед чтением сложного в художественном плане и/или объёмного текста. При этом сочинение было *видом творческой работы*, а не *приёмом контроля качества обучения*.

Безусловно, многое здесь зависело от педагогического мастерства и такта учителя, но ребёнок-читателя советская школа формировала довольно успешно. Во многом это происходило по простой причине: в программе каж-

дого класса был представлен небольшой объём произведений, тщательно выверенных временем и практикой преподавания. Более того, программы уже предмета *Литература* апробировались совместно с Институтом возрастной физиологии АПН РСФСР (сегодняшней РАО), поэтому некоторые произведения классической литературы иногда «гуляли» из класса в класс, переносились в другую возрастную группу: менялись дети, изменялись социальные реалии, соответственно, менялся и тип восприятия художественного текста каждой возрастной группой. Этому были посвящены, в частности, труды психолога О. И. Никифоровой [10].

Вторым фактором, способствующим формированию читательской культуры школьников, были *уроки внеклассного чтения* и *внеклассные мероприятия по литературе*, проводившиеся в системе, так или иначе сложившейся в школе или регионе, а потом по методической системе работы, предложенной И. С. Збарским [4; 5; 11]. Однозначно, и учителя, и учёные-методисты при создании системы работы по литературе в урочное и внеурочное время проводили отбор художественной литературы для учащихся разных возрастных групп. При этом они не всегда руководствовались *идеологическим принципом отбора*, так как с XIX века главными в методике преподавания литературы *критериями качества детско-подростковой литературы считались эстетическая ценность произведения и его этическая составляющая*.

Два этих фактора достаточно успешно «работали» как на социализацию детей и подростков, так и на формирование читательской культуры учащихся. Однако времена меняются, поэтому в начале XXI столетия актуальной стала проблема отбора произведений как для многочисленных программ по литературе, так и для рекомендательных читательских списков.

Как справедливо отмечает В. П. Чудинова, «в литературоцентричном обществе роль литературы как инструмента (средства) социализации была очень велика. Несколько веков на социализацию личности оказывали большое влияние книги, прочитанные в детстве. Сегодня эта ситуация во многом изменилась. Статус *Человека читающего* снизился, и уже не книги, а визуальная культура все больше занимает место книги в процессе социализации ребенка и подростка. Однако в семьях образованных людей роль книги остаётся очень высокой, хотя и здесь она постепенно снижается. Здесь мы имеем в виду, прежде всего, роль художественной литературы в становлении личности» [15: 79].

Читательская компетенция школьников может быть сформирована только при условии разумного, системного и разнообразного чтения детьми и подростками литературы в школе (на уроках и внеурочных занятиях) и дома, то есть самостоятельно. Значит, необходимо создать данные условия для формирования и развития читательской компетенции обучающихся. Нельзя при этом забывать и о **социализирующей роли книги в жизни детей, подростков и юношества**. Книга открывает перед ребёнком огромный мир, таинственный и манящий, в котором хочется жить и быть успешным, что сегодня является немаловажным для школьников.

Наиболее актуальной сегодня для педагогов, библиотекарей и родителей стала проблема выбора литературных произведений для чтения в школе

и дома. Столкнувшись на практике с данной проблемой, мы решили создать проект «"С книгой по жизни: социализация подростков и юношества средствами популяризации чтения". Междисциплинарный проект-исследование» в рамках грантового направления «Реализация проектов в области изучения и популяризации русского языка и литературы».

Актуальность и значимость данного исследования обусловлены тем, что в методике преподавания литературы на данный период абсолютно не разработаны проблемы, касающиеся специфики изучения современной детско-подростковой и юношеской литературы в средней школе, возможности её включения в программы по литературе и списки для самостоятельного чтения, не выявлены аксиологические основания, соответственно, формы и приемы внеурочной деятельности на основе литературы конца XX – начала XXI века для популяризации чтения и духовно-нравственного развития подрастающих поколений, формирования у школьников системы нравственных ценностей и моделей для подражания.

В 2014/2015 учебном году нами был предложен «Рекомендуемый список современной отечественной и зарубежной детско-подростковой литературы (1990-е гг. – XXI в.). Для чтения и изучения со школьниками 9–17 лет». Тогда же были намечены *критерии оценки литературы для школьников* [9].

Список постоянно дополняется, он включает в себя художественную, научно-познавательную (научно-художественную и научно-популярную) и массовую литературу, адресованную детям, подросткам и юношеству, которая была издана или переиздана, а также впервые вышла на русском языке в конце XX – начале XXI века.

Важными, на наш взгляд, являются следующие позиции:

1. В список для чтения школьников были внесены произведения, написанные на русском языке, созданные в контексте традиций отечественной детско-подростковой литературы XIX–XX вв.

2. Были включены также *произведения авторов, которые частично или все были написаны, иногда – изданы в XX веке, в начале XXI столетия осуществлено 1–4 переиздания, в силу их этико-эстетической и познавательной ценности, актуальности для современного читателя.*

3. Естественно, что в список вошли те авторы, чьи произведения были написаны в прошлом столетии, но впервые переведены на русский язык только сейчас.

Обновлённый список с критериями оценки был опубликован в 2016 г. в журнале «Школьная библиотека» [8], там же вышла наша статья по поводу критериев отбора произведений в помощь учителям и библиотекарям [7]. Нами были определены следующие *критерии отбора произведений для чтения в школе и дома:*

1) качественное содержание (научное, художественное, социально-бытовое);

2) этическая и эстетическая ценность для сохранения духовно-культурных связей между поколениями и для формирования личности читателя-школьника;

- 3) интерес и восприятие современными детьми и подростками;
- 4) познавательная ценность для подрастающих поколений;
- 5) возможности для расширения кругозора, развития и формирования межпредметных и метапредметных знаний, умений, навыков.

При этом постоянно имелось в виду, что для того или иного читательского списка могут быть выбраны:

- книги, которые дети, подростки и юношество могут читать без посторонней помощи, испытывая в основном удовольствие и от самого процесса чтения, и от содержания читаемого – *гедонистическая функция искусства*;

- книги с так называемой *двойной адресацией*, в которых «ребёнок не является полностью самостоятельным реципиентом, так как в отличие от взрослого не обладает многими когнитивными, социальными, культурными компетенциями» [13: 104–105]. Соответственно, предполагается, что чаще всего акт коммуникации не может состояться без участия третьего лица, «которого Х. Х. Эверс называет «взрослым посредником» [16]. К взрослым посредникам относятся родители, библиотекари, учителя, а также издатели и книготорговцы. Именно они совершают за ребёнка выбор текста, решая, в конечном итоге, состоится или не состоится акт коммуникации между детским реципиентом и текстом» [13: 105].

Дискуссионным остается вопрос о *жанре фэнтези* – любимом жанре школьников на протяжении почти двадцати лет. В России в период повышенного интереса детей к книгам из серии о Гарри Поттере шли довольно бурные дискуссии, которые продолжаются и сегодня при обсуждении жанра фэнтези. С нашей точки зрения, хороший анализ ситуации предложила Т. Воловельская, анализируя предпочтения израильских школьников. Приведём её высказывание, относящееся к этой теме, а также к причинам популярности книг жанра фэнтези:

«Популярность книги у подростков объясняется, прежде всего, двумя факторами – лёгкостью прочтения и интересным, закрученным сюжетом ... Почти все подростки выбрали в качестве любимых героев фантастические, волшебные, нереальные образы. Это неудивительно. Литературный жанр «фэнтези» – их выбор номер один. Это тоже объяснимо: реальный мир для подростка – слишком малопривлекательный и трудный. Они ещё не знают досконально его законов, им сложнее, чем взрослым, ориентироваться в социуме. То ли дело – мир фантазий, где желания реализуются гораздо проще. Любимыми героями подростков зачастую становятся взрослые с подростковым мышлением – так же, как они сами, их герои непосредственны, открыты, проказливы, любят приключения... приключения, ужастики и детективы – также чрезвычайно популярные жанры у подростков» [2].

С Т. Воловельской солидарен и профессор С. А. Зинин: «Современная литература в работах старшеклассников [в выпускном сочинении. – Н. К.] была представлена такими авторами, как А. Лиханов («Сломанная кукла»), П. Санаев («Похороните меня за плинтусом»), Л. Улицкая («Дочь Бухары»). Однако пальма первенства в ряду «внепрограммных» произведений принад-

лежит зарубежной литературе. Рассказы А. Конан Дойла, О. Генри, Дж. Лондона и Р. Брэдбери, «Великий Гэтсби» Ф. С. Фицджеральда, «В дороге» Д. Керуака, «Я – легенда» Р. Мэтисона, «Стальное сердце» Б. Сандерсона, «Гарри Поттер» Дж. Роулинг и др. Это всего лишь небольшой срез, но общей картине он не противоречит. Для учителя же важна не столько всеохватная статистика, сколько индивидуальная читательская траектория конкретного ученика, степень его подключённости к большой литературе. И если путь к ней открывает Дж. Роулинг или С. Кинг, то это совсем не страшно – лишь бы он двигался дальше и выше, обретя в лице учителя надёжного наставника и интересного собеседника» [12].

При обсуждении критериев оценки литературы для школьников специалисты библиотек отметили, что опираются в своих оценках на мнение книговеда С. А. Карайченцевой [6]. По её мнению, характерными чертами детской литературы являются:

- отведение детям главной роли;
- соответствие детскому возрасту по тематике;
- относительно небольшой объём, множество рисунков (особенно в книгах для маленьких детей);
- простой язык;
- большое количество диалогов и действий, мало описаний;
- множество приключений;
- счастливый конец (победа добра над злом);
- часто имеет своей целью воспитание личности.

С нашей точки зрения, перечисленные характеристики в большей мере подходят именно для книг, адресованных детям, нежели подросткам и юношеству.

Филолог И. В. Арзамасцева так определяет основное значение детской литературы [1]. С её точки зрения, детская литература возникла на пересечении художественного творчества и учебно-воспитательной деятельности и является областью искусства, функции которого – доставлять ребенку эстетическое наслаждение и способствовать формированию его личности.

Шведская академия детской литературы определила роль детской книги в перечне ответов на вопросы: «Восемнадцать «зачем» нужны детские книжки» [3]. По положениям Шведской академии детской литературы, *книга для детей, подростков и юношества*:

- должна быть написана ярко и интересно, хорошим, грамотным языком, обогащающим лексикон своего читателя;
- развивает мышление, в том числе критическое, расширяет кругозор;
- развивает воображение, дает яркие и убедительные образы;
- обогащает эмоциональную сферу, учит этике, способствует развитию у детей эмпатии, терпимости и доброты к ближнему;
- готовит к жизни, дает модели поведения в трудной ситуации;
- способствует самопознанию и рефлексии;

- учит пониманию других культур и людей;
- учит пониманию других поколений, помогает их соединять;
- способствует приобщению к культурному наследию;
- имеет ценность как произведение искусства;
- представляет собой ценность для людей из других культур.

«Глобальная литература для детей – это книги, которые входят в чтение детей и подростков разных стран мира. В ряде стран мира специалисты занимаются тем, что отбирают лучшие, с их точки зрения, книги, которые они далее рекомендуют для чтения подрастающему поколению» [14: 392].

«Глобальная» детская литература, всё шире приходящая к юным читателям разных стран, поставила задачи отбора книг для многих педагогов и библиотекарей. Проект «Замечательные книги для глобального сообщества» («The Notable Books for a Global Society» – NBGS) был начат в Международной ассоциации чтения (МАЧ) в 1995 г. В ассоциации был образован комитет специалистов (в основном, педагогов) для отбора книг для «глобального сообщества» [17].

На наш взгляд, не все произведения, рекомендуемые в рамках данного проекта, стоит предлагать российским школьникам, так как реалии современного мира во многих из них показаны достаточно подробно, а иногда и со знаком плюс, например, пропаганда различных сторон сексуальной жизни взрослых и подростков, отношение к наркотикам, выбор асоциального жизненного пути и т. п. Не всё, что нравится читателям-подросткам и юношеству, стоит распространять в среде школьников, поэтому критерии отбора произведений современной художественной литературы – главная задача для педагогического и библиотечного сообщества, требующая объединения усилий, а не разногласий.

Другой – не менее важной – задачей является определение того корпуса произведений, которые можно и желательно прочитать на урочных и внеурочных занятиях, обсудив прочитанное, создав по этим произведениям индивидуальные творческие работы: сочинение на литературную тему, сочинение-отзыв, сочинение-фанфик, буктрейлер и др.

Таким образом, выработав чёткие критерии к содержанию современной художественной литературы, мы сможем определить и дальнейшие пути её пропагандирования, а также пути и приёмы формирования *читательской компетенции* современных школьников.

Литература

1. Арзамасцева И. Н., Николаева С. А. Детская литература: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – 2-е изд., испр. – М., 1997.

2. Воловельская Т. Скажи мне, кто твой кумир... // Русский израильтянин. – ISRALAND. 2005. №11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sem40.ru/index.php?newsid=205568> – Дата обращения: 27.02.2016.

3. Восемнадцать «зачем» нужны детские книжки. Шведская академия детской литературы // Библиотека в школе. Приложение к газете «Первое сентября». – 2004. – № 1.
4. *Збарский И. С., Полухина В. П.* Внеклассная работа по литературе (IV–VIII классы): пособие для учителя. – М., 1975.
5. *Збарский И. С., Полухина В. П.* Внеклассное чтение по литературе (IV–VIII классы): пособие для учителя. – 2-е изд., доп. – М., 1980.
6. *Карайченцева С. А.* Современное литературно-художественное книгоиздание российской федерации: конспект лекций для студентов, обучающихся по специальности 021600 «Книговедение и организация книжной торговли». – М., 2000.
7. *Кутейникова Н. Е.* О списках литературы для самостоятельного чтения школьников // Школьная библиотека. – 2016. – № 8.
8. *Кутейникова Н. Е.* Список современной отечественной и зарубежной детско-подростковой литературы (1990-е гг. – XXI в.). Для чтения и изучения со школьниками 9–17 лет // Школьная библиотека. – 2016. – № 8.
9. *Кутейникова Н. Е.* Детско-подростковая и юношеская литература XXI столетия // Уроки литературы (приложение к журналу «Литература в школе»). – 2015. – № 8.
10. *Никифорова О. И.* Психология восприятия художественной литературы. – М., 1972.
11. Проблемы преподавания литературы в средней школе: пособие для учителя / под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М., 1985.
12. *Рыков С.* Стала книга сиротой // Литературная газета. – 2017. – № 6 (25) // <http://www.lgz.ru/article/-6-6586-15-02-2017/stala-kniga-sirotoy/>
13. *Федяева Т. А.* Отражения: западноевропейская и русская литература – XX–XXI век. – СПб., 2015.
14. *Чудинова В. П.* «Гарри Поттер» и проблемы оценки содержания художественной оценки литературы для детей и подростков // От Года литературы – к веку чтения: коллективная монография / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. – М., 2016.
15. *Чудинова В. П.* Развитие «нации читателей»: роль чтения и библиотек. – М., 2014.
16. Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 2000.
17. Notable Books for a Global Society [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://clrsig.org/index.php>.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ (на примере рассказа Е. Бибчук «Снежный Лис»)

Современная книжная индустрия для детей и подростков развивается настолько стремительно, что бывает трудно отслеживать новинки художественной литературы, ориентированные не только на духовно-нравственное развитие школьников, но и позволяющие реализовывать требования федеральных государственных образовательных стандартов основного и полного общего образования. Тем не менее, выходят произведения, обращение к которым на школьном уроке литературы и во внеурочной деятельности учителя-предметника и классного руководителя может решить проблему формирования личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы.

Исторически сложилось так, что художественный текст со своей образной системой, метафоричностью, ориентированностью на возрастные особенности читательской аудитории является, во-первых, одним из действенных средств формирования духовной личности; во-вторых, содержит до настоящего времени полностью не изученный потенциал для развития мотивации к исследовательской деятельности; в-третьих, интегрирует в себе знания из разных научных и социальных областей.

Особое внимание следует обратить на серию «Настя и Никита» издательского дома «Фома». Ежемесячно с номером журнала выходят хорошо иллюстрированные рассказы, сказки, новеллы, стихи духовно-нравственного (Анна Анисимова «Невидимый слон», Юлия Симбирская «Разбегаюсь и лечу», Юлия Иванова «Настоящая сырность», Александра Боровецкая «Кипятильник для облака» и др.) и исторического (Марина Улыбышева «Как Пушкин русский язык изменил», Ирина Никитина «Дмитрий Менделеев», Хельга Патаки «Мосты Петербурга», Наталия и Василий Волковы «Московские высоты» и др.) содержания. Тексты ориентированы на детскую аудиторию, но, несмотря на это, представляют интерес для разных возрастных категорий своей духовностью и философичностью.

Так, небольшой рассказ Екатерины Бибчук «Снежный Лис» о том, как цирковой лис необыкновенного белого цвета попадает в лес и пытается там не только выживать среди себе подобных, но учит их и учится у них добру, вниманию, состраданию, дружбе, может послужить хорошим материалом для проектной деятельности учащихся на разных ступенях обучения. Текст по-разному воспринимается школьниками начальных классов, среднего и старшего звеньев. Задача учителя состоит в том, чтобы не только грамотно расставить акценты, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, но и отобрать методы и приёмы достижения личностных результатов.

Целесообразно работу строить на активном использовании технологических приёмов медиаобразования, интегрируя их с технологиями формирования критического мышления, рефлексии с выходом на учебный проект. «Снежный Лис» – небольшое по объёму произведение, поэтому его можно предложить для детального изучения.

При организации научно-исследовательской работы нужно обязательно учитывать возрастные особенности школьников и методически грамотно чередовать индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности.

Например, в 5–7 классах предлагаем проект без названия по произведению Екатерины Бибчук «Снежный Лис». Задача – формирование умения видеть проблемы художественного текста, предлагать пути их решения и, обобщая, обозначать тему, которая выступила бы объединяющим началом.

Детский коллектив делится на четыре группы с чётко сформулированными проблемами для исследования.

Подпроект «Цвет как символ духовно-нравственного развития» нацелен на детальный анализ текста. Каждое предложение требует пристального внимания. В первых пяти абзацах представлена цветовая картина мира: «...блеснув красной подкладкой своей роскошной накидки», «цирковой шатер замер, погрузившись во тьму», «луч прожектора», «в его голубоватом свете стоял большой стеклянный аквариум» [1] и др.

В первую очередь обращается внимание на то, что разные части речи (существительные, прилагательные, глаголы) «рисуют» образную систему произведения:

- «цирковой шатёр» – ограниченное пространство героя, в том числе и внутреннее, разноцветное, манящее, со своими подводными течениями, но знакомое и предвиденное;
- «роскошная накидка с красной подкладкой» – то таинственное, что окружает, пробуждает интерес к познанию, является своеобразным бермудским треугольником, воронкой, постоянно привлекающей к себе внимание, затягивающей;
- «стеклянный аквариум» – как одно из колец пирамиды – циркового шатра, что-то знакомое настолько, что можно в любой момент найти из него выход в «голубоватый свет», который прорезает луч прожектора; перемещение за пределы своего мира не несёт опасностей; правила функционирования всех механизмов системы, называемых жизнь, знакомы и выучены;
- «смер-р-ртельный номер» – поступок, какое-либо действие, выходящее за пределы обозначенного круга.

Сам главный герой – «уникальный белый лис» – уже с самого начала произведения выделяется своей внешней цветовой непохожестью на всё и всех, кто его окружает. В тексте мы наблюдаем, как через контекстуальные синонимы усиливается образ Снежного Лиса: «уникальный белый» – «снежный» – «шерсть которого и правда была удивительно белого сияющего цвета, будто свежий снег, выпавший на поле морозной лунной ночью» – «так красив».

На данном этапе целесообразно обратиться к словарям синонимов, в том числе онлайн, чтобы попытаться определить, что это за цвет такой – «снежный».

Расширяется не только семантическое поле прилагательного, но и уточняются оттенки: «снеговой», «лилейный», «меловой», «молочный», «нивальный». Работа над лексическим значением каждого из синонимов позволяет сделать вывод, что Лис был не просто белого цвета, а такого, какой выделяется своей непохожестью на фоне привычной глазу картины окружающего мира. Важно, что цветовой оттенок зависит от настроения каждого, кто смотрит на Лиса (безразличие, интерес, любопытство, злость, обида, разочарование и др.).

Задачей для второй группы становится поиск ответа на вопрос: «В чём уникальность Снежного Лиса?» Особое внимание обращается на «один из величайших цирковых номеров», который требует овладения определенным алгоритмом конкретной деятельности, чтобы спастись «от неминуемой гибели»: 1) водить лапами по заполняющей аквариум воде; 2) по мере наполнения – плыть; 3) когда аквариум наполнен, нырять до дна; 4) отталкиваться от дна, подниматься к поверхности, «в одно мгновение» отталкивать крышку. Сформированное до автоматизма умение всё раскладывать на этапы помогло в дальнейшем Снежному Лису не просто выжить, а с достоинством выйти из сложной жизненной ситуации в незнакомом мире, полном страхов, зла, обиды, непонимания.

Детальный анализ нескольких сцен позволяет сделать вывод о том, что Снежный Лис сумел интегрироваться в мир себе подобных. Герой произведения поборол в себе соблазн, сформулированный некогда народом – «Моя хата с краю – ничего не знаю» – и следовать другой поговорке: «Пусти хлеб по воде – вернётся с маслом».

В подтверждение этому выступает история Снежного Лиса с момента, когда клетка, в которой он находится, падает с грузовика и теряется для цирка, «разноцветного шатра», и образ дрессировщика в «роскошной накидке» с блестящей красной подкладкой из совершенно конкретного материально выраженного объекта растворяется в абстракциях подсознания. Лис со скоростью мысли врывается в тайну со своим «смер-р-рельным номером». Один из выводов при решении задачи об уникальности главного героя может быть совершенно парадоксальным: Снежный Лис сумел преодолеть все препятствия, внешние и внутренние, вырос духовно сам и сделал мир, изначально враждебно настроенный и незнакомый, добрее и нравственно чище.

Задание для третьей группы связано непосредственно с идейно-художественным анализом текста: «Значение вопросов для понимания идеи этого произведения». Первое, с чего начинается работа, – выбор вопросов, встречающихся в тексте: «Как быстро за ним вернуться? Часто ли проезжают по этой дороге машины? Заметят ли водители лежащую посреди дороги клетку? Что ему ждать от ночных гостей? Почему шакалы не разорвали его? Но почему? Разве он не свободен? Но чем тут поможешь? Что если он опоздал?»

Важно, что школьники обращают внимание на направленность самих вопросов. Пять из восьми касаются Снежного Лиса, его переживаний, желания решить личную проблему: возвращение в привычную обстановку, где он – звезда, уникальность, непохожесть; где решения, когда и что поесть, когда от-

дышать, когда работать, принимаются более сильным и властным. Шестой вопрос – некий переход от себя к миру, попытка философски осмыслить состояние свободы. Седьмой – своего рода включение «я – Лис» в «мы – сообщество». Восьмой вопрос символизирует духовное перерождение. В первую очередь Лис думает о своих рыжих сородичах, об их безопасности, забывая о том, что они когда-то его отвергли, и ему самому пришлось учиться жить (не выживать) в новых условиях; преодолевать сложившиеся ни в его пользу обстоятельства.

Символичен финал произведения с изменяющейся цветовой картиной: «Солнце грело по-весеннему, снег таял на глазах. На высоких берегах реки, удивляясь своим белым собратом, стояли лисы. Внизу около их лап белели первые подснежники». Именно последний абзац является основой для исследования четвёртой группы.

Учащимися обращается внимание на то, как меняется восприятие окружающего от начала, где преобладают белый, чёрный, красный, голубой цвета с прорывающимся сквозь купол шатра лучом прожектора (холодный цвет) до тёплых тонов: весеннее солнце, тающий снег, высокие берега реки. Цветовой спектр определяется прилагательным «весенний». Это могут быть первые цветы мать-и-мачехи, порхающие бабочки над пробуждающейся зеленью; рыжие (оранжевые) лисицы, у лап которых «белели первые подснежники» как символ нового рубежа в жизни сообщества.

Презентации результатов исследования помогают школьникам выйти на новый, философский уровень понимания текста, абстрагируясь от сюжета и конкретной образной системы.

Возможность высказывать собственную точку зрения одноклассникам, умения аргументировать и адекватно реагировать на замечания, принимать реакцию на умозаключения, является своеобразным объединяющим элементом всех членов коллектива.

Проблемная беседа позволяет выбрать основополагающий для понимания идеи произведения проект: «В чём заключается уникальность Снежного Лиса?» Далее предлагается сформулировать лексическое значение прилагательного «уникальный»: «не такой, как все; способный к духовному совершенству, к анализу и самоанализу, умеющий прощать и, несмотря ни на что, прийти на помощь, не требуя ничего взамен», «вселяющий надежду и возвращающий плоды тепла и света».

Заключительный вопрос: «Можно ли считать проект по Снежному Лису завершённым?» – приводит к желанию разработать интерактивную игру с использованием технологий медиаобразования. На данном этапе преобладает коллективная работа: обсуждение концепции, формулировка цели и задач, формы воплощения (настольная, компьютерная в жанре шутера); продумывание дизайна с определением доминирующей цветовой гаммы на разных этапах игры. Ещё один из вариантов: создание мультфильма (медийная репрезентация) «Наш Снежный Лис». Варианты воплощения сюжета могут быть разнообразными: рисунки; поделки из любого материала, в том числе и подручного; организация фотосъёмки и монтаж в одной из компьютерных программ.

Ценность современной литературы заключается в том, что результатами своей деятельности можно поделиться с автором произведения Екатериной Бибчук, зайдя на её страницу в социальной сети «ВКонтакте». Общение с человеком, придумавшим сюжет про Снежного Лиса, позволяет отрабатывать умения грамотно задавать вопросы, анализировать и обобщать услышанное.

Приведём ещё один пример использования произведения «Снежный Лис» Екатерины Бибчук в научно-исследовательской деятельности старшеклассников. Так, название текста может послужить темой для проекта «Роль названия для понимания идеи произведения». Заглавие не только выводит на работу со словарями и справочной литературой, но и обращает учащихся к мифологии (славянской, японской и др.). Логика исследования может быть определена системой вопросов: почему «лис», а не «лисица»? почему «снежный», а не «белый»? какими чертами характера наделены белые и чёрные сородичи? как это соотносится с личностными характеристиками человека? какие художественные средства позволяют показать движение к духовному самосовершенствованию главного героя и нравственному перерождению окружающих?

Таким образом, школьное литературное образование нуждается во влиянии современных высокодуховных произведений малых жанров, которые можно и нужно читать вслух и анализировать. Грамотно продуманная деятельность по интерпретации текста должна не просто определять перспективы развития личностных качеств школьника, а формировать осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре [2].

Литература

1. Бибчук Е. Снежный Лис. – М., 2013.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Е. Л. Райхлина

(г. Тула)

ИЗУЧЕНИЕ АВТОРСКОГО КУРСА «ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В КИНЕМАТОГРАФЕ» В РАМКАХ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Дисциплина «Воплощение образов русской литературы в кинематографе» относится к ряду обязательных дисциплин вариативной части профессионального блока. Она связана с такими дисциплинами, как «Русская литература XIX–XX вв.: традиции и новаторство», «Эстетические основы культуры и искусства», «Культурные процессы в современном мире», «Визуализация героев произведений Л. Н. Толстого в мировом кинематографе». Данная дисциплина помогает будущему магистру сформировать представление о важнейших экранизациях произведений русской литературы, составляющих «золотой фонд» мирового кинематографа. В процессе нашей работы мы также развиваем в обучающихся способности сопоставления произведений кинематографа и произведений литературы, умения выделить удачную экранизацию.

Взаимоотношения кинематографа с литературой весьма сложны и многообразны. Вначале они сводились к иллюстрации в кино литературных сюжетов известных произведений, к кинозарисовкам, навеянным этими сюжетами. Со временем экранизации обрели всё большую глубину истолкования литературы и всё большую художественную независимость. Об этом мы говорим на наших занятиях.

Научиться понимать искусство – довольно сложная задача. Направление нашей подготовки «Педагогическое образование», профиль, как уже было упомянуто в обозначенной теме: «Литература в системе гуманитарного образования». Следовательно, на наших занятиях мы своей задачей ставим научить наших студентов показывать своим будущим ученикам навыки усвоения литературного произведения. Это возможно сделать через призму интерпретации литературы средствами кинематографа.

Известно, что межпредметные связи на уроках литературы – явление весьма распространённое. При изучении нашего предмета мы акцентируем внимание обучающихся на том, что сразу же после своего возникновения кинематограф использовал литературные сюжеты и образы. А самыми экранизируемыми авторами русской литературы были и остаются А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский и Л. Н. Толстой.

Так, при изучении темы «Возникновение и формирование экранной культуры» мы рассказываем о появлении кинематографа как закономерном этапе в художественной культуре человечества.

Остановившись на теме «Классическая литература в экранизациях», мы рассказываем нашим студентам о связи кино и литературы, об экранизации как переложении на язык кино достаточно известного литературного произведения.

Говоря о первых русских экранизациях, мы предлагаем для обсуждения такие фильмы, как первый русский игровой фильм «Понизовая вольница», поставленный по мотивам песни «Из-за острова на стрежень», а также экранизации русского дореволюционного кинематографа: фильмы режиссёра Я. Протазанова «Пиковая дама» (по А. С. Пушкину, 1916) и «Отец Сергей» (по Л. Н. Толстому, 1918). На обучающихся данные фильмы производят большое впечатление. В ходе беседы о просмотренных кинофильмах мы узнаём, как они воспринимают особенности монтажа, свет и, наконец, игру актёров (их жесты изломаны, несколько гипертрофированы, ведь звука не было, поэтому жестикация имела первостепенное значение, являясь особенно выразительной).

Не меньший интерес вызывает тема «Удачное воплощение литературных образов в звуковом кино». Здесь мы рассказываем нашим магистрантам о сближении литературы с кинематографией во второй половине 1930-х годов, которое становится более плодотворным и наглядным благодаря тому, что кино обретает звук. В это же время советское киноискусство приобретает мировое признание, что сказывается на производстве кинофильмов, созданных в содружестве режиссёров с писателями и драматургами, которые фактически становятся авторами сценария.

Особое внимание мы уделяем гуманистической сущности фильмов на военную тематику. Военные кинематограф – это особая страница в истории нашего киноискусства. Обучающимся мы демонстрируем как идеологически выверенные батальные киноленты, так и прямо им противопоставленные задушевные картины, призванные вдохновлять, помогать обретать силы. Таковы фильмы 1940-х – начала 1960-х годов. Но с конца 1960-х годов появляются военные кинофильмы с трагическим мироощущением. В 1970-х годах фильмов о войне становится меньше, особняком здесь стоит фильм С. Ростокского «А зори здесь тихие», который до сих пор производит неизгладимое впечатление на молодёжь. В этом мы убеждаемся, когда просим магистрантов подготовить доклады, посвящённые истории создания фильма, сравнить повесть Б. Васильева и кинофильм.

В череде тем, разработанных для данной дисциплины, мы выделяем «Киноискусство 60–80-х гг. XX в. и его обращение к русской классической и

мировой литературе». Именно в этот период был очередной подъём интереса к экранизациям русской классической литературы. Снимаются такие фильмы, как «Война и мир» С. Бондарчука, «Анна Каренина» А. Зархи, «Идиот», «Братья Карамазовы» И. Пырьева, «Преступление и наказание» Л. Кулиджанова, «Золотой телёнок» М. Швейцера, «Двенадцать стульев» Л. Гайдая, «Сталкер» А. Тарковского и многие другие. Завершаем мы наш разговор о киноклассике темой «Обращение к классике в 90-е гг. XX в. – 2000-е гг.», то есть о том периоде, когда с конца 90-х годов русский кинематограф стал возрождаться.

Следует отметить, что данная дисциплина вызывает неизменный интерес у обучающихся. Мы используем различные формы работы с ними. Однако особой является просмотр экранизированной классической прозы, с предварительным анализом режиссёрского замысла, актёрского исполнения, операторского воплощения.

*Н. А. Миронова, Н. А. Попова
(г. Москва)*

КУРС «ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В настоящее время специалистами предпринимаются серьёзная попытка осмысления роли чтения в образовательном процессе. Современные требования к подготовке студентов педагогического вуза нашли отражение в проектах новых стандартов высшего педагогического образования. Очевидно, что главными профессиональными качествами, которые должны быть сформированы у будущего педагога, являются мобильность мышления, умение адекватно оценивать профессиональную ситуацию, сопрягать теоретические подходы и практические решения.

Переход от знание-центристской парадигмы российского образования к субъектно-ориентированной поставил перед высшей школой комплекс проблем, требующих разрешения: реализация системно-деятельностного и индивидуального подходов, дифференцированное обучение, широкое внедрение проблемного и развивающего обучения. Ключевым для решения данных задач является изменение формата мышления учителя: понимание субъектно-объектного и субъект-субъектного характера процесса образования в реальной практике, в том числе и практике чтения; понимание современных культурных процессов как динамических и прогрессивных.

В связи с этим «Читательские практики» становятся одной из важнейших дисциплин в процессе развития профессиональной компетентности будущего педагога. Дисциплина изучается на начальном этапе (I–II курсы бакалавриата) профессионального образования, актуализируя читательские умения

студентов и формируя навыки работы с текстом в новых социокультурных условиях. Особенностью обучения является осуществление тесной взаимосвязи между теорией и практикой, причём эта связь не является односторонней (практика есть реализация теории), как во многих других дисциплинах. Теория в данном случае становится основанием для вывода закономерностей, которые, реализуясь на практике, могут видоизменяться, обогащая и развивая теорию.

Ещё одной особенностью дисциплины «Читательские практики» является её преподавание в единстве формы и содержания. Например, семинар, посвящённый чтению как психолого-педагогическому феномену, строится как психолого-педагогический тренинг с отработкой всех его этапов (подготовительный этап – сбор информации в контексте темы – диагностический этап – выработка альтернативных решений – обобщение предыдущих этапов). Программа курса состоит из семи разделов. Логика построения разделов соответствует общей направленности курса на формирование субъектно-ориентированной парадигмы мышления будущих учителей-филологов.

Первый раздел курса «Чтение как социально-культурный феномен. Роль чтения в современном обществе» должен дать студентам представление о месте изучаемого предмета в структуре их профессиональной подготовки, актуальности данной дисциплины в контексте развития современного образования. Акцентируется внимание на мысли М. Адлера о том, что «существует множество видов чтения и уровней способности к нему» [1: 11]. На данном этапе происходит постановка целей и задач курса, обсуждение его содержания, знакомство с методикой преподавания данного предмета, презентация основных форм работы, обоснование и предъявление требований к уровню усвоения содержания дисциплины. Принципиально важным является итоговая работа на данном этапе: составление студентами прогноза ожидаемых результатов изучения курса. Данный раздел также включает материал, позволяющий раскрыть соотношение понятий «чтение» и «грамотность», выявить уровни понимания читательской грамотности на основе работы с российскими и зарубежными исследованиями. Чтение рассматривается как вид речевой деятельности, выявляются его механизмы и функции, актуализируются навыки по конспектированию и реферированию изученного материала.

Во втором разделе «Современные стратегии чтения» акцент сделан на понимании и активном использовании читательских стратегий в процессе работы, актуализируются понятия «стратегичальный чтец» и «квалифицированный читатель», подробно прорабатываются технологии создания отзыва и рецензии. Вслед за Н. Н. Сметанниковой под читательскими стратегиями мы понимаем «...план и программу действий и операций читателя, работающего с текстом, которые способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом и прочитанном, и включают в себя процедуры анализа информации и степени её понимания, а также взаимодействие “чтец – текст”... Стратегия формируется при работе с текстом определённого типа и фрейма, а затем сохраняется при чтении текстов данного типа» [5: 261].

В третьем разделе курса «Чтение в форматах Web 1.0 и Web 2.0» раскрываются особенности чтения в форматах Web 1.0 и Web 2.0. Здесь же анализи-

руются сетевые ресурсы электронных российских и международных библиотек, сетевые технологии культурной памяти. Перед студентами стоит задача – понять особенности взаимодействия бумажной и электронной книги в мире, познакомиться с возможностями краундфандинга, проанализировать современные формы взаимодействия читателя с художественным текстом (буктрейлерство, инфографику и др.). В статье «Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России» Ю. В. Щербинина задаётся вопросом: «Способны ли описанные мероприятия (подготовка и использование буктрейлеров) повысить интерес к чтению? Способны ли они повысить качество чтения?» [6: 147]. Ответы на эти и другие вопросы ищут студенты в ходе работы по теме.

В четвёртом разделе «Актуальные тенденции книжного рынка» речь в первую очередь идёт о новейших книгоиздательских форматах, о творческих экспериментах с книгами, о роли около-книжной индустрии для привлечения внимания читателя. Также разбирается возможная работа учителя-словесника с новейшими издательскими форматами на уроке литературы.

Пятый раздел посвящён чтению как психолого-педагогическому феномену и методической проблеме. Студенты изучают концепции известных методистов, знакомятся с мнениями ведущих словесников о чтении, анализируют телевизионные и Интернет-передачи, посвящённые роли чтения в современном литературном образовании. Также программой предусмотрен развёрнутый разговор о потенциале библиопсихологии и библиотерапии, актуализируется проблема формирования мотивации к чтению у читателей разных эпох. Наряду с классическими трудами Н. А. Рубакина студентам предлагается познакомиться с неординарными новаторскими исследованиями выпускниц Кембриджа Эллы Берту и Сьюзен Элдеркин, относящихся к произведениям как к скорой литературной помощи: «Мы лечим книгами. На наших полках – бальзамы от Бальзака, кровоостанавливающие жгуты от Толстого, мази от Сарاماго, слабительное от Перека и Пруста и многие десятки и сотни тонизирующих препаратов, созданных гением человечества за более чем двухтысячелетнюю историю литературы... В следующий раз, когда на вас нападёт хандра или вы поймёте, что запутались в собственных чувствах, возьмите в руки хорошую книгу» [3: 6].

Кроме размышления о психотерапевтическом эффекте художественных текстов, перед студентами стоит задача – выявить функциональную значимость книги в различные культурно-исторические периоды. В программе предусмотрено обращение к произведениям как классической, так и новейшей литературы, в которых затрагиваются вопросы о месте литературы в обществе. В. Бенигсен, М. Галина, М. Елизаров, В. Сорокин опубликовали в последние годы произведения, отражающие отношение современного человека к литературе не только как к искусству, но и как к действенному способу изменения реальности. В романе Всеволода Бенигсена «ГенАцид», воплощённом после публикации на сцене театра «Современник», об этой возможности говорится весьма определённо: «Уважаемые россияне, вчера мною, Президентом Российской Федерации, был подписан указ за номером 1458 о мерах по обеспечению безопасности российского литературного наследия... В последнее

время в связи с растущей опасностью дестабилизации обстановки в нашей стране, как изнутри, так и извне, возросла потребность общества в консолидации общества вокруг общенациональной идеи... И такой идеей, на наш взгляд, могла бы стать идея по сохранению и поддержанию культурного (а конкретно литературного) наследия нашей родины... В связи с чем предлагаю: распределить вышеуказанное литературное наследие между всеми гражданами нашей страны и добиться того, чтобы каждый житель нашей необъятной Родины в трёхдневный срок, то есть к 31 декабря сего года, выучил отведенный отрывок литературного текста (или же целое произведение, в зависимости от объёма) с последующим тестом на знание оногo» [2: 22]. Не только русские писатели размышляют о влиянии печатного слова на сознание читателя. Образ книжного магазина как сакрального места нашёл отражение в произведениях современных зарубежных писателей. Об этом написали в своих романах Г. Зевин «Повседневная логика счастья», Ж. Кабре «Я исповедуюсь», Д. Фонкинос «Тайна Анри Пика», Р. Слоун «Аякс Пенумбера 1969» и Р. Слоун «Круглосуточный книжный магазин Пенумбры». Данный факт подтверждает, что мышление образованной части общества остаётся литературоцентричным.

Повышенное внимание в программе уделяется развитию читательской самостоятельности современного человека, обсуждению круга детского чтения. Анализируются конкурсы и творческие проекты детских библиотек, детские литературные премии (Центральная городская детская библиотека имени А. П. Гайдара (<http://www.gaidarovka.ru/>): проекты и конкурс «Вдумчивый читатель»; сайт Библиогид (<http://bibliogid.ru/>); Всероссийский конкурс на лучшее произведение для детей и юношества «Книгуру» (<http://kniguru.info/>); Премия «Baby-НОС (<http://www.prokhorovfund.ru/projects/own/108/959/>); Международная детская премия имени В. П. Крапивина (<https://litparus.ru/>); Всероссийская литературная премия имени С. Я. Маршака (http://www.deti.spb.ru/catalog/book/prem_mar и др.).

Шестой раздел «Читательские интерпретации художественного текста» имеет исследовательский характер. Он предполагает толкование герменевтики как науки. Для ознакомления студентам предлагаются фрагменты из исследований известных учёных Ю. Б. Борева и Р. Барта. Студенты обращаются к аудио записям лекций популярных филологов и журналистов (А. Архангельского, Д. Быкова, Л. Клейна), интерпретирующих русскую и зарубежную классику. В этом же разделе программы студентам даётся задание познакомиться с современной литературной критикой, являющейся средством продвижения и оценки художественного текста и зеркалом современной книгоиздательской реальности. Предусмотрено чтение будущими бакалаврами толстых литературных журналов. Затрагивается проблема интерпретации литературного произведения в других видах искусства.

В седьмом разделе «Художественное и выразительное чтение» раскрывается роль выразительного чтения в изучении художественной литературы. При этом выразительное чтение рассматривается как способ интерпретации художественного текста. По словам И. А. Кочергиной, «выразительное, мас-

терское чтение – звучащее слово – помогает выявить в поэзии или прозе всю полноту идеи произведения, всю яркость художественных образов, красоту языка» [4: 3]. Этот раздел программы предполагает знакомство студентов с традициями художественного чтения, которые известны в России с древних времён, когда по Руси ходили сказочники и сказители, исполнявшие народные песни, былины, сказки и собиравшие вокруг себя огромное количество людей. Современное искусство художественного (выразительного) чтения берёт своё начало в русской литературе XIX века. Почти все русские писатели внесли вклад в развитие авторских чтений. Студенты знакомятся с работами, в которых нашли отражение впечатления слушателей от авторского исполнения произведений А. С. Пушкиным, Н. В. Гоголем, Ф. И. Тютчевым, С. А. Есениным, В. В. Маяковским и др. Осознание студентами роли выразительного чтения в подготовке учителя-словесника – важнейшая задача программы.

Читая художественный текст, учитель-словесник не перевоплощается в образы героев, как актёр, он рассказывает о них, о том, как они живут, что говорят, думают, чувствуют. Работа того, кто читает художественный текст, основывается на искренности переживания. Студент в ходе работы над выразительным чтением должен стремиться к словесному действию, то есть осмысленно и целеустремлённо общаться со слушателями. В этом разделе программы также уделяется внимание языковым инструментам речевого воздействия.

Виды самостоятельной работы, предусмотренные в ходе освоения курса «Читательские практики» (анкетирование, составление структурно-логической схемы основных читательских стратегий, написание отзыва или рецензии, составление электронного каталога традиционных и электронных библиотек, составление интерактивного путеводителя по новейшим книжным форматам и др.) не носят репродуктивного характера, они направлены на личностное осмысление студентом предложенного материала и обоснование им собственной позиции по вопросу. Такие задания носят обучающий характер, т. к. на этапе их выполнения студенты овладевают определёнными практико-ориентированными умениями. Очевидно, что именно навыки аналитического, творческого, исследовательского и интерпретационного характера будут востребованы в практике современного образования.

Таким образом, приоритетными в ходе освоения курса становятся следующие задачи: освоение современных читательских практик, развитие представлений о чтении как о социокультурном явлении и психолого-педагогическом феномене, формирование у будущих учителей-словесников представлений о новейших книгоиздательских форматах, актуальных тенденциях книгоиздания, современных читательских стратегиях, чтение и обсуждение произведений русской и зарубежной литературы, овладение навыками интерпретационного анализа и выразительного чтения.

Литература

1. *Адлер М.* Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений / пер. с англ. – 5-е изд. – М., 2017.
2. *Бенигсен В.* ГенАцид: роман. – М., 2009.

3. *Берту Э., Элдеркин С.* Книга как лекарство. Скорая литературная помощь от А до Я / пер. с англ. – М., 2017.

4. *Кочергина И. А.* Выразительное чтение в изучении художественного текста. – М., 2004.

5. *Сметанникова Н. Н.* Стратегии воспитания читателя в культуросозидающей модели образования // *Номо legens-3: сборник статей / ред. В. Б. Бирюков.* – М., 2006.

6. *Щербинина Ю. В.* Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России» // *Вопросы литературы.* – 2012. – №3.

С. Н. Полькина
(г. Оренбург)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Введение государственных образовательных стандартов обуславливает достижение нового качества образования, соответствующего современным потребностям личности и требованиям общества. В результате обучения в школе у обучающихся должны быть сформированы универсальные учебные действия, обозначенные как умение учиться: «Универсальные учебные действия можно определить как совокупность способов действий учащегося, которые обеспечивают его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса» [3: 18].

Одним из эффективных средств, обеспечивающих получение ожидаемого результата, является проблемное обучение, позволяющее школьникам приобретать новые знания и умения в процессе собственной учебной деятельности. Сущность проблемного обучения подробно раскрыта в трудах Ю. К. Бабанского [1], Д. В. Вилькеева [2], В. Т. Кудрявцева [4], И. Я. Лернера [5], А. М. Матюшкина [6], М. И. Махмутова [7; 8; 9], В. Оконя [11] и других учёных.

Среди многочисленных определений, выявляющих суть проблемного обучения, приоритетным мы считаем определение, данное М. И. Махмутовым. Учёный выделяет наиболее значимые характеристики этого типа развивающего обучения, «в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учётом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе

усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [9: 114].

Особое значение проблемной ситуации для активизации мыслительного процесса подчёркивается и С. Л. Рубинштейном: «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия» [15: 369].

Именно в контексте проблемной ситуации осуществляются этапы учебной деятельности обучающихся: вычленение и осознание проблемы, поиск выхода из возникшего затруднения, решение проблемы, представление результата работы. Для создания проблемной ситуации А. М. Матюшкин предлагает «поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [6: 33].

Воплощением основных положений проблемного обучения является разработанная М. И. Махмутовым концепция урока. Учёный, определяя специфику урока в системе развивающего обучения, предлагает следующую его внутреннюю структуру: создание проблемной ситуации и постановка проблемы; выдвижение предположений и обоснование гипотезы; доказательство гипотезы, проверка правильности решения проблемы. Представленной внутренней структуре урока соответствует внешняя структура, включающая актуализацию прежних знаний, формирование новых понятий и способов действия, применение – формирование умений и навыков. Такое построение урока обеспечивает организацию совместной деятельности учителя и учащихся [10].

Реализуются названные структуры урока в практической деятельности учителя через методическую структуру. Здесь нет общего предписания, сам учитель выбирает формы и приемы обучения.

Продемонстрируем возможности применения проблемного обучения на уроках литературы. Следует отметить, что создание проблемной ситуации является одним из трудных моментов в организации урока. В ряду нескольких способов создания проблемных ситуаций (изложение разных точек зрения на один и тот же вопрос; столкновение учащихся с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения и др.) на уроках литературы особую роль играет постановка проблемного вопроса, ответ на который может быть получен в процессе специально организованной учебной деятельности.

Так, на уроке литературы в 10 классе, посвящённом изучению романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», был задан вопрос: взаимоотношения Базарова с Кирсановыми – конфликт разных поколений или конфликт жизненных позиций? Старшеклассники уже осмысливали образы героев романа, однако данный вопрос вызывает у них интеллектуальное затруднение, поскольку пока ещё недостаёт знаний для аргументированного ответа. Одни ученики высказывают предположение, что конфликт между Базаровым и братьями

Кирсановыми обусловлен принадлежностью к разным поколениям, ведь роман так и называется «Отцы и дети». К тому же нет взаимопонимания у Базарова и с родителями, беззаветно любящими своего сына. Другие считают, что только жизненные взгляды и политические убеждения героев определяют наличие конфликта в романе. В то же время было высказано суждение о том, что и принадлежность к разным поколениям, и разность в жизненных позициях становятся причиной конфликта между Базаровым и Кирсановыми. Наличие разных точек зрения позволяет понять сложность ситуации и выделить проблему, требующую решения на уроке.

Выдвижение предположений и обоснование гипотезы осуществляется на этапе формирования новых понятий и способов действия. Аргументы для доказательства выдвинутых предположений планируется обнаружить в ходе анализа образов героев (их портрета, жизненных позиций, поступков), осмысления исследований литературоведов и критиков, изучения общественно-политической и исторической обстановки, изображённой в романе.

Проблемное обучение позволяет применять различные формы обучения: фронтальные, индивидуальные и групповые. На данном уроке в качестве основной избрана групповая работа, позволяющая старшеклассникам в коллективной деятельности постигать новое.

Для решения проблемы ученики делятся на несколько групп, каждая из которых выполняет своё задание. Первая группа характеризует политические взгляды либералов и разночинцев-демократов. Вторая группа готовит речи от лица Евгения Базарова и Павла Петровича Кирсанова, отражающие их взгляды на жизнь. Третья группа, используя ресурсы Интернета, разрабатывает дизайнерский проект «Костюм XIX века. Костюмы Евгения Базарова и Павла Петровича Кирсанова». Четвёртая группа готовит сообщения о мнимых единомышленниках Базарова. Пятая группа составляет мини-хрестоматию, содержащую высказывания критиков о романе «Отцы и дети».

Решение проблемы совершается на этапе применения умений и навыков. Представив и проанализировав политические взгляды героев романа, их социальное положение, жизненные взгляды, внешность и поступки, старшеклассники приходят к выводу о том, что возникновение конфликта обусловлено не столько принадлежностью к разным поколениям, сколько различием жизненных позиций.

Завершается работа на уроке организацией рефлексии учебной деятельности, в ходе которой выясняется, достигнута ли цель урока, какие возникали трудности и как они преодолевались. На уроке, подводящем итог изучению жизни и творчества А. С. Пушкина в 9 классе, проблемная ситуация создавалась с помощью представления различных точек зрения на изучаемый феномен. Ученикам были предложены противоречивые высказывания о современности творчества Пушкина, размещённые на сайтах Интернета:

– «Тому, кто единожды прикоснулся к поэзии или прозе Пушкина, не надо доказывать его «актуальность». Пушкин в ней не нуждается потому, что «актуальность» – понятие преходящее (сегодня – актуально, завтра – нет), а Пушкин – вечен».

– «Пушкин был талантливым поэтом... но он давно не актуален. Одна из причин – это была ИНАЯ страна. У тех людей было иное мышление. Я – русский, но близости не чувствую».

– «К счастью, для большинства людей русской культуры Пушкин по-прежнему актуален и интересен. И не надо объяснять это мегациаром «нашего всё». Никакой пиар не поможет отсутствию содержания остаться в веках. Аргументы против Пушкина известны. Но вы не находите, что творчество Пушкина гораздо выше всего этого? Впрочем, что это я Александра Сергеевича защищаю? Он давно уже в вечности».

Применение такого приёма представления проблемной ситуации позволяет создать условия для формулирования проблемного вопроса обучающимися самостоятельно, что свидетельствует о достаточно высоком уровне полноты проблемного обучения.

Этот проблемный вопрос позволяет определить пути поиска ответа на него, обратиться к сбору и анализу необходимой информации. В ходе обсуждения способа решения проблемы принимается решение о представлении итога работы в виде презентации, содержащей материалы об основных фактах жизни поэта, фотографии мест г. Сорочинска, связанных с именем поэта, видеointервью со взрослыми и детьми школы (информация собиралась накануне, а на уроке обрабатывалась и обобщалась), выводы о значимости творчества А. С. Пушкина для его современников и последующих поколений.

Следует отметить, что организация проблемного обучения требует изменения роли учителя на уроке с транслятора знаний на направляющего партнёра, умело организующего самостоятельную деятельность учеников. При этом предполагается как оказание своевременной помощи в случае необходимости, так и отказ от чрезмерного вмешательства в работу школьников. Учителю важно проявить терпимость к ошибкам учеников, которые могут возникать при попытках найти собственное решение проблемы и аргументировать его. В то же время учителю следует особо подчёркивать значимость сделанных открытий, высказанных глубоких суждений, побуждать к самостоятельному формулированию целей, выбору путей и средств их достижения, оцениванию результатов деятельности.

Проблемное обучение позволяет получать различные типы результатов: предметные, метапредметные, личностные. В области освоения предмета (предметный результат) обеспечиваются глубокие и прочные знания, полученные в ходе собственной учебной деятельности. Метапредметный результат представлен развитием у обучающихся умений осознавать противоречие, выдвигать проблему, определять цели, план и способы своей деятельности, анализировать изучаемые материалы и результаты работы на уроке, сотрудничать с учителем и одноклассниками, представлять решение проблемы в устной и письменной форме. Личностные результаты проявляются в развитии мотивации к изучению предмета, в становлении ценностных ориентаций и активной жизненной позиции.

Литература

1. *Бабанский Ю. К.* Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. – Ростов-на-Дону, 1970.
2. *Вилькеев Д. В.* Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении: Дидактическое пособие. – Казань, 1974.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М., 2008.
4. *Кудрявцев В. Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М., 1991.
5. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение. – М., 1974.
6. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
7. *Махмутов М. И.* Теория и практика проблемного обучения. – Казань, 1972.
8. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.
9. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М., 1975.
10. *Махмутов М. И.* Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1985.
11. *Оконь В.* Основы проблемного обучения / пер. с польск. – М., 1968.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. – Т. 1. – М., 1989.

Н. П. Дутко
(г. Москва)

УРОК ЛИТЕРАТУРЫ В МОСКОВСКОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ ШКОЛЕ (по поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души»)

Важнейшим качеством модернизации образования является её инновационность как фактор непрерывного обновления педагогической системы. Компьютерные технологии прочно вошли в нашу жизнь и становятся приоритетным направлением в образовании. В настоящее время не утвердилось единого понимания в использовании понятий для обозначения технологии обучения, опирающейся на возможности компьютерной техники. В теории и практике для обозначения такого рода способа обучения используются два понятия: дистанционное обучение и электронное обучение [6].

В качестве же методологической основы дистанционного обучения выступают идеи и принципы программированного обучения Б. Ф. Скиннера и его последователей, и теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной [6]. Эта теория служит примером последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению.

Урок остаётся основной единицей в процессе дистанционного обучения, но меняется его типология и вид. Так, с внедрением проекта «Московская электронная школа» появился новый тип урока – электронный урок как система управления предметным содержанием в виде алгоритмов сценарирования учебной деятельности обучающихся [5]. Специфика электронной школы предлагает другую структуру урока, которая отличается от классической схемы. Рассмотрим конструктор урока московской электронной школы по литературе в 9 классе на тему «Что же представляет собой мысль Н. В. Гоголя в поэме "Мертвые души"?» [4].

Сценарирование урока осуществляется в трёх проекциях: диалоговая доска, планшет учителя, планшет ученика. Образовательный материал в сценарии урока размещается с учётом таких методических требований, как соответствие возрастным особенностям обучающихся, предметной спецификации, уровню образования и изучения предмета, нормам современного русского языка и контролируемым элементам содержания, наличием познавательной ценности [5]. На каждом этапе урока должны меняться формы и виды деятельности обучающихся, не менее пяти за весь урок. Каждый этап урока должен отражать хронометраж времени. При размещении урока на платформу электронной школы необходимо заполнить следующую информацию: название урока, тему урока, уровень образования, предмет, уровень изучения. Данный урок относится к уроку открытия новых знаний углублённого уровня подготовки обучающихся.

Первый этап урока (*мотивационно-целевой*). На диалоговой доске помещаются слова Гоголя: «Вовсе не губерния, и не несколько уродливых помещиков, и не то, что им приписывают, есть предмет «Мёртвых душ». Это пока ещё тайна, которая должна быть вдруг, к изумлению всех (ибо ни одна душа из читателей не догадалась), раскрыться в последующих томах» [1].

На планшетах учеников размещается исследовательский маршрут урока:

1. «Полюби нас чёрненькими, а беленькими нас всякий полюбит». Составление цветовой палитры эпизодов поэмы «Мёртвые души».

2. Психологический портрет автора поэмы. Сопоставление образов помещиков с фактами биографии Н. В. Гоголя («Четыре письма к разным лицам по поводу "Мёртвых душ"»).

На планшете учителя: «Что может дать пользу душе, а что вред?» Под таким углом зрения предлагается начать осмысление поэмы «Мёртвые души» в контексте «Авторской исповеди», создавая нравственно-философскую и психологическую интерпретацию текста.

На втором этапе урока (*включение в систему умений и проверка по эталону*) на диалоговой доске – фрагмент текста первого тома главы первой

поэмы «Мёртвые души» Н. В. Гоголя из библиотеки московской электронной школы. На планшетах учеников – задание: «Прочитайте текст и выделите фрагменты теми маркерами, цвет которых в тексте упоминается».

На планшете учителя отображается эталонный вариант ответа:

«...когда бричка подъехала к гостинице, встретился молодой человек в **белых** канифасовых панталонах...» [2: 5];

«...верхний фасад гостиницы был выкрашен вечною **жёлтой** краскою...» [2: 6];

«...в окне помещался сбитенщик с самоваром из **красной** меди и лицом таким же **красным**, как самовар, так что издали можно было подумать, что на окне стояло два самовара, если б один самовар не был с **чёрною**, как смоль, бороною...» [2: 6];

«...завёрнутая в **синюю** бумагу жареная курица...» [2: 7];

«...городской сад, который состоял из тоненьких деревьев, дурно принявшихся, с подпорками внизу, в виде треугольников, очень красиво выкрашенных **зелёною** масляною краскою...» [2: 10].

На третьем этапе урока (*самостоятельная работа и проверка по эталону*) на планшетах учеников размещено задание:

1. Составьте интерпретацию цвета, используя справочники по символике цвета, и запишите в виде ключевого слова, раскрывающего смысл цвета.

2. Рассмотрите иллюстрации П. Боклевского. Соотнесите каждого помещика с определённым цветом.

3. Свой выбор обоснуйте авторской характеристикой, проявленной в тексте.

На планшете учителя – вариант ответа:

«Красный – страсть к игре в карты – Ноздрёв; жёлтый – болезненная жадность к деньгам – Коробочка; зелёный – наивность – Манилов; синий – постоянство – Собакевич; чёрный – несчастье – Чичиков; белый – старость – Плюшкин». Выбор связан с авторской характеристикой, проявленной в тексте. Например, Гоголь, описывая внешность Манилова, использует зелёный цвет: «Подъезжая ко двору, Чичиков заметил на крыльце самого хозяина, который стоял в **зелёном** шалоновом сюртуке...» [2: 22]; описывая внешность Ноздрёва – красный: «Свеж он был, как **кровь с молоком**; здоровье, казалось, так и прыскало с лица его» [2: 67].

На диалоговой доске размещаются иллюстрации помещиков, выполненные П. Боклевским.

На четвертом этапе урока (*выявление затруднения: в чём сложность образовательного материала, что именно создает проблему, поиск противоречия*) обнаруживается, что при определении цвета, связанного с образом Собакевича, ученики сталкиваются с противоречиями и пытаются разгадать авторский замысел. Так, Собакевича автор сравнивает с медведем: «Когда Чичиков взглянул искоса на Собакевича, он ему на этот раз показался весьма похожим на средней величины медведя» [2: 101]. Следовательно, цвет – коричневый, но ребята находят в тексте ещё один образ: «...у самого окна висела клетка, из которой глядел дрозд тёмного цвета, очень похожий на Собаке-

вича» [2: 102]. Возникают вопросы: какого цвета дрозд и кто для нас всё-таки Собакевич: медведь или дрозд? Ученики приводят массу доказательств, что внешность у Собакевича медвежья, и формулируют следующий тезис: «Птица дрозд – характер и образ жизни Собакевича». И приводят доказательство, используя авторский текст: «Деревня показалась ему довольно велика; два леса, берёзовый и сосновый, как два крыла, одно темнее, другое светлее, были у ней справа и слева...» [2: 100]. По этому описанию ребята определяют разновидность и цвет дрозда – синий дрозд. В энциклопедии находят описание: «Если известную классификацию характеров людей применить к дроздам, то синий дрозд всегда задумчив, медлителен и печален. Синие дрозды никогда не собираются в стаи, не терпят соседей на расстоянии менее ста метров, никогда не появляются на открытых местах, а для гнездования выбирают, как правило, самые глухие участки леса. Синий дрозд более требователен по части мест обитания. Излюбленные места гнездования – высокоствольные сосновые и лиственничные леса с дубом и берёзой во втором ярусе и густым подлеском». Ученики приходят к выводу, что Собакевич ассоциируется с синим цветом, который символизирует постоянство, основательность, преданность в семейной жизни, сомнение в правосудии и недоверчивость. Его «тонкая» (в значении «малая толщиной», «весьма мелкая») душа скрывалась за грубой медвежьей внешностью. «Казалось, в этом теле совсем не было души, или она у него была, но вовсе не там, где следует, а, как у бессмертного кощея...» [2: 109].

На пятом этапе урока (*рефлексия*, групповая работа) создаётся психологический портрет автора поэмы. На планшете учителя: Гоголь считал свой труд над «Мёртвыми душами» неразрывным с внутренней работой над собой, о чём писал в письмах друзьям.

В письме П. А. Плетнёву в октябре 1843 года есть такие слова: «Сочинения мои так связаны тесно с духовным образованием меня самого, и такое мне нужно до того времени вынести внутреннее сильное воспитание душевное, глубокое воспитание, что нельзя и надеяться на скорое появление моих новых сочинений» [3: 74]. А в июле 1844 года он писал Н. М. Языкову: «Ты спрашиваешь, пишутся ли «Мёртвые души»? И пишутся и не пишутся... Я иду вперёд – идёт и сочинение, я остановился – нейдёт и сочинение» [3]. Эта работа была необходима Гоголю, так как он понимал огромную ответственность писателя за своё слово и то влияние, которое оно окажет на других.

На планшетах учеников: «Личные источники» поэмы. Прочитайте «Четыре письма к разным лицам по поводу "Мёртвых душ"» Н. В. Гоголя и сопоставьте образы помещиков с фактами биографии Гоголя. Ученики делятся на четыре группы, каждая группа работает с одним письмом.

В ходе сопоставительного анализа находим, что писал Н. В. Гоголь об этом произведении: «...герои мои потому близки душе, что они из души; все мои последние сочинения – история моей собственной души» [3: 77]. В третьем письме по поводу «Мёртвых душ» Гоголь писал: «Тут, кроме моих собственных, есть даже черты многих моих приятелей, есть и твои» [3: 79].

Об автобиографичности своих героев автор писал: «С этих пор я стал наделять своих героев сверх их собственных гадостей моей собственной дрянью. Вот как это делалось: взявши дурное свойство моё, я преследовал его в другом званье и на другом поприще, старался себе изобразить его в виде смертельного врага» [3: 78].

На основании признаний автора находим в героях «Мёртвых душ» все его черты, какие только возможно установить. Было в характере Гоголя что-то и маниловское, и чичиковское, и даже ноздрёвское. Десятиклассники отмечают, что образцом маниловщины, «именинами сердца» являются ранние письма Гоголя, где он поздравляет мать с днём ангела. Далее учащиеся отмечают, что Чичиков, как и Гоголь, имел страсть к приобретению разных вещей. Эту черту отмечал в своих воспоминаниях о писателе Л. Арнольди: «Гоголь очень любил и ценил хорошие вещи и в молодости, как сам он мне говорил, имел страстишку к приобретению разных ненужных вещей: чернильниц, вазочек, пресс-папье и проч.». По воспоминаниям П. В. Анненкова, Гоголь страдал бессонницей, приступами слабости и никогда не отличался особенным здоровьем. Это состояние автора ребята соотнесли с образом Коробочки. Н. В. Гоголь в письме А. С. Данилевскому от 5 февраля 1839 года: «Мы приближаемся с тобою к тем летам, когда уходят на дно глубже наши живые впечатления и когда наши ослабевающие силы, увы, часто не в силах вызвать их наружу...» [1].

При описании дома Собакевича Гоголь изображал то, что было близко и ему самому: «Было заметно, что при постройке его зодчий беспрестанно боролся со вкусом хозяина. Зодчий был педант и хотел симметрии, хозяин – удобства...» [3: 88]. В 1830 году Гоголь был вовлечён в хлопоты о доме в Васильевке, он заботился о том, чтобы было соблюдено как можно больше экономии, и вместе с тем, чтобы дать постройке лучший вид.

В конце шестой главы Чичиков, возвращаясь от Плюшкина в гостиницу, слышит «те слова, которые вдруг обдадут, как варом, какого-нибудь замечтавшегося двадцатилетнего юношу» [4]. В образе «замечтавшегося двадцатилетнего юноши», который «в небесах и к Шиллеру заехал в гости», автор изобразил и своё увлечение Шиллером. Так учащиеся соотносят каждое письмо с образом помещика и выясняют, от какой «гадости» освобождается автор. Анализ цветовой палитры эпизодов поэмы «Мёртвые души» открыл нам психологический портрет автора.

Шестой этап урока (*рефлексия чувств и эмоций*) – домашнее эссе «История моей собственной души...».

В чём же заключается своеобразие представленного электронного урока? На данном уроке содержание выступает как средство организации деятельности обучающихся и учителя. Деятельность учителя направлена на обучение школьников смысловому чтению, выявление взаимосвязи текста поэмы с личными источниками писателя – письмами. Учитель использует все возможности МЭШ. Это и электронная библиотека – работа с текстами разной стилевой направленности. Здесь используется технология критического мышления – разбор представленных текстов, осуществляется перенос

знаний в новые условия, а вместе с этим и их практическое применение. Интерактивные элементы сценария урока позволяют создавать разные классификации, распределять понятия по группам, восстанавливать последовательность. Идёт не только освоение алгоритмов выполнения заданий в формате ЕГЭ, но и развитие метапредметных умений, а главное – поэтапный мониторинг обратной связи, выявление затруднения в освоении образовательного материала и корректировка знаний в ходе урока.

Какие же преимущества даёт электронный урок?

1. Конструктор урока московской электронной школы позволяет организовать деятельность обучающихся на уроке литературы с учётом системно-деятельностного подхода.

2. На каждом этапе урока осуществляется детальная проработка атомарного материала и видов деятельности обучающихся и учителя.

3. Распределение образовательного контента на доску, планшет учителя и планшеты учеников регулирует потоки учебной информации на уроке, что способствует более продуктивному усвоению предметного содержания.

4. Поэтапный мониторинг обратной связи, выявление затруднений обучающихся и корректировка знаний на уроке позволяет говорить о возможной большей результативности.

Какие риски существуют при проведении электронного урока?

1. При проектировании электронного урока основной акцент может сместиться с содержания на вид деятельности.

2. Параметры, заложенные программой сценария урока, не позволяют учителю выйти за рамки запланированного объёма элементов содержания, закреплённого за уроком в тематическом планировании.

3. В комплекте сценариев уроков обязательно один урок должен быть посвящён задаче итогового обобщения тематического блока, а другой – содержать задания для организации проверочной (контрольной) работы.

4. На каждом уроке должны присутствовать материалы, связанные с Москвой: музеями, электронными ресурсами города. Содержание таких уроков может свестись только к атомарным элементам.

5. Каждый сценарий урока должен содержать: видеоматериал, текстовые материалы, интерактивные задания, задания в форме, приближенной к международным программам по оценке образовательных достижений учащихся PISA, фронтальные тестовые задания, приближенные к ЕГЭ.

Всё это может привести к шаблонности таких уроков и, как следствие, потере интереса обучающихся к предмету. Основной вид работы на уроке литературы – это работа с текстом и его анализ. Поэтому не каждый урок литературы можно спроектировать и продемонстрировать в системе МЭШ.

С какими трудностями при проектировании и демонстрации электронного урока сталкивается учитель?

1. Каждый сценарий урока должен пройти техническую и содержательную экспертизу, на которую уходит до 15 дней. Только после успешной модерации материал становится доступен всем пользователям «Библиотеки ЭОМ», им можно воспользоваться. Профессиональные компетенции каждого

учителя должны быть высочайшего уровня, чтобы быть открытым к внешнему мониторингу ежедневно.

2. Учитель должен не только владеть навыками работы с мультимедийным оборудованием, но и иметь специальные технические знания и умения по созданию интерактивного образовательного материала.

Сегодня, как никогда, становится актуальным высказывание известного педагога В. А. Сухомлинского, который так определял сущность урока: «Урок – это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции».

Литература

1. *Воропаев В. А.* Н. В. Гоголь: жизнь и творчество. – М., 2002.
2. *Гоголь Н. В.* Мёртвые души: поэма. – М., 2005.
3. *Гиппиус В. В.* Гоголь. Воспоминания. Письма. Дневники. – М., 2014.
4. *Дутко Н. П.* Что же представляет собой мысль Н. В. Гоголя в поэме "Мертвые души"? : урок открытых мыслей // Литература в школе. – 2008. – № 9.
5. Московская электронная школа // <http://mes.mosmetod.ru>.
6. *Сурнина Т. В.* Дистанционное обучение как технология корпоративного образования // Наукоедение. – 2013. – № 1.

Д. А. Мазилина
(г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В данной статье изучение биографии писателя рассматривается как значимая составляющая системы занятий по его творчеству в свете методической проблемы формирования понятия об авторской позиции в эпическом произведении. В качестве примера предложен материал по изучению биографии Ф. М. Достоевского в профессиональных образовательных организациях творческого направления.

Вопросам изучения биографии писателя внимание уделяли учёные-методисты [1; 2; 4; 5]. К примеру, по мнению С. П. Незнамовой, для постижения авторской позиции необходимо рассматривать произведение в контексте творчества писателя [2: 15]. В исследовании Е. Н. Тимофеевой изучение биографии рассматривается как средство развития интереса обучающихся к чтению [5]. До сих пор актуальными остаются вопросы отбора фактов для учебных занятий, целесообразности рассмотрения биографического материала при постижении смысла литературного произведения. Занятия, посвя-

щённые биографии писателя, занимают важное место в системе занятий по его творчеству. Именно здесь у обучающихся формируется начальное представление о личности писателя и о своеобразии его художественного мира. Обучающиеся узнают, какие произведения были созданы писателем и какое место занимают среди них прочитанные ими его книги, как его жизнь повлияла на отражении авторского замысла в произведениях.

Как правило, изучению биографии писателя в старших классах и учреждениях системы среднего профессионального образования посвящается одно учебное занятие. За это время преподаватель ставит целью формирование у студентов целостного представления о личности писателя и его творческой манере, о том, какие проблемам он посвящал свои произведения и чем интересно его творчество в целом. При этом важно, чтобы сведения, полученные обучающимися, способствовали в дальнейшем постижению смысла изучаемого произведения, авторской позиции.

При изучении любой биографии таится опасность того, что впоследствии обучающийся станет отыскивать прямые причинно-следственные связи между художественной действительностью текста и реальными событиями из жизни писателя, стремясь объяснить, почему то или иное явление есть в произведении. Но, с другой стороны, без знания фактов биографии писателя невозможно сформировать у студентов осознание связи между жизнью и творчеством писателя, обучающиеся не будут готовы к разговору о категории автора и воплощении авторского сознания в тексте. Кроме того, факты биографии писателя – это составляющая того историко-культурного контекста, который обеспечивает наиболее адекватное толкование читателем смысла художественного произведения.

Изучение биографии Ф. М. Достоевского предусмотрено в программе под редакцией Г. А. Обернихиной с обобщением ранее изученного [3: 13]. Большинство обучающихся, поступивших в колледж после 9 класса, не вспомнили ничего ни о самом писателе, ни о его творчестве (94%), лишь несколько студентов упомянули о его повести «Белые ночи» (6%). В связи с этим творчество Достоевского воспринималось студентами как творчество совсем нового для них писателя, и поэтому нами было дано задание заранее подготовить сообщения о его жизни и творчестве.

В начале занятия преподаватель даёт характеристику творчества Достоевского. Это писатель-психолог, который смог глубоко заглянуть в человеческую душу, раскрыв читателю всю бездну переживаний своих героев. Его произведения отличаются не только феноменальным правдоподобием, вниманием к проблемам униженных и оскорблённых, но и верностью гуманизму, высоким нравственным идеалам. Достоевского интересуют в первую очередь такие герои, которые находятся в крайнем эмоциональном напряжении, столкнувшись с неразрешимыми серьезными трудностями, с безысходностью. Произведениям Достоевского свойственна невероятная философская глубина, характеры его героев сами по себе парадоксальны и противоречивы. В их ошибках далеко не всегда виноваты социальная среда и обстоятельства, беда заключается в самих людях: почему одни, вполне благополучные, не

знающие нужды, с лёгкостью позволяют себе совершать зло по отношению к другим, а те, кому пришлось пройти множество испытаний, страдать и пребывать в нищете, оказываются на духовной высоте?

В творчестве Достоевского очень много загадок, он не выражает прямой оценки изображенной им действительности, но в каждом из своих произведений он всегда на стороне высших ценностей, добра, милосердия и правды, ради поиска пути к которым готов осветить все самые тёмные и неприглядные, страшные стороны действительности и внутреннего мира человека. Именно поэтому он готов вести с читателем диалог на темы, о которых часто предпочитают молчать.

Рассмотрение значимых фактов и периодов жизни и творчества Достоевского сопровождается презентацией с иллюстративным материалом (портреты писателя и его родных, фотографии мест, с которыми тесно связана жизнь писателя). Во время занятия обучающиеся выступают с заранее подготовленными сообщениями об историко-культурной ситуации второй половины XIX века (что важно для реализации культурологического подхода и герменевтических принципов, обеспечивающих подготовку к восприятию произведения), о жизни и произведениях писателя («Бедные люди», «Белые ночи», «Униженные и оскорблённые», «Идиот»), о его журналах «Время» и «Эпоха». Основную информацию студенты записывают в таблицу, отражающую периодизацию творчества писателя.

Работа с таблицей позволила студентам установить связь между биографией писателя и появлением новых мотивов в его творчестве, что способствует формированию умений сопоставления и анализа полученной информации. Кроме того, сформированность сопоставительных и аналитических умений является метапредметным результатом литературного образования студентов.

Анализируя записи, внесённые в таблицу, студенты отметили, что в творчестве Достоевского развивается мотив двойничества: *«...после каторги, оказавшись на волоске от неизбежной, как он был уверен, смерти, писатель становится верующим человеком и внимательно читает Евангелие. Это проявилось в его произведениях, герои тоже обращаются к этой книге»; «После пребывания Достоевского на каторге его произведения приобретают большую философскую глубину, он иначе осмысливает действительность. Достоевский видит спасение человека в искренней вере и в стремлении делать добро».* Подобные рассуждения обучающихся свидетельствуют о том, что студенты рефлексируют и осознают, как меняется характер творчества писателя, как его мировоззрение нашло отражение в художественных произведениях.

При подведении итогов обучающимся даётся задание дочитать роман «Преступление и наказание» до конца, подготовить сообщения об истории его создания, подготовиться к мини-викторине, посвящённой жизни и творчеству Достоевского, выписать определения понятий «композиция», «сюжет», «система персонажей», «художественные детали».

Таким образом, одной из целей занятия, посвящённого знакомству с биографией и творчеством писателя, является подготовка к формированию у

студентов понятия об авторской позиции. Здесь важно, чтобы обучающиеся увидели связь между жизнью писателя и тем, как он изображает действительность в своих произведениях. Без осознания связи между жизнью и творчеством писателя студенты не будут готовы к разговору о категории автора и воплощении авторского сознания в тексте. Именно на базе имеющихся у обучающихся представлений о личности и судьбе писателя возможно формирование у них понимания различия автора биографического и автора как эстетической категории, носителя сознания в тексте произведения. На занятиях по изучению биографии и творчества Ф. М. Достоевского реализуется также принцип рассмотрения художественного произведения в контексте творчества писателя.

Литература

1. *Зинин С. А.* Внутрипредметные связи в изучении курса литературы в старших классах: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2004.
2. *Незнамова С. П.* Проблема понимания художественного текста и произведения: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Воронеж, 2005.
3. *Обернихина Г. А.* Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Русский язык и литература. Литература» для профессиональных образовательных организаций / Г. А. Обернихина, Т. В. Емельянова, Е. В. Мацыяка, К. В. Савченко. – М., 2015.
4. *Рыбникова М. А.* Избранные труды / сост. И. Е. Каплан. – М., 1985.
5. *Тимофеева Е. Н.* Изучение биографии писателя как способ развития интереса учащихся к чтению художественных произведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011.

М. Ю. Борщевская
(г. Нижний Новгород)

МУЗЫКА В СЛОВЕ БОРИСА РЫЖЕГО: УРОКИ ПОЭЗИИ В 11 КЛАССЕ

Ещё в 20-х годах прошлого века В. М. Жирмунский проводил мысль о плодотворности применения к словесному творчеству приёмов анализа, выработанных в «технически более отчётливых искусствах»: изобразительных и в музыке [2]. Тем не менее, само понятие музыкальности литературного произведения, чаще применяемое к лирическим жанрам, в практике, особенно педагогической, стало общим местом. Что поможет изменить эту ситуацию?

Современный исследователь Н. Мышьякова в статье «Музыка как образ в русской культуре XIX века» утверждает: «Каждая морфологическая система чувствует свою неизбежную онтологическую «интертекстуальность» и в то же время – одиночество. С древнейших времён путешествуя рука об руку, сло-

весное искусство и музыка превратили «поэтичность» и «музыкальность» в универсальные термины-кочевники. Всеобщая текстуализация культуры последовательно умножает число этого терминологического «сословия» [4: 301]. В статье Н. Мышьяковой просматривается некая «функциональная» типология «музыкальности» литературы.

– *Музыка как «голос жизни»*: «в старых домах скрипят двери и половицы, по вечерам слышны голоса лягушек, тренькает гитара, раздаются хохот и визги» [4: 291].

– *Психологически-ситуативная функция музыки*: «Герои русских романов, как правило, переживают музыку психологически-ситуативно. Музыка заставляет душу работать активнее, что, собственно, и нужно психологическому роману» [4: 296].

– *Музыка как колорит времени и способ выражения мировоззрения автора*. Например, у Л. Н. Толстого народная песня и пляска, обнаруживающие «сокровенного человека», противопоставлены опере как наиболее нелепому и противоестественному искусству.

– *Семантическая роль интонации в художественной прозе*. Интонация «проявляет склонность к авторитарности, диктатуре, настаивает на своей эмансипации. Семантика тона всё энергичнее обособляется от системы прямых значений слов независимо от того, согласуется ли она с ней или вступает в противоречие» [4: 293].

– *Метафорическая музыкальность*: «Музыка Пушкина – это музыка, помнящая свое славное романтическое прошлое. «Любовь – мелодия» – образ, преподносящий одну из романтических метафор в реплике эпизодического персонажа «Каменного гостя» и превращающий музыку из философско-концептуальной категории в одно из ощущений обыкновенного человека» [4: 295].

– *Музыкальность поэтики стихотворных произведений*, которая развивалась в двух направлениях:

а) *музыкально-напевного интонирования*, основанного на природе «кантиленно-напевного мелодического стиха»; это слышимая музыкальность текста, мелодичная, песенная структура, «интонационно очерчивающая облик текста»;

б) *интонационной монотонии*, ориентированной на музыкальную магию слова; музыка таких текстов держится на традиционных приёмах суггестии, сообщая произведениям интонацию и силу молитвы, заговора, заклинания; в таких текстах культивируются анафоры, эпифоры, рефрены, ассонансные рифмы, кольцевая композиция, т. е. фигуры, призванные обесценить лексическую смысловую информацию.

Обращение к этой типологии на уроке литературы в 11 классе может помочь старшеклассникам в постижении художественного мира Бориса Рыжего (1974–2001), так ярко заявившего о себе и так рано ушедшего из жизни. Учитель, опираясь на функции музыкальности художественного текста, выделенные Н. Мышьяковой, показывает их на примере стихотворений поэта, предлагает возможное толкование текстов, не всегда даже исчерпывающее,

чтобы оставался воздух для иных читательских интерпретаций. Это только знакомство, начало диалога с поэтом.

О присутствии музыки в поэзии Бориса Рыжего пишут Кирилл Анкудинов [1], Дмитрий Сухарев [6], Евгения Изварина [3]. Именно музыка как тема, образ или художественный мотив объединяет стихотворения из первого рекомендательного списка для чтения вслух в классе (о некоторых из этих стихотворений учитель в своём слове умалчивает, оставляя их для самостоятельной работы учащихся):

«Музыкант и ангел» (1995).

«Музыка» (1996).

«За стеной – дребезжанье гитары» (1998).

«Музыка жила во мне...» (1999).

«Я зеркало протру рукой...» (1999).

«Элегия» («Благодарю за каждую дождинку...») (2000).

Вот почти буквальная иллюстрация *музыки как «голоса жизни»* в стихотворении Б. Рыжего «За стеной – дребезжанье гитары...» (1998):

За стеной – дребезжанье гитары,
лётся песнь, подпевают певцу
захмелевшие здорово пары –
да и впрямь, ночь подходит к концу.

Не случайно звуки музыкального инструмента названы существительным со сниженным значением – «дребезжанье». Это царапающий слух, неприятный, раздражающий звук. Благодаря этому музыкальному мотиву мир предстаёт страшным, дисгармоничным: «ибо я ничего безобразней этой песни не слыхивал».

Но мир в представлении поэта не однолик, он может быть и благосклонен к человеку. Например, в стихотворении «Трубач и осень» (1994) мы слышим не «дребезжанье», а подлинную музыку. Она атрибут городского пейзажа, голос города, проникающий в сердца влюблённых, более того – она сама созидаящая сила:

Полы шляпы висели, как уши слона.
А на небе горела луна.
На причале трубач нам с тобою играл –
словно хобот, трубу поднимал.
Я сказал: посмотри, как он низко берёт
и из музыки город встаёт.

Музыка не только проникает в сердца влюблённых, она делает их способными вместить в себя целый мир (наблюдается расширение сознания, расширение пространства), а потом истаять, истечь слезами при расставании:

Ты сказала: я чувствую город в груди –
арки, люди, дома и дожди.
Ты сказала: как только он кончит играть,
всё исчезнет, исчезнет опять.
О, скажи мне, зачем я его не держал,
не просил, чтоб он дальше играл?..

Но настало туманное утро, и вдруг
всё бесформенным стало вокруг –
арки, лестницы, лица, дома и мосты.
И дожди, и речные цветы.
Это таял наш город и тёк по рукам –
Навсегда, навсегда – по щекам.

Музыка помогает передать состояние и ощущения влюблённых, её появление, развитие и исчезновение напрямую связаны с динамикой чувств героев. Таким образом, стихотворение «Трубач и осень» – яркий пример *психологически-ситуативной функции музыки* в лирическом тексте.

Стихотворение Б. Рыжего «Музыка жила во мне...» (1999) интересно, на наш взгляд, тем, что в нем *выражается мировосприятие и даже мировоззрение* автора. Оно подтверждает мысль К. Анкудинова о том, что именно музыка выманила поэта из дома и повела за собой [1].

Музыка жила во мне,
никогда не умолкала,
но особенно во сне
эта музыка играла.

Словно маленький скрипач,
скрипача того навроде,
что играет, неудач-
ник, в подземном переходе.

Стихотворение, с внешне лёгкой формой, непринуждённой разговорной лексикой, содержит *метафорическую музыкальность*, раскрывающую свой смысл для равнодушного читателя, пытающегося разобраться в «скрытописи» (Д. Сухарев) поэта и способного к интерпретации. В контексте лирического текста музыка, жившая и не умолкавшая в герое, – некая не сразу осознанная им способность, с которой он обращается легко, даже пренебрежительно. Отсюда и сравнение с маленьким скрипачом-неудачником.

В переходе я иду –
руки в брюки, кепка в клетку –
и бросаю на ходу
этой музыке монетку.

Ключевое слово «в переходе» словно обозначает переход к осмыслению лирическим «я» своей способности. Чем была эта музыка: даром, силой, стихией?

Эта музыка в душе
заиграла много позже –
до неё была уже
музыка, играла тоже.

Может быть, это как раз та музыка в душе поэта, которая даёт возможность её воплощения в слове?

Но следующие строчки стихотворения звучат как горькое признание (или предупреждение?) человека, растратившего свой дар:

Словно спившийся трубач
похоронного набора,
что шагает мимо прачечной,
гаража, забора.

Перед мысленным взором читателя пробегают целая жизнь: вот мальчик, полный музыки, как Петя Ростов, слышавший и управлявший ею во сне, не осознающий своей одарённости; вот юноша, ощутивший музыку как талант в своей душе; вот вышедший из тьмы перехода в жизнь человек, со своей музыкой не нашедший другого пути, кроме того, куда он идёт «мимо прачечной, гаража, забора»... Но стихотворение неожиданным образом закольцовывается – и перед нами вновь начало жизни, вновь мальчишка, чьё «свалиться не боюсь» даёт надежду на иной, более оптимистический поворот жизни человека, в котором живёт музыка:

На гараж, молокосос,
я залез, сижу, свалиться
не боюсь, в футболке «КРОСС»,
привезённой из столицы.

Со стихотворением «Музыка жила во мне...» перекликается стихотворение этого же года «Я зеркало протру рукой...». Здесь те же мотивы: музыки, разочарования, самоиронии, осмысления пути:

Для пьяницы-говоруна
на флейте отзвучало лето,
теперь играет тишина
для протрезвевшего поэта.

Интересно заметить, что в этом стихотворении музыкой полон не человек, а мир, окружающий его. И даже тишина имеет смысл и значение музыки

(«играет тишина»), как пауза, как преддверье звука или молчание за последней растаявшей нотой.

Кантиленно-напевную основу стихотворения (оно легко переложимо на музыку с размером в две или четыре четверти) обеспечивает четырёх-стопный ямб с перекрёстными мужскими и женскими рифмами в каждом катрене.

Я зеркало протру рукой
и за спиной увижу осень.
И беспокоен мой покой,
и счастье счастья не приносит.

На землю падает листва,
но долго кружится вначале.
И без толку искать слова
для торжества такой печали.

Завораживающая музыка текста стихотворения проявляется и в *интонационной монотонии*, основанной на целом ряде разнообразных повторов, обнаруживаемых уже в первой строфе. Так, на корневом повторе основано оксюморонное словосочетание «беспокоен покой», то есть внешняя статика не соотносится с внутренним ощущением человека. Эта мысль усиливается следующим утверждением: «счастье счастья не приносит». Лексический повтор слова наполняет каждое существительное своим значением. Можно прочитать так: счастье в общепринятом смысле слова (то есть благополучие) не приносит истинного ощущения счастья (то есть удовлетворения, гармонии). Анафора (семь раз строки стихотворения начинаются с сочинительного соединительного союза И) усиливает ощущение суггестивной монотонии.

Есть повтор и в композиции стихотворения – мы видим приём обрамления: стихотворение начинается и завершается упоминанием лица поэта в зеркале и за его спиной кружащейся осенней листвы. Но если словесный текст рассмотреть как текст музыкального произведения, можно обнаружить распространённую в музыке трёхчастную композицию с репризой в финале, т. е. повторением начала. Музыкальная реприза повторяет заданную в начале произведения тему, как правило, с некоторыми изменениями – фактурными, динамическими, ладовыми. Именно такую репризу можно увидеть в стихотворении Б. Рыжего «Я зеркало протру рукой...». В зеркале тот же осенний пейзаж, то же кружение. Исчезло только лицо человека. И это наводит на философские размышления о человеке, времени и мире...

Всё зеркало заполнит сад,
лицо поэта растворится.
И листья заново взлетят,
и станут падать и кружиться.

Для самостоятельной интерпретации ученикам предлагаются стихотворения «Музыкант и ангел» (1995) и «Элегия» («Благодарю за каждую дождинку...») (2000). Каждый выбирает не только стихотворение по своему вкусу, но и те функциональные особенности музыки в словесном тексте, с помощью которых сумеет наиболее полно раскрыть смыслы стихотворения. Отметим, что стихотворения не равнозначны по сложности и глубине содержания, их разделяют пять лет, в течение которых Б. Рыжий значительно изменился как поэт, хотя сохранил свой узнаваемый голос. Стихотворение «Элегия» носит, безусловно, экспериментальный характер, что обычно является привлекательным для старшеклассников.

Знакомство старшеклассников с поэзией Бориса Рыжего нам представляется чрезвычайно важным, так как художественная информация [7], содержащаяся в его произведениях, даёт читателям знания об эпохе на стыке XX и XXI веков, представления о красоте и катастрофичности бытия, приближает к пониманию мироощущения поэта, сознающего силу и хрупкость человеческого «я». А музыка является одним из важных кодов в художественной системе поэта.

Литература

1. *Анкудинов К.* [Электронный ресурс] URL: <http://folioverso.ru/imena/1/ankudinov.htm>.
2. *Жирмунский В. М.* Проблемы литературной формы // Вальцель О. Проблемы формы в поэзии. – Л., 1928.
3. *Изварина Е.* [Электронный ресурс] URL: <http://seredina-mira.narod.ru/izvarina5.htm>.
4. *Мышьякова Н.* Музыка как образ в русской культуре XIX века // Вопросы литературы. 2003, июль-август.
5. *Рыжий Б. Б.* В кварталах дальних и печальных: Избранная лирика. Роттердамский дневник. – 5-е изд. – М., 2014.
6. *Сухарев Д.* Влажным взором: вступительная статья // Рыжий Б. Б. В кварталах дальних и печальных: Избранная лирика. Роттердамский дневник. – 5-е изд. – М., 2014.
7. *Чертов В. Ф.* Художественная информация в современном мире и уроки литературы // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 2015.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

О важности соизучения языка и культуры говорят методисты в области обучения иностранному и родному языку, часто выдвигая такой подход как один из важных принципов построения методической системы (А. А. Гельман, А. Д. Дейкина, О. Н. Лёвушкина, Л. И. Новикова, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Л. П. Сычугова, Л. А. Ходякова и др.).

О важности лингвокультурологического подхода к изучению родного языка пишут Л. И. Болдырева, Т. К. Донская, Е. В. Любичева, Н. Л. Мишати-на, Л. Г. Саяхова и другие учёные. Подчёркивая, что, «овладевая родным языком, дети усваивают вместе с ним и обобщённый культурный опыт предшествовавших поколений», С. Г. Тер-Минасова называет язык зеркалом, сокровищницей, передатчиком и инструментом культуры [7: 14].

Освоение знаний о всём сущем, опосредованных словом, служит задаче формирования *лингвокультурологической компетенции* школьника, которая, по мнению Н. Л. Мишатиной, есть «совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощённой в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника» [5: 79]. Поскольку Федеральный государственный образовательный стандарт [8] в качестве предметного результата предметной области «Филология» предписывает требование приобщения учащихся к ценностям национальной и мировой культуры через изучение русского, родного (нерусского), иностранного языков и литературы, можно утверждать, что задача формирование лингвокультурологической компетенции является актуальной для школьной практике и методической науки.

Реализация аккумулятивной функции языка, которая связывается не только с сохранением знаний, но и с «культурной памятью» (Ю. М. Лотман), осуществляется благодаря текстам, в том числе художественным. «Именно текст как совокупность составляющих является инструментом познания историко-культурных смыслов, заложенных в нём», – пишет А. Д. Дейкина [3: 59]. Чтение и анализ художественной литературы помогают школьникам воспринять и усвоить культурно-историческую информацию и традицию: духовно-практический, социально-исторический и художественно-эстетический опыт, а это в свою очередь обеспечивает устойчивое развитие культуры и общества. Художественные и художественно-публицистические тексты служат основным дидактическим материалом при формировании лингвокультурологической компетенции школьника.

Однако на фоне снижения уровня читательской культуры общества, когда значительная часть старших школьников читает редко и вынуждено, лишь под воздействием необходимости готовиться к итоговой аттестации, работа над произведением часто не становится способом вхождения в культуру: для взрослеющего ребёнка-читателя актуально только усвоить, каким образом можно использовать ссылку на изучаемый текст как аргумент в сочинении. Что же касается феноменов культуры, нашедших отражение в тексте, то часто они не становятся для учащихся предметом осмысления и анализа.

Чтобы художественный текст на уроках русского языка и литературы был в полной мере использован как сокровищница и передатчик культуры, необходимо так спланировать работу, чтобы фокус читательского восприятия не останавливался только на сюжетной линии и проблематике текста, а охватывал и более широкие слои информации. В результате обучения школьников интеграции текстовой, контекстной, подтекстовой и затекстовой информации они должны овладеть приёмами построения панорамы читательского восприятия, т. е. широкой картины, позволяющей увидеть на ментальном экране не только героя и ситуации, составляющие фабулу текста, но и социокультурную, историческую, политическую, психологическую обстановку, связанную с его пространственно-временными координатами.

Панорамное читательское восприятие художественного текста осложняется рядом трудностей, которые испытывают школьники. В первую очередь, это узость энциклопедических знаний и неспособность интегрировать сведения разных наук, изучаемых в школе, в единую картину: часто каждая дисциплина в сознании школьника имеет свой, отделённый от других предмет изучения. Многим учащимся сложно соотнести текстовое время и ленту реального исторического времени, понять географию событий, отражённых в тексте, оценить описанные в нём быт, установки, традиции с культурой наших предков. Во-вторых, художественный текст обладает свойством лакунарности [2], и чем больше времени проходит от момента его создания до момента чтения новым поколением школьников, тем текстовых лакун становится больше. При этом лакунами являются не только вышедшие из широкого употребления лексемы, но и социокультурные явления, формулы речевого этикета, некоторые речевые жанры, устаревшие формы слов и модели синтаксических конструкций [1]. Наибольшую сложность для понимания современным школьником представляет менталитет представителей иных культур и эпох, возрастных и социальных групп, который определяется устоями и традициями, не свойственными нынешним реалиям или далёкими от повседневной жизни старшеклассника, а также эмоциональная информация, отражающая чувства, переживания и настроения прошлых поколений. В-третьих, это трудности, связанные с особенностями восприятия читателя XXI века, привыкшего к нелинейным информационным потокам и обладающего так называемым «клиповым» сознанием, когда реципиент не способен к установлению причинно-следственных связей, а протяжённый линейный текст вызывает быстрое утомление, потерю внимания. Вследствие этого читатель прибегает к «тоннельному», напоминающему подзорную трубу восприятию, позволяющему

фокусироваться на том информационном блоке, который является значимым, а не выстраивать читательскую панораму.

Все три фактора демотивируют читательскую деятельность, препятствуют рефлексивному смысловому чтению и, как следствие, осознанию «культурной памяти» текста. Задача учителя – обеспечить с помощью методических приёмов преодоление названных трудностей. Для преодоления сложностей интерпретационной деятельности и приобщения школьников-читателей к культуре, а также интериоризации культурных ценностей служат следующие методические приёмы:

1) социокультурный комментарий текста, нацеленный на то, чтобы «обеспечить наиболее полное понимание текста, восполнить недостаток фоновых знаний у читателя, разрешить конфликт культур» [7: 108]; комментарий может быть предложен автором или издателем, подготовлен учителем или учащимися;

2) ответы на вопросы учителя после знакомства с текстом и выполнение заданий, связанных с поиском и осмыслением историко-культурной информации, обеспечивающей формирование затекста;

3) словарно-лексическая работа, в том числе толкование устаревших лексем, включающая визуализацию, развёрнутое объяснение, обращение к справочной литературе и др.;

4) интеграция видов искусств (живописи, архитектуры, музыки, кино, драматургии) для формирования представлений о разных интерпретациях текста и осознания культурного фона текстовых событий, а также формирования более широкого представления об отражённых в тексте артефактах культуры.

Приведём пример работы над художественным текстом (возьмём отрывок из рассказа И. А. Бунина «Тёмные аллеи», повествующий о приезде старика военного на почтовую станцию), нацеленной на формирование представления современных школьников о культурной составляющей художественного текста и необходимости учитывать культурно-исторический фон при интерпретации текста.

Учащимся предлагается задание: прочитать текст И. А. Бунина, проанализировать его по вопросам и выполнить ряд заданий.

В холодное осеннее ненастье, на одной из больших тульских дорог, залитой дождями и изрезанной многими чёрными колеями, к длинной избе, в одной связи которой была казённая почтовая станция, а в другой частная горница, где можно было отдохнуть или переночевать, пообедать или спросить самовар, подкатил закиданный грязью тарантас с полуподнятым верхом, тройка довольно простых лошадей с подвязанными от слякоти хвостами. На козлах тарантаса сидел крепкий мужик в туго подпоясанном армяке, серьезный и темноликий, с редкой смоляной бородой, похожий на старинного разбойника, а в тарантасе стройный старик военный в большом картузе и в николаевской серой шинели с бобровым стоячим воротником, ещё чернобровый, но с белыми усами, которые соединялись с такими же бакенбардами; подбородок у него был пробрит и вся наружность имела

то сходство с Александром II, которое столь распространено было среди военных в пору его царствования; взгляд был тоже вопрошающий, строгий и вместе с тем усталый.

С помощью поисковых систем предлагается выяснить, когда написан рассказ, к какому периоду относится повествование и кто из императоров царствовал в то время. Очевидно, что знакомство с данным текстом одновременно является и знакомством с бытом и социальным устройством России времён Александра II. Поэтому перед учащимися ставится задача определить, опираясь на текст, как тогда обустроивали дороги, почему они были изрезаны «многими чёрными колеями», как и на чём путешествовали. Первоначальное представление о почтовой станции у учащихся уже должно быть сформировано в период изучения повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель», поэтому во время изучения творчества И. А. Бунина следует уточнить представления о том, чем являлась почтовая станция, когда такие заведения существовали и какую функцию выполняли. Поиск ответов на эти вопросы можно осуществить в форме самостоятельной работы. Для формирования конкретно-образных представлений рекомендуется обращение к ресурсу сайта музея «Дом станционного смотрителя» (Ленинградская обл., Гатчинский р-н, дер. Выра) [6], который включает фотографии экспозиции, воссоздающей почтово-дорожный быт XIX века. Словарно-лексическая работа может быть организована путём поиска ответа на вопрос: «Как иначе назывались почтовые станции?» Анализ культурных реалий России второй половины XIX века на примере данного текста может включать наблюдение над представленными в нём сведениями из области архитектуры (как выглядели и какое строение имели постройки «в одной связи»? что такое «горница?»), транспорта (что такое тарантас и чем он отличается от других видов транспорта, как долго пользовались тарантасами? что такое кóзлы?), одежды и моды (найдите изображения николаевской шинели, армяка, картуза, опишите, как они выглядели; посмотрите на портрет императора Александра II, написанный Е. И. Ботманом, опишите, как выглядел Александр II и подумайте, какие черты его внешности копировали офицеры), бытовых устоев (с какой целью и каким образом лошадям подвязывали хвосты (см. картину Н. Е. Сверчкова «Лошади и борзые»)?). Историко-культурный анализ текста можно интегрировать с изучением родного края, поставив вопросы краеведческого характера (были ли у нас в Рязани почтовые станции? где они располагались?). Можно посмотреть материалы, собранные школьницей [4] и Генеральную карту Рязанской губернии [<https://www.wdl.org/ru/item/14062/view/1/1/>].

Итогом работы должен стать письменный ответ на вопрос: «Какие новые представления о культуре России в прошлом я получил(а) благодаря анализу текста И. А. Бунина?»

Другим важным в свете решения задач формирования лингвокультурологической компетенции школьников направлением является наблюдение за историческими изменениями языка, которые становятся очевидными для школьников тогда, когда в поле их зрения попадает художественный текст, сохраняющий

литературно-книжную традицию прошлого. В качестве примера приведём работу над отрывком из романа Л. Т. Толстого «Анна Каренина»:

Одевшись, Степан Аркадьевич прыснул на себя духами, вытянул рукава рубашки, привычным движением рассовал по карманам папирасы, бумажник, спички, часы с двумя цепочками и брелоками и, встряхнув платок, чувствуя себя чистым, душистым, здоровым и физически весёлым, вышел в столовую, где уже ждал его кофе и, рядом с кофеем, письма и бумаги из присутствия.

Степан Аркадьевич сел, прочёл письма... Окончив письма, Степан Аркадьевич придвинул к себе бумаги из присутствия, быстро перелистовал два дела, большим карандашом сделал несколько пометок и, отодвинув дела, взялся за кофе: за кофеем он развернул ещё сырую утреннюю газету и стал читать её.

Степан Аркадьевич получал и читал либеральную газету, не крайнюю, но того направления, которого держалось большинство.

После чтения текста школьникам предлагается назвать упомянутые в тексте предметы, которые не используются ныне, и подумать, как они выглядели и для чего служили, а также вспомнить, как называются слова, обозначающие названия этих предметов. Видно, что в тексте имеются слова и их формы, образование которых не соответствует современной языковой норме, поэтому целесообразно побудить учащихся к поиску слова, которое в современном языке не склоняется, и ответу на вопрос: «Почему его склоняет автор?» Интересно и наблюдение за изменением в составе слов: «У какого слова непривычный для читателя XXI века морфемный состав?» Изменение лексического состава языка, как известно, сопряжено с эволюцией социально-политического и экономического устройства общества, поэтому следует провести наблюдение над архаизмами (к какому разряду слов вы отнесёте лексему «присутствие»? что это слово обозначает? имеет ли оно аналог в современном языке? почему утренняя газета «сырая»? говорим ли мы сейчас: «держалось большинство», «прыснул духами» (о мужчине)? какие выражения пришли на смену данным?).

Окончание работы следует связать с ответами на вопросы: «Что о жизни языка стало предметом размышлений благодаря тексту Л. Н. Толстого?», «Как язык (а он является частью культуры) связан с жизнью общества?», «Как художественные тексты сохраняют память о жизни языка?»

Активизация работы над формированием лингвокультурологической компетенции старших школьников может достигаться с помощью интерактивных методов, разработанных на основе художественного текста и нацеленных на анализ культурно-исторической информации: дискуссий, инициированием проектных идей и реализации проектов, групповой работы.

Литература

1. Богданова Е. С. Восприятие классического литературного текста старшими школьниками в условиях современной языковой ситуации / Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы разви-

тия, культурно-речевые проблемы. Материалы Российской научной конференции «Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы», 24-26 октября 2016 г. – Элиста, 2016.

2. *Быкова Г. В.* Явление лакунарности на уроках русского языка в школе: учебное пособие. – Благовещенск, 2005.

3. *Дейкина А. Д.* Полифония и гармония в преподавании русского языка // Проблемы современного образования. – 2013. – № 1.

4. *Косолапова Н.* Прогулки по историческому центру Рязани / Моя Рязань [Электронный ресурс]. URL: http://myryazanfoto.ru/Foto/Album_1/album1.htm (дата обращения 22.02.2017).

5. *Мишатина Н. Л.* Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики // Университетский научный журнал. – 2012. – № 2.

6. Сайт Музея «Дом стационарного зрителя» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.museum.ru/M249images> (дата обращения 22.02.2017).

7. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М., 2000.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) / Информационно-правовое обеспечение «ГАРАНТ» [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/1073744066:0> (дата обращения: 15.02.2017).

Л. Р. Бердышева
(г. Москва)

УРОК ПО СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В СТРАТЕГИИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Никто не спорит, что современные дети должны знать историю своей страны. Тем более – историю трагических и героических лет Великой Отечественной войны. Знать они её могут уже не столько из рассказов очевидцев и участников боевых действий, сколько из публицистических воспоминаний, художественных книг и кинематографа. В XX веке было написано много книг о войне, снято множество фильмов. В некоторых из них преобладала героическая тональность, затем стала появляться проза «окопной правды», с голодом, кровью и грязью.

Безусловно, эта тема не должна забываться и на школьных уроках литературы. А чтобы она воспринималась актуальнее, необходимо вводить в курс литературы книги современных писателей. И такие книги есть.

В 2012 году была написана повесть «Облачный полк» молодым современным писателем Эдуардом Веркиным. Эта повесть о войне, увиденная и осмысленная человеком XXI века.

Повесть большая, поэтому должна быть прочитана учащимися самостоятельно, чтобы на уроке можно было её обсуждать.

В начале урока можно дать биографическую справку о писателе, назвать его книги, определить жанры, в которых они написаны (от фантастики до реалистической прозы). Затем стоит перейти к судьбе книги «Облачный полк». Сам автор подчёркивал:

«“Облачный полк” не трактует тему Великой Отечественной войны. Для меня война однозначна – в сорок пятом году мы победили Великое Зло. Добро и правда были, безусловно, на нашей стороне. Пожалуй, моей задачей было написать книгу, не переступая за границы советского канона прозы о пионерах-героях, но при этом сам этот канон несколько расширить. Придать идеологической плоскости человеческий объём».

«Облачный полк» стал победителем конкурса «Книгуру» на лучшее литературное произведение для детей и юношества. Особенность этого конкурса в том, что в открытое жюри входят читатели от десяти до шестнадцати лет, которые голосуют за представленные книги. Так, в 2012 году ребята выбрали книгу «Облачный полк».

Эдуард Веркин написал не просто повесть о войне, но и создал литературную головоломку. Правда, раскрыть её может не каждый читатель, а только тот, кто хорошо знаком с историей своей страны. Учитель может сыграть роль проводника и привести к глубокому пониманию повести «Облачный полк».

Беседа о книге:

Героям повести в годы войны примерно от 14-16 лет. Без исторической справки о том, что ребята этого возраста были членами пионерской организации, у современных учащихся может возникнуть недопонимание уже на начальном этапе прочтения.

Во время войны многие из них хотели сражаться, но из-за возраста не могли быть приняты. Поэтому уходили к партизанам, где наравне со взрослыми сражались с фашистами: вели разведывательную, подрывную деятельность, участвовали в боях. После войны стали известны многие подвиги пионеров-героев, и в 1954 году был оформлен официальный список «пионеров-героев» с составлением Книги почёта Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина.

История пионеров-героев началась не сразу после войны, когда заниматься прибывшимися к партизанам детьми было попросту некогда, а в 50-е годы, когда к юбилею пионерской организации разрозненные трагические случаи участия детей и подростков в военных действиях объединили, отредактировали, привели к единому образцу (кого-то записали в пионеры задним числом, кому-то убавили возраст). Несколько десятков жизней вписали в типовой сюжет с благородными начинаниями, отважной деятельностью и трагической гибелью.

В конце 50-х появилась серия книг «Пионеры-герои» издательства «Малыш». Стали известны имена Володи Дубинина, Вали Котика, Леонида Голикова. Герои этих книг представлялись «идеальными» людьми: хорошо учились, были трудолюбивы, отважно сражались, героически приняли смерть за Родину. Их образы были вписаны в определённые каноны. В них было мало от реальных подростков, попавших в страшный водоворот истории. И вот пришло время взглянуть на этих ребят с другой стороны, что и сделал Эдуард Веркин.

Леонид Голиков стал одним из героев повести «Облачный полк». Только автор до последнего представляет нам его как Саныча, намеренно скрывая его полное имя. Конечно, это сделано преднамеренно, чтобы читатель в конце повести задался вопросом: почему?

Автор хочет показать обыкновенного подростка, с его интересами, мальчишескими выходками, хвастовством, огромным желанием быть полезным Родине в борьбе с фашистами. Веркин рассказывает о Голикове, используя не официальную патриотическую интонацию, а разговорный подростковый язык. Это становится возможным благодаря воспоминаниям другого героя – Мити, который партизанил вместе с Голиковым.

Композиция повести:

События происходят в наши дни, повествование начинается разговором Мити с правнуком, когда они разбирают чердак со старыми вещами. Военные вещи наводят на воспоминания о войне. Правнук задаёт вопрос: «На что похожа война?» Память Мити не соблюдает жанровых законов. Его беседа с правнуком и последующие внутренние монологи военного времени начисто лишены официальной патриотической интонации. Война, о которой старается рассказать Митя, это не плацдарм для свершения подвигов, а болезненное обстоятельство, в котором растёт и формируется молодой человек. («Война похожа на болезнь»; «И есть всё время охота»; «Всё время надо куда-то идти, каждый день и всё время ты отчего-то просыпаешься, каждый день по пять раз просыпаешься»). Таким образом, задаётся тональность разговора о войне: это не время свершения героических подвигов, а болезненное состояние, в котором выживает и формируется подросток. Заданная интонация подготавливает дальнейшее развитие сюжета.

Со второй главы повествование переносится в 1943 год. Партизанский отряд в Псковских лесах. В дальнейшем рассказе о партизанах-пионерах сразу видна разница между героем-ребёнком и взрослым повествователем, знающим конец истории. Ирония, средства комического проступают сквозь ужас описания военной действительности и играют решающую роль.

Спектр деталей не всегда исчерпывается прямым значением, а заставляет думать и извлекать интересные смысловые эффекты.

Веркин строит рассказ о Голикове, аккуратно перерабатывая узловые места его героической биографии. Эпизод с подрывом генеральской машины прячет в подростковом трёпе, где правда и её приукрашивание сливаются в залихватскую словесную кашу. Убирает сцену гибели (ею, и особенно последними словами Саныча, назойливо интересуется выведенный в повести офици-

альный биограф, Виктор Фомин), теряя героя из виду в хаосе безнадежного боя. Зато даёт своему персонажу вволю порыбачить в увольнительной, на замёрзшей реке у родительского села, и не добиться взаимности у любимой девушки. Рассказать про заговор цыганки; верить в легенды о жертвоприношениях на нехороших болотах и слышать шаги одноногого духа.

Рассказчик глядит на Саныча с близкого расстояния, на котором даже мифический герой не может не приобрести человеческих черт.

Безусловно, читатель обращает внимание на то, что все эти события далеки от понятия героизма, представленного до этого в книгах о героях. Но тем понятнее становится весь ужас войны, а участники тех событий воспринимаются естественнее и гармоничнее.

Художественная структура произведения и структура повествования включает множество *умолчаний*: мы не знаем о каких-то особенностях событий. В структуре сюжета эти умолчания играют не просто решающую роль – держать читателя в напряжении, но и показывают характерный для Веркина способ развёртывания повествовательных структур (роман «Герда»).

Часть событий представлена через собственно прямую речь, а другая – с точки зрения независимого наблюдателя. Формы воспроизведения размышлений персонажа, использование просторечий, подростковой лексики, неловкость, взгляды. Веркин не использует развёрнутых психологических характеристик героев, мы всё узнаём о прошлом и настоящей жизни предметно, сквозь самые простые слова видится каждый сугроб в партизанском лесу, каждая ветка, железнодорожное полотно, сосулька на носу мёртвого фрица...

Как строится авторская позиция? Это поэтика непрямых оценок, здесь нет прямого авторского высказывания. Для Веркина важна рефлексия самих героев и их оценки. Спектр разных эмоций, разных переживаний: от бережного, заботливого отношения к своей семье, любимой девушке, другу до страшной жестокости по отношению к врагам. В сюжет повести автор не вводит кульминационную сцену – гибели Лёньки. Для Веркина отказ от этой сцены в повествовании оказывается значимым в контексте общих смыслов повести. Само понятие героизма переосмысливается.

Веркин намеренно показывает не процесс разгрома партизанского лагеря, а лишь последствия этого разгрома, останавливая внимание на переживаниях выживших свидетелей, Лёни и Мити, которые не выкрикивают лозунгов из фильмов «Смерть фашистам», а начинают себя вести как обыкновенные подростки, столкнувшиеся с личной трагедией: «Саныч заикался, Он ещё что-то говорил, и объяснял, и махал руками, прихваченные холодом слова застревали меж зубами и не вылетали наружу».

После воспоминаний о событиях 43-го года автор переносит рассказ не в наши дни, а в 1958 год, когда по заказу государства стали писать книги с воспоминаниями о войне и о пионерах-героях.

С этой целью писатель Виктор Фомин ищет Митю. Но ему нужны особые, «героические» воспоминания о Саныче, чтобы написать книгу.

Лейтмотивом звучат его слова о том, что «есть правда жизни, а есть правда художественного произведения, и совсем не обязательно они должны

совпадать. Книга строится по определённым законам: в ней должен быть конфликт, развитие образа, в книге совсем не так, как в жизни». Именно художественного вымысла не хватает в воспоминаниях родных о Лёне Голикове, чтобы на страницах книг представить его как героя. Но с этим не могут согласиться ни Митя, ни мать Голикова, ни сам автор.

Биограф Фомин упрекает мать Саныча за то, что она помнит не того, кого нужно. Этот упрёк звучит одновременно с подготовкой поддельной фотографии: для того, чтобы страна узнавала своего мёртвого героя, ни разу не попавшего в объектив (это связано с фактом биографии Лёни – заговор от фотографий), Виктор Фомин фотографирует Голикову Лиду, сестру Саныча, наряженную в военную форму.

Повесть заканчивается возвращением к беседе Мити с правнуком. Вовка настаивает на том, что надо сохранить воспоминания о войне для будущих поколений. Наткнувшись на альбом «английского художника» Ефима Чистякова, рассматривает картину сорок третьего года и пытается перевести с английского её название. А читатель вспоминает эпизод встречи Лёни и Мити в 43-м с деревенским художником Чистяковым, которого в народе считали полубезумным. Именно он увидел в оборванном подростке Саныче – защитника Отечества и написал его портрет с копьем в руках, окружённым древними витязями и Юрием Гагариным, тем самым причислив его к облачному полку защитников земли русской.

Прочитав книгу Эдуарда Веркина «Облачный полк», ребята не только познакомятся с современной русской литературой, но и поговорят о многих знаковых моментах истории страны и своего народа.

*А. А. Тимакова
(г. Пенза)*

ЛИТЕРАТУРА РЕГИОНА В КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СТРАНЫ: ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Одной из важнейших составляющих культурного пространства региона является его литературное наследие, совокупность фактов литературной жизни, к которым относятся биографические и творческие связи писателей с регионом, тематика произведений, история их создания и восприятия. Это представляется тем более важным, что 30 октября 2013 г. на заседании Совета Российского исторического общества была утверждена Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, базирующаяся на историко-культурном стандарте. Одной из принципиальных основ стандарта стал культурно-антропологический подход к изучению истории, характеризующийся вниманием к «человеческому наполнению и измерению ис-

тории», формированию у учащихся «чувства принадлежности к богатейшему общему культурно-историческому пространству... бережного отношения к культурному наследию» [1].

Для учителей-словесников значим тот факт, что каждый раздел стандарта по изучению определённого исторического периода включает в себя пункт «Культурное пространство», где называются наиболее значимые результаты духовной и интеллектуальной жизни страны, среди которых и литературное творчество. Например, к первому разделу «От Древней Руси к Российскому государству» ключевыми фактами литературной жизни этого периода названы «Летописание: общерусское и региональное. Житийная литература. «Хождение за три моря» Афанасия Никитина», а для третьего раздела «Россия в конце XVII–XVIII веках: от царства к империи» объём сведений из истории литературы уже более развёрнут: «Общественные идеи в произведениях А. П. Сумарокова, Г. Р. Державина, Д. И. Фонвизина. Н. И. Новиков, материалы о положении крепостных крестьян в его журналах. А. Н. Радищев и его «Путешествие из Петербурга в Москву» [1]. Реализация межпредметных связей предполагалась и в предшествующем стандарте по истории, равно как и в процессе преподавания литературы предполагается опора на имеющиеся у учащихся знания по истории. Однако в современной ситуации перехода на ФГОС, введения итогового сочинения как одного из способов проверки метапредметных навыков школьников именно историко-культурный стандарт привлекает внимание дополнительными возможностями реализации межпредметных связей и достижения учащимися личностных результатов освоения ООП.

В этой связи обращение к явлениям истории литературы, имеющим отношение к созданию культурно значимого образа родного края, приобретает особую значимость. Аспектами обозначенной проблемы являются определение места и роли литературы региона в едином культурном пространстве страны; актуализация социокультурной миссии литературного наследия; укрепление междисциплинарных связей как путь достижения метапредметных результатов обучения.

Литература региона – это отдельная, требующая особого подхода область литературы, отражающая суть развития провинциальной культуры и вместе с тем неразрывно связанная с историко-культурным процессом страны. Работа в этой области диктует необходимость сочетания историко-культурного подхода к включению исследуемой проблемы в общий контекст развития страны с филологическим анализом отдельных художественных произведений, творческой манеры автора. Реализовать это нам позволил поддержанный Общероссийской общественно-просветительской организацией «Знание» проект «Литература Пензенского края» (2016 г.; научный консультант проекта – профессор Г. В. Пранцова). Был разработан цикл научно-популярных лекций, содержание которых представляет собой интеграцию литературного материала с фактами историко-культурной жизни страны. На примере творческого пути писателей-земляков (А. Н. Радищева, М. Ю. Лермонтова, А. И. Куприна) было проанализировано влияние общественно-культурной ситуации в стране в определённый период времени на сюжеты, идеи и образы художественных про-

изведений. Модель успешно прошла апробацию в пяти школах г. Пензы и Пензенской области.

Цикл лекций имел модульную структуру с общим для всех модулей вызовом и рефлексией: I модуль – творчество А. Н. Радищева, II модуль – творчество М. Ю. Лермонтова, III модуль – творчество А. И. Куприна. Заключительным модулем был вебинар «Литература Пензенского края в истории отечественной культуры», где понятие «литература региона» детализировалось с помощью фактов истории и литературы.

Алгоритм построения занятий был следующий.

Вызовом к лекциям служит вводный тест, где школьникам предлагается перечислить имена писателей, связанных с Пензенским краем, вспомнить названия их произведений. Кроме того, закрытые вопросы теста подготавливают учащихся к разговору об исторической основе произведений художественной литературы: «1. Что вам интереснее изучать в дисциплине «Литературное краеведение»? Выберите ОДИН вариант ответа: а) личность писателя; б) художественные произведения; в) историческую эпоху. 2. Помогают ли вам события и факты из истории при анализе жизненного и творческого пути писателя? а) да; б) нет. 3. Было бы вам интересно узнать больше об исторической основе произведений художественной литературы? а) да; б) нет».

Обработка анкет учащихся 5, 6 и 7 классов (250 человек) показала: наиболее частым ответом на первый вопрос был ответ «художественные произведения», а в ответах на второй и третий вопросы школьники в большинстве своём ответили «да». Иным словами, этап вызова выявляет готовность обучающихся к реализации межпредметных связей.

Обращение к литературному материалу на занятиях осуществляется с использованием стратегии развития критического мышления через чтение и письмо, а конкретнее – стратегии ЗХУ [2]: заполнения двух первых столбцов таблицы. В столбец «знаю» педагог вносит ответы школьников, касающиеся биографических подробностей жизни писателя, названия его произведений, авторов критических откликов на них и прочее. Заполняя столбик «хочу узнать», учитель, по сути, формулирует цель занятия и ставит образовательную задачу на урок: «хочу узнать, как связана творческая судьба <имя> с историческими событиями его эпохи?»

Далее следует теоретическая часть лекции, сопровождающаяся заполнением опорной схемы на доске или на слайдах «Путь страны» и, под ней, «Путь писателя». Целесообразно задать вопрос: как вы думаете, какую опорную схему мы будем заполнять первой и почему?

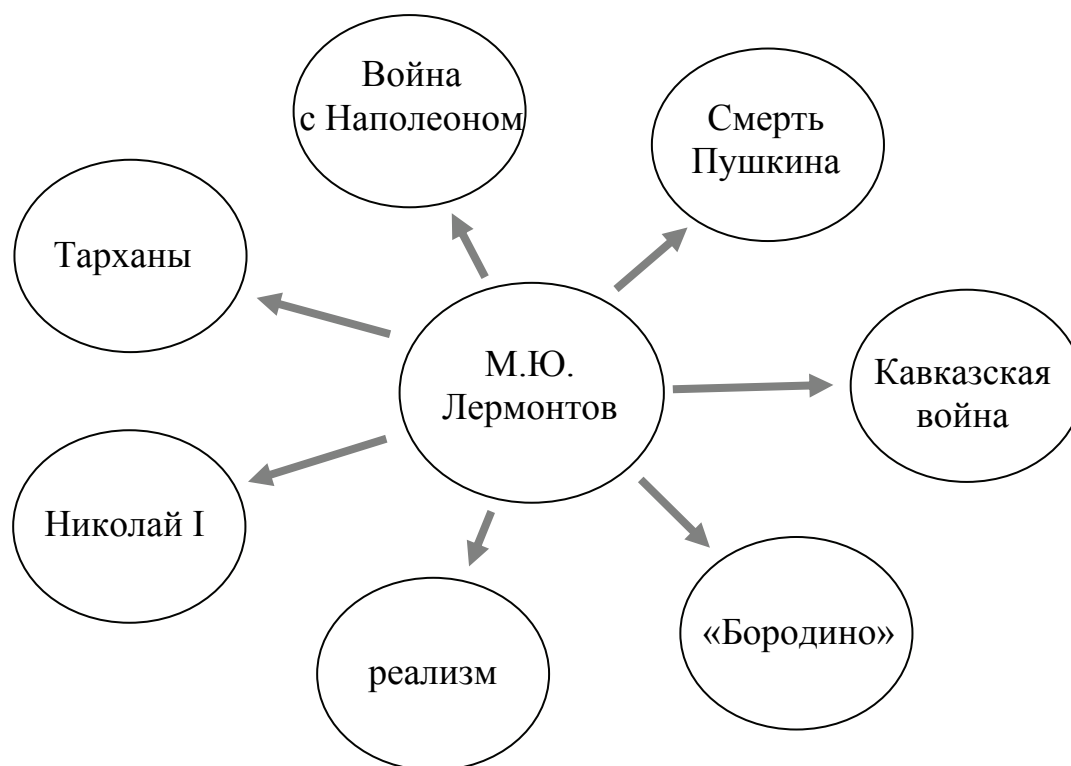
Готовясь к лекции, педагогу стоит отбирать действительно яркие, определённо повлиявшие на творчество писателя исторические события, и апеллировать к имеющимся у учеников знаниям, вовлекая их в процесс собирания живой картины истории. Вторая часть лекции посвящена творческому пути писателя, причем акцент должен быть сделан на тех произведениях, в художественной ткани которых нашли отражение исторические события из первой части лекции. Соответственно, количество пунктов в первой опорной схеме и во второй должно примерно совпадать. Задача это-

го этапа: создать зримую параллель развития истории региона / страны и творческой эволюции писателя.

Контроль усвоения полученных знаний осуществляется в процессе заполнения третьего столбца «узнал» таблицы ЗХУ. Учащиеся делают это самостоятельно, с последующей проверкой в классе. Особое внимание педагогу следует обратить на соответствие поставленной цели и достигнутого результата: правильными могут считаться ответы, отражающие взаимосвязь общественно-политической ситуации с топосом и системой образов художественных произведений.

На обобщающем этапе урока следует заполнить синхронистическую таблицу, синтезирующую сведения по литературе (столбик «Произведение»), истории (столбик «Событие, отражённое в нём») и литературному краеведению (столбик под ними «Произведения, связанные с нашим краем»).

Рефлексией урока будет, во-первых, заполнение кластера «ромашка»: следует графически отобразить место творчества писателя в истории русской культуры определённого исторического периода. В центре схемы – персоналия, «лепестками» являются исторические факты, произведения, географические места и проч., словом, информационные маркеры, определяющие место писателя в социокультурном процессе своей эпохи (пример см. на рисунке).



Во-вторых, ученикам предлагается написать эссе «Место и роль творчества <имя> в истории русской культуры» (выполнение задания возможно по желанию). Педагогу стоит обратить внимание школьников на широту контекста: возможность выйти за рамки литературного процесса эпохи, к совокупности явлений и фактов историко-культурного процесса.

Результаты этапа рефлексии оказались разным. Кто-то из учеников остановился на деталях художественных произведений, кого-то увлекли исторические события или личность писателя. Однако в большинстве случаев эссе как вид рефлексии показал продуктивность предложенной нами модели. Приведём фрагмент одной из таких работ (авторская речь сохранена):

«С творчеством А. Н. Радищева я не был знаком. Но то, что я узнал на занятии, очень меня заинтересовало. Тяжёлое положение крестьян под крепостным гнётом в условиях самодержавной России... За этой фразой конкретные люди, конкретные судьбы... Именно это меня поразило больше всего. И узнал я об этом из произведения Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву». Более ясным мне стал и термин «реализм». Строчки Радищева «рисуют» правду обездоленной крестьянской жизни так ярко и выпукло, что эти картины ясно встают перед глазами. Роль творчества Радищева в культуре и истории нашей страны трудно переоценить. Радищев – великий писатель-патриот, и я горжусь тем, что рождён на Пензенской земле, малой родине великого человека».

Таким образом, предложенный алгоритм актуализации знаний о литературе провинции, ориентированный на реализацию межпредметных связей, позволяет формировать у учащихся представления о культурном пространстве края в единстве его исторического и литературного процессов, а также реализовывать воспитательные функции литературы: развитие гуманистического мировоззрения, любви к родному краю, уважению к его истории.

Мультипликативность результатов применения нашей модели обусловлена её универсальностью: графические организаторы информации могут служить фреймом для изучения литературного краеведческого материала любого региона. Обращение к предложенному алгоритму реализации межпредметных связей не только углубит существующую систему знаний о региональной литературе, но и позволит раздвинуть границы предметной области, интегрируя региональную литературу в культурное пространство страны.

Литература

1. Рабочая группа по подготовке концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Историко-культурный стандарт (Проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rushistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii.html>.

2. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. – 3-е изд, испр. и доп. – М., 2016.

НРАВСТВЕННЫЕ УРОКИ РАССКАЗА А. П. ПЛАТОНОВА «КОРОВА»

Андрей Платонович Платонов – один из тех писателей, встреча с которыми обязательно должна произойти в средней школе, потому что его рассказы обладают такой силой воздействия, что остаются в детской памяти надолго. Особенно запоминаются ребятам рассказы «Корова» и «Юшка».

Меняются образовательные стандарты, подходы к преподаванию, методы и приёмы обучения, однако «формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению» остаётся по-прежнему значимым, поэтому выделяется среди личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования» [2]. Таким образом, воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения остаётся одной из основных задач учителя, особенно если речь идёт об уроках литературы, которые призваны воспитывать стремление видеть в человеке друга, жить для блага людей, быть удовлетворённым жизнью, счастливым [1]. Именно этому и учат любимые герои Платонова, об «огромном гуманистическом даровании» которого писал В. А. Чалмаев [4]. Вот почему на уроке внеклассного чтения в 6 классе мы обращаемся к изучению рассказа «Корова».

Именем урока становятся слова «В сердце всё человеческое богатство», и на первом этапе мы обращаемся к ним и беседуем с шестиклассниками о том, как они понимают это высказывание. Сообщаем учащимся, что эти слова принадлежат самому Андрею Платонову, автору рассказа «Корова», который сегодня будет предметом нашего изучения, и продолжаем беседу:

— Как, по-вашему, почему именно эти слова стали именем нашего урока?

— Попробуйте сформулировать его *тему*.

— А как вы понимаете выражение «нравственные уроки»? Что такое *нравственность*?

Поясняем, что это внутренняя установка человека, которая побуждает его действовать согласно своей совести и свободной воле. Значит, нравственные уроки – это уроки добра, милосердия, справедливости, благородства, которые даёт нам сама жизнь.

Важный этап урока – постановка учащимися его целей. Для того чтобы упростить эту нелёгкую для шестиклассников задачу, первое слово каждой из трёх целей помещаем на слайд презентации:

Научиться... (*анализировать прозаическое произведение*).

Узнать, ... (какие нравственные уроки даёт нам А. П. Платонов в рассказе «Корова»).

Понять... (смысл рассказа, его основную идею).

Затем показываем эталон – цели, сформулированные учителем. Обычно они близки формулировкам учащихся, однако необходимо выяснить мнение шестиклассников о том, какие цели точнее сформулированы, у кого изменилось мнение по поводу целей, кто остался при своём убеждении.

Выясняем первоначальные впечатления учащихся от прочтения рассказа и предлагаем подумать, почему он так называется, ведь когда-то произведение называлось «Добрая корова». Что же убедило автора изменить название? Учащиеся предполагают, что, возможно, он предлагает читателю самому сделать выводы, не показывает своего отношения к героине рассказа, корове, с самого начала.

Обращаемся к тексту произведения и размышляем о том, какой мы видим корову в начале рассказа. Предлагаем учащимся найти её описание и детали, которые выделяются в нём. Что именно подчёркивает автор? Почему даётся такое подробное описание?

Отмечаем, что именно корова – главная героиня произведения, это отражается уже в заглавии.

Продолжая беседу, работаем по вопросам:

— Где и как она живёт?

— Как относятся к ней хозяева?

— А как Вася Рубцов?

Предлагаем учащимся найти самые важные слова в тексте, которые помогут обосновать их выводы.

На столах у шестиклассников лежат таблички-заготовки, которые мы начинаем заполнять на этом этапе урока, затем сравниваем написанное с таблицей на слайде презентации.

Это сравнительная таблица, которая позволяет рассмотреть отношение к корове и её телёнку со стороны взрослых и ребёнка (Васи Рубцова). Таблицу мы заполняем весь урок, поэтому она делится на части в соответствии с композицией произведения. Таким образом, мы анализируем отношения людей к животным в начале, основной части и в финале рассказа.

Так, перечитав первые абзацы текста, шестиклассники отмечают, что взрослые не дали корове имени, но заботятся о телёнке (отец повёл его показать ветеринару), а Вася днём и вечером приходит к ней в гости, гладит, разговаривает с ней, пытается утешить, любит.

Обращаем внимание учащихся на то, какие ещё образы играют в рассказе значительную роль, помимо коровы, Васи Рубцова, его родителей. Так мы переходим к анализу образов *природы и железной дороги*.

На этом этапе шестиклассники выполняют групповые задания: первая группа анализирует особенности *образа природы* в произведении, выделив ключевые слова, а вторая – *образ железной дороги*. Для более успешного выполнения задания учащимся даны опорные вопросы, занесённые в таблицу:

1. В какое время года происходит действие рассказа? 2. Каким настроением пронизано описание природы в рассказе Платонова? 3. Какие образы помогают писателю создать образ осенней природы? 4. Найдите и выпишите ключевые слова. 5. Как природа связана с сюжетом произведения, с происходящими с нём событиями?

1. Какой мы видим железную дорогу в начале рассказа? 2. Какими чувствами наполнено описание железной дороги и поезда? 3. Как, какими средствами создаётся образ паровоза? 4. Найдите и выпишите ключевые слова, помогающие представить этот образ. 5. Как железная дорога связана с сюжетом произведения, с происходящими с нём событиями?

Они находят в тексте ответы на них и вписывают в таблицу.

Учащиеся обнаруживают в описании осенней природы много слов, связанных со смертью, отмечают, что железная дорога сыграла в произведении роковую роль – принесла смерть корове.

Затем мы сосредоточиваем внимание на том, чьими глазами мы видим осеннюю природу в рассказе, образ железной дороги и переходим к рассмотрению образа Васи Рубцова.

— Что же воплощено в образе главного героя? Сколько ему лет? В каком классе он учится? Что его интересует в жизни? Хотели бы вы иметь такого друга и почему?

Учащиеся говорят о том, что Васе Рубцову 10 лет. Он учится в четвёртом классе и только начинает жить, проявляя огромный интерес к жизни в различных её проявлениях. Все выказывают желание иметь такого друга, потому что он «добрый, честный, трудолюбивый и способен быть верным товарищем».

Предлагаем найти в тексте ключевые слова, характеризующие его отношение к учёбе, к работе на железной дороге.

— Почему машинист назвал его «полным человеком»? Как вы понимаете эти слова? («Он с малолетства уже полный человек, а у него ещё всё впереди...»).

Это означает, что он уже личность со сложившимися взглядами на жизнь, Вася Рубцов знает, чего хочет.

— Как Вася относится к продаже телёнка? Найдите этот эпизод в рассказе. Какие цитаты из текста необходимо занести в нашу таблицу?

«Он ещё маленький» – Вася жалеет телёнка.

Вася долго гладил и ласкал корову, пытался утешить, на следующий день хотел её покормить, обнял за шею.

— А какие чувства проявляет его отец? Остаются ли они неизменными?

С одной стороны, отец Васи продал телёнка «на убой»: «цену хорошую дали», на слова сына отвечает: «Маленький дороже, у него мясо нежней». Но взрослый человек жалеет о том, что сделал: «У меня душа по телёнку болит: растили-растили его, уж привыкли к нему... Знал бы, что жалко его будет, не продал бы...».

Предлагаем учащимся найти в тексте ответ на следующие вопросы:

— Какой мы видим корову, потерявшую телёнка? Что подчёркивает писатель? Найдите самые важные слова, которые помогают понять её состояние. Зачем автор сравнивает её с человеком?

И шестиклассники делают вывод: автор таким образом подчёркивает глубину её горя, масштаб произошедшей с ней трагедии.

Находим описание мёртвой коровы и размышляем, почему в нём появляется слово «говядина».

— Как Вася воспринял её смерть?

— А его отец?

— Что необходимо записать в таблицу?

Снова позиции взрослого и ребёнка расходятся: «Продать придётся, – решил отец. – На другую корову надо деньги собирать, без коровы трудно». А Вася «сел на землю и замер от горя *первой близкой смерти*».

На следующем этапе предлагаем учащимся представить, о чём бы они стали писать, если бы им задали сочинение на свободную тему о своей жизни. Обычно они отвечают, что писали бы о спорте, о любимой книге, о путешествии...

А потом мы переходим к анализу сочинения Васи, вспоминаем, о чём оно, и размышляем, почему он написал именно об этом...

Углублению восприятия данного эпизода и активизации познавательного интереса способствует просмотр видеотрекка из анимационного фильма Александра Петрова «Корова», снятого в 1989 году и удостоенного нескольких престижных кинонаград.

— Итак, почему Вася пишет о корове?

Шестиклассники приходят к заключению, что это была первая смерть, которую он видел. Корова была его другом, с ней поступили несправедливо.

По мнению Т. Фоминой, в центре внимания Платонова – сопротивление смерти как «величайшей природной несправедливости» [3]. Знакомим учащихся с этими словами исследователя и предлагаем им подумать, как Вася, ребёнок, борется со смертью.

Приходим к выводу: корова будет теперь жить в его памяти, которая сильнее смерти.

Беседуем о том, зачем Платонов включил в конец рассказа эпизод с «двумя бумажками», которые заплатил за смерть коровы сбивший её машинист, и отмечаем, что таким образом вновь подчёркивается разница между Васей, ребёнком, и миром взрослых людей.

Завершая беседу о произведении, обращаем внимание учащихся на сводную таблицу, которая теперь заполнена, обобщаем наши наблюдения.

Кем является корова для взрослых героев рассказа? А для Васи? Шестиклассники говорят о том, что для взрослых она – животное, необходимое в их бедном хозяйстве, а для Васи она навсегда останется другом.

— Вернёмся к теме и имени урока. К кому из героев рассказа можно отнести слова писателя «В сердце всё человеческое богатство»?

Делаем вывод, что, безусловно, эти слова характеризуют образ Васи Рубцова.

Заключительные этап урока – беседа о том, как бы учащиеся назвали этот рассказ, чему он учит, какие нравственные уроки нам даёт.

Шестиклассники говорят об уроках доброты, сострадания, милосердия, бережного отношения к природе, к «братьям нашим меньшим», истинной дружбы. Можно предложить учащимся составить нравственный кодекс «полного человека». Как необходимо жить, по мысли писателя? Каким надо быть?

В конце урока обращаем внимание на то, что проблема отношения к природе, к «братьям нашим меньшим» волновала многих русских писателей и поэтов. Так, у С. А. Есенина есть стихотворение «Корова». В качестве домашнего задания предлагаем нарисовать иллюстрацию к рассказу «Корова», сопоставить рассказ Платонова и стихотворение Есенина или поразмышлять, каким вырастет Вася Рубцов.

Учащиеся выражают очень разные мнения о том, каким же вырастет главный герой Вася Рубцов: «устроится работать машинистом поездов, накопит деньги и откроет приют для животных»; станет «любящим мужем и отцом, человеком, который всегда придёт на помощь»; «придёт время, и он забудет, что когда-то перевернуло его жизнь»; «больше не будет прежним».

Однако главная цель достигнута – пробудилась мысль юного читателя, ему захотелось спорить, выражать своё мнение, а главное – были усвоены нравственные уроки Платонова, уроки доброты и совести.

Литература

1. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Сластёнина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко и др. // <http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/214.htm>.

2. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20Об%20утверждении%201897.rtf>.

3. *Фоминых Т.* Ещё раз о рассказе А. П. Платонова «Корова» // http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_3_56.

4. *Чалмаев В. А.* Андрей Платонов. Очерки жизни и творчества. – Воронеж, 1984.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Сегодня учащегося окружает огромное количество разнообразной информации, которую он может получать из различных источников. Конечно, одно из первых мест здесь принадлежит Интернету. Учителя активно используют все возможности Интернета при подготовке к уроку: поиск видеофрагментов по изучаемому произведению; создание буктрейлеров; составление презентаций как по биографии автора, так и по произведению; заочные экскурсии; различные тесты, варианты по подготовке к итоговому экзамену по литературе и т. п. Поскольку возможности Интернета довольно хорошо описаны в различной литературе, то подробно останавливаться на них не будем.

Остановимся на тех источниках информации, которые наиболее активно используются учителями-словесниками на уроках литературы в общеобразовательных организациях Калужской области без использования Интернета. Все приёмы, перечисленные ниже, основаны на внимательном прочтении учебника литературы или изучаемого произведения, поиск информации происходит на основе текста, книги. Обращаем внимание на эти приёмы именно потому, что считаем главной задачей учителя привлечение учащихся непосредственно к чтению, привитие любви к книге, воспитание грамотного читателя.

Обратимся к методическому приёму, условно названному нами *«День в истории»*. При изучении любого произведения в школе следует обращать внимание на различные даты, особенно юбилейные: биография автора, написание или издание произведения, исторические события, связанные с изучаемым произведением. При этом можно говорить о всероссийских праздниках и памятных датах для всей страны. Например, изучение трагедии А. С. Пушкина «Борис Годунов» и День народного единства; День Победы и лирика о Великой Отечественной войне; День поэзии и изучение стихотворений о родной природе; при изучении творчества А. С. Пушкина говорить о Дне памяти поэта (особенно, если изучается произведение в феврале). Большое количество памятных дат военной истории совпадает с изучением произведений на уроках литературы. Особое внимание стоит уделять юбилейным датам. Например, в декабре 2016 г. отмечалось 195 лет со дня рождения Н. А. Некрасова. Примерно в это время на уроках литературы с 5 по 10 классы изучаются произведения поэта. Хороший разговор о творчестве поэта можно начать как раз с юбилейной даты. А в марте 2017 г. отмечается 80 лет со дня рождения В. Г. Распутина, произведения писателя изучаются в 7, 8, 11 классах, поэтому эту дату в школе нельзя не отметить.

В реализации данного приёма учителям при подготовке к уроку помогает поиск информации в «Календаре знаменательных дат». «*Календарь знаменательных дат в области литературы и искусства*» ежемесячно специально готовится творческой группой учителей области и размещается в открытом доступе на сайте Калужского регионального отделения Ассоциации учителей русского языка и литературы (АССУЛ) <http://kaluga-ass.wixsite.com/ruslit/>. Любой учитель может использовать материалы календаря при подготовке к уроку. Для проведения уроков календарь распечатывается или помещается заранее на стенд в кабинете.

Особенно активно словесники области используют в работе «*Календарь знаменательных дат Калужской области в области литературы и искусства*». Он составляется на основе областного «Краеведческого календаря» и также размещается на сайте регионального отделения АССУЛ. В 2017 г. словесники области работают над проектом «Писатели Калужского края – юбиляры 2017 года». На уроках литературы и во внеурочной деятельности дополнительно читаются историко-публицистические произведения Ю. В. Холопова (январь), стихотворения А. Л. Чижевского (февраль), М. И. Цветаевой (октябрь) и С. Ю. Куняева (ноябрь), мемуары краеведов А. С. Днепровского и Г. М. Морозовой (апрель), рассказы И. С. Соколова-Микитова и К. Г. Паустовского (май), произведения А. В. Амфитеатрова (декабрь). Проект будет завершён в декабре 2017 г. проведением ряда мероприятий: конференция для учащихся, практико-ориентированный методический семинар для учителей, выпуск разнообразной периодической печати в школах и публикации в местных СМИ, выпуск электронного методического сборника статей.

Ещё один методический приём по поиску информации можно назвать «*Дежурный по словарю*». В данном случае имеется в виду работа со словарями, справочниками или энциклопедиями в ходе урока. Учитель предлагает одному или двоим учащимся найти в словаре незнакомые слова и тут же на уроке объяснить их всему классу. Например: «острог», «овин», «дагерротип», «благовест», «живица», «бурлаки» и др.

Или, используя библиографический словарь «Русские писатели: от А до Я» (М.: Просвещение, 1990), дополнить биографические сведения об авторе изучаемого произведения, подготовить небольшое сообщение об издании данного произведения или особенностях его публикации, найти информацию о критических статьях, составить вопросы по данной информации, подготовить литературоведческий диктант и т. п. Все эти виды работы учащиеся могут выполнять прямо во время урока, используя различные виды словарей и энциклопедий.

Интересным приёмом по поиску информации является «*Карта России (или карта мира)*». Учащиеся соотносят текст произведения и карту Российской Федерации. Например, учащийся после прочтения текста в учебнике о путешествии А. С. Пушкина в г. Оренбург перед изучением произведения «Капитанская дочка» может показать на карте маршрут следования поэта. Если указка отвечающего движется от Оренбурга к Белгороду, то учащиеся на-

глядно представляют это большое расстояние, которое Пушкин не мог проехать так быстро. Таким образом исключается фактическая ошибка: не Белгородская крепость, а Белогорская крепость. Многие учащиеся не представляют, где происходят события повести В. П. Астафьева «Фотография, на которой меня нет»; где находится имение И. С. Тургенева Спасское-Лутовиново; по каким местам проезжал Онегин и т. п. На любом уроке литературы карта России, мира (или своего края) может оказаться ценным помощником для нахождения правильной информации.

Для расширения читательской культуры учащихся и привлечения их к дополнительному чтению можно рекомендовать применение приёма «*Всё о книге*». Использование этого приёма предполагает поиск информации в библиотеке общеобразовательной организации или городской / сельской библиотеке. В ходе изучения произведения учащиеся находят в библиотеке всю литературу, касающуюся данного произведения. Это разные издания книги (например, 10–15 разных изданий «Басен» И. А. Крылова), критические статьи (например, все статьи о пьесе А. Н. Островского «Гроза»), биография автора (все доступные издания), географические атласы (например, описание места действия повести А. С. Грина «Алые паруса»), книги о театре и актёрах (А. П. Чехов «Вишнёвый сад») и т. п.

Приёмов, которые помогают учащимся находить различную дополнительную информацию, существует много. Мы ограничились перечислением лишь некоторых из них. Использование данных приёмов будет способствовать привлечению учащихся к внимательному прочтению произведения, расширению их читательской культуры, формированию грамотного читателя.

Е. С. Шабанова
(г. Москва)

ЧИТАЕМ ЛЕТОМ, ЧИТАЕМ О ЛЕТЕ: К ВОПРОСУ О РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫХ СПИСКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

Каждый словесник в конце учебного года предлагает своим учениками список рекомендуемой для чтения летом художественной литературы. Этого, как правило, ждут и родители, и школьники. А между тем педагогу предстоит решить несколько непростых вопросов. Дублировать ли программу следующего класса или предложить другие произведения этих же авторов? Какие произведения зарубежной литературы могут заинтересовать учащихся? Надо ли включать в список рекомендаций современную литературу? К тому же словесник должен учитывать и читательские интересы класса, каждого ученика, уровень читательской активности класса в целом, поэтому зачастую

список книг на лето становится своего рода экзаменом на профессиональную эрудицию и продуманность работы учителя с классом.

Последние годы такого рода список вызывает неподдельный интерес со стороны родителей, на родительских собраниях в марте можно уже услышать вопрос: «Когда дадите список книг на лето?»

Предлагая такой список литературы на лето, я неожиданно для себя услышала комментарий родителей в адрес книг трилогии Ю. Вознесенской «Юлианна»: «Отличная книга! Моя Маша читала, ей очень понравилось». Результат не заставил себя долго ждать, к сентябрю эти книги прочитали почти 70% класса, а на первом уроке литературы высказали желание её обсудить.

Учитель-словесник не может оставаться в стороне от руководства чтением современных подростков. Что заинтересует школьников? Какая книга покажет дорогу к литературе? Какой автор сможет достучаться до подростка и объяснить те нравственные ориентиры, по которым живёт не одно поколение в нашей стране? Должны ли эти книги быть о школе (школьные повести) или место действия должно быть другим?

Современная детско-подростковая литература предлагает школьникам и книги о летнем времени. Герои этих повестей и рассказов с лёгкостью отвечают на вопрос: «Надо ли подтягивать английский (или любой другой предмет) летом?» – Конечно, нет, «лето ведь». Но читать советуют все современные авторы, кто напрямую, кто исподволь, кто личным примером героя.

Некоторые книги из корпуса современной детско-подростковой литературы о летних каникулах, как правило, предлагают своим читателям задуматься сразу над несколькими проблемами. Во-первых, в летнее время герои произведений пытаются решить сложные семейные вопросы, а иногда и проблемы, наладить непростые взаимоотношения со взрослыми (Ю. Вознесенская «Юлианна, или игра в киднеппинг», Т. Михеева «Юркины бумеранги», И. Дегтярева «Степной ветер»). Во-вторых, соприкоснуться с яркими приключениями и событиями из жизни их сверстников, узнать историю своей страны, продумать выбор героев в той или иной непростой ситуации (С. Сухинов «Вожак и его друзья», «Клад и крест», «Утраченная реликвия»). В-третьих, книги о летних каникулах дают возможность узнать об увлечениях других подростков (Э. Веркин «ЧЯП»). Эти произведения рассказывают о жизни в различных детских лагерях, оздоровительных, православных, археологических и т. д. (Т. Михеева «Лодка в камышах», С. Сухинов «Утраченная реликвия»), в которых подростки также сталкиваются и с реальной действительностью, и с реальными проблемами, которые им необходимо решить уже на взрослом уровне.

Особенности жизни современных подростков стали темой сборника рассказов «Цветущий репейник» Ирины Дегтярёвой [4], новая её книга «Степной ветер» [3] тоже о проблемах подростка. Главный герой повести Мишка – обычный подросток, живущий с много работающим отцом. Мальчишке не хватает общения с ним, разговоров «по душам», обсуждения лич-

ных проблем, морально-нравственных вопросов. Некому отвечать на вопросы подростка. Мать не интересуется сыном, живёт в городе, вдали от ребёнка, тётке и её детям, ровесникам Мишки, мальчик совсем не интересен, отец активно работает на конезаводе, всё время занят. Где найти время для сына? Кто готов разглядеть в обычном шкодливом мальчишке забытого ребёнка? Отсюда и проблемы в школе (не сдан английский, оставлен на осень), проблемы с соседями (никто не понимает, зачем Мишка лазил в соседский сад). Помочь мальчику сможет только отец, но и ему не просто пробиться к сыну через стену обид ребёнка, через возмущения тётки, соседей, учителей. Общее увлечение сделает взаимопонимание отца и сына полным. Участие в конных состязаниях Мишки как наездника и отца как тренера создаст возможность прочувствовать боль друг друга. То есть лето Мишки стало возможностью наладить отношения в семье, сблизиться с отцом и, самое главное, найти свой собственный интерес в жизни.

На уроке это произведение целесообразнее разбирать «вслед за автором», не торопясь пытаться понять главного героя, проследить этот путь героя к себе. Язык повести прост для понимания учеников 6–7 классов: осложнённые простые предложения, диалоги с большим количеством неполных предложений, внутренние монологи главного героя.

Известность другой молодой писательнице – Тамаре Михеевой – принесла повесть «Легкие горы». И вот в 2014 году выходит сборник её рассказов «Юркины бумеранги» [6]. Проблема одиночества подростков, умение понять другого и сопереживать ему, прочувствовать боль ближнего – вот проблемы, поднятые в этих рассказах.

Юра – одинокий подросток, которому понравился фонетический образ слова «бумеранг». Мальчик придумал определение этого слова (у него это лошади), сочинил образ, целую историю и в одиночестве представлял себе, как живут лошади-бумеранги. Но кто выслушает ребёнка? Мать всё время занята работой, отец – в экспедиции.

Андрейка, герой другого рассказа, боится гусей, но кому в этом признаться? Да ещё пасёт их странная девочка Леся, у которой своя история. Как объяснить её поведение, как её саму понять, что делать со своими страхами?

Главный герой рассказа «Тай» – дворовый пёс, который любил вместе с рассказчицей мечтать на крыше, глядя на закат. Как же теперь псу доверять людям, если его ослепили мальчишки?

Небольшие по объёму произведения из сборника «Юркины бумеранги» могут быть прочитаны в классе, анализ этих рассказов целесообразнее вести «вслед за автором». В них много внутренних монологов, диалогов с неполными предложениями, поэтому читать их будет легко школьникам 5–6 классов.

После анализа рассказов можно предложить ученикам прочитать повесть «Лодка в камышах». Лето – время событий этой повести. Именно тогда подростки острее чувствуют своё одиночество (родители работают, друзья разъехались). Детский оздоровительный лагерь многим родителям

кажется выходом. Как там живётся детям? Чем занимают их вожатые? Кто такие вожатые? Это такие же дети, только чуть подросшие. Записки такой вожатой легли в основу этой повести. «...отчёт по практике – дело, конечно хорошее, только не всё для этого отчёта подходит», – пишет перед своим отчётом главная героиня Маша. Значит, было что-то необычное. Три истории одного лета в лагере: история Васьки (мать погибла, отец – археолог), история первой любви, история объявленного бойкота новенькой Алёнке.

20 февраля 2015 года не стало прекрасной писательницы Ю. Н. Вознесенской, автора трилогии о двух сёстрах-близнецах, разлучённых после развода родителей. Впервые мы встречаем сестёр и узнаём их историю в повести «Юлианна, или игра в киднеппинг» [2]. Воспитанные в семьях с разными духовными устоями девочки вынуждены были искать точки соприкосновения. Терпение против ненависти, любовь и сострадание против равнодушия и высокомерия. И, только оказавшись в руках настоящих бандитов, сёстры понимают, насколько они нужны друг другу. Юля и Аннушка становятся единым целым, называя себя Юлианна.

Обсуждение «вслед за автором» позволит школьникам погрузиться в мир семьи Мишиных, понаблюдать за хитросплетениями судеб сестёр и их друзей. Особый интерес вызывают у читателей-подростков образы бесов и ангелов, многие ребята захотели их изобразить, настолько точно прорисованы эти герои, большой популярностью пользуется домашний бес Михрютка, настрадавшийся от девочек. Юмор в создании образов бесов делает эти образы нестрашными, но важно показать разницу между образами ангелохранителей и бесов.

Территория, на которой происходят события повести, реальная – это современный Санкт-Петербург: и Исаакиевский собор, и Крестовский остров, и Александро-Невская Лавра. События настолько жизнеподобны, что я несколько раз слышала вопрос: «Так это на самом деле было?» Сохранить это ощущение реальности помог квест по местам, упомянутым в повести. Интересно было услышать объяснения роли суффикса в именах героинь: почему девочек зовут «Аннушка» и «Юлька»?

Герои трилогии С. Сухина «Вожак и его друзья», «Клад и крест» и «Утраченная реликвия» Антон, Родик и Тёмка проводят летние каникулы на Истре. Их летние приключения легли в основу всех трех повестей. Детективная основа повести «Утраченная реликвия» предполагает работу над книгой «вслед за автором» [7]. Подростки втянуты в расследование кражи денег, в которой подозреваются их друзья. В ходе этого расследования ребята сталкиваются с бандой «чёрных торговцев» животными, находят икону Тихвинской Богоматери, открывают много нового для себя в истории своей страны, это серьёзно влияет на мировоззрение мальчишек, заставляет их задуматься о своём будущем.

Имя Эдуарда Веркина хорошо известно современным читателям. Его книги «Друг-апрель», «Герда», «Облачный полк» стали явлением в подростковой литературе. В 2016 году вышла его новая книга «ЧЯП» [1]. Главные

герои – подростки, время событий – лето. Главных героев мы встречаем в начале книги. Автор называет их по фамилии – Синцов и Грошев. Разница между ними понимается не сразу. Обычный подросток Костя Синцов приехал на лето в Гривск, случайно знакомится с Петром Грошевым и пытается понять своего сверстника. В нём всё необычно: визитка, комната, хобби (нумизматика), тонкое знание исторических деталей, знания химии, физики, литературы, при этом в нём проглядывает холодный расчёт, зачастую пугающий Синцова. Однако Грошев никому не нужен, никто не интересуется, что он читает, о чём думает, что делает, с кем общается, что и поражает Костю Синцова. Рассуждения Грошева о добре и зле обнаруживают страшную пустоту в душе мальчика. Внутренняя глухота шокирует не только читателей, но и Синцова: в больницу попадает Царяпкина, их общая знакомая, а Грошев даже не переживает, не собирается её навещать. Даже смерть девочки, правда, оказавшаяся мнимой, его совершенно не трогает.

Организовать работу над этой повестью можно также «вслед за автором» или же «по образам» – это зависит от уровня подготовки класса. В тексте много описаний, много внутренней речи героев, диалоги с неполными предложениями – всё это даёт возможность поработать и над речью персонажей, их речевой характеристикой, и над стилем произведения.

Чем заняться подростку летом? Ликвидировать пробелы школьного образования? Наладить отношения и взаимопонимание в семье? Найти друзей? Найти себе хобби (занятие)? – Читать книги, где каждый подросток найдёт и друзей, и хобби, и приключения, и полезные советы.

Литература

1. *Веркин Э. Н.* ЧЯП: повесть. – М., 2016.
2. *Вознесенская Ю. Н.* Юлианна, или Игра в киднеппинг. – М., 2016.
3. *Дегтярёва И. В.* Степной ветер: повесть. – М., 2016.
4. *Дегтярёва И.* Цветущий репейник. – М., 2015.
5. *Кутейникова Н. Е.* Список современной отечественной и зарубежной детско-подростковой литературы (1990-е гг. – XXI в.). Для чтения и изучения со школьниками 9–17 лет // Школьная библиотека. – 2016. – № 8.
6. *Михеева Т. В.* Юркины бумеранги: рассказы и повести. – М., 2014.
7. *Сушинов С. С.* Утраченная реликвия: повесть. – М., 2011.

ПРИЁМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (рассказ «Пари» А. П. Чехова в 10 классе)

Одной из важных задач современного образования провозглашена поддержка становления и развития высоконравственной личности. В условиях сохранения разрыва, который сформировался в стране за последние десятилетия между образовательными целями, направленными на духовно-нравственное воспитание учащихся, и существующими практическими ценностями молодежной среды, это направление призвано стать приоритетным. В. С. Библер подчёркивает: образование должно быть обращено к идеалу «человека культуры», человеку свободному и самоопределяющемуся. Сегодня человек отказывается от присвоения готового образа жизни, готовых ответов на вопросы бытия – он ищет собственные, глубоко личностные решения [2: 218]. Очевидно, что вопросы ориентации подрастающего поколения в мире, где размывание традиционных духовно-нравственных ценностей становится угрозой национальной безопасности, невозможно решить мгновенно: необходима постоянная систематическая работа, начинающаяся в дошкольных организациях и завершающаяся в учреждениях профессионального образования. Особую важность эта проблема приобретает в старшей школе, что обусловлено процессом вступления подростков во взрослую жизнь, их усиленной обращённостью на внутренние, личностные переживания, поиском мотивов поведения, идеалов, смысла жизни. Неудовлетворение молодым человеком этих потребностей может привести к «экзистенциальным неврозам» (К. Обуховский), осознанию пустоты собственного существования.

По Л. И. Божович, период ранней юности (с 15 до 17 лет) завершается «возникновением особого личностного новообразования» – самоопределения [3: 241]. Психолог подчёркивает, что эти «новообразования начинают выступать в качестве внутренних факторов развития. Через них преломляются испытываемые субъектом воздействия, интегрируются его сознанием и, таким образом, определяют и его внутреннюю позицию, и его поведение, и дальнейший ход формирования его личности» [3: 231]. Самоопределение синонимично «самоназначению» [12: 403], в широком смысле представляя процесс и результат выбора личностью позиции, целей и средств самоосуществления. В современной науке выделяют самые различные виды самоопределения: жизненное, личностное, религиозное, семейное, профессиональное и другие. По мнению М. Р. Гинзбурга, «генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения» [4: 25] является самоопределение ценностное.

Аксиоматична мысль о том, что ценности как таковые не имеют смысла для человека до тех пор, пока не приобретают конкретно личностную значимость: «Сущность ценностей... – в их значимости, а не в их фактичности» [9: 28]. В этом ключе мыслят отечественные философы-аксиологи (в частности, М. С. Каган, В. П. Тугаринов, В. К. Шохин), которые убеждены, что ценности необходимо воспринимать как значимости «для кого-то», а не значимости «сами-по-себе»: ценность есть «значение данного предмета для субъекта» [6: 76]. Личностно значимой она становится лишь в результате взаимодействия личности с культурой, благодаря опосредованной референтной связи с другой личностью, которой пусть и условно, но может выступать литературный герой. Восприятие, анализ и в значительной степени интерпретация литературного произведения как единый вдумчивый акт художественной коммуникации, осторожная и внимательная «реконструкция ценностных моделей» (И. И. Докучаев), происходящая на уроке литературы, становятся важнейшим способом ценностного самоопределения личности. Представим отдельные возможности формирования ценностного самоопределения личности при интерпретации рассказа «Пари» А. П. Чехова в 10 классе.

Б. С. Мейлах указывает: до Чехова ни у кого «не стоял так остро вопрос о способах, благодаря которым можно было бы включить мысли и воображение читателя в самую суть проблемной ситуации» [8: 441]. В этом смысле жанровое своеобразие рассказа «Пари» позволяет в определённой степени облегчить его интерпретацию. Притчевое начало обладает «важным свойством стимулирования активности читательского восприятия»: рассказчик притчи всегда опирается «на некоторую осведомлённость и соответствующую позицию адресата, на его предуготованность к адекватному реагированию», – утверждает В. И. Тюпа [11: 16]. Такие формальные признаки притчи, присущие, по сути, всей чеховской поэтике, как «неразвёрнутость или фрагментарность сюжета, сжатость характеристик и описаний, неразработанность характеров, акцентированная роль «укрупнённых» деталей, строгая простота композиции, лаконизм и точность словесного выражения и т. п.» [11: 16], отвечают читательским запросам современных школьников, позволяют достаточно подробно изучить его в небольшие временные рамки учебного занятия, подсказывают выбор наиболее оптимальной формы урока. Среди особенностей рассказа, усиливающих читательский интерес, можно назвать общую установку «на занимательность, мотив чудесного, неожиданные финалы, напоминающие розыгрыш» [7: 64].

На уроке изучения рассказа «Пари» возможно применение элементов инновационных технологий (развитие критического мышления И. О. Загашева и С. И. Заир-Бека, мастерская на домысливание текста Е. О. Галицких), близких по форме к «Незавершённой сказке», рекомендуемой в концепции А. Г. Асмолова в качестве одного из результативных способов совершенствования универсальных учебных действий. Урок-мастерская представляет широкие перспективы для реализации таких приёмов и форм учебной деятельности, как групповая работа с текстом, элементы диспута, словесное

рисование, медленное чтение с комментариями, анализ наиболее важных эпизодов произведения.

При выяснении лексического значения слова «пари» школьниками предлагается создание ассоциативного ряда. Кроме достаточно точного определения слова и ассоциаций к нему (спор, условие, обязательство, победа, поражение, риск и другое), десятиклассники вспоминают мотив пари в «Выстреле» А. С. Пушкина, но чаще – сцену пари Печорина и Вулича из «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова. В последнем произведении, как и в «Пари», момент заключения сделки происходит практически мгновенно и отличается краткостью диалогов: «– Предлагаю пари... Утверждаю, что нет предопределения...», – говорит Печорин. «– Держу, – отвечал Вулич глухим голосом», – находим у М. Ю. Лермонтова; «Держу пари на два миллиона, что вы не высидите в каземате и пяти лет... Держу пари, что высижу не пять, а пятнадцать!». «Пятнадцать? Идёт! – крикнул банкир», – приходят к соглашению чеховские герои. Мотив пари поддерживается в произведениях мотивом безумия: присутствующие при сделке между Печориным и Вуличем пытаются образумить второго: «Послушай, это сумасшествие! – закричали ему»; «И это дикое, бессмысленное пари состоялось!» – читаем у Чехова. С. А. Зинин отмечает, что целостность изучения курса литературы «во многом зависит от способности учащихся воспринимать историко-литературный процесс в совокупности его «вертикальных» и «горизонтальных» связей, в многообразных проявлениях его художественно-коммуникативной сущности» [5: 4].

Непрочитанный текст, заранее разделённый на фрагменты, читается группами учеников «по частям», с остановками на домысливание дальнейшего содержания рассказа. Все компоненты урока-мастерской подчинены единой сверхзадаче: определить, какую мысль хотел передать писатель, с чем связан нравственный выбор героя и к чему он приводит. После чтения первого фрагмента возможны следующие вопросы: «Какое пари будет заключено? Вспомните важную особенность пари, его отличие от спора. Какими станут его условия?» Они способствуют осмыслению текста. По окончании чтения второй части необходима постановка проблемных вопросов, ориентированных на стимулирование познавательной активности, воображение учащихся: «Что могло произойти с юристом и банкиром за эти пятнадцать лет? Как они их прожили? Оказавшись на месте юриста, чем бы вы сами заполнили годы в заточении?» Уже на этом этапе ответы школьников и неподдельное желание узнать дальнейший исход событий подводит к предварительным выводам: учащихся старших классов привлекают остросюжетные, небольшие по объёму произведения, тем более малоизвестные, не имеющие «хрестоматийного глянца», позволяющие поспорить по острым философским и нравственным проблемам.

После дальнейшего знакомства с текстом учащимся предлагается творческое задание: написать свой финал рассказа. На этапе социализации они обмениваются собственными вариантами завершения произведения: банкир убивает юриста, юрист убивает банкира, смерть обоих, самоубийство, сума-

существование одного из них. Вместе с тем звучат весьма любопытные идеи: убийство банкира и юриста охранником флигеля, который давно замышлял заполучить деньги, а также раскрытая банкиром тайна заключённого, что на протяжении пятнадцати лет он пользовался секретным выходом на свободу. Некоторым учащимся удаётся приблизиться к варианту Чехова: «Мне не нужны твои миллионы, знания, которые я получил, – бесценны»; «Он решился войти в комнату, но не успел сделать и шага, как из темноты до него донёсся умиротворённый голос юриста, просивший не давать ему денег, а просто отпустить на свободу, которую теперь он ценит выше самой жизни, свободу от денег, свободу от людей»; «Юрист искренне поблагодарил банкира за пятнадцать лет, которые помогли ему понять ценность духовного начала, и ушёл, не взяв деньги».

В авторском варианте герой отказывается от выигранных согласно пари денег, тайно сбегает и оставляет письмо, прочитав которое банкир долго плачет. По утверждению А. Е. Агрatina, «в притче нарратор не может «замолчать», отказаться от оценки поступков персонажей: данный жанр обязывает его выступать в качестве судьи» [1: 391], а потому нравственно-этическое оценивание школьниками поведения литературных героев может быть также облегчено благодаря выражению Чеховым авторского отношения, который к моменту написания произведения еще не обрёл для себя форму «объективного повествования» (А. П. Чудаков), характерную для позднего творчества. Особое внимание следует уделить ключевой композиционной роли микродиалога, «редуцируемого порой – как в анекдоте или притче, так и у Чехова – до единичной реплики одного и участников» [1: 391]. В рассказе «Пари» эту функцию выполняет прощальное письмо узника, которое важно читать медленно, вдумчиво, потому что «монолог персонажа логически завершает рассказ и, как ни парадоксально, передаёт в той или иной степени чеховское отношение к миру» [1: 393].

Аскетизм и увлечение книжной мудростью становятся причиной парадоксальных и не совсем ясных умозаключений узника. В письме он пишет: книги, «все блага мира и мудрость» неизбежно уйдут в небытие; «пусть вы горды, мудры и прекрасны, но смерть сотрёт вас с лица земли». По мнению В. Мацапура, смысл письма становится понятен лишь тогда, когда учитывается факт того, что оно «обращено к банкиру. Именно к данному персонажу адресованы дидактические высказывания узника: «Вы обезумели и идете не по той дороге. Ложь принимаете вы за правду, а безобразие за красоту». Влияние книг все-таки не прошло бесследно: юрист отказался от двух миллионов, покинув место заточения за пять часов до установленного в пари срока. Он поступил так, как никогда бы не поступил банкир» [7: 63]. Этот момент является наиболее важным для понимания произведения, и если упускаются из виду детали, то школьники могут прийти не к самым адекватным выводам. И. В. Сосновская отмечает, что «работа с классическими текстами сегодня особенно трудна, т. к. она предполагает восстановление тех смыслов, оживление тех состояний души, из-за которых они когда-то создавались. Но мы обращаемся к прошлому, и это имеет смысл в том случае, если

мысль, высказанную кем-то, когда-то, мы понимаем как возможность актуального мышления человека XXI века» [10: 10].

Обращение к начальным записям подводит школьников к мысли о поверхностном характере первичного восприятия текста. Рефлексия крайне важна, не только потому что на этом этапе текст опять рассматривается как единое целое, но и за тем, что личностная рефлексия становится способом актуализации ценностного самоопределения. Итогом урока становится написание эссе проблемного характера: «Можно ли считать рассказ важным для нашего времени?»

Результаты экспериментального урока свидетельствуют о том, что работа по нравственно-этическому оцениванию поведения и поступков литературного героя представляет интерес для учащихся старших классов, они готовы размышлять над нравственными аспектами выбора героя, способны осуществлять собственный выбор. Проведённое исследование убедило нас в мысли, что для ценностного самоопределения личности в практике преподавания литературы необходимо изучать художественные тексты сквозь призму духовно-нравственной проблематики, сочетать проверенные временем приёмы и формы с элементами инновационных технологий, обеспечивать особые методические условия в учебно-воспитательном процессе.

Литература

1. *Агратаин А. Е.* Авторитетный повествователь-агностик в прозе А. П. Чехова 1880–1890-х гг. (на примере рассказа «Пари») // Преподаватель XXI век. – 2014. – Т. 2, № 1.
2. *Библер В. С.* От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М., 1991.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. – 3-е изд. – М.; Воронеж, 2001.
4. *Гинзбург М. Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2.
5. *Зинин С. А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. – М., 2004.
6. *Каган М. С.* Философская теория ценностей. – СПб., 1997.
7. *Мацапура В., Мацапура Л.* Поэтика и интерпретация «сказок» Чехова («Без заглавия», «Пари», «Сапожник и нечистая сила») // Південний архів. Сер.: Філологічні науки. – 2011. – Вип. 50.
8. *Мейлах Б. С.* Талант писателя и процессы творчества. – Л., 1969.
9. *Риккерт Г.* Науки о природе и науки о культуре. – М., 1998.
10. *Сосновская И. В.* Как слово наше отзовется...: монография. – Иркутск, 2013.
11. *Тюпа В. И.* Художественность чеховского рассказа: учебное пособие. – М., 1989.
12. *Шохин В. К.* Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: монография. – М., 2006.

КРИТЕРИИ ОТБОРА СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: ВЗГЛЯД ПРАКТИКА

Чтение – единственная интеллектуальная технология освоения накопленного человечеством знания в самом широком смысле этого понятия. Чтение – сильное средство социализации личности, то есть успешного вхождения в социум. Через чтение личностью усваиваются базовые ценности. Социализирующая функция чтения способствует снижению напряженности в обществе, смягчению общественного климата, формированию толерантности [2]. Качество чтения лежит в основе формирования информационной культуры как отдельной личности, так и общества в целом: нельзя построить информационное общество в нечитающем мире.

Рассмотрим ряд тенденций в изменении отношения к чтению в современной России. Разрушилась бытовавшая в XX столетии культурная норма читать художественную литературу: люди перестали стыдиться того, что они не читают. Количество нечитающих или обращающихся к чтению от случая к случаю увеличивается; среди читающей публики всё более выражено расщепление на множественные фрагментарные группы, не похожие между собой как по характеру, так и по содержанию чтения. Полюсами этого явления становятся массовый читатель жанровой литературы и элитарные читательские группы с различными литературными ориентациями. Наблюдается массовизация и медиатизация книжной культуры. Произошли также глубокие деформации в чтении детей и подростков. Дети стали меньше читать, упал интерес к чтению учебной и высокохудожественной литературы.

Современная ситуация такова, что чтение нуждается в продвижении разнообразными путями: законодательными, материальными и социальными – от поддержки институтов, продвигающих чтение, до формирования насущной потребности в чтении. Школьное образование не должно оставаться в стороне от этих процессов. Оно в силах решать некоторые задачи развития читательской активности: организовывать массовые акции, привлекать внимание к проблеме чтения, привлекать к чтению детей и подростков, расширять круг их чтения, иными словами, руководить чтением подростков [1].

Психолог А. А. Леонтьев выделяет следующие основные направления руководства чтением с социально-психологической точки зрения: 1) воспитание потребности в чтении; 2) расширение содержания чтения и направленности читательских интересов; 3) совершенствование культуры чтения; 4) организация информационного потока, целевая ориентация определенного типа книги на определённую категорию читателей [3].

В средних классах круг чтения школьников интенсивно расширяется, в подростковое чтение вливается поток «взрослой» литературы, не всегда качественной. В этом возрасте происходит дифференциация читательских интересов, усугубляющаяся тем, что современный рынок подростковой литературы достаточно наполнен произведениями как отечественных, так и зарубежных авторов. Насыщение литературой книжных полок имеет и свои проблемы: появляется масса некачественной литературы, и практически нет рычага регулирования её чтения. «Золотая книжная полка» как культурный феномен исчезает, размывается, теряется единый список «образованного человека», в то время как общий читательский опыт чрезвычайно важен: он задаёт контекст решения разнообразных проблем, помогает выстраивать общение.

Всё это говорит о необходимости отбора книг для обсуждения с подростками. Эйдан Чамберс говорит, что чтение делает человека самостоятельно мыслящей личностью [5]. Однако только чтения недостаточно. Необходимо говорить о книгах, так как зачастую именно потребность обсудить прочитанное запускает рефлексию и приводит нас к пониманию того, что мы думаем о том или ином произведении.

Для современных подростков характерно снижение интереса к книгам, которые захватывали читателей 15–20 лет назад. Им нравится читать «про себя» и ситуации, в которых они могут оказаться, поэтому необходимо постоянное обсуждение читательского опыта с учениками. Сегодня становится чрезвычайно актуальным поиск качественных книг, которые отзываются на потребности нынешнего читателя.

Современный урок позволяет включать разнообразные формы работы с детьми, в том числе и те, что дают возможность учащимся рассказать о волнующих их книгах. Формируя и развивая умение говорить о книге, мы учим детей не только рассуждать обо всём, что происходит в жизни, но и проявлять свою личность: учиться разбираться в своих интересах, потребностях, учиться рефлексии, саморегуляции и публичному выступлению. Таким образом, руководство чтением происходит не только директивно, но и в диалоге с подростками, которым есть чем поделиться.

Помимо уроков в современной школе проходит множество мероприятий, где возможно управление чтением. Это литературные клубы, проектная работа, участие в разнообразных конкурсах... Вся эта деятельность создаёт возможности разговора о книге, встрече с ней, а значит, и возможность руководства чтением. Проекты и конкурсные материалы, созданные на достойных литературных произведениях, помогают не только информировать о них, но и привлечь новых читателей к обсуждению, а через это – к новым книгам.

Наш опыт работы позволяет вычленить следующие критерии отбора книг. Они обусловлены практикой и спецификой нашей урочной и клубной работы, сформулированы с позиции подростка-читателя.

1. ***Книгу хочется обсуждать.*** Книга взволновала, в ней поднимаются такие темы, которые не оставят подростка равнодушным, предлагаются вы-

ходы из травмирующих или просто сложных для взрослеющего человека ситуаций. К таким книгам относятся «Чудо» Дж. Паласио, «Пока нормально» Г. Шмидта, «Ванго» Т. де Фомбеля, «Взгляд кролика» К. Хайтани, «Баба-Яга пишет» И. Краевой и многие другие.

2. **Книга произвела позитивное впечатление.** Книга способна поднять настроение, она несёт добро, даёт надежду. Ею хочется поделиться, потому что она улучшает состояние читателя. Например, «АХАП ЕРЕЧ» Роальда Даля.

3. **В книгу можно «играть»:** по ней легко придумываются добрые мастер-классы, во время которых можно почитать текст, посмотреть экранизацию, обсудить важные темы. Например, «Поймай сон в банку, как Большой и добрый великан» по книге «БДВ» Роальда Даля, где дети изготавливали баночки со снами, придумывали себе и друг другу добрые сны.

4. **Перспектива встретиться с автором и вынести из этой встречи позитивный опыт.** Современная книжная индустрия предлагает возможности встречи с авторами, легко идущими на контакт, интересно общающимися с подростками, не боящимися самых разных вопросов. К ним относятся Нина Грентванд, Мари Олд Мюррай, Андрей Жвалевский и Евгения Пастернак, Ирина Краева, Дарья Вильке и многие другие. Подобные встречи (особенно если дети к ним подготовлены) дают подросткам очень много положительных эмоций и информации, побуждают их перечитать или прочитать произведения, по-новому к ним отнестись.

5. **Книги, которые активно читаются детьми.** Мы уже говорили о необходимости обмена читательским опытом с подростками. Для продуктивной работы очень важно выяснить предпочтения детей, с которыми вы взаимодействуете. Это можно сделать при помощи игры «Хранители» или небольшой анкеты. В 2016/2017 учебном году этим путём мы вышли на обсуждение таких книг, как «Вафельное сердце» Марии Парр, «Виноваты звезды» Джона Грина, тетралогия Аники Тор и фэнтези Натальи Щербы «Часодеи».

6. **Книга написана хорошим литературным языком.** Не всегда современные романы и повести для детей, подростков и юношества представляют собой литературные шедевры, но за язык перед учениками не должно быть стыдно. Более того, в процессе чтения отрабатывается лингвистическая зоркость читателей-школьников, постепенно формируется их индивидуальный стиль речи, пополняется словарный запас.

7. **Книгу приятно держать в руках:** она вычитана корректорами, у неё красивая обложка, хороший читаемый шрифт, иллюстрации. Здесь нам помогают издательства, на которые по опыту можно положиться: «Самокат», «КомпасГид», «Clever», «Время», «Розовый жираф» и другие. За редким исключением их книги сочетают в себе отличную типографскую подачу и содержание, которое хочется обсуждать с подростками.

8. **Книги, получившие хорошие отзывы.** С этим критерием нужно быть осторожным, не стоит его использовать в отрыве от остальных, но опираться на него можно. Существует много шорт- и лонг-листов разных лите-

ратурных премий, отзывы на сайтах литературных журналов и разных книжных проектов, рекомендации издательств и книжных магазинов, многочисленные блоги и видеоблоги.

В области развития читательской активности, на наш взгляд, необходимо учитывать интересы ребёнка, его актуальный уровень развития читательских интересов, опираясь на который, постепенно можно прийти к более высоким уровням читательского и интеллектуального развития. Как мы уже говорили, школа должна не только обеспечивать зону развития читательской активности, но и обеспечивать зону ближайшего развития, где подросток с помощью учителя может разобраться и с более сложными произведениями. Произведения школьной программы не всегда обладают достаточной привлекательностью для подростков в силу своей сложности, ушедших реалий, изменившегося языка, но развивая читательские навыки на близких им произведениях, со временем можно прийти и к более сложным в художественном плане произведениям.

Моделью приобщения школьников к чтению, сообразной особенностям современной социокультурной ситуации, по мнению Т. Г. Галактионовой, выступает модель «Диалог», которая учитывает потребности и интересы ребенка, помогает ему осваивать разнообразные способы чтения, анализировать и понимать прочитанное, решать разного уровня проблемы, а также гармонично развиваться и свободно ориентироваться в окружающем мире.

Т. Г. Галактионова [6] отмечает значимость педагогических условий социального контекста, в котором формируется культура чтения. Понятие «приобщение школьников к чтению как социально-педагогическому феномену» подчёркивает социальную основу включения школьников в чтение и характеризует одновременно процесс актуализации потребности школьников в чтении и результат изменений их отношения к чтению под влиянием этого процесса.

Сущностной чертой приобщения школьников к чтению как социально-педагогическому феномену открытого образования выступает социально-педагогическое взаимодействие школы, семьи, общественности, бизнеса, заинтересованных лиц, учреждений и организаций, которое направлено на развитие ценностного отношения школьников к чтению. Его содержанием является содействие вхождению подрастающего поколения в читательское сообщество; содействие расширению поля читательских ориентаций школьников за счёт обогащения интеллектуального, духовного и социального потенциала чтения; содействие развитию их личностной читательской активности. Приобщение школьников к чтению осуществляется посредством лично ориентированного педагогического сопровождения читателя-школьника; путём разработки и реализации целевых вариативных надпредметных программ, связанных с чтением; путём организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений в реализации вариативных способов приобщения школьников к чтению; через организацию социокультурного партнерства, предполагающего взаимный учёт интересов и ожиданий всех участников этого процесса.

Н. Н. Сметанникова не отрицает важность программ чтения в школе и создание среды, где подчёркивается значимость чтения, повышается его престиж. Учащиеся всех учебных заведений, где ведутся программы чтения (учебные, поддерживающие и другие), где создаётся атмосфера «читать – это модно, престижно, интересно, нормально», где дети растут с пониманием того, что успешный человек является человеком читающим (пока часто вопреки социальному опыту), рано или поздно становятся читателями [4].

В русле диалогического продвижения чтения и понимания его значимости мы выработали для себя *три принципа работы с детской и подростковой литературой*. Первый принцип – *физическое присутствие книги*. Книг должны быть много везде: на столе у учителя с закладкой, на стеллаже с очередью на её чтение, на уроке, на перемене, в обмене между учителями, а также учителями и детьми. Второй принцип: *не рекомендую ничего из того, что не прочитал сам*. Он кажется очевидным, но бывают ситуации, когда есть соблазн составить мнение о непрочитанной книге. Третий принцип: *невозможно эффективно работать с тем, что не любишь, поэтому в работу идут книги, которые вызвали живой отклик*.

Литература

1. Кутейникова Н. Е. О списках литературы для самостоятельного чтения школьников // Школьная библиотека. – 2016. – № 8.
2. Мелентьева Ю. П. О чтении (Размышления о теоретических аспектах чтения): монография. – М., 2015.
3. Пранцова Г. В., Романичева Е. С. Методика обучения литературе: практикум. – М., 2014.
4. Сметанникова Н. Н. Педагогические задачи Национальной программы поддержки и развития чтения в контексте Десятилетия чтения и грамотности // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.detslitlab.ru/?cat=7&text=70> – Дата обращения: 14.01.2015.
5. Чамберс Э. Рассказы. Читаем, думаем, обсуждаем / пер. с англ. – М., 2016.
6. Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис.... докт. пед. наук. –СПб., 2008.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Заговори, чтоб я тебя увидел!» – Эта фраза Сократа не относится к его известным парадоксам, но как нельзя более актуальна в начале XXI столетия, наиболее ёмко выражая суть необходимой перестройки всей системы гуманитарного образования.

Переход к развивающему обучению не решил всех стоящих перед российским образовательным сообществом проблем, очень быстро обозначились новые, прежде всего связанные со стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и углубляющимся разрывом, о неотвратимости которого многократно предупреждали писатели-фантасты, между технологической сферой и человеческими возможностями. В результате педагоги-словесники столкнулись с тем, что расширившееся до бесконечности информационное поле делает практически невозможным создание «оригинального» письменного текста, который уже не мыслится без компиляции многочисленных высказываний на заявленную тему. Письменное слово обезличилось, и лишь устный текст и высказывание обладают хоть в какой-то мере самостоятельностью и спонтанностью.

Проблема устной речи в общекультурном дискурсе в очередной раз была актуализирована руководителями Общества русской словесности Святейшим Патриархом и Президентом РАО Л. А. Вербицкой на Первом съезде Общества русской словесности 25 мая 2016 года. Там же от Президента РФ мы услышали: «Сбережение русского языка, литературы и нашей культуры – это вопросы национальной безопасности».

Однако актуальность проблемы стала ощущаться несколькими годами ранее. Среди российской интеллигенции ширится число тех, кто сознательно отказывается от телевизионного контента, а также от Интернета. Незаметно, но с завидным постоянством возрастает число так называемых «лекториев», число которых неуклонно растёт, как растёт и количество платных тренингов по риторике и культуре речи. Наметилась даже некая дифференциация: столичные интеллектуалы, или претендующие на этот неформальный статус, повели туда и своих детей, сознавая, что школа не справляется с проблемой развития устной речи.

Школьным учителям-словесникам следует принять эту новую реальность как данность и по возможности использовать. Личный опыт преподавания в московской школе русского языка и литературы (общий педагогический стаж более двадцати пяти лет) свидетельствует, что знакомство учеников с анонсами самых ярких лекций по литературе и культуре положительно сказывается на их мотивации к высказыванию собственной точки зрения относи-

тельно художественных достоинств русской и мировой литературы. Самое главное – коммуникативное развитие происходит в процессе обсуждения шедевров мировой словесности, а значит, происходит и эстетическое развитие, формируется художественный вкус.

Виртуальное «знакомство» с лучшими лекториями и тренингами также является ещё одним способом привлечения школьников на занятия по риторике в рамках дополнительного образования. В связи с тем, что дополнительное образование в школе всё чаще реализуется за счёт внебюджетных средств, «погружение» школьников в пространство лекториев и курсов должно предшествовать самому приглашению к участию в работе объединения по риторике. Соединение пропедевтики и рекламы – это и веяние времени, и одно из условий выживания в наше, не самое лучшее для гуманитария, время, и один из бесчисленных «мостков» между учителем, учеником и его родителями.

Не менее интересен и феномен всё более популярных встреч писателей и поэтов с читателями. Авторское прочтение текстов в корне отличается от любой другой исполнительской интерпретации. Мы, учителя, и актёры в первую очередь стараемся расставить логические ударения, акцентировать смысл прочитанного. Авторы же видят свой текст как некую эстетическую единицу. «Эстетика первична, этика вторична», – говорил И. А. Бродский. Поэтому автор обращает внимание прежде всего на звуковую и стилистическую организацию своего текста. Но лишать учеников возможности знакомства с авторской интерпретацией было бы преступно, когда записи ушедших поэтов стали доступны, а наши современники готовы читать свои произведения даже в кафе при совсем неэстетичных звуках звякающих столовых приборов и в облаке пошлых запахов (если вспомнить «Ионыча») жареного лука.

Информационная среда делает доступным погружение в социокультурные реалии прошлого – и это необходимо использовать. Однако развитие устной речи сопряжено не только с творчеством, но и с отчётностью. В сложившейся ситуации каждый учитель-словесник вырабатывает подспудно свою стратегию подготовки к ещё одному сложнейшему и ответственному мониторингу, наряду с итоговым сочинением, двумя сложнейшими ЕГЭ, двумя ОГЭ, практически ежемесячными мониторингами в основной школе, а также бесчисленными олимпиадами и конкурсами. И это помимо очевидной необходимости оставаться в курсе главных культурных явлений, будь то выставки, спектакли, новые литературные произведения или статьи искусствоведов и критиков, публицистов и политологов.

Представим модель системы подготовки к устному экзамену, начиная с 5-го класса. Для упрощения структуры обратимся к трём основным категориям риторики Аристотеля – этосу, пафосу, логосу, адаптировав их соответственно моменту. Логосом будем считать знаниевую, или содержательную парадигму, этосом – нравственное наполнение, этические соображения, а пафосом – вербальные и невербальные средства убеждения, донесения мысли до адресата.

Содержательный компонент может быть основан и на содержании собственно учебной программы, и на выборе направления годичной стратегии

развития. Таким выбором стал в 2017 году для нас Пушкин, что объясняется и юбилейными датами – Лицейской годовщины и Днём памяти поэта, и самим масштабом личности и творчества. Обращение к конкретному имени связано прежде всего с тем, что педагогу необходимо для поддержания собственного достоинства оставить локальную нишу содержательного компонента, сообразуясь с личными интересами и пристрастиями. Однако собственное планирование внеурочных мероприятий не отменяет форс-мажорных обстоятельств. Так, в уже составленный план пришлось срочно вносить изменения, потому что 2 сентября в московские школы было спущено предписание в течение недели срочно разработать и провести мероприятия, посвященные Л. Н. Толстому. Предположений относительно обоснования такой срочности было достаточно. Ответ стал очевиден 9 сентября, в день рождения писателя, когда в Ясной Поляне Президент РФ провёл совещание с руководителями Тульской области.

Что может в первые дни учёбы предложить учитель своим новым ученикам в качестве полноценного, а не имитационного действия? Для пятиклассников мы разработали конкурс «Нравственный алфавит», предполагающий создание оригинальных повествовательных текстов, иллюстрирующих основные нравственные понятия. Подобные тексты мы находим в «Азбуке» самого Толстого. Для семиклассников был предложен конкурс заочных литературных экскурсий «Зелёная палочка». И вот буквально за неделю, в условиях жесточайшего «дедлайна» учитель и ученики готовят и проводят данные мероприятия. К слову, в это же время истекает срок подачи работ на Всероссийский конкурс сочинений.

Получив подобную прививку от возможности самостоятельного планирования учебной и внеучебной деятельности, учитель тем более укрепитесь в решении создания собственной содержательной парадигмы, на которую и будет нанизывать сообразные возрасту и интересам детей формы. Таковыми стали в 2016–2017 учебном году и были реализованы, вопреки различным обстоятельствам:

1. 14 октября – Интерактивная экскурсия в Музей А. С. Пушкина, посвященная Лицейской годовщине.
2. 19 октября – Литературно-музыкальный праздник «Друзья! Прекрасен наш союз!»
3. 15 декабря – поэтический конкурс «Воспевая красоту», посвящённый дню рождения П. М. Третьякова. Учащимся было предложено выбрать одну картину русского художника и попытаться в поэтической форме описать её.
4. 28 января – экскурсия в Музей А. С. Пушкина на выставку, посвящённую «Пушкиниане» Нади Рушевой и приуроченную к юбилею художницы.
5. 4 февраля – Конкурс проектов «Нормальный гений», посвящённый 180-летию со Дня памяти А. С. Пушкина. Выпуск сборника проектных работ. Мастер-класс педагога «Как готовить защиту проектных работ».
6. 10 февраля – вечер памяти поэта «Невольник чести». Любимые стихи поэта и о поэте.

7. 11 февраля – экскурсия в Музей М. Ю. Лермонтова с посещением экспозиции, посвящённой юбилею стихотворения М. Ю. Лермонтова «Смерть поэта».

8. 5 марта – экскурсия для учителей литературы, организованная директором школьного музея Нади Рушевой Н. В. Усенко.

9. 1 апреля. Защита проектной работы «Почерк Пушкина как искусство» на Всероссийском конкурсе проектных работ «Открытие».

10. 26 мая – 29 мая. Учебная экскурсия в Петербург и Пушкинские Горы. По итогам поездки – Конкурс семейных эссе «Мой Пушкин».

11. 6 июня – Пушкинский диктант, проводится АССУЛ.

Так выглядит содержательное наполнение «Пушкинского проекта».

Обратимся к следующей категории – «этосу». Прописываем правила и нормы участия в Проекте.

1. Добровольность.
2. Наличие искреннего интереса.
3. Безусловное уважение к другим участникам проекта.
4. Создание возможности для демонстрации любых творческих направлений. Музыка, танец, живопись, художественное слово, актёрское мастерство, публицистика.

5. Абсолютная прозрачность в определении победителей всех конкурсов.

6. Совместная разработка критериев определения победителей в каждом конкурсе.

7. Участие всех учащихся в голосовании или выборе жюри.

8. Обязательное награждение как победителей, так и участников всех конкурсов грамотами, благодарностями, сертификатами, памятными сувенирами, значками.

И, наконец, «пафос». В данном случае рассматриваем эту риторическую категорию как собственно навыки публичного выступления, предполагая попутно, что именно они и окажутся востребованными на устном экзамене.

1. Тренировка дыхания. Ежедневно на первом уроке у конкретного учителя.

2. Дикция. Различные артикуляционные упражнения из арсенала преподавателей сценической речи. Скороговорки.

3. Упражнения на мимику.

4. Совершенствование техники чтения не в плане скорости, а в плане осмысленной интерпретации.

5. Развитие эмоционального интеллекта – эмпатии. Создание в коллективе терпимой и деликатной среды с возможностью каждым участником образовательного процесса проговаривать свои психологические проблемы.

6. Изучение природы юмора. Отличие юмора от иронии и сарказма. Применение изученного в образовательном процессе.

7. Еженедельная «трибуна» для собственного монологического высказывания. Обязательная совместная рефлексия выступления. Оценивание всеми участниками образовательного процесса любого публичного выступления.

8. Тренировка памяти.
9. Упражнения на перевод письменного текста в устную форму.
10. Упражнения по составлению вопросов как на уроках русского языка, так и литературы.

Данная модель при всём её схематизме и простоте успешно реализуется, и самое главное – легко может быть позаимствована другими филологами. Важно помнить, что учитель не указчик, помощник; ученик – субъект, а не объект; предлагаемая модель вариативна, может быть легко изменена и дополнена. В проектах результатов прохождения курсов по литературе и русскому языку заложена проверка владения устным словом. Значит, предложенная нами модель по развитию устной речи соответствует наиболее актуальным проблемам, разрабатываемым педагогической общественностью.

Литература

1. Литература в гуманитарных школах и классах: сборник научных трудов / под ред. Э. И. Ивановой. – М., 1992.
2. *Лихачёв Д. С.* Несколько мыслей о «неточности» искусства и стилистических направлениях // *Лихачёв Д. С.* О филологии. – М., 1989.
3. *Мелик-Пашаев А. А.* Психологические основы художественного развития (в соавт.). – М., 2006.
4. *Новлянская З. Н., Кудина Г. Н.* 1–9 классы: программа развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). – М., 1998.
5. *Павловец М. Г., Реморенко И. М.* Об изменении регламентации преподавания литературы в современной школе // *Вопросы образования.* – 2014. – №4.
6. *Поль Д. В.* Глаголом жечь сердца людские... (Литература в создании и развитии государства и общества в начале XXI столетия) // *Медийные процессы в современном гуманитарном пространстве: подходы к изучению, эволюция, перспективы: Материалы II научно-практической конференции / под ред. Я. В. Солдаткиной.* – М., 2017.
7. *Обухов А. С.* Ученик в школе – уникальная личность в уникальных условиях // *Исследовательская работа школьников.* – 2004. – №2.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

*А. Н. Бренчугина-Романова
(г. Москва)*

МУДРЫЙ НАСТАВНИК И РУКОВОДИТЕЛЬ: ПАМЯТИ В. В. ТРОФИМОВОЙ (1923–2017)

18 марта 2017 года ушла из жизни Валентина Васильевна Трофимова – известный педагог, специалист в области методики преподавания литературы в средней и высшей школе, выпускница Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, ученица В. В. Голубкова, которая в 1971–1981 годах возглавляла кафедру методики преподавания литературы.

Валентина Васильевна родилась в городе Гусь Хрустальный Владимирской области, там же окончила среднюю школу. В 1940 году она поступила на 1 курс факультета русского языка и литературы МГПИ имени В. И. Ленина. С начала Великой Отечественной войны вместе с другими студентами участвовала в строительстве оборонительных сооружений под Москвой, железной дороги в Хотьково. С апреля 1942 года по сентябрь 1943 года она работала в Городском комитете Красного Креста г. Гусь Хрустальный в качестве инспектора медсанчасти МПВО. В сентябре 1943 года продолжила учёбу на факультете русского языка и литературы и окончила его в июне 1946 года. В этом же году Валентина Васильевна вернулась в родной город и стала учителем русского языка и литературы в средней школе. С февраля 1948 года по октябрь 1949 года она работала инспектором в городском отделе народного образования г. Гусь Хрустальный.

В 1949 году Валентина Васильевна Трофимова поступила в аспирантуру на кафедру методики русского языка и литературы МГПИ имени В. И. Ленина, её научным руководителем был доктор педагогических наук, профессор В. В. Голубков, оказавший большое влияние на формирование её научных интересов. В 1955 году она защитила диссертацию на тему «Изучение творчества В. В. Маяковского в X классе средней школы».

После окончания аспирантуры в 1952 году Валентина Васильевна была приглашена на работу в МГПИ имени В. И. Ленина на кафедру методики русского языка и литературы, где и работала долгие годы, сначала в должности ассистента, потом – старшего преподавателя, доцента, до июня 1981 года. В феврале 1960 года она была назначена заместителем декана факультета русского языка и литературы, а с августа 1971 года по июнь 1981 года заведовала кафедрой методики преподавания литературы.

Различным аспектам изучения творчества В. В. Маяковского в школе Валентина Васильевна посвятила ряд своих работ: «Изучение в X классе лирики В. В. Маяковского, посвящённой теме советского патриотизма» (1957); «Поэзия В. В. Маяковского в 5–8 классах» (1967); «Развитие навыков самостоятельного анализа лирики Маяковского (тема поэта и поэзии)» (1973); раздел, посвящённый жизни и творчеству В. В. Маяковского в экспериментальном учебном пособии «Литература» для средних специальных учебных заведений (1-е издание – 1978, 2-е издание – 1981); глава «В. В. Маяковский» в учебном пособии «Русская литература (1983) [2; 5; 6; 3; 4; 7]. Каждая из этих работ – это подробный, обстоятельный анализ произведений Маяковского, это методические советы учителям по проведению уроков, посвящённых изучению тех или иных произведений поэта в средней школе.

Так, например, в статье «Поэзия В. В. Маяковского в 5–8 классах» Трофимова пишет: «Каждый словесник... знает, насколько действенно звучит слово поэта в каждом из трёх классов (в пятом, шестом и восьмом), где изучаются произведения Маяковского. Настало время сделать некоторые выводы о целесообразности подбора программного материала и о наиболее эффективных приёмах изучения его. Это приобретает особое значение сейчас в связи с начавшимся пересмотром программы по литературе» [5: 108]. В этой же статье автор делится интересными наблюдениями о работе над стихотворением «Блек энд уайт». Она замечает: «Учитель-словесник, работая над стихотворением, имеет возможность не только показать, каким политически острым и злободневным было поэтическое слово Маяковского в его время, но и связать его с событиями современной жизни. Учащиеся должны воспринять Маяковского как поэта нашей современной действительности» [5: 125].

В каждой из своих работ она поднимает актуальные для того времени вопросы изучения творчества Маяковского в школе. Так, например, в своей работе «Развитие навыков самостоятельного анализа лирики Маяковского (тема поэта и поэзии)» Трофимова пишет: «Вопрос о развитии навыка самостоятельного анализа лирических стихотворений – вопрос сложный, так как в историко-литературном курсе лирика, а особенно лирика советская, занимала до последнего времени незначительное место» [6: 213]. Автор подробно останавливается «на тех путях, которые используются учителем для развития навыка самостоятельного анализа лирики Маяковского» [6: 214]. Учащиеся вместе с учителем анализируют стихотворение «Товарищу Нетте, пароходу и человеку», делают выводы «о причинах силы отдельных слов в донесении до читателя чувств и переживаний лирического героя» [6: 214], наблюдают за поэтическими особенностями этого стихотворения. Далее, при разборе дру-

гого стихотворения («Стихи о советском паспорте») роль самостоятельной работы учащихся увеличивается. Ученики на уроке совместно с учителем анализируют только первые 4-5 строф, остальная часть стихотворения анализируется ими дома самостоятельно по плану, предложенному учителем:

«1. Какова идея произведения и в каких словах она наиболее ярко выражена?

2. На какие части можно разбить стихотворение и что представляет каждая часть?

3. В чём проявляется советский патриотизм лирического героя (докажите текстом)?

4. Какую роль в раскрытии идейного содержания стихотворения играют образы чиновника, жандарма и сыщика?

5. Каковы особенности словаря, синтаксиса, ритма, рифмы в их идейно-художественной функции?» [6: 214].

Подводя итоги предложенной системы поэтапного обучения учащихся навыкам самостоятельной работы на уроках литературы, Трофимова пишет: «Наблюдение за ходом и результатом такой самостоятельной работы приводит к убеждению, что выбор этого пути развития самостоятельности учащихся и активизации их работы на уроке сделан верно: ученики работают с большим интересом, ответы их отличаются глубиной и самостоятельностью, собственная их речь становится активнее, эмоциональнее, они умело начинают пользоваться словами поэта в повседневной жизни» [6: 215]. Думается, что такой результат самостоятельной работы учеников может быть важным для учителя и в современной школе.

На рубеже 1970-х – 1980-х годов В. В. Трофимова в составе авторского коллектива приняла участие в разработке учебного пособия по литературе для средних специальных учебных заведений. Это пособие выпускалось дважды, в 1978 и 1981 годах. Оно было новаторским для своего времени. Впервые в учебник введён раздел «Работа с книгой», который ориентирует учащихся на самостоятельную работу по изучению литературы. Для закрепления материала и его более глубокого изучения в конце каждой главы даны вопросы и задания, а также краткий список дополнительной литературы. В этом учебном пособии Валентиной Васильевной написан раздел, посвящённый жизни и творчеству В. В. Маяковского. С особенной, присущей ей эмоциональностью она пишет: «Поэзия В. В. Маяковского – порождение и убедительное выражение эпохи революционных преобразований... Строки его произведений волнуют, удивляют, будоражат и привлекают современного читателя остротой и широтой проблематики, свежестью образов лирической горячностью в раскрытии идеи и дерзкой смелостью в поисках новых путей и форм в литературном творчестве» [3: 318]. В этой главе представлен рассказ о биографии поэта, его жизненном пути, анализируются его произведения. Подводя итоги его творчества, автор делает выводы: «Поэтические образы в произведениях Маяковского порождают рельефностью, метафорической яркостью, гиперболизмом при изображении огромных социальных сдвигов эпохи. В них нашли отражение наиболее характерные

черты времени. Метафорический развёрнутый образ бури-революции, организованного войска стихов поэта, сатирически заострённая фантастическая гипербола разрывающихся на две половины прозаседавшихся – всё это вырастает из материала жизненных наблюдений и из привычных выражений живой народной речи» [3: 358].

В 1971 году Валентина Васильевна стала заведующим кафедрой методики преподавания литературы. В этой должности она проработала десять лет. Это был период становления нового этапа в развитии методики преподавания литературы как науки, время работы над новыми программами преподавания литературы в школе и методики преподавания литературы в педагогических вузах. В эти же годы она стала членом Учебно-методического совета при Министерстве просвещения СССР. Валентина Васильевна уделяет большое внимание развитию кафедры, её кадрового и научно-методического потенциала. Преподаватели кафедры под её руководством и при её непосредственном участии выпускают несколько сборников научно-методических статей по актуальным вопросам методики преподавания литературы в средней и высшей школе.

Так, например, один из них, «Методические рекомендации к организации самостоятельной работы по литературе в педагогическом институте» [1], посвящён различным аспектам организации самостоятельной работы студентов. В одной из статей этого сборника В. В. Трофимова обращает внимание на значение дипломной работы студентов. Она пишет: «В процессе выполнения дипломного исследования по методике преподавания литературы студент проходит самостоятельно через все этапы научного поиска, что даёт ему в руки ключ к решению любой методической задачи, перед которой поставит его практика школьного преподавания» [1: 24]. Её слова об актуальности проблематики выпускных квалификационных работ остаются современными и в наши дни: «Тематика дипломных работ... требует от студента сложившегося методического мышления, умения конкретно реализовать требования методики с целью определения новых обобщённых подходов к работе на уроках литературы в современной школе» [1: 30]. Подводя итог своего исследования о написании дипломных работ, она утверждает: «Двадцатилетний опыт постановки дипломных работ в нашем институте убеждает в целесообразности методического исследования для завершения подготовки творчески мыслящего словесника, овладевшего необходимыми навыками для продолжения методических поисков в совершенствовании преподавания литературы в школе» [1: 31]. Эти слова звучат современно и сейчас. Ведь именно такую цель ставим и мы перед студентами, будущими учителями-словесниками, чьи методические поиски только начинаются в стенах университета.

В памяти тех, кто работал с В. В. Трофимовой, хранится образ разумного, спокойного, интеллигентного и глубоко порядочного человека, умевшего найти общий язык и со студентами, и с коллегами по кафедре, переживавшей тогда непростые времена, и с учительской аудиторией.

Литература

1. Трофимова В. В. Значение дипломной работы по методике преподавания литературы в формировании профессиональных навыков студента // Методические рекомендации к организации самостоятельной работы по литературе в педагогическом институте. – М., 1979.
2. Трофимова В. В. Изучение в X классе лирики В. В. Маяковского, посвящённой теме советского патриотизма // Учёные записки МГПИ имени В. И. Ленина. – Т. 105. – М., 1957.
3. Трофимова В. В. Литература: учебное пособие (глава «В. В. Маяковский»). – М., 1978.
4. Трофимова В. В. Литература: учебное пособие для средних специальных учебных заведений (глава «В. В. Маяковский»). – 2-е изд. – М., 1981.
5. Трофимова В. В. Поэзия В. В. Маяковского в 5–8 классах // Вопросы преподавания литературы в средней школе. Учёные записки МГПИ имени В. И. Ленина. – Т. 265. – М., 1967.
6. Трофимова В. В. Развитие навыков самостоятельного анализа лирики Маяковского (тема поэта и поэзии) // Самостоятельная работа учащихся по литературе: сборник трудов. – М., 1973.
7. Трофимова В. В. Русская литература: учебное пособие (глава «В. В. Маяковский»). – Киев, 1983.

А. В. Реут
(г. Москва)

ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБСУЖДЕНИЕ ВОПРОСА О ЛИТЕРАТУРНЫХ БЕСЕДАХ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ

В конце XIX – начале XX века вопрос о литературных беседах активно обсуждался не только в педагогической печати и литературе, но и на заседаниях различных педагогических советов, обществ, съездов.

В 1897–1904 годах литературные беседы являлись одной из главных тем обсуждения на заседаниях двух крупных педагогических объединений: сначала – комиссии преподавателей русского языка учебного отдела Общества распространения технических знаний (в 1897–1898 годах), а после её упразднения – отделения преподавателей русского языка и словесности Педагогического общества при Московском университете (в 1898–1904 годах). В работе этих организаций в качестве председателей, членов, докладчиков постоянно принимали участие многие известные учителя-словесники, учёные-филологи: А. Д. Алфёров, Ц. П. Балталон, П. А. Виноградов, А. Е. Грузинский, А. И. Калишевский, А. И. Кирпичников, П. Н. Сакулин, С. Г. Смирнов и многие другие.

В 1901 году члены отделения разработали план будущего сборника статей о литературных беседах [8: 44]. Книга должна была состоять из семи основных частей: 1) историческое развитие литературных обществ и бесед; 2) литературные беседы в практике современных учебных заведений; 3) методические указания по ведению бесед; 4) библиографический указатель руководств по ведению литературных бесед; 5) список тем и перечень вопросов к разработанным темам; 6) указатель критических статей по этим темам; 7) приложения (протоколы бесед и т. п.). Этот проект в итоге не был осуществлён в большей степени вследствие социально-политических причин (после поражения революции 1905–1907 годов Педагогическое общество при Московском университете было закрыто) [2: 115], однако в опубликованных ежегодных отчётах организации сохранилось большое число протоколов заседаний, содержащих ценные сведения по теме.

В 1897 году А. Е. Грузинский выступил с кратким изложением содержания своей статьи о литературных чтениях и беседах на одном из заседаний комиссии преподавателей русского языка Общества распространения технических знаний; комиссия отнеслась к докладу «чрезвычайно сочувственно» [12: 22]. По поводу доклада А. Е. Грузинского сделал отдельное сообщение товарищ председателя Ц. П. Балталон. Методист отметил, что «нормальная» организация внеклассных литературных бесед возможна в очень редких случаях и высказал мнение о необходимости «строгости» применения литературных бесед на уроках словесности. Председатель комиссии С. Г. Смирнов, напротив, счёл указания обоих педагогов на «ненормальность» постановки литературных бесед в современной школе преувеличенными и привёл в доказательство примеры из личного опыта [12: 23–24].

Обсуждение этих докладов продолжилось на четырёх последующих заседаниях комиссии, а итогом обсуждения стало предложение А. Е. Грузинского составить анкету о литературных беседах и разослать её в учебные заведения страны. Предложение было поддержано, а 5 мая 1897 года С. Г. Смирнов и А. Д. Алферов представили разработанную ими «Программу вопросов для собирания сведений о литературных беседах и чтениях».

В анкету вошли 33 вопроса, основные из которых касались 1) общей организации бесед (ведутся ли они вообще? как давно? как часто? преподавателями каких предметов? с какими классами? обязательно ли участие в них? каковы главные «затруднения» в устройстве бесед?); 2) методики проведения (в какой форме предлагается учащимся предмет беседы? как учащиеся готовятся к беседе? к каким вопросам учащиеся проявляют наибольший интерес? допустимы ли отклонения от основного предмета беседы?); 3) тематики (кто выбирает темы? какие темы избирались?); 4) методического обеспечения (какими пособиями пользуетесь? какими источниками пользуются учащиеся?); 5) субъективной оценки бесед (желательны ли они вообще? если нет, то почему? как беседы отражаются на взаимных отношениях учащихся, на их отношениях к преподавателям, на их классных занятиях, на их развитии? какие беседы были самыми удачными?); 6) объективной оценки бесед (какой процент учащихся посещает необязательные беседы?

много ли участников включаются в непосредственное обсуждение?) [12: 25–27].

В течение 1898–1899 годов в учебные заведения страны было разослано около 1000 [5: 52] или даже около 1500 анкет [7: 40]. Анализом собранных данных занялся сначала сам А. Е. Грузинский, но в начале 1901 года он передал материалы И. П. Казанскому, который, обобщив их, представил отчётный доклад в октябре того же года на одном из заседаний отделения преподавателей русского языка и словесности Педагогического общества при Московском университете [5: 51].

Несмотря на достаточно большое число запросов, ответы были получены лишь из 70 учебных заведений (33 мужских гимназии, 11 женских гимназий, 14 реальных училищ, 12 учебных заведений других типов – промышленных и военных училищ, учительских семинарий и др.), причём в 12 случаях педагоги сообщили, что в их школах литературные беседы и чтения не ведутся и не велись. Оставшиеся ответы показали, что в 19 учебных заведениях велись только литературные беседы, в 15 – литературные беседы и «добавления к ним» (литературные чтения, лекции, литературные и литературно-музыкальные вечера, спектакли), в 24 – только «их замены и суррогаты» [5: 53]. Таким образом, из 70 учебных заведений, преподаватели которых возвратили анкеты, литературные беседы устраивались в 34.

Абсолютно все преподаватели, сообщившие хотя бы какие-то сведения о литературных беседах, высказались за желательность их ведения, приведя самые различные аргументы в доказательство их полезности. По замечанию исследователя, все ответы сводятся к тому, что беседы в школе являются важным мотивационным, развивающим, воспитывающим средством [5: 69]. Отвечая на вопрос о том, как беседы отражаются на взаимных отношениях учащихся, на их отношениях к преподавателям, на их классных занятиях, на их развитии, преподаватели тоже единодушны. Общая позиция сформулирована в одном из ответов: «влияние бесед благотворно во всех отношениях» [5: 101].

По отзывам педагогов, с пристальным вниманием за проведением бесед следят и попечители как минимум трёх учебных округов (посещая их, требуя или одобряя их устройство) – Виленского, Кавказского и ещё одного, название которого И. П. Казанский по какой-то причине не приводит и в котором литературные беседы устраиваются почти во всех средних учебных заведениях [5: 74].

Интересны и сведения, сообщённые некоторыми преподавателями, об отношении к беседам учащихся. Так, по крайней мере в двух учебных заведениях литературные беседы были организованы по инициативе самих школьников, причем в одной из них воспитанники обратились к преподавателю с коллективной просьбой о ведении этих занятий по воскресным дням [5: 71].

Среди причин малой распространённости бесед в учебных заведениях страны педагог называет, во-первых, обременённость и учителей, и школьников обязательными занятиями [5: 77], во-вторых, малое количество мето-

дических руководств по ведению [5: 79], а в-третьих, их неудачную организацию, в том числе неумелое руководство беседой, непедagogические вмешательства начальства в её ход, которые отвращают учеников от участия в этих внеклассных занятиях [5: 80–81].

В связи с «обстановкой» бесед исследователь касается и вопросов их технической организации, ни по одному из которых согласия педагогов не наблюдается: торжественность или, напротив, «семейный» характер; протоколирование; периодичность проведения (от 2 до 20 в год) [5: 98–99].

Обращаясь к непосредственно методическим вопросам ведения внеклассных литературных бесед, И. П. Казанский выделяет четыре типа этих занятий [5: 86]: 1) беседа по поводу ученического доклада; 2) обмен мыслей по вопросам на определённую тему; 3) чтение с остановками, во время которых учащимся задавались вопросы по прочитанному; 4) импровизации на разные темы.

Исследователь отмечает, что беседы первого типа были наиболее распространены и имели место в 15 учебных заведениях. Общая организация литературных бесед этого вида в целом соответствовала беседам, проводившимся в 1840–1850-х годах, и отличалась в отдельных школах только некоторыми методическими приёмами. Например, сочинения писались всем классом, учитель, оставив непроверенной одну из работ, предлагал обсудить её на литературной беседе; предложенную преподавателем тему одобряли сначала учащиеся, а потому уже утверждал директор; на беседе читалось несколько сочинений на одну и ту же тему – в порядке от лучшего к худшему – и после каждого прочтения происходило обсуждение и др.

Беседы второго типа в общем случае представляют собой воплощение на практике методики Ц. П. Балталона (устный разбор произведения по предварительно поставленным вопросам). Основным видоизменением методики бесед 2-го типа можно назвать следующее: к вопросам, предложенным преподавателем, учащиеся добавляют свои или полностью составляют вопросы сами. Анкетирование показало, что беседы 3-го и 4-го типа имели крайне ограниченное распространение в учебных заведениях.

Темы литературных бесед всех типов исследователь делит на три группы: 1) темы по зарубежной и новой и новейшей русской литературе (наиболее распространённые – по произведениям И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, Л. Н. Толстого); 2) темы, связанные с официальной программой по словесности («Характеристика Феодосия Печерского»); 3) отвлечённые и философские темы («Действие музыки на чувство и на ум», «О свободе воли») [5: 95]. При этом И. П. Казанский отмечает, что почти все преподаватели пишут о неизбежности тех или иных отклонений от темы во время беседы и в целом признают эти отклонения полезными для лучшего знакомства с учащимися и их интересами, для решения разных общих вопросов – нравственных, философских, исторических [5: 98].

Главные выводы, к которым пришёл И. П. Казанский на основе анализа анкетных материалов, таковы: 1) литературные беседы нельзя вести по какому-то одному шаблону («пусть каждый делает, что может в этом отношении,

и идет к истине своим путем»); однако обсуждение и выработка «наиболее целесообразных» приемов необходима; 2) литературным беседам нужно дать «широкий доступ» в школы, потому что осознание важности их ведения во многих учебных заведениях ещё не произошло [5: 103]. В 1904 году эта обширная работа И. П. Казанского, состоящая более чем из 50 страниц машинописного текста, была опубликована. Таким образом, с момента разработки анкеты до опубликования результатов анкетирования прошло около 7 лет – с 1897 по 1904 годы. Всё это время вопрос о литературных беседах продолжал активно обсуждаться педагогическим сообществом.

На заседании комиссии преподавателей русского языка учебного отдела Общества распространения технических знаний 5 декабря 1897 года два его члена – Н. И. Романов и Ц. П. Балталон – сделали доклады с абсолютно одинаковым заглавием «“Утро помещика” Л. Н. Толстого как материал для литературных бесед». Методика Н. И. Романова формально мало отличалась от методики Ц. П. Балталона – на беседе происходил разбор произведения с помощью наводящих вопросов, поставленных учителем; руководитель, участвуя в беседе, направлял её к заранее подготовленному ряду выводов. Ц. П. Балталон в своём сообщении направил критику (в отчёте о заседании указано, что доклады имели «принципиальное различие» [12: 34]) не на способ ведения беседы, а на её содержание, а именно – на разработанные Н. И. Романовым вопросы [13: 33]. Возражения других педагогов, участвующих в обсуждении доклада (А. Д. Алфёрова, В. Е. Ермилова, П. Н. Сакулина), тоже носили скорее не методический, а литературоведческий характер, в частности, А. Д. Алфёров отмечал, что Л. Н. Толстой в рассматриваемом произведении изображает не только отрицательные черты народного характера [13: 32].

На одном из заседаний отделения преподавателей русского языка и словесности Педагогического общества при Московском университете в ноябре 1898 года доклад, посвящённый опыту устройства литературной беседы по одной из комедий А. Н. Островского, представил сам А. Д. Алфёров [6: 31]. Методист тоже проводил беседу, используя руководящие вопросы, сообщаемые учащимся заранее. Интересным приёмом, применяемым на занятии А. Д. Алфёровым, было голосование по каждому вопросу после его обсуждения, которое, с одной стороны, позволяло выразить своё мнение тем, кто стеснялся высказываться, а с другой – помогало ученицам «видеть, какого мнения их подруги» [6: 33]. Возражения были сделаны референту целой группой педагогов (в том числе Ц. П. Балталоном, П. А. Виноградовым, П. Н. Сакулиным): 1) руководящие вопросы, заранее сообщаемые учащимся, не должны «подсказывать решение»; 2) присутствие на беседе нескольких учителей может смущать школьников; 3) беседы лучше вести не с двумя классами одновременно, а с одним – учащиеся в этом случае высказываются более свободно [6: 33].

В марте 1900 года А. Д. Алфёров снова выступил с докладом на заседании отделения, его сообщение представляло собой ответы на вопросы анкеты о литературных беседах, о которой мы писали выше. Педагог сообщил, что за последние три года провёл 28 бесед в 4-х женских учебных

заведениях – по 7 в каждом, т. е. примерно 2 беседы в год, причем посещали их, несмотря на необязательность и устройство в праздничные дни, около 9/10 учащихся. А. Д. Алфёров выбирал в качестве материала для бесед, кроме художественных произведений русской литературы второй половины XIX века (И. С. Тургенева, Л. Н. Толстого, В. Г. Короленко), и нехудожественные: критические статьи В. Г. Белинского, Д. И. Писарева, Н. С. Тихонова, сочинение Р. Иеринга «Борьба за право». Методист, как и большинство педагогов, говорил о возможности и даже полезности отклонений от темы во время беседы, поскольку они позволяют учащимся высказать «задушевные» мысли [8: 24]. Главным затруднением при устройстве бесед А. Д. Алфёров называл сильную занятость учителей и учеников, наиболее интересными для учеников вопросами – нравственные и философские, а наиболее оживлёнными беседами – обсуждения небольших литературных произведений («Утро помещика», «В дурном обществе»). На этот раз сообщение А. Д. Алфёрова возражений не вызвало, только председательствующий на заседании Ц. П. Балталон, поблагодарив докладчика и ещё раз отметив образовательное и воспитательное значение литературных бесед, высказал пожелание о включении этих занятий в систему преподавания словесности, чтобы они проводились часто и систематично и не отнимали у учеников «праздничного» отдыха [8: 25–26].

О том, что главное неудобство при устройстве бесед – это лишение учеников досуга, заявлял в своем сообщении «Опыт литературных бесед в одной из провинциальных гимназий», сделанном на заседании отделения в ноябре 1900 года, Р. Р. Ржаницын. Он высказывался за ведение литературных бесед по поводу ученических рефератов, написанных на темы по произведениям, не входящим в программу (например, И. С. Тургенева, А. Н. Островского), в классное время. При организации этих занятий словесник ставил целью не только знакомство учащихся с литературным произведением, но и развитие у них умения сознательно читать, понимать мотивы поступков действующих лиц и тем самым вырабатывать у школьников «собственные взгляды на жизнь и людей» [8: 37]. Сочинения ученики Р. Р. Ржаницына писали, используя руководящие вопросы из пособия Ц. П. Балталона. Другая особенность методики педагога: по каждой теме он назначал 2–3 докладчиков, которые перед беседой обменивались рефератами и подготавливали возражения на письменные работы друг друга. Оппоненты Р. Р. Ржаницына, в том числе А. Д. Алфёров и С. Г. Смирнов, указывали докладчику на преимущества проведения бесед в праздничные дни, главное из которых – необычность обстановки, отсутствие привычного для школьных уроков «угнетающего» воздействия [8: 38].

Бурное обсуждение вызвало сообщение И. А. Вертоградского «К вопросу о литературных беседах в средне-учебных заведениях», сделанное им на заседании отделения учителей-словесников в феврале 1899 года. Педагог утверждал, что цели литературных бесед, которые заявляют их организаторы: углублённое изучение литературного материала, подготовка тем для письменных работ, развитие речи, проверка пройденного в классе – как правило,

не достигаются. По мнению И. А. Вертоградского, главные причины такого положения дел – чрезмерная загруженность учащихся и не вполне удачная организация этих занятий: 1) они занимают праздничный отдых ученика, 2) они очень редко связаны с классным изучением предмета, 3) в беседах принимает участие незначительное количество учеников – только наиболее «даровитые» [7: 20]. Педагог высказал мнение о том, что все без исключения уроки (и в младших, и в старших классах) должны носить характер «оживлённой беседы», и при правильной организации преподавания потребность в организации литературных бесед исчезнет сама собой.

Оппонентами И. А. Вертоградского выступили авторитетные педагоги и филологи: В. В. Каллаш, А. Д. Алфёров, А. Е. Грузинский, Ц. П. Балталон. Все они указывали на то, что внеклассные литературные беседы дополняют классное преподавание, решают несколько другие задачи (в том числе чисто воспитательные, как, например, сближение педагогов и учащихся), приобщают к чтению, допускают «свободу инициативы», свободу выражения собственного мнения, позволяют не «игнорировать» интересы и стремления наиболее способных учащихся [7: 21–22].

Отметим, что вопросы о лишении учеников досуга, об их чрезмерной загруженности поднимались в то время и на самом высоком уровне – так, ещё в 1892 году вышло посвящённое данным проблемам циркулярное предложение министра народного просвещения [3: 333]. В этом документе в числе причин «излишней» продолжительности домашних занятий называлось задание учителями словесности сочинений, слишком объёмных и требующих поиска различных литературных источников.

На заседании отделения 22 ноября 1901 года С. Г. Смирновым был поднят вопрос о классификации методов ведения литературных бесед. Педагог выделил два основных: 1) метод вопросов; 2) метод рефератов – и указал преимущества и недостатки каждого. Основные «выгоды» вопросного метода (разбора литературного произведения по заранее выданным учащимся руководящим вопросам) С. Г. Смирнов увидел в более основательном и разностороннем изучении литературного произведения, в активности всех участников беседы и во время обсуждения, и при подготовке к нему. Метод рефератов (обсуждение письменных работ учащихся), по мнению методиста, в первую очередь направлен на развитие письменной речи и мышления наиболее способных учеников и применим только в старших классах (способности школьников уже «индивидуализировались»). Докладчик ограничил необходимые формальности в организации беседы установлением «очереди прений» и ведением протоколов, которое приучает учеников-секретарей к краткому, точному и ясному изложению [9: 33].

В другом своём сообщении – в январе 1902 года – С. Г. Смирнов задался вопросом: следует ли вводить художественный отдел в литературные беседы? – подразумевая под «художественным отделом» чтение стихотворений, хоровое пение, сценические представления. Утверждая, что между беседой и такими «разумными развлечениями» сложно установить органическую связь, педагог предположил, что «художественное отделение» может соединяться с

литературными беседами только на этапе внедрения этих внеклассных занятий в практику учебного заведения, чтобы придать им внешнюю привлекательность [9: 34].

На том же заседании был заслушан ещё один доклад, посвящённый литературным беседам – Ц. П. Балталона. Сначала педагог подробно остановился на работе А. Е. Грузинского «Литературные беседы в пироговское время», которую тот, основываясь на данных, присланных из Нежинской гимназии в ответ на вышеописанную анкету, представил на заседании отделения в марте 1900 года. Затем, поддержав вывод А. Е. Грузинского о прогрессивности пироговских правил, методист предложил отделению на обсуждение разработанный им «план организации литературных и научных бесед в средней школе», который представлял собой несколько отредактированный вариант документа, утверждённого Н. И. Пироговым в 1858 году: некоторые пункты были из него изъяты, некоторые дополнены. Ц. П. Балталон оставил практически без изменений сформулированные в правилах Н. И. Пирогова цели введения бесед, требования к их тематике, указание на необязательность и свободу, на роль руководителя прений. Самые заметные изменения коснулись параграфа о «занятиях на беседах», которые, по мнению педагога, должны были состоять, в чтении и обсуждении литературных произведений, а также в разборе ученических сочинений (в том числе литературно-творческой направленности) [9: 35–36].

«Оживлённые» возражения присутствующих вызвал лишь один параграф озвученного плана – об участии в литературных беседах приглашённых посторонних лиц. Ц. П. Балталон высказался за такое участие, некоторые другие педагоги (в том числе И. А. Булдин, С. Г. Смирнов) указывали на то, что желательно придавать беседам характер исключительно ученический, а присутствие посторонних, тем более их участие в прениях будет стеснять учеников. В связи с этим вносились предложения вообще рекомендовать педагогам-руководителям не вмешиваться в ход обсуждения вне очереди без крайней на то необходимости [9: 37]. Однако в итоговом «плане», утверждённом на одном из последующих заседаний, параграф о возможности участия в прениях всех присутствующих был сохранён [10: 30]. Вообще окончательная редакция плана мало отличалась от первоначальной: был изъят пункт о необходимости задавать учащимся темы «преимущественно научные» и добавлено указание на возможность разбирать на беседах устно не только художественные произведения и научные труды, но и критические статьи [10: 29].

Отметим, что план, представленный на обсуждение отделению преподавателей русского языка и словесности, Ц. П. Балталон включил без всяких изменений в 5-е издание своего «Пособия». Скорее всего, тогда же или чуть ранее в книгу были добавлены рассуждения педагога о необходимости включения литературных чтений и бесед в общую систему преподавания [1: 6]. Последующие издания «Пособия» Ц. П. Балталона (пять изданий с 1905 по 1914 год) отличались от упомянутого лишь добавлением руководящих вопросов по нескольким произведениям зарубежной литературы [4: 241].

Одним из последних обнаруженных нами докладов, прочитанных на заседании отделения преподавателей русского языка и словесности Педагогического общества и посвящённых литературным беседам в школе, стал доклад И. П. Казанского «Из наблюдений над литературными беседами» в феврале 1903 года. Педагог поделился опытом устройства литературной беседы в одном реальном училище, опыт этот оказался весьма оригинальным. В беседе, которой руководил И. П. Казанский, участвовали сразу около 200 учащихся 4–7 классов. После прочтения одного из рассказов В. Г. Короленко преподавателям учащиеся получили ряд вопросов и в течение 25-минутного перерыва занимались их обдумыванием и обсуждением в небольших группах; затем началась сама беседа, которая отличалась сильным оживлением участников [11: 37]. И. П. Казанский, основываясь на личном опыте, рекомендовал 1) иногда устраивать беседы одновременно для учащихся нескольких классов – для их сближения «на почве» умственных интересов; 2) при выборе темы обсуждения отдавать инициативу ученикам; 3) не пытаться привести всех участников к единому мнению, оставлять простор для самостоятельности, поскольку беседа должна лишь «будить мысль» учащегося [11: 38].

Всплеск интереса к литературным беседам в 1899–1902 годах, когда ежегодно на заседаниях отделения представлялось не менее 5 докладов, посвящённых организации этих занятий, сменился к концу 1902 – началу 1903 года его ослаблением (всего один доклад за это время). С февраля 1903 по январь 1904 года сообщений о литературных беседах в заседаниях отделения не было вовсе.

Однако роль деятельности Педагогического общества при Московском университете в развитии методики литературных бесед сложно переоценить. По инициативе и при непосредственном участии его членов на рубеже XIX–XX веков были проведены масштабные педагогико-социологические исследования опыта организации этих занятий в школах страны и на основании накопленного эмпирического материала предприняты первые попытки теоретического осмысления литературных бесед (построение типизации их форм И. П. Казанским и классификации их методов С. Г. Смирновым), а также актуализации опыта их проведения в пиоговское время (А. Е. Грузинским).

Литература

1. *Балталон Ц. П.* Пособие для литературных бесед и письменных работ: Вопросы для изуч. произведений Пушкина, Лермонтова, Грибоедова, Гоголя, Гончарова, Тургенева, гр. Л.Н. Толстого, Островского, гр. А.К. Толстого, Достоевского, Чехова, Короленко, Гомера, Софокла, Шекспира, Гете, Мольера. – 5-е изд., значит. доп. – М., 1904..

2. *Змеев В. А.* Педагогическое общество при Императорском Московском университете // Вестник Московского ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2009. – № 2.

3. *Исаенков В. Д.* Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учебного округа за 1871–1895 годы / сост. В. Д. Исаенков. – 2-е изд. – М., 1895.

4. История литературного образования в российской школе: хрестоматия / авт.-сост. В. Ф. Чертов. – М., 1999.

5. *Казанский И. П.* Литературные чтения и беседы в средних учебных заведениях за последние 20 лет // Вопросы воспитания и обучения. – Ч. 2. – М., 1904.

6. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1898–1899 год. – М., 1899.

7. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1899–1900 год. – М., 1901.

8. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1900–1901 год. – М., 1902.

9. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1901–1902 год. – М., 1903.

10. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1902–1903 год. – М., 1904.

11. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете за 1903–1904 год. – М., 1904.

12. Отчёт о деятельности Учебного отдела Общества распространения технических знаний ... за 1897 год. – М., 1898.

13. Отчёт о деятельности Учебного отдела Общества распространения технических знаний ... за 1898 год. – М., 1899.

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

Беляева Наталия Васильевна, ведущий научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, доктор педагогических наук.

Беньковская Татьяна Екимовна, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

Бердышева Лариса Романовна, старший научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, кандидат филологических наук.

Богданова Елена Святославовна, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, кандидат педагогических наук.

Борщевская Марианна Юрьевна, доцент кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, кандидат педагогических наук.

Бренчугина-Романова Анна Николаевна, доцент кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, кандидат 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.

Давыдова Ирина Сергеевна, педагог-организатор средней школы № 1366 г. Москвы.

Доманский Валерий Анатольевич, заведующий кафедрой филологического образования Ленинградского областного института развития образования, профессор, доктор педагогических наук.

Дутко Наталья Петровна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат психологических наук.

Жирков Дмитрий Дмитриевич, ассистент кафедры русской литературы XX века и теории литературы Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова.

Зинин Сергей Александрович, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

Коновалова Людмила Ивановна, профессор кафедры филологического образования Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук.

Кузина Ирина Валерьевна, заведующий кафедрой педагогики и психологии педагогического образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, кандидат педагогических наук.

Кутейникова Наталья Евгеньевна, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Мазилина Дарья Андреевна, аспирант кафедры литературы Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова.

Мараницман Елена Константиновна, профессор кафедры начального образования и художественного развития ребёнка Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, доктор педагогических наук.

Миронова Наталия Александровна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Миронычева Валентина Фёдоровна, доцент кафедры педагогики и психологии педагогического образования Арзамасского филиала Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского, кандидат педагогических наук.

Обласова Татьяна Владимировна, профессор Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук.

Подругина Ирина Алексеевна, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

Поль Дмитрий Владимирович, профессор кафедры русской литературы Московского педагогического государственного университета, доктор филологических наук.

Полькина Светлана Николаевна, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методики их преподавания Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Попова Наталия Алексеевна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Пранцова Галина Васильевна, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук.

Проскурнина Наталья Юрьевна, методист Калужского государственного института развития образования, кандидат педагогических наук.

Райхлина Евгения Львовна, заведующий кафедрой русского языка и литературы Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, доктор педагогических наук.

Реут Александр Владимирович, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

Роговер Ефим Соломонович, профессор кафедры лингвистики Института иностранных языков в г. Санкт-Петербурге, доктор педагогических наук.

Романичева Елена Станиславовна, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Института гуманитарных дисциплин Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Сенновская Елена Николаевна, учитель литературы и риторики школы №1208 г. Москвы.

Соловьёва Фаина Евгеньевна, главный методист Образовательного центра «Гармония» г. Москвы, кандидат педагогических наук.

Сухая Ольга Андреевна, учитель русского языка, литературы и мировой художественной культуры средней школы №20 г. Казани, кандидат педагогических наук.

Терентьева Нина Павловна, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, доктор педагогических наук.

Тимакова Анна Александровна, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Пензенского государственного университета, кандидат филологических наук.

Чертов Виктор Фёдорович, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

Шабанова Екатерина Сергеевна, учитель русского языка и литературы средней школы №1566 г. Москвы «Марьинская гимназия с кадетскими классами памяти Героев Сталинградской битвы».

Шутан Мстислав Исаакович, профессор кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре	
<i>Зинин С. А.</i> Культуросообразность школьного литературного образования: грани понимания проблемы	5
<i>Галицких О. Е.</i> Литературное образование и современность: от поисков перспектив к жизни в культуре	9
<i>Доманский В. А.</i> Школьный предмет «Литература» в свете традиций филологической науки	15
<i>Коновалова Л. И.</i> Современное литературное образование как духовная традиция культуры и творческое самовыражение личности	22
<i>Терентьева Н. П.</i> Современные дискуссии о воспитании в литературном образовании	27
<i>Шутан М. И.</i> Этапы работы с концептами на уроках литературы	33
<i>Романичева Е. С.</i> Чтение и школьные уроки литературы: как найти взаимное соответствие (реплика в порядке дискуссии)	43
<i>Обласова Т. В.</i> Актуальность «диалогического метода» в конструировании содержания современного школьного литературного образования	50
<i>Подругина И. А.</i> Театральная педагогика как технология постижения учащимися литературного произведения	56
<i>Соловьёва Ф. Е.</i> Установление ценностно-познавательных ориентиров как путь выявления и конкретизации сущности понятий аксиологии гуманизма на уроках литературы в 5–8 классах	61
<i>Беньковская Т. Е.</i> Вузовский учебник для профессиональной подготовки учителя-словесника: прошлое, настоящее, будущее	66
<i>Пранцова Г. В.</i> Парадоксы подготовки будущих учителей-словесников	75
<i>Брякова И. Е.</i> Формирование креативной компетентности студентов-филологов как важный фактор социализации личности будущего педагога	81

Горобец Н. И. Педагогический потенциал синтеза искусств в профессиональной подготовке учителя-словесника	86
Поль Д. В. Литература и кино: проблемы изучения исторической прозы в профильной школе	92
Беляева Н. В. Обучение выпускников способам привлечения литературного материала в итоговое сочинение	97
Маранциман Е. К. Развитие эмоционального воображения в условиях современных проблем методики преподавания литературы	104
Роговер Е. С. Единство литературного и эстетического образования ...	108
Гетманская Е. В. «Классы без стен», или коммуникативные методики западной школы	108
Кутейникова Н. Е. Актуальные задачи отбора современной художественной литературы для учебного и самостоятельного чтения школьников	123
Кузина И. В., Миронычева В. Ф. Духовно-нравственный потенциал современной литературы для детей (на примере рассказа Е. Бибчук «Снежный Лис»)	130

Из опыта работы

Райхлина Е. Л. Изучение авторского курса «Воплощение образов русской литературы в кинематографе» в рамках магистерской программы «Литература в системе гуманитарного образования»	135
Миронова Н. А., Попова Н. А. Курс «Читательские практики» в системе подготовки учителя-словесника: из опыта работы	137
Полькина С. Н. Проблемное обучение на уроках литературы как средство реализации образовательных стандартов	142
Дутко Н. П. Урок литературы в Московской электронной школе (по поэме Н. В. Гоголя «Мёртвые души»)	146
Мазилина Д. А. Изучение биографии писателя на занятиях по литературе в профессиональных образовательных организациях	152
Борщевская М. Ю. Музыка в слове Бориса Рыжего: уроки поэзии в 11 классе	155
Богданова Е. С. Реализация принципа соизучения языка и культуры при работе с художественным текстом	162
Бердышева Л. Р. Урок по современной детской литературе в стратегии обновления содержания школьного образования	167
Тимакова А. А. Литература региона в культурном пространстве страны: пути реализации межпредметных связей	171
Сухая О. А. Нравственные уроки рассказа А. П. Платонова «Корова»	176
Проскурнина Н. Ю. Методические приёмы дополнительного поиска информации при работе с художественным текстом на уроках литературы	181

Шабанова Е. С. Читаем летом, читаем о лете: к вопросу о рекомендательных списках литературы для школьников	183
Жирков Д. Д. Приёмы актуализации ценностного самоопределения школьников при интерпретации художественного текста (рассказ «Пари» А. П. Чехова в 10 классе)	188
Давыдова И. С. Критерии отбора современной художественной литературы для школьников: взгляд практика	193
Сенновская Е. Н. Развитие устной речи школьников на уроках литературы и во внеурочной деятельности	198

Методическое наследие

Бренчугина-Романова А. Н. Мудрый наставник и руководитель: памяти В. В. Трофимовой (1923–2017)	203
Реут А. В. Общественно-педагогическое обсуждение вопроса о литературных беседах на рубеже XIX–XX веков	207
Коротко об авторах	217

Научное издание

**СОВРЕМЕННОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОТ ШКОЛЬНЫХ УРОКОВ К ЖИЗНИ В КУЛЬТУРЕ**

XXV Голубковские чтения

Материалы международной научно-практической конференции,
23–24 марта 2017 г.

Отв. ред. В. Ф. Чертов

Подписано в печать 16.03.2018 г. Формат 60x90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 14,0. Заказ 2940. 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: eer@yandex.ru