

**УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК И УЧЕНИК
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ**

XXVI Голубковские чтения

**Материалы международной
научно-практической конференции**



Издательство «Экон-Информ»
Москва 2019

УДК 82:37
ББК 20
У92

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)

У92 Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2019. – 212 с.
ISBN 978-5-907057-87-6

Научное издание

**УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК И УЧЕНИК
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ**

XXVI Голубковские чтения

Материалы международной научно-практической конференции,
22–23 марта 2018 г.

Отв. ред. В.Ф. Чертов

Подписано в печать 13.03.2019 г. Формат 60х90 1/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 13,5. Заказ 3058. Тираж 100 экз.

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

ISBN 978-5-907057-87-6

© Московский педагогический
государственный университет, 2019
© Коллектив авторов, 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

22–23 марта 2018 года в Институте филологии Московского педагогического государственного университета прошла Международная научно-практическая конференция «Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи» (XXVI 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 и Беларуси. В работе конференции также приняли участие аспиранты, стажёры и студенты Московского педагогического государственного университета.

С приветственными словами перед участниками конференции выступили: ректор МПГУ, член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор А.В. Лубков; проректор МПГУ, кандидат филологических наук, профессор Л.В. Дудова; директор Института филологии МПГУ, доктор филологических наук, профессор Е.Г. Чернышева; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии МПГУ, доктор педагогических наук, профессор В.Ф. Чертов.

В работе конференции приняли участие, в качестве руководителей секций и докладчиков, известные учёные, профессора, доктора наук, специалисты в области теории и методики обучения литературе, истории русской литературы, детской литературы и детского чтения, журналистики: С.А. Зинин, И.А. Подругина, А.М. Антипова, Е.В. Гетманская, Д.В. Польш, Н.В. Беляева, В.П. Журавлёв, Е.С. Романичева, Н.Е. Кутейникова (Москва), Л.И. Коновалова, В.А. Доманский, Е.К. Маранцман (Санкт-Петербург), Р.Ф. Мухамедшина (Казань), М.И. Шутан (Нижний Новгород), Е.Л. Райхлина (Тула), 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 «Проблемы чтения учителя и учащихся в современной социокультурной ситуации»;
- секция № 2 «Классика и современность: к 200-летию со дня рождения И.С. Тургенева и 190-летию со дня рождения Л.Н. Толстого»;
- секция № 3 «Сотворчество учителя и ученика в образовательном пространстве информационной эпохи».

В заключительный день конференции её делегаты, среди которых были и члены Научно-методического совета при Ассоциации учителей литературы и русского языка, совместно с делегатами Международной научно-практической конференции «Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева)» обсудили проект Федерального государственного образовательного стандарта основной школы по литературе и приняли следующее решение:

1. В целом одобрить проект стандарта, в котором представлено содержание образования и предусмотрено распределение основного перечня литературных произведений и направлений работы с ними по классам с учётом традиции их изучения в отечественной школе.

2. Рекомендовать сокращение перечня обязательных для изучения литературных произведений с учётом возраста школьников, их интересов и особенностей чтения и восприятия литературы в информационном обществе и предоставить более широкие возможности для вариативного изучения литературных произведений, не имеющих традиции их школьного изучения, в том числе произведений современной литературы для детей, с целью развития у школьников потребности в систематическом чтении.

УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК И УЧЕНИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ

*В.Ф. Чертов
(г. Москва)*

УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК И УЧЕНИК НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ: ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Значительные изменения, которые произошли в последние годы в чтении и восприятии художественной литературы юными читателями, находятся в центре внимания педагогов, психологов, специалистов по библиотечному делу и книговедению, обсуждаются на представительных международных форумах, посвящённых проблемам чтения и изучения литературы в средней школе. Данная проблематика прямо связана с вопросом об особенностях коммуникации в современном информационном обществе, что делает особенно актуальным анализ форм взаимодействия учителя и учащихся, которое должно быть направлено на успешную социализацию школьников, их подготовку не только к эффективному сотрудничеству, партнёрству, но и к работе в условиях возможного соперничества, развитие корпоративной культуры и поддержку лидерских качеств.

Анализ публикаций современных зарубежных исследователей и педагогов свидетельствует об их высоком интересе к проблемам, которые волнуют и российских учёных и педагогов. Так, ряд работ посвящён совместной исследовательской деятельности преподавателей и учащихся средней и высшей школы [9; 11; 12]. Исследователи обозначают круг проблем, связанных с такой формой взаимодействия, как соавторство, в том числе и проблему защиты интеллектуальной собственности молодых соавторов, старшеклассников и студентов [10]. В монографиях и статьях педагогов и психологов рассматриваются изменения, которые происходят в отношениях между учителем и учащимися в процессе

обучения (первый и последующий годы совместной работы) и после его завершения [7], характеризуются те роли, которые отводятся учителю на занятиях в условиях обучения в сотрудничестве [14]. Отдельной темой становится также взаимодействие учителей и родителей [13]. Сотрудничество учителя, учащихся и родителей представлено, в частности, и на примере чтения художественной литературы, оценивается как важное средство формирования читательских умений школьников [6; 8; 15].

Опыт изучения литературы в современной российской и зарубежной школе позволяет сделать вывод об актуальности постановки проблемы взаимодействия учителя и учащихся, причём не только в широком, общедидактическом плане, но и применительно к отдельным учебным предметам. Литература – это один из основных учебных предметов в российской школе. Его главное содержание – произведения русской и мировой литературы – не только открывает богатейшие возможности для осуществления сотрудничества, сотворчества, но и допускает элементы соревнования, конкуренции и конфликтные ситуации, в том числе и неизбежный при чтении и обсуждении, анализе и интерпретации произведений искусства конфликт точек зрения, оценок, интерпретаций.

Социальная психология говорит о двух основных формах взаимодействия субъектов коммуникации: 1) *сотрудничество (кооперация)*, 2) *соперничество (конкуренция)* [5]. Следует сразу отметить, что обе эти формы имеют множество разновидностей, представлены и в совместной деятельности, коммуникации учителя и учащихся как на уроках литературы, так и в ходе подготовки к ним и при осуществлении внеурочной работы (индивидуальной работы с учащимися и родителями, проектной деятельности, внеклассных мероприятий и др.).

Сотрудничество как форма взаимодействия (более или менее активно) проявлялось на всех этапах развития российского литературного образования. Об этом, в частности, свидетельствуют история литературного собрания в загородном пансионе при Московском университете и опыт совместной работы педагогов и учащихся над литературными сборниками, альманахами в конце XVIII – начале XIX века, практика проведения гимназических литературных бесед в XIX – начале XX века, так называемая педагогика сотрудничества, оформившаяся в советской школе в 1970–1980-е годы и связанная с движением педагогов-новаторов, при этом многие свои принципы заимствовавшая из классических трудов по педагогике. В последние десятилетия в практике работы учителей стали широко использоваться технологии обучения в сотрудничестве, творческих мастерских и др.

Учитывая, что на уроках литературы большей частью рассматриваются, анализируются художественные произведения, то есть результаты творчества, а в 9–11 классах, в курсе на историко-литературной основе, речь идёт также о творческом пути писателя, литературных направлениях, течениях, стилях, в методической литературе широко используется не только понятие «сотрудничество», но и понятие «сотворчество».

Во-первых, это *диалог писателя и читателя, разных интерпретаторов литературного произведения*. Без такого сотворчества невозможен разговор о

литературе, не получится подвести под этот разговор какие-то серьёзные научные основания. В противном случае это будет только беседа по поводу прочитанного, лишь отчасти связанная с задачами обучения и воспитания в средней школе. В современных учебниках по литературе и методических пособиях широко представлены задания, направленные на сопоставление точек зрения, интерпретаций литературных произведений, подводящие к дискуссии, спору с автором, критиком, интерпретатором. Ведущая роль здесь, разумеется, принадлежит учителю, даже в тех случаях, когда дискуссия проводится по его заданию вне урока (например, в социальных сетях).

Во-вторых, это *сотворчество учителя и учащихся*, которое проявляется как в процессе анализа художественного текста, подбора и осмысления материала к уроку, так и в ходе совместной работы над исследовательскими и творческими проектами, сценариями внеклассных мероприятий, создания журналов, альманахов, сайтов и др. (и в таком случае учитель выступает в роли лидера, организатора, который может поручить проведение отдельных видов работы учащимся). Эта форма взаимоотношений учителя и учащихся подробно разработана и описана в методической науке [1; 3], представлена в опыте ведущих российских педагогов-словесников [2].

В-третьих, это *сотворчество учащихся в групповой работе*, которое может осуществляться (например, в старших классах) и без непосредственного участия учителя, а его результаты иногда становятся для него приятным сюрпризом и показателем эффективности проведённой с учащимися предшествующей работы (например, электронный поэтический альбом в качестве подарка одноклассникам или учителю к какой-нибудь знаменательной дате). Показательно, что на последних двух финалах Всероссийского конкурса «Учитель года России» групповая работа была представлена практически на всех уроках, что можно воспринимать даже как некое излишество, временное увлечение молодых педагогов данной формой работы, во многом в ущерб фронтальной работе с классом и индивидуальной работе с отдельными учащимися.

Особую роль в осуществлении сотрудничества учителя и учащихся (как в русской, так и в зарубежной школе) играют родители. На контакты с родителями и организацию сотрудничества учащихся, учителя с родителями нацеливают современные учебники. Так, в подготовленные нами учебники по литературе для средней школы включены специальные задания «Вместе со старшими», которые учащиеся выполняют совместно со старшими братьями и сёстрами, родителями, другими родственниками. Эти индивидуальные или групповые задания (по выбору учащихся) предполагают обращение к читательскому и зрительскому опыту старших и возвращают нас к утраченной традиции домашнего чтения и обсуждения прочитанного, например:

1. Поделитесь своими впечатлениями о драме А.Н. Островского «Гроза» со старшими. Спросите у них, как они воспринимали историю Катерины в школьном возрасте и как воспринимают её сейчас, с учётом жизненного и читательского опыта.

2. Какие литературные произведения и кинофильмы о Великой Отечественной войне вы посоветовали бы своим одноклассникам? При подготовке этого задания обратитесь к читательскому и зрительскому опыту своих родителей, старших товарищей, родственников.

3. Посетите вместе с родителями, друзьями Музей Л.Н. Толстого в Ясной Поляне. Что нового открылось вам в личности автора романа «Война и мир»?

Соперничество как форма взаимодействия на уроке литературы (да и в целом в педагогическом общении учителя и ученика), кажется, в идеале не должно бы предполагаться. Однако уроки литературы те же уроки жизни, поэтому отдельные проявления соперничества не только допустимы, но даже и необходимы.

Невозможно обойтись без *конфликта* как одного из непременных сопровождений соперничества (конфликта интересов, поколений, точек зрения и др.). Характерный пример конфликтной ситуации на уроке литературы представлен в художественном фильме «Доживём до понедельника» (режиссёр С. Ростоцкий, 1968). Учитель литературы решительно не принимает позицию автора одного из сочинений на свободную тему о счастье. В итоге конфликт приводит к тому, что все сочинения (именно на эту тему) учащихся этого класса были сожжены их одноклассником. Подобных конфликтных ситуаций на уроках литературы бывает достаточно много. Они часто описываются в мемуарной литературе, реже становятся предметом обсуждения в научном дискурсе.

Опросы молодых учителей русского языка и литературы, проведённые нами в 2017 году среди студентов Института филологии Московского педагогического университета, работающих в школе, позволяют говорить о преобладании конфликтов, связанных с чтением, подготовкой домашних заданий, выполнением письменных работ и оценением этих работ. В особенности это касается классов и групп с полиэтническим составом учащихся. При этом студенты отмечают, что больше всего их волнуют конфликты не с учениками, а с их родителями. Они ощущают свою явно недостаточную подготовку к работе именно с родителями, хотя эта проблематика представлена в университетских курсах педагогики и методики обучения.

Совершенно естественно присутствие на уроках литературы элемента *соревнования* не только в деятельности учащихся, но и во взаимодействии учителя и ученика, что напоминает нам об известной подписи под портретом В.А. Жуковского, подаренным им А.С. Пушкину: «Победителю-ученику от побеждённого учителя». Такое соревнование чаще всего может и не осознаваться его участниками, но может и войти в программу деятельности учителя (например, при чтении и обсуждении новинок современной литературы или при организации дискуссии в социальных сетях, где вообще действуют не учитель и ученик, а равноправные пользователи, скрытые под никами).

Ситуация состязания учителя и ученика часто возникает не только на уроках литературы, но и во внеурочной деятельности. Наш опыт работы в лицее Международного университета (в Москве) позволяет говорить о том, что

любое творческое задание (устная или письменная интерпретация литературного произведения, выразительное чтение, стилизация, пародия, художественный перевод, составление литературной или литературно-музыкальной композиции и даже написание сочинения-эссе), к выполнению которого подключается учитель (а это зачастую просто необходимо для активизации деятельности учащихся) может более успешно, ярко, оригинально выполнить и представить ученик. И это очень важно оценить. Зачастую наибольший вклад, например, в решение проблемного вопроса, когда необходимо продемонстрировать достаточно высокий уровень общекультурной подготовки и некоторые специальные знания или пути решения проблемы, вносит не столько учитель, обычно находящийся в более сильной позиции, сколько ученик или группа учащихся, заранее готовившихся к обсуждению проблемы. В ходе проведения дискуссии, в частности, о проблематике, образной системе, языке современной литературы, старшеклассники могут оказаться в чём-то более компетентными, нежели учитель. Например, в знании особенностей интересов, поведения, речи представителей разных молодёжных субкультур.

Формы деятельности педагога по предотвращению конфликта или по разрешению конфликтной ситуации не теряют своей актуальности в наши дни. Эта деятельность в любом случае должна быть направлена на эффективное взаимодействие, сотрудничество, даже в тех случаях, когда современная социокультурная ситуация и информационно-образовательная среда ставят педагога в положение «побеждённого учителя», что происходит зачастую в процессе поиска информации, создании презентаций, коллажей, инсталляций, буктрейлеров и др.

В идеале учитель должен всё же стать победителем, трезво анализируя и оценивая свою работу и работу своих учащихся, поощряя и поддерживая настоящих «литературных моцартов» [4: 281], но учитывая при этом и многочисленные факты преувеличения творческого потенциала юных авторов, родительского тщеславия и сдерживая те инновации, которые часто приходят в среднюю школу во многом под предлогом их соответствия интересам и потребностям подрастающего поколения.

Стремительно развивающиеся формы коммуникации открывают новые возможности для реализации задач обучения и воспитания, приобщения к чтению и развития читательской культуры на уроках литературы. Дальнейшее исследование форм взаимодействия учителя и учащихся в процессе литературного образования имеет несомненные перспективы, связанные с анализом современных условий и особенностей сотрудничества (сотворчества, соавторства) и соперничества (соревнования) указанных субъектов коммуникации вне урока литературы, в том числе в пространстве библиотеки, литературного музея, театра, в социальных сетях.

Литература

1. Меркин Г.С. Проблемы сотворчества на уроках литературы и во внеклассной работе по литературе. – Смоленск, 1995.

2. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / В.Ф. Чертов, А.М. Антипова, Е.И. Белоусова, В.П. Журавлёв и др.; сост. и науч. ред. В.Ф. Чертов. – М.: МПГУ, 2018.
3. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография. – М.: Библиомир, 2016.
4. Щербинина Ю.В. Время библиоскопов. Современность в зеркале книжной культуры. – М.: Форум; Неолит, 2016.
5. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013 // https://psychology_pedagogy.academic.ru/
6. Erdem M. (2015) The role of teachers in teaching literature // Thesis. No. 3, pp. 45–54. // <https://aab-edu.net/assets/uploads/2016/12/03-2015-EN-06-Mustafa-Erdem.pdf>.
7. Gehlbach H., Brinkworth M.E., Harris A.D. (2012) Changes in teacher-student relationships // British Journal of Educational Psychology. Doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x
8. Jackson E. (2010) The Importance of Teacher/Parent Collaboration // Lesson Planet. Posted September, 23, 2010.
9. Muntner M. (2008) Teacher-Student Interactions: The Key to Quality // The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL).
10. Nishikawa J., Codier E., Mark D., Shannon M. (2014) Student Faculty Authorship // Nurse Author & Editor. No 24 (4).
11. Payne B.K., Monk-Turner E. (2005) Benefits of Writing with Students // <http://rapidintellect.com/AEQweb/6jan295415.htm>.
12. Professor and Student co-author academic article. Northwest Nazarene University (2017) // <https://web.nnu.edu/posts/research-in-the-humanities-professor-and-student-coauthor-academic-article>.
13. Starr L. Parents and Teachers Working Together (2015) // Education world. 18.05.2015.
14. Tinzmann M.B., Jones B.F., Fennimore T.F., Bakker J, Fine C., Pierce J. What Is the Collaborative Classroom? NCREL, Oak Brook, 1990.
15. Werner S. (2017) Today a Reader, Tomorrow a Leader: Strategies for Teaching Literature in the ESL Classroom. Hamilton, Canada. // <http://busyteacher.org/6504-strategies-teaching-literature-esl-classroom.html>.

СОТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЭПОХИ

Ваш класс – ваш собственный мир. Это ваш роман, ваша поэма, ваш научный труд. Работайте над ним, пусть он будет вашим шедевром.

«Первое сентября». Советы газеты

Гимназия как школа сотворчества. Информационная эпоха требует от современного выпускника гимназии умения ориентироваться в потоке информации самостоятельно, пользоваться текстами новой природы, постоянно расширять опыт сотворческой деятельности и оформлять результаты своей работы в разных жанрах.

Методическое наполнение термина «сотворчество» раскрыто в педагогических исследованиях [1], представлено в современном вузовском преподавании оригинально и содержательно [2]. Прецедентный опыт сотворческой деятельности учителя и ученика отражают и методические журналы, и научно-практические конференции.

Жизнь ребёнка в школе включает в себя разные способы коммуникации, радости и горести, диалоги и монологи, впечатления и события. Как это пространство духовной индивидуальной жизни растущего человека сохранить, как помочь ему осмыслить происходящее с ним, помочь с благодарностью принимать всё то, что посылает опыт каждого дня? Процесс духовно-нравственного становления человека, который продолжает черпать из детства воспоминания, опыт общения, знания и искренность своих чувств, происходит по своим тайным, скрытым законам. И свободное письмо как результат сотворчества учителя и ученика на уроках литературы отражает и сохраняет этот внутренний процесс, даёт возможность увидеть его смыслы, результаты, выборы, ценности. Творческие работы детей убеждают в том, что «людей неинтересных в мире нет».

Процесс литературного творчества соединяет в духовном мире ребёнка в единое целое пережитое, прочувствованное, осознанное с прочитанным, внешним, воспринятым и придаёт ему новое качество – личностную значимость. Этот сотворческий результат общения с «заслуженным собеседником» [3], которым может стать и литературный герой, и автор прочитанной книги, и учитель, и ровесник, обладает полнотой «живого знания» и энергией сотворчества [4], он интересен, потому что всегда неповторим, индивидуален. Он отражает стиль мышления ребёнка и учителя, а «стиль – это человек».

Самая интересная книга – это книга о «воспитании души» (Ю.М. Лотман). Бытует мнение о том, что каждый человек может написать одну интересную и правдивую книгу. Это будет книга о собственной жизни. К. Роджерс считал, что жизнь направляется изменяющимся пониманием и интерпретацией своего опыта. Это всегда процесс становления, длиною в жизнь. Важно вдохновить молодых людей на внимание к своей жизни, побудить их к художественному исследованию её, воспитать у детей желание «останавливать» мгновение жизни в слове. И, конечно, наполнять свою жизнь событиями и впечатлениями. А для этого нужны путешествия, встречи, интересные дела, праздники, конкурсы, книги. Они отличают жизнь как учителей гимназии, так и гимназистов. И находят своё воплощение в фотовыставке «Творческие увлечения педагогов», выставках рисунков гимназистов, в дневниках путешественников по литературным местам России, в книгах переводов, в конкурсах юных поэтов, в материалах гимназической газеты, в учебных пособиях [5].

Поэтому гимназистам постоянно предлагается порассуждать в своём тексте об увиденном, понятом, пережитом, прочитанном и написать интерпретацию, продолжение, послесловие, предисловие, критическую статью, эссе, стилизацию. С точки зрения А.А. Блока, стиль всякого писателя так тесно связан с содержанием его души, что опытный глаз может увидеть душу по стилю, путём изучения форм проникнуть до глубины содержания.

Вдохновляющие жанры. Педагоги-словесники и дети выбирают такие жанры для литературно-художественного творчества, которые дают возможность посмотреть на содержание своей личности, на своё понимание художественного произведения. С интересом пишут гимназисты автобиографии, прочитают оригинальный вариант В.В. Маяковского «Я сам», и стремятся сохранить в своих текстах не только стилевые особенности поэта (юмор, краткость, образность повествования), но и наполнить автобиографии своей интонацией, искренностью, событийностью. А такие жанры, как стихотворение в прозе, письмо от лица литературного героя, странички из дневника, стилистические пародии, становятся любимыми для начинающих «писателей».

Эссе даёт возможность автору-ребёнку и свою оригинальную точку зрения высказать, и показать свой кругозор, читательские предпочтения, и вступить в диалог с автором книги, в дискуссию с другим читателем.

Художественные переводы – творческая и вдохновляющая работа, она помогает понять гармонию формы и содержания стихотворения. У гимназистов есть возможность напечатать перевод в гимназической газете.

Главные признаки свободного письма. Что привлекает детей в процессе и результатах свободного письма? Гимназистам интересны свобода выбора жанра и объёма создаваемого текста, актуализация жизненных впечатлений, создание индивидуального творческого опыта, пробуждение воображения и фантазии, сотворчество участников мастерских творческого письма, индивидуальный характер результата, отсутствие жёсткой оценки. Приятные записки, незаконченные предложения, сборники афоризмов, письма по кругу, ассоциативные ряды к словам-образам, безоценочные интервью, читательские отзывы, пятиминутные эссе. Включение приёма последнего слова, создание трехчастно-

го дневника... Всякому захочется взяться за перо, проверить свои силы, удивиться, прочитать написанное вслух и порадоваться тому, что получилось.

Свободное высказывание – это ... (из рефлексивных отзывов педагогов и гимназистов):

- глоток свежей мысли,
- раскрепощённое изложение мыслей,
- возможность рассказать о себе,
- работа мысли и чувства,
- это независимость, НЕ зависимость от мнения других,
- возможность говорить о том, что у тебя на душе,
- гармония с собой и листом бумаги,
- выражение глубинного собственного «я»,
- рождение мысли «здесь и сейчас»,
- рефлексия сделанного,
- игра на фортепьяно без нот,
- высший пилотаж во владении мыслью,
- всё-таки работа, освобождающая, желанная, эмоциональная, интеллектуальная, но требующая усилия, преодоления своей лени...

Владение языками – свойство творческого человека. Чем больше человек, да ещё и развивающийся человек, знает языков, тем больше и прочнее связи его с миром и людьми, тем ярче и многограннее его жизнь. Язык природы, язык музыки, язык искусства, язык спорта, язык литературы, язык философии, язык компьютера, язык математики. Языки народов мира: английский, французский, немецкий – открывают горизонты путешествий, расширяют границы и формы общения. И чем охотнее человек будет расширять поле своего творчества как языковая личность, тем он квалифицированнее как читатель. Поэтому в гимназии бережно собирают и издают переводы гимназистов на разных языках.

Пишущий человек всегда активен. Интересна мысль А.А. Ухтомского, который считал, что человек – деятельный участник своих истин. Важно не просто иметь мысли, найти им нужную форму, но ещё и их принимать, почувствовать их энергию и способность влиять на образ поведения и стиль жизни.

Пишущий человек – сам первый критик своих произведений. Часто в молодости собственное непонимание кажется признаком чужой глупости. Освобождение от резких и несправедливых оценок происходит тогда, когда ребёнок сам оказывается в роли литературного критика своих творений. Возникает уважение к труду за письменным столом, понимание необходимости целого комплекса умений:

- готовность быть смелым в своём речевом поведении;
- умение выразить мысль в свободном суждении, выбранном жанре;
- искренность, открытость;
- терпение в поиске нужного слова, потому что «в поте пишущий»;
- способность прислушаться к чужим оценкам.

Мастерские творческого письма. Мастерские творческого письма – это занятия литературно-художественным творчеством, на которых гимназисты

создают свои тексты. А сама организация деятельности в мастерской направлена на пробуждение вдохновения, желания писать обо всём, что происходит с тобой и вокруг тебя. В конце такой мастерской невозможно удержаться от удовольствия написать и прочитать написанное.

Сам процесс редактирования своих и чужих текстов вызывает много разных вопросов: как сделать мысль ясной? как написать интересно? как найти нужное слово? как ответить на вопрос – зачем? как быть понятным?

Не контроль и оценка, а помощь детей друг другу в мастерских творческого письма [6] воспитывает ответственность за написанное, потому что известно, «что написано пером – не вырубишь топором».

Эстетика листа. Вот один из приёмов творческого письма с урока литературы: «Положите на чистый лист бумаги свою руку, обведите её и заполните рисунок внутри контура своими ассоциациями: РУКА –

- Родина, родник, родинка, русский, речь;
- ручка, ученик, письмо, творчество;
- жест, язык рук, рукопожатие;
- рука мамы, рука Л. Толстого на портрете, рука художника, руки музыканта, руки танцующей Плисецкой, руки «отца и сына» на картине, руки Базарова, рукоделие, рукотворчество;
- рука помощи, рука ученика с мозолью от ручки;
- кольца на руке как символы событий, встреч, памяти, любви;
- река жизни, линии судьбы, ума;
- труд, усердие, мозоли, умение, усталость, кора;
- кулак, курок, оружие, удар, угроза, указ, указка...».

Осталось ощущение глубины смысла, поэтому можно дополнить этот ряд своими ассоциациями. А потом написать о руке лирическую зарисовку, потому что рука собирает вокруг себя, как магнит, множество разных слов, связывая их одной большой любовью – трудолюбием.

Сам лист бумаги можно сделать стимулом, приёмом, побуждающим ученика «поиграть» в писателя, почувствовать благоговейный трепет перед этим листом, белым как снег, на котором можно оставить... свой текст. Поэтому дети часто пишут на «пятипалых» вырезанных «кленовых листьях» письма осени, на телеграммах свои размышления о смысле рассказа К.Г. Паустовского «Телеграмма», на сердечках-валентинках, клейких листочках для заметок письма по кругу «С завтрашнего дня...», на рисунках и чистых красивых листах бумаги, где нет полосок и клеточек, а только «простор» для выбора формы и содержания.

«У меня есть мысль, и я её думаю...» (А.П. Платонов). Литературное творчество школьников даёт им возможность учиться на своих ошибках, самим делать выбор, переживать его следствия. И порой из ошибки вырастает маленькое открытие, удивительное, как та роза, которую поливал на своей планете Маленький Принц.

Можно не спешить исправлять ошибки, есть смысл сохранить авторский стиль, его неожиданные «изюминки», мысли пишущего, авторские сравнения («радуга – это полосатая радость»), точные эпитеты («угасающий

урок»), неожиданные метафоры («молния мысли»)… Процесс поиска имеет смысл, «пусть никто не уйдёт обиженным».

Заповеди творческого письма:

1. Открывай и создавай законы свободного письма.
2. Думай: «чудо слова» не любит суеты и спешки.
3. Будь требователен к себе и снисходителен к другим.
4. Учись слушать и слышать.
5. Пиши увлечённо, увлечённость украшает текст.
6. Уважай написанное и создавай свою творческую кладовую.
7. Твори, выдумывай, пробуй.

Написанный текст можно прочитать, услышать, понять. Как созревший плод, он должен быть вовремя сорван. Иначе он сгниёт, засохнет, так и не порадовав других своим вкусом. Гимназическая газета и издаваемые в гимназии книги помогают сделать работы детей опубликованными и прочитанными. Сотворчество учителя и ученика в современной гимназии оснащено компьютерными сайтами и информационными технологиями, которые ускоряют организацию обратной связи. Но это всё средства, а смысл заключается в том, что литературно-художественное сотворчество гимназистов – это целый мир, в котором есть место каждому автору.

Литература

1. Галицких Е.О., Тупицына Н.А. Педагогическое наследие С.Л. Соловейчика: опыт изучения в школе и вузе. – Киров, 2012.
2. Миронова Н.А., Попова Н.А. Читательские практики: рабочая программа дисциплины. – М., 2018.
3. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник. – Рыбинск, 1997.
4. Москвина М. Учись видеть. Уроки творческих взлётов. – М., 2014.
5. Стратегии работы с текстом в современной школе / науч. ред. Е.О. Галицких. – Т. 1. – М.; Киров, 2017.
6. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. – М., 2016.

С.А. Зинин
(г. Москва)

**СОВРЕМЕННЫЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ:
ВОПРОСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Технология итоговой проверки учебных достижений учащихся по литературе формировалась с учётом ряда факторов. Первый из них связан с «инструментальной» составляющей экзаменационной модели, её соответст-

вием современным достижениям в области технологий оценки качества образования. Второй фактор – адекватность контрольных измерительных материалов специфике учебной дисциплины, её содержанию, структуре и целеполаганию. И, наконец, третий: система подготовки к итоговому экзамену должна опираться на реальную практику преподавания предмета.

С самого начала функционирования единого государственного экзамена был сформулирован важный методологический посыл: форма итоговой проверки предметных знаний и умений не диктует способы их усвоения в процессе обучения (последний ни в коем случае не должен сводиться к «натаскиванию» на клишированные задания), а следует алгоритму, диктуемому целями и задачами самого предмета. Таким образом, формат экзамена должен быть адаптирован к специфике процесса обучения предмету, в то время как методика преподавания дисциплины ни в коем случае не должна «загоняться» в технологические рамки ЕГЭ.

Сказанное вовсе не означает, что текущая учебная работа и система итоговой аттестации – две не пересекающиеся друг с другом области. Пренебрегать фактическими результатами экзамена, обнажающими «болевые точки» в практике преподавания предмета – значит загонять болезнь внутрь, нарушая «обратную связь» между ними. Анализ результатов экзамена – лишь первый шаг в осмыслении общего положения дел в конкретной предметной области. Следующий шаг – обращение к учительской аудитории с рекомендациями по совершенствованию преподавания данной учебной дисциплины. Речь идёт о жанре методических рекомендаций, с которыми учитель может познакомиться как на официальном сайте Федерального института педагогических измерений, так и в различных профессиональных изданиях [3].

Основой для методических советов служат типичные ошибки и затруднения экзаменуемых, которые условно можно разделить на три основные категории, отражающие структуру учебной дисциплины. Как известно, предмет «Литература» включает в себя три основных структурных компонента: *историю литературы* (понятие о литературном процессе, значимые писательские имена и произведения, рассматриваемые в историко-литературном контексте), *теорию литературы* (основные литературоведческие понятия и категории, терминологический «минимум» дисциплины) и *речевой компонент* (речевые умения и навыки, формируемые средствами предмета).

Каждая из названных составляющих является объектом проверки в рамках итогового экзамена:

– знание истории литературы предполагает знакомство с художественными произведениями, составляющими содержательное ядро предмета, а также владение сведениями об историко-литературном процессе, литературных направлениях и творчестве конкретных писателей;

– теория литературы – это «язык» предмета, на котором происходит общение ученика с искусством слова и владение которым он должен продемонстрировать на экзамене;

– речевое развитие определяет уровень владения устной и письменной речью как «средством доставки» предметных знаний и умений.

Различные недочёты, «сбои» на любом из перечисленных уровней владения предметом объективно фиксируются в экзаменационной работе: незнание текста произведения (начиная с имён персонажей и заканчивая ошибочным цитированием), отсутствие терминологической грамотности («Не мог он ямба от хорея...»), низкий уровень речевого оформления текста. Всё это может быть результатом слабой подготовки конкретного выпускника, но может оказаться и недоработкой учителя (например, недостаточное внимание к уровню литературоведческой грамотности учащихся, нерегулярное проведение письменных работ и занятий по обучению написанию сочинения). Методические рекомендации разработчиков экзамена указывают на те недочёты, которые носят массовый, масштабный характер (например, слабая ориентация в жанрово-родовой специфике литературы, неумение формулировать тему произведения, рассматривать его в литературном контексте и т. п.).

Рекомендации, разумеется, не сводятся к обозначению той или иной проблемы. Речь идёт о конкретных предложениях, рекомендациях, основанных на различных статистических показателях и способствующих позитивным изменениям в планировании и преподавании учебного материала в школе. Это и различные виды контроля за знанием литературных текстов, и терминологические диктанты, и сообщения по истории термина, и взаимопроверка письменных работ и многое другое. В этом смысле влияние экзамена на процесс преподавания предмета имеет безусловно позитивный смысл. Такая «обратная связь» не приглашает к «натаскиванию» на экзамен, а нацеливает на совершенствование методики преподавания предмета, обеспечивающей хорошее его знание и как следствие – успешную сдачу ЕГЭ.

Ещё одно средство сведения на нет методики «натаскивания» на экзамен – совершенствование самих КИМ, последовательное избавление от заданий, носящих формализованный характер. И это тоже средство обеспечения «обратной связи» между практикой подготовки к ЕГЭ и форматом экзамена (в данном случае обозначенные выше субъект и объект воздействия как бы меняются местами, обнаруживая «движение в обе стороны» и подчёркивая гибкость и диалектичность процесса).

Задания с кратким ответом в ныне действующем формате экзамена нацелены главным образом на проверку знания терминологического аппарата предмета и локальных элементов содержания текста (именование персонажей и глав произведения, уточнение места действия и т. п.). Как показывает статистика, они не представляют сложности для экзаменуемых и не играют решающей роли в разделении экзаменуемых по уровню образовательной подготовки. Эти простейшие задания могут успешно использоваться учителем в качестве средства текущего контроля в процессе обучения (проверка знания текста произведения, терминологический диктант и т. п.).

Более сложными являются задания, требующие создания собственного текста аналитического характера: экзаменуемый пишет 4 развёрнутых ответа ограниченного объёма и одно сочинение.

В части 1 задания к фрагменту эпического (лироэпического, драматического) произведения и вопросы к лирическому произведению в будущем

предполагается сделать альтернативными.. Применительно к обозначенной нами проблеме «обратной связи» данная позиция имеет принципиальное значение. В практике школьного анализа крайне важна его вариативность, диктуемая как спецификой конкретного художественного текста, так и возможностями различных интерпретационных методик. В одном случае «вхождение в текст» может быть осуществлено через одну из его содержательно «сильных» позиций (заглавие, начальная строка, общий пафос художественного высказывания и т. п.), в другом – через наблюдение за тем или иным элементом формы (центральная метафора, рефрен, трансформация метра и т. п.). К примеру, исходной точкой анализа стихотворения Б.Ш. Окуджавы «Часовые любви на Смоленской стоят...» может стать обращение к его центральному образу («*Как относится лирический герой стихотворения к «великой вечной армии» влюблённых?*») или наблюдение над его стилистическими особенностями («*Какую роль в стихотворении Б.Ш. Окуджавы играет анафора?*»).

Как известно, в школьной методике изучения литературы не существует единой, универсальной, схемы анализа стихотворения, а есть определённый набор «инструментов», последовательность применения которых определяется, как уже было отмечено, задачами, поставленными учителем, и структурно-содержательными особенностями текста. И в данном случае наличие «обратной связи» между практикой разбора произведения в школе и работы с ним на экзамене не вызывает сомнений.

Данный подход реализуется и в той части экзаменационной работы, которая связана с фрагментом эпического (лироэпического) или драматического произведения. Анализ фрагмента (эпизода, сцены) также может быть разноуровневым (образный, сюжетный, проблемно-тематический, стилистический уровни). Выполняя задание к тексту, экзаменуемый сможет выбрать наиболее удобный путь его рассмотрения, сосредоточив внимание на конкретном персонаже либо строя свои рассуждения с опорой на сюжетно-событийную канву эпизода. Например, обращаясь к сцене из гоголевского «Ревизора» (городничий даёт последние поручения подчинённым в ожидании «инкогнито» из Петербурга), выпускник может выбрать один из двух предложенных ему вопросов:

– *Что в приведённом фрагменте пьесы указывает на реальное положение дел в городе N?*

– *Как внутреннее состояние городничего, показанное в данном фрагменте, повлияет на дальнейший ход событий в пьесе?*

Такое многоаспектное «вхождение» в текст органично работе на уроках анализа литературного произведения, глубинные смыслы которого выявляются в ходе беседы по подготовленным учителем вопросам. Представляется принципиально важным, что подготовка к экзамену (в частности – к выполнению названных выше заданий) не требует какого-либо специфического тестового тренинга, а основана на воспроизведении учебной деятельности, хорошо знакомой и освоенной выпускниками на протяжении всего периода обучения.

Часть 1 экзаменационной работы нового формата содержит также задания повышенного уровня сложности, которые принято называть «контекстными». Речь идёт о заданиях, проверяющих навыки межтекстовых литера-

турных сопоставлений на уровне тематики, проблематики, системы образов и т. д.:

– Назовите произведение отечественной литературы (с указанием автора), в котором показаны нравы чиновничества. В чём схоже (или чем различается) изображение нравов чиновничества в этом произведении и в «Ревизоре» Н.В. Гоголя?

– Назовите произведение отечественной поэзии (с указанием автора), которое посвящено теме любви. В чём сходно (или различно) звучание темы любви в этом произведении и в приведённом стихотворении Б.Ш. Окуджавы?

Предлагаемые экзаменуемым позиции сопоставления несут на себе двоякую функцию. Во-первых, как уже было отмечено, оценивается уровень владения сопоставительно-аналитическими навыками (вопросам методики сопоставительного анализа в изучении литературы посвящён ряд работ автора данной статьи) [2]. Во-вторых, сдающий экзамен должен продемонстрировать способность рассматривать конкретное художественное произведение в литературном контексте, что, в свою очередь, раздвигает рамки проверяемого материала. Подбирая для сопоставления ту или иную содержательную позицию, выпускник выстраивает для себя некие ассоциативные цепочки, которые возможны только при условии хорошего знания предмета в целом. Ценность заданий данного типа безусловна: они позволяют заглянуть в своего рода «предметное портфолио» экзаменуемого и оценить его содержательное наполнение.

Вновь следует заметить, что различные виды сопоставлений (внутритекстовые, межтекстовые, интерпретационные) лежат в основе школьного литературного анализа. Принцип внутрипредметных связей реализуется во всех действующих программах и учебниках по литературе. Эти связи реализуются как на синхроническом уровне (творческие взаимодействия художников одной литературной эпохи), так и на уровне диахроническом (переключки авторов, отдалённых во времени). К такого рода сравнениям учащиеся обращаются постоянно, что способствует осмыслению ими художественных явлений и фактов в русле историко-литературного процесса (это особенно важно при освоении программы старших классов). Из этого следует, что принцип взаимосвязи со школьной практикой реализуется в «контекстных» заданиях в полном объёме.

Наконец, обратимся к заключительной части экзамена, включающей в себя темы сочинений, из которых выпускник выбирает одну и раскрывает её в полноформатном текстовом объёме (не менее 250 слов). Сочинение по литературе – традиционная форма учебной работы школьника-читателя. Методике написания сочинения посвящены многие научные труды дореволюционных, советских и современных учёных-методистов (А.Д. Галахова, В.И. Водовозова, В.П. Острогорского, В.Я. Стоюнина, А.Д. Алфёрова, М.А. Рыбниковой, В.В. Голубкова, О.Ю. Богдановой, В.Н. Мещерякова, Н.В. Беляевой и др.). В настоящее время сочинению как важнейшему компоненту системы гуманитарного образования уделяется всё больше внимания. Значительным шагом в этом направлении стало введение итогового сочинения-эссе с литературной составляющей в 11 классе, методике проведения и оценивания которого посвящён ряд пособий [1].

В структуре ЕГЭ по литературе сочинение всегда занимало ключевое место и проверялось как по содержательным, так и по формальным критериям (глубина раскрытия темы, уровень владения теоретико-литературными понятиями, обоснованность привлечения литературного текста, композиционная цельность и логика, речевое оформление работы). Создавая самостоятельный текст-рассуждение, выпускник наглядно демонстрирует и уровень своих литературных знаний, и степень владения предметными и общекоммуникативными умениями (компетенциями).

В действующей экзаменационной модели предлагается четыре темы сочинений, что предоставляет экзаменуемому возможность широкого выбора. Главным же является дифференциация тем в соответствии с их жанровой составляющей:

1. *Какую роль в раскрытии образа Чацкого играют монологи героя? (По пьесе А.С. Грибоедова «Горе от ума»)*
2. *Кто из персонажей романа Л.Н. Толстого «Война и мир» Вам наиболее интересен и почему? (С опорой на эпизоды романа)*
3. *Любовь как «вечная» тема в лирике А.А. Ахматовой.*
4. *Страницы истории в русской литературе. (На примере одного произведения)*

Как это явствует из приведённого перечня тем, речь идёт о сочинениях разных жанров. В первом случае это в большей степени литературоведческое исследование, во втором – аналог читательского дневника. Третья тема несёт в себе традиционную литературно-публицистическую составляющую, тогда как четвёртая требует взглянуть на литературу в целом и выбрать в ней то, что соответствует заданному составителями аспекту. Таким образом, экзаменуемый сможет самостоятельно определиться не только с предметом рассуждения, но и с самим жанром высказывания. Данный подход, безусловно, оказывает стимулирующее воздействие на методику написания сочинений в рамках текущего школьного контроля и способствует развитию тех навыков учащихся, о которых говорилось выше.

Следует заметить, что постоянно совершенствующаяся критериальная база экзамена также с успехом может быть использована учителем в рамках текущего контроля по предмету (работая над сочинением, учащиеся должны иметь ясное представление о том, по каким содержательным и формальным параметрам будет оцениваться их работа).

Подводя итоги, отметим, что выделенные нами основные направления совершенствования экзаменационной модели по литературе, как уже было отмечено, имеют целью не только качественное улучшение самого экзамена, но и достижение его безусловной открытости по отношению к системе обучения предмету. Только в этом случае методология «обратной связи» применительно к ЕГЭ по литературе будет реализована в полной мере.

Литература

1. Беляева Н.В. Итоговое сочинение: подготовка и контроль: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М.: Просвещение, 2016.

2. Зинин С.А. Роль историко-литературного контекста в школьном изучении литературы: методология и практика // Учитель-словесник и современный образовательный процесс. XVIII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 17–18 марта 2010 г. – М.: МПГУ, 2011.

3. Решетникова О.А. Основные направления научно-методической деятельности Федерального института педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2016. – №1.

И.В. Сосновская
(г. Иркутск)

ОТ ФОРМЫ – К ОТКРЫТИЮ СМЫСЛА... (о возможностях анализа поэтического текста на уроке литературы)

Проблема изучения лирики в школе – одна из сложнейших проблем методики обучения литературе. Педагогическая практика и многолетний опыт подсказывают, что это связано с целым рядом существенных факторов: со спецификой этого рода литературы и спецификой его восприятия, сложностями анализа и интерпретации поэтического текста на уроке, литературоведческой и методической подготовкой учителя, его общекультурным уровнем, а также знанием особенностей психической организации современных школьников, порой не воспринимающих поэзию, а, следовательно, и не понимающих её.

Маленькие дети любят стихи. Любят безотчётно. Психологически ребёнок, например, с детства подготовлен к восприятию ритма стиха, ибо сама природа подчинена его законам. Кстати, именно ритмический уровень стиха оказывает на маленьких детей особенно сильное эмоциональное воздействие. И это психологически обоснованно. Ритм подсознательно действует на ребёнка, рождая два эмоциональных эффекта – эффект контраста и эффект ритмического ожидания. Видимо, этим объясняется то, что дети очень рано становятся поклонниками поэзии. Кроме ритмического чувства, данного ему природой, ребёнок также очень чувствителен к восприятию звуков, часто организованных в поэзии в конкретных целях (аллитерации, ассонансы, звукоподражания). Детская поэзия, учитывая эти особенности, часто довольно точно организует звуковую форму стиха в соответствии с его содержанием. Это, конечно, прежде всего, классическая детская поэзия: К.И. Чуковский, С.Я. Маршак, Е.А. Благина, А.Л. Барто, С.В. Михалков, В.Д. Берестов, Б.В. Заходер; сегодня это ещё и М. Яснов, А. Усачёв, М. Бородицкая, А. Гиваргизов.

Надо ли говорить о том, сколько удовольствия и сколько возможностей в развитии эстетического восприятия теряет школьник, не знакомясь

по программе с поэтическими произведениями, оригинальными по своей художественной форме. Свобода детских ассоциаций, умение представить всё, что угодно, творческое отношение к миру как к открытию, чуду роднят дошкольников и младших школьников с поэзией, побуждают их заворожённо слушать и повторять стихи. Но, к сожалению, такое отношение к поэзии в раннем возрасте, конечно, подсознательное, и важно не упустить тот момент, когда высокая поэзия впервые вызовет у ребёнка ответное трепетное чувство. Начинать вести разговор о поэзии, конечно, надо в начальной школе. И разговор этот должен быть деликатным, чтобы не разрушить собственное проникновение ребенка в этот мир: чуть-чуть о тайнах, которые могут объяснить ощущение чуда, посетившее ребенка. Первые волшебные ключики, открывающие дверцы в мир поэзии, дети обретают лет в восемь-девять. Это первоначальные знания о тропах, рифмах, строфах. Хотя в этот период бывает важнее всего просто наполнять душу стихами, чтобы они звучали, радовали, удивляли.

Настоящую интерпретационно-аналитическую деятельность, по нашему глубокому убеждению, можно начинать уже с 5 класса.

Обращаясь к анализу поэтического текста, необходимо вспомнить концептуальные работы некоторых отечественных филологов, без трудов которых трудно сегодня представить не только современное стиховедение, но и школьные уроки литературы. Одним из концептуальных, методологически важных положений о школьном литературном анализе, сформулированным известным литературоведом и методистом Г.А. Гуковским, является положение о том, что базовой теоретической основой анализа произведения в школе является литературоведение: «Недооценивать эту тесную связь методики литературы с самой литературой – это значит обречь нашу школу на методическую анархию, стихийность и ненаучность...» [2: 212]. В.Г. Маранцман, напоминая об этом известном утверждении Г.А. Гуковского, писал: «...связь с литературоведением должна удерживать методику преподавания литературы от примитивизации художественных явлений, искажения авторской мысли» [4: 4]. И далее: «Литературоведческое исследование – фундамент, на котором должно быть построено здание школьного анализа. Процесс этой постройки далеко не прост» [4: 15].

Опираясь на эти концептуальные положения методики обучения литературе, обратимся к статье М.Л. Гаспарова «Снова тучи надо мною...». Методика анализа» [1], в которой речь идёт об основах, элементарных этапах имманентного анализа поэтического текста. Под имманентным анализом учёный понимает анализ, стремящийся не выходить за пределы текста, то есть интерпретатор не привлекает для понимания стихотворения ни исторических, ни биографических сведений, не сопоставляет произведение с другими, хотя ассоциативные «выходы за рамки» всё же неизбежны.

М.Л. Гаспаров, отталкиваясь от системы литературоведа Б.И. Ярхо, выделяет в строении текста три уровня, на которые необходимо обращать внимание при анализе. Первый, верхний, уровень – идейно-образный. В нём два подуровня: во-первых, идеи и эмоции; во-вторых, образы и мотивы. Второй уро-

вень, средний, исследователь характеризует как стилистический. В нём выделяются автором два подуровня: во-первых, лексика (прежде всего – слова в переносных значениях, тропы); во-вторых, синтаксис. Третий уровень учёный называет «фоническим», звуковым. М.Л. Гаспаров считает, что, учитывая данную схему, можно избежать стихийности анализа, выделить те явления формы, которые «поддерживают» и объясняют содержание. Чтобы «вырисовывающийся художественный мир... приобрёл окончательные очертания» [1: 21], М.Л. Гаспаров рекомендует также посмотреть на то, как выражены в тексте время и пространство.

Уточним, что не может существовать жёсткий порядок в подходе к тексту: сначала анализируем идейно-образное содержание стиха, затем его стилистику, а потом уже ритмику, фонику. На завершающем этапе можно именно так представить результаты работы, но практический анализ чаще всего начинается с того, что мы обращаем внимание на «выделенность», необычность какого-то элемента формы.

Обратимся к стихотворению Ю. Мориц «Колыбельная», чтобы продемонстрировать, то, как можно выделить лишь некоторые особенности текста и при этом выйти на понимание его смысла в целом [5: 236].

Месяц в облаке зевнул,
К небесам щекой прильнул,
Весь калачиком свернулся,
Улыбнулся и уснул.

Я прильну к тебе щекой,
Серебристою рекой,
Абрикосовою веткой...
Помни! Я была такой.

Сердцем к сердцу прислоню,
К ненасытному огню.
И себя люблю и многих...
А тебе не изменю.

На челе твоём крутом
Будет тайный знак о том,
Что меня любил всех раньше,
А других – уже потом.

Будет тайный знак о том,
Что в расцвете золотом
Я сперва тебя кормила,
А земля – уже потом.

Спи, дитя моё, усни.
Добрый именем блесни.
И себя люби, и многих...
Только мне не измени.

А изменишь – улыбнусь
И прощу... но я клянусь,
Что для следующей жизни
Я с тобою не вернусь,

Не вернусь тебя рожать,
За тебя всю жизнь дрожать.
Лучше камнем под ногами
В синей Индии лежать.

Спи, дитя моё, усни.
Белой магией блесни.
И себя люби, и многих...
Только мне не измени.

О чём это стихотворение? Его тема вполне традиционна для лирического жанра колыбельной – тема материнской любви, взаимоотношений матери и ребёнка. Полнота, глубина, сила материнской любви необычайны. Мать для ребёнка – земля («Я сперва тебя кормила, а земля – уже потом...»), мать – «серебристая река», «абрикосовая ветвь», но использованный приём параллелизма (первая строфа) даёт возможность «раздвинуть» пространство: мать – это и небеса, и вообще – вся Вселенная. Эмоции и пафос стихотворения практически сразу выводят нас на идейный уровень. Они во многом неожиданны. Это стихотворение связано с сентиментальным пафосом, как можно было бы ожидать от колыбельной. Оно наполнено драматизмом, который не могут не ощущать читатели. Мотивный анализ подтверждает первое впечатление (читательскую эмоцию), которое очень важно «зафиксировать» в сознании: через всё стихотворение проходят мотивы ревности и измены, которые закрепляются и на лексическом уровне. Лирическая героиня этого стихотворения жаждет быть «единственной» для ребёнка и в настоящем, и будущем (недаром так настойчиво звучит местоимение «я»). Она заклинает, просит, настаивает: не измени тому светлому миру, к которому приобщила тебя я.

Всегда важно при анализе текста обращать внимание на всевозможные конфликты. В этом тексте – целая система конфликтов, которая подтверждает первоначальную читательскую эмоцию соединения тревоги, боли, ревности, любви и смирения. Сам жанр колыбельной не предполагает разговора о ревности, отчаянии, измене. Это главный конфликт. Адресат и герой колыбельной песни обычно – ребёнок, а в стихотворении Ю. Мориц лирическое «я», несомненно, заслоняет собою образ ребенка.

Колыбельная всегда ориентирована на фоническую и ритмическую напевность, плавность, но стихотворение Ю. Мориц написано с использованием мужских, жёстких окончаний (*зевнул – прильнул – уснул; щекой – рекой – такой* и т. д.), есть так называемая «холостая рифма» (нерифмующаяся строка): *свернулся, веткой, раньше, кормила* и т. д. При этом звукопись (и ассонанс, и аллитерация) всё время напоминают о колыбельной!

К образно-лексическим конфликтам можно отнести словосочетание «не насытнный огонь». Это образная характеристика любви. Любовь бывает такой, но это любовь-страсть, в данном же стихотворении речь идёт о материнской любви. Именно с этого момента читатель, по всей видимости, и начинает испытывать ту сложную эмоцию, которая определяет своеобразие стихотворения. Анализируя текст, мы находим свидетельства, доказывающие неслучайность наших читательских ощущений. Мы начинаем замечать всё новые и новые свидетельства, выстраивая тем самым своеобразную цепь аргументов. Вот уже во второй строфе, такой ещё лирической и нежной, мы замечаем неожиданный синтаксический нюанс («Помни! Я была такой...»), изменяющий ритм стиха. Далее уже невозможно не заметить многочисленные тире, многоточия, которые «рвут» ритм, создаваемый хореем с регулярными пиррихиями.

Заметим, что в конце стихотворения эпическая мировоззренческая эмоция приятия вечных законов жизни всё же преодолевает трагическую страстность: «И себя люби, и многих, только мне не измени».

Вернёмся к проблеме мотивно-образного анализа, который входит в сложный идейно-тематический и проблемный комплекс произведения, имея отношение к содержательной его стороне. Он явно недооценивается в школьной практике.

Образ первоначально должен вызывать зрительное представление о предмете или явлении, за которым «стоит» другой, часто символический, смысл. В поэзии часто встречаются образы солнца, снега, дерева, ребенка, луны, воды, радуги, матери, тучи, горы, моря, пустыни, дороги, птицы и т. д. В каждом конкретном стихотворении открываются разные стороны «предмета». Интерпретатор должен стремиться понять те смыслы, которые образ проявляет в конкретном тексте.

Мотивы же связаны с действием или функцией, понимаемыми достаточно широко. «Действие» – это и состояние, и жизненная позиция, и даже форма бытия (*жизнь – смерть*). Мотив в лирике – это эстетически «уплотнённые» эмоции и состояния, которые определяют «портрет души» автора. Лирический мотив – своеобразная эстетическая «кристаллизация» человеческих чувств.

Реализация мотива происходит посредством художественной формы: через систему образов, причём значительную роль, особенно в поэзии, играют звукообразы и ритмический рисунок. А определяющими для объективного обозначения мотива являются повторяющиеся, притягивающие автора, как магниты, слова-образы, слова-понятия, концепты русской культуры [6].

Важно определять и пафос произведения как момент функционального схождения всех особенностей творчества, основную установку творче-

ского сознания автора, которая растворена во всех компонентах художественного мира.

Пафос – лишь один из терминов для обозначения эмоционально-смыслового настроения произведения или творчества автора (трагический, романтический, идиллический, комический и т. д.). Тем не менее, единого понимания пафоса нет. Его определяют как эмоциональный эффект, тип авторской эмоциональности, мирозерцательно-значимую эмоцию. Можно рекомендовать учителям интересную статью А.Б. Есина, Т.А. Касаткиной, посвящённую эмоционально-ценностным ориентациям [3].

Возможности анализа поэтического текста по предложенной М.Л. Гаспаровым методике покажем на примере анализа ещё одного стихотворения Ю. Мориц – «Рождение крыла» [5: 29].

Всё тело с ночи лихорадило,
Температура – сорок два.
А наверху летали молнии
И шли впритирку жернова.

Я уменьшалась, как в подсвешнике.
Как дичь, приконченная влёт.
И кто-то мой хребет разламывал,
Как дворники ломают лёд.

Приехал лекарь в сером ватнике,
Когда порядком рассвело.
Откинул тряпки раскалённые,
И все увидели крыло.

А лекарь тихо вымыл пёрышки,
Росток покрепче завязал,
Спросил чего-нибудь горячего
И в утешение сказал:

– Как зуб, прорезалось крыло,
Торчит, молочное, из мякоти.
О Господи, довольно плакати!
С крылом не так уж тяжело.

На «простой» вопрос «О чём это стихотворение?» дети сразу после знакомства с текстом в большинстве своём отвечают: «О болезни». Крайне редко: «О творчестве». После анализа мотивов и образов они обычно сами выходят на смысл: «Стихотворение о том, как одновременно страшно и прекрасно почувствовать в себе какой-то дар»; «Стихотворение о рождении поэта».

Главный образ стихотворения – образ крыла, который соотносится с мотивом полёта. Крыло неокрепшее, нежное, требующее заботы и помощи. Это

впечатление поддерживается образами ростка, молочного зуба, лекаря. Кроме мотива полёта, конечно же, обращаем внимание на мотивы страха и болезни. Один из выводов: творчество есть разговор со стихиями и высокая болезнь...

Стихотворение тревожное, «ночное», именно в эту пору происходит стирание границ или выход за пределы обыденного. Ночь заявляет о себе отсутствием красок (*серый* ватник лекаря – знаковое исключение и несомненный эпитет), но на этом тёмном фоне выразительно представлена игра света! Молнии в ночи, мерцание свечи, рассвет предвосхищают чудо рождения поэта... Если предложить детям мысленно раскрасить это стихотворение, они обычно замечают эту «игру» тёмного и светлого.

Словесный строй и синтаксис стихотворения также показательны. Выделим бытовую лексику: *дичь, дворник, ватник, тряпки, мякоть, хребет, торчит*... Заметим, что обыденность подчёркивается поведением важнейшего «действующего лица» – лекаря: «*Спросил чего-нибудь горячего...*». На фоне подчёркнуто бытовой лексики покажем, как в последнем четверостишии возникает – из старого плача или из молитвы! – архаичная форма глагола «плакать»: «*довольно плакати*». И это слово так успокоительно! И так естественно рядом возникает обращение «О Господи»... И утверждается тишина ожидания и надежды, которая заявила о себе ещё в предыдущей строфе.

Заметим, что рифмующиеся окончания везде мужские, сами рифмы предельно простые, как будто ученические (*два – жернова, влёт – лёд, рас-свело – крыло, завязал – сказал*), а безрифменные строки – протяжные из-за дактилического окончания. И эта протяжность напоминает о плаче. В последней строфе всё гармонизируется. Появляющаяся вторая пара рифм имеет дактилические окончания и характеризуется поэтической виртуозностью (*мякоти – плакати*).

Размышления над стихотворением Ю.П. Мориц «Рождение крыла» могут напомнить школьникам о «Пророке» А.С. Пушкина... И это тоже интересная возможность для интерпретации смысла текстов уже в 9 классе.

Работая над поэтическим текстом в школе, мы, несомненно, хотим, чтобы ученики испытывали эстетическое наслаждение от поэзии, но ещё учим постигать смыслы текста, учим выражать этот смысл «другими словами», сохраняя волнение первого впечатления от стихов. Невозможно требовать от детей полного «отчёта» о чувствах, целостного – по пунктам – отчёта о постижении смысла стихов, но к формированию умений словесного оформления мыслей и впечатлений необходимо стремиться.

Естественное существование человека в «пространстве» поэзии заканчивается для большинства годов к десяти. Взамен этому возникают удивление, интерес, попытка писать стихи. Детей интересует, как это сделано, почему в поэтическом тексте возникают всевозможные превращения слов и звуков, приводящие к «приращению смысла». Вот и наступает в средних классах для словесника пора раскрывать тайны и законы стиха, одновременно формируя уважение к поэзии. Результатом этой работы, в идеале, должно быть более глубокое, взволнованное восприятие поэзии, подлинное эстетическое наслаждение ею, которое может родиться в старшем школьном возрасте.

Литература

1. Гаспаров М.Л. «Снова тучи надо мною...». Методика анализа // Гаспаров М.Л. О русской поэзии. – СПб., 2001.
2. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – М.; Л.: Просвещение, 1966.
3. Есин А.Б., Касаткина Т.А. Система эмоционально-ценностных ориентаций // Филологические науки. – 1994. – № 5-6.
4. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1974.
5. Мориц Ю.П. Лицо. Стихотворения. Поэма. – М.: Русская книга, 2000.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Языки русской культуры, 1997.

В.А. Доманский
(г. Санкт-Петербург)

КЛАССИКА В ДИАЛОГЕ С СОВРЕМЕННОСТЬЮ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ

В 2009 г. в Екатеринбурге прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Классика и современность: проблемы изучения и обучения», в которой приняли участие ведущие литературоведы, авторы учебников, методисты и учителя-словесники страны. На пленарном и секционных заседаниях, круглых столах поднимались вопросы, определяющие стратегию преподавания классической литературы. В резолюции конференции было сформулировано несколько важных предложений, которые особенно ценны для преподавания литературы в современной школе. Это, прежде всего, переход от экстенсивной образовательной стратегии к интенсивной, при которой главным критерием литературной образованности учащихся будет не количество прочитанных книг, а «овладение их культурой чтения – умением искать и постигать эстетические смыслы» [6]. Второе, не менее важное положение, прописанное в резолюции, связано с необходимостью формирования развитого кругозора и культурного фона учащихся, что возможно лишь при теснейшем взаимодействии и содружестве всех предметов гуманитарного цикла, выстраивании единого литературного пространства, в котором литературная классика находится в непрерывном соотношении и диалоге с современностью.

В статье, отталкиваясь от этих общих положений, мы раскроем некоторые актуальные методические аспекты проблемы изучения классической литературы. Обратимся к понятию «классическая литература». В «Википедии» под *классической литературой* подразумевается «корпус произведе-

ний, считающихся образцовыми для той или иной эпохи» [7]. Конечно, это общее определение, требующее конкретизации. Литературная классика – это разряд образцовых произведений, которые характеризуются совершенством формы и содержания; они прошли испытание «большим временем» и отличаются своим высоким гуманистическим пафосом, присутствием нравственного и эстетического идеала. Кроме того, и в этом их непреходящая ценность, произведения классической литературы благодаря своей композиционно-образной организации обладают неисчерпаемыми смыслами, которые вновь и вновь открывают не только специалисты в области литературы, но и обычные читатели.

Классические произведения живут в «большом времени» (понятие введено М.М. Бахтиным, и их историю бытования можно представить в виде нескольких этапов. Первый этап – *предыстория* их появления в культуре. Так, в процессе изучения романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» закономерно будет обратиться к литературным образам, которые предшествовали его героям. Больше всего их у булгаковского Воланда. Как показала практика, трудность понимания образа Воланда старшеклассниками объясняется прежде всего его многомерностью; он и характер, и идея, он и реален (автор наделяет его многими реалистическими подробностями), и существо иного – фантастического, потустороннего – мира (герой вездесущ: ему подвластно пространство и время, он мог присутствовать во время допроса Иешуа Понтием Пилатом, завтракать вместе с философом Кантом, знать многих выдающихся людей прошлого).

В романе Воланд есть своеобразная антитеза Иешуа, противостояние зла добру. Хотя имя *Faland* в немецком языке служило для обозначения чёрта, персонаж Булгакова нельзя свести только к этому средневековому понятию. Воланд вобрал в себя многие черты других духов зла: Сатаны. Вельзевула, Люцифера, Асмодея. Более всего Воланд связан с Мефистофелем Гёте. Их «духовное родство» закреплено уже самим эпиграфом к роману. Но, в отличие от Мефистофеля, булгаковский персонаж не сеет беспричинно зла, не является духом искушения. Некоторые черты Воланда (бесстрашное всевидение, гордое одиночество) сближают его с Демоном Лермонтова

Следующие этапы жизни произведения в «большом времени» – это *время его рождения*, то есть, *диалог в синхронии*, бытие произведения в линейном времени (*диалог в диахронии*). Последний этап – *актуализация* произведения («жизнь сейчас»). Эти этапы, как правило, прослеживаются при монографическом рассмотрении темы. Жизнь произведения в «большом времени» позволяет организовать диалог на уроке, сопоставляя разные интерпретации читателей, критиков, литературоведов. Весьма важен этап актуализации, современного прочтения текста. Без этого классика превращается в музейные экспонаты и становится неинтересной современному читателю.

Процесс анализа и интерпретации художественного текста – это обращение к различным его структурным уровням:

- пространственно-временной организации (хронотоп),
- сюжетостроению и композиции,

- субъектно-объектной организации¹,
- авторской мироконцепции (идее произведения),
- лингво-стилевой структуре.

Каждый из этих уровней может быть рассмотрен в процессе школьного анализа и интерпретации текста, но стремление учителя-словесника каждый раз следовать этим уровням как некой заданной схеме приводит к обратным результатам. Учащиеся утрачивают интерес к интерпретационной деятельности, начинают работать по заданному канону. «Разборы» выхолащивают живые читательские эмоции и мысли, и начинается отторжение текста произведения читателем. Именно об этом предупреждал известный литературовед М.М. Гиршман, который писал, что попытка «рассмотреть художественное целое как единый, динамически развивающийся и вместе с тем внутренне завершённый мир» часто приводит к подмене подлинного анализа «механическому подведению всех элементов под общий смысловой знаменатель (единство без многообразия), или к «обособленному рассмотрению различных элементов целого (многообразие без единства)» [3: 70].

Именно этим во многом объясняется отказ от целостного анализа текста лирических или эпических произведений на олимпиадах по литературе разных уровней и замена его анализом, который в основном определяется одним из названных выше уровней.

Мастерство учителя-педагога как раз и заключается в том, чтобы соединить в процессе изучения произведения, особенно классического, элементы полного анализа с выборочным, наполнить урок живыми мыслями и чувствами, созвучными современному читателю.

Неисчерпаемость смыслов классических произведений достигается их внутренней организацией, знаковой системой, то есть архетипами (первообразами), мотивами и символами, интертекстуальностью (использованием цитат, аллюзий, мотивов, микросюжетов), присутствием образов культуры, философскими идеями, мироконцепциями и т. д.

Самым известным способом приобщения школьников к классике является вдумчивое, углублённое чтение, которое может увлечь учащихся открытием новых смыслов, активизировать познавательную деятельность, погрузить в отдельные мизансцены произведения. Но это больше литературоведческая деятельность. А молодым людям на уроке хочется участвовать в диалоге, спорить, играть, примерять на себе разные роли. Исходя из специфики каждого классического произведения, на любом этапе его изучения можно найти интересные формы его осовременивания, приближения к жизни сегодняшних школьников.

Приведём два способа продуктивного изучения классики в зеркале современности, которые постепенно находят своё место в методике работы учителя-словесника.

Первый из них – «оживление» классического произведения посредством его диалога с произведением современной литературы, близким по своей

¹ При этом под объектом понимается всё то, что изображается и о чём рассказывается, а под субъектом – тот, кто изображает, описывает, воспринимает, судит и оценивает.

тематике, проблематике, картинам мира. Таким произведением современной литературы может быть также и ремейк, то есть текст, созданный на основе матрицы классического произведения. Современные писатели в последнее время стали часто «эксплуатировать» классику, создавая ремейки по известным произведениям.

В нашей практике в процессе изучения «Отцов и детей» привлекалась повесть В.И. Чайковской «Новое под солнцем» – ремейк романа И.С. Тургенева. Её присутствие на уроке позволило актуализировать классическое произведение, под иным углом рассмотреть его главные проблемы, активизировать читательскую деятельность учащихся, расширить временные рамки учебного диалога.

Для осуществления этого диалога современного произведения с классическим использовались следующие вопросы и задания:

1. Прочитайте повесть В.И. Чайковской «Новое под солнцем» и подготовьтесь к аналитической беседе.

2. Ремейком какого произведения русской классики является, по вашему мнению, данная повесть?

3. Как вы поняли смысл её названия и основные проблемы?

4. Как в ней ставятся и обсуждаются «вечные вопросы» русской классики? Какие проблемы искусства и творчества в ней затронуты?

5. Соотнесите героев повести с героями известного произведения русской классики.

6. В чём новизна и оригинальность повести В.И. Чайковской?

Повесть В.И. Чайковской является оригинальным произведением о проблемах российской действительности начала 1990-х годов, но скроена она по лекалу «Отцов и детей». Уже название повести – «Новое под солнцем» и имя главного героя – Макс (Максимилиан) ориентируют нас на знакомый тургеневский межпоколенческий конфликт. Ещё больше этих ассоциаций с «Отцами и детьми» появляется при рассмотрении сюжета повести. Из столицы в «усадьбу», как иронично именовал свою дачу Арсений Арсеньевич Косицкий, прибывают два молодых человека. Их радостно, хотя и с некоторой тревогой встречают обитатели «усадьбы». Как и Базарова, хозяйева «усадьбы» селят во «флигельке» – недостроенной баньке. Уже первая общая трапеза в доме Косицких оборачивается столкновением между «детьми» – Максимилианом Кунцевичем и Андреем Косицким и «отцами» – известным искусствоведом, папашей Андрея, Арсением Арсеньевичем, его женой Лидией Александровной и дальним их родственником, художником Львом Моисеевичем Пьерувым. Диалоги и споры между «отцами» и «детьми», хотя и происходят в новой социокультурной обстановке, определённо напоминают споры тургеневских героев. Даже в определении позиции молодого поколения в повести Чайковской появляется слово «нигилисты», и с этим определением соглашается Кунцевич:

«Да, нигилисты! – внезапно подхватил Кунцевич. – Я рад, что это слово произнесено. Оно вернее, чем русофобы. В России действительно всё повторяется. Тысячу раз одно и то же. И отрицание уже было. Но наши пред-

шественники никогда не доходили в своём отрицании до конца – даже Чаадаев. А мы – дошли. Мы отрицаем самих себя. Нужно вырваться из этого порочного круга» [8].

Приведённая цитата позволяет понять, что новое добавляется в нигилистах другого века: это отрицание человека. Иными словами, индустриальная и постиндустриальные эпохи породили массового человека, исчезла всякая индивидуальность. Поэтому самым ненавистным для Кунцевича словом является «духовность». «От слова ”духовность“, – признаётся герой, – меня тошнит» [8]. Интересно, что он является известным искусствоведом, читает лекции о русском искусстве во многих университетах мира, но сам отрицает искусство и всякую духовность. Он циник, человек нового меркантильного века и к своей деятельности относится, как торгаш, который продаёт товар, пользующийся спросом.

В повести имеется и ряд других параллелей с тургеневским романом: это отношение Кунцевича к женщине и к браку, отрицание особой русской души. Так, ориентация Чайковской в своей повести-ремейке на роман-матрицу Тургенева позволяет интересно и оригинально осветить проблемы переходного времени русской истории и культуры, когда рушились традиционные ценности и открывались «зияющие пустоты», которые предстояло заполнить другими ценностями. Сопоставляя главных героев романа И.С. Тургенева и повести В.И. Чайковской, учащиеся глубже и многограннее раскрывают личность Базарова и основную проблему вечного спора «отцов» и «детей».

Другой способ взаимодействия с классикой – её театрализация (составление режиссуры мизансцен, исполнение заданных в ней ролей), что можно продемонстрировать в процессе изучения поэмы Н.В. Гоголя «Мёртвые души». И это оправдано, так как драматургичность поэмы сразу же почувствовали деятели театра, и уже через три месяца после её выхода в Александринском театре были показаны комические сцены из нового произведения.

Невозможно перечислить все инсценировки поэмы: её стилевая палитра так ёмка, что вмещает в себя возможность самых разнообразных прочтений. Студенты Киевского театрального института в 1980-е годы в качестве дипломной работы представляли сцены из «Мёртвых душ» в стиле театра положений и масок. Постановка МХАТа, к которой был привлечён М.А. Булгаков, больше приближалась к площадному театральному представлению, карнавалу [4: 32].

Спектакль по «Мёртвым душам» под названием «Ревизская сказка» в Театре драмы и комедии на Таганке был поставлен Ю. Любимовым в стиле гротескного театра, вмещающая в себе комическое и сатирическое, реальное и фантастическое. Всё сценическое пространство в этом спектакле (занавес, кулисы, пол, интерьеры) было огромной солдатской шинелью, а Чичиков её частью. В нём также использовались элементы кукольного театра: Манилов был куклой с сахарной улыбкой, а Петрушка – человеком без мысли, у которого постоянно дёргались руки. Коробочка временами напоминала то ведьму, то черта.

Постановка М.А. Захарова в театре имени Ленинского комсомола «Мистификация» была осуществлена в духе театра абсурда, высмеивала бес-

смысленность существования людей-автоматов, говорящих избитые истины, бессодержательные, многократно повторяемые фразы. Абсурд в этом спектакле пронизывает всё действие и «включает в себя тему смерти, наказания, возмездия» [1: 174].

Среди множества прочтений гоголевской поэмы как театрализованного действия, возможно ещё одно, подсказанное самим автором, которое можно обозначить как драматургическое действие в стиле так называемого интерьерного театра.

В своей поэме «Мёртвые души» Гоголь пятикратно «ставит» сцену покупки «мёртвых душ», каждый раз в новом интерьере, организующем сценическое пространство действия. Интерьеры Манилова, Коробочки, Ноздрева, Собакевича и Плюшкина являются не только местом действия и средством характерологии героев, но и определяют своеобразие гоголевской драматургии, которая легко прочитывается, если текст попытаться рассмотреть как драматургические сцены. На возможность такого прочтения текста поэмы указывала в своё время Е.А. Смирнова, отмечая, что в «Мёртвых душах» «разговор гоголевских дам... живьём, без каких-либо переделок, взят из комедии Грибоедова» [5: 80].

Но всё же самыми сценичными, хотя при этом и самыми сложными по своему драматургическому воплощению, в поэме являются главы о приобретении Чичиковым мёртвых душ у помещиков. На это в своё время указывал М.М. Бахтин, подчёркивая, что «скупка мёртвых душ и разные реакции на предложения Чичикова... открывают в этом смысле свою принадлежность к народным представлениям о связи жизни и смерти, к их карнавализованному осмеянию» [2: 495].

Гоголь в пяти главах «ставит» одно и то же действие, с множеством нюансов, по одной и той же схеме: приезд Чичикова, встреча, показ дома, беседа, обед, торг по поводу мёртвых душ, отъезд. Интерьеры сценического действия в каждой новой сцене автор прописывает самым тщательным образом.

Из-за ограниченности объёма статьи продемонстрируем возможности использования стилистики интерьерного театра на уроке лишь на материале сцен «У Манилова». Первая сцена разворачивается перед дверью гостиной Манилова, а затем в его гостиной, столовой и кабинете. Сначала в стиле комедии положений Манилов и Чичиков разыгрывают сцену манерной вежливости, когда каждый уступает друг другу очередь первым войти в гостиную. И заканчивается она тем, что оба приятеля бочком, тесня друг друга, протискиваются в дверь. Стилистику нового действия задаёт интерьер гостиной. Его описание говорит об отсутствии у хозяев дома подлинного вкуса и даже стремления к элементарным удобствам: вся обстановка передаёт вечное желание Манилова «наблюдать деликатность», то есть произвести впечатление. Здесь «прекрасная мебель, обтянутая щегольской шёлковой материей», странным образом соседствует с двумя креслами, «обтянутыми просто рогожею». Псевдоутончённость и псевдообходительность хозяев дома хорошо передаёт их беседа с Маниловым, во время которой все высшие губернские чиновники наделяются самыми лестными характеристиками.

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

Следующая мизансцена в доме Манилова происходит в столовой. Как известно, тема еды у Гоголя часто репрезентируется в бурлескной манере как «героическая сцена». Такой способ пародирования героического был характерен для украинского народного театра, и, в частности, он замечательно представлен в хорошо известной Гоголю травестийной «Энеиде» И.П. Котляревского, в которой свои главные сражения запорожцы-троянцы проводят за трапезным столом. Во второй главе «военные действия» во время обеда ведут дети Манилова, названные именами героев древней греческой истории – Фемистоклосом и Алкидом. Героическая история, которую маркируют имена детей, пародируется бытовой сценой: Фемистоклос кусает за ухо Алкида.

Самая главная сцена в доме Манилова – покупка «мёртвых душ» – происходит в кабинете. Его описание автор начинает почти теми же словами, какими представляет портрет своего героя: «Комната была, точно, *не без приятности*. Сравним: «черты лица его были *не лишены приятности*» [курсив наш. – В. Д.]. Из описания «кабинета» видно, что он мало соответствует своему прямому назначению, а больше напоминает комнату для курения и праздного отдыха: «...стены были выкрашены какой-то голубенькой краской вроде серенькой; четыре стула, одно кресло, стол, на котором лежала книжка с заложенною закладкой... несколько исписанных бумаг; но больше всего было табаку. Он был в разных видах: в картузах и в табачнице, и, наконец, насыпан был просто кучею на столе. На обоих окнах тоже помещены были горки выбитой из трубки золы, расставленные не без старания очень красивыми рядками. Заметно было, что это иногда доставляло хозяину препровождение времени».

Начинается действие в стиле пародийной грамматики школьных рекреаций, когда Манилов предлагает Чичикову «расположиться в креслах», а его гость, пытаясь подчеркнуть свою скромность, хочет сесть на стул. Ключевым в их разговоре является слово «позвольте», которое повторяется на все лады семь раз, и вершиной «сверхвежливого» языка гостеприимного хозяина дома является его фраза «позвольте вам этого не позволить».

Сцена разговора Манилова с приказчиком разыгрывается как трагифарс. Об умерших крестьянах, о смерти приказчик говорит тупо с икотой, а Манилов с полным равнодушием, как о какой-нибудь «дряни».

Сама покупка «мёртвых душ» напоминает сцену из мольеровской комедии «Мещанин во дворянстве». Пытаясь обезоружить Манилова, растерявшегося от неожиданного предложения, своего приятеля, Чичиков своё мошенничество прикрывает ссылкой на закон: «Я привык ни в чём не отступать от гражданских законов... я немею перед законом». Разговор переводится в плоскость «учёности». Манилову необходимо «наблюсти» не только деликатность, но и учёность (действие ведь происходит в кабинете!), и он разразился

«учёной» фразой: «Но позвольте доложить, не будет ли это предприятие или, чтоб ещё более, так сказать, выразиться, негоция, – так не будет ли эта негоция несоответствующею гражданским постановлениям и дальнейшим видам России?» Чтобы подтвердить значимость своей фразы, Манилов сделал такое глубокое выражение лица, какое, как иронизирует автор, «может быть, и не видано было на человеческом лице, разве только у какого-нибудь слишком умного министра, да и то в минуту самого головоломного дела». Два конклавных эпизода «украшают» сцену «торгов». Первый – немая сцена, изображающая реакцию Манилова на странную просьбу Чичикова, когда он от неожиданности выронил чубук с трубкой на пол и оставался несколько минут с разинутым ртом. Второй – мизансцена, в которой тот, напрягая все свои умственные способности, никак не может вникнуть в смысл сказанных Чичиковым слов и вместо ответа «насасывает свой чубук так сильно», что тот хрипит как фаягот.

Приведённый режиссёрский комментарий сцен «У Манилова» может послужить учащимся для сценического воплощения этих эпизодов. Урок из скучных характеристик героев поэмы, часто осуществляемых по одной схеме, превращается в живое драматургическое действие, и «Мёртвые души» становятся близкими и актуальными современным школьникам.

Таким образом, изучение литературной классики в школе требует от учителя как базовых знаний по теории литературы, так и поиска новых приёмов их анализа и интерпретации. И наиболее действенным способом их «оживления», новых прочтений является организация диалога с современностью, инсценировки и театрализация. Всё это предоставляет учащимся возможность выполнять на уроке разные роли, а не только роль читателя-комментатора художественного текста.

Литература

1. Барабаш Н.А. Мистификация («Мертвые души» на сцене) // Гоголь и Общество любителей российской словесности. – М.: АCADEMIA, 2005.
2. Бахтин М.М. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура) // Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990.
3. Гиршман М.М. Литературное произведение: Теория и практика анализа. – М.: Высшая школа, 1991.
4. Поламишев А.М. Театр Н.В. Гоголя: природа театральности прозы писателя. – М.: Советская Россия, 1982.
5. Смирнова Е.А. Поэма Гоголя «Мёртвые души». – М.: Наука, 1987.
6. XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Классика и современность: проблемы изучения и обучения» // URL: http://journals.uspu.ru/i/inst/fil/fil21/fil21_16.pdf
7. Классическая литература // URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Классическая_литература.
8. Чайковская В.И. Новое под солнцем // Новый мир. 1995. № 7. URL: http://magazines.russ.ru/novyj_mi/1995/7/chaykov.html

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД К ШКОЛЬНОМУ ЛИТЕРАТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ИЗ ИСТОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ

Анализ результатов предметной подготовки учащихся средней школы привел к неутешительному выводу: различные учебные дисциплины не воспринимаются обучающимися в их единстве и целостности, а приобретённые знания носят по преимуществу фрагментарный характер, что свидетельствует о достаточно низком качественном уровне общего образования. А ведь целостность представлений ученика об окружающем мире – необходимый и закономерный результат его познания. Современная отечественная школа всё ещё не обеспечивает достижения такого результата.

Уже в начале 2000-х годов научно-методическим сообществом в качестве приоритетной для методической науки и школьного предметного образования выдвигается проблема обеспечения «взаимодополнительности» специальных знаний в рамках единой картины мира, нового междисциплинарного синтеза, «в котором проявляются адекватные данной культурной эпохе способы познания человека», формируется новый тип мышления, «свободный от узости однобокого взгляда на сложный мир и собственную деятельность» [7: 16], что привело к осознанию необходимости «выхода на метауровень образовательных систем и адекватных им технологий, обеспечивающих интеграцию учебных дисциплин на процессуальной основе, а также перенос умений когнитивного характера из одной сферы в другую» [5: 21], и возникновению метаметодики как перспективного направления развития предметных методик, отвечающего вызовам современной цивилизации.

Метаметодика как новое научное направление потребовала осмысления этого понятия на уровне определения, создания методологической основы этой новой области педагогической науки, нахождения, интеграции и синтеза наиболее общих областей предметных методик, выделения надпредметного инварианта в их содержании и др. с целью формирования целостной системы знаний учащихся. В решении этих задач неоценимо значение проводимых на базе НИИ ОО РГПУ имени А.И. Герцена в течение ряда лет Всероссийских научно-практических конференций, посвящённых методологическим проблемам метаметодики, проблемам формирования метаметодического подхода к изучению учебных дисциплин, осмыслению межпредметных и интеграционных связей в контексте метаметодических проблем современного образовательного процесса и др. Материалы конференций пронизывает идея обоснования и реализации метапредметного подхода в учебно-познавательном процессе, нашедшего воплощение в содержании Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения, что обуславливает особую актуальность осмысления определения, содержания и структуры та-

ких понятий, как «метапредметный подход», «метазнания», «метаумения», «метадеятельность», «метапредмет», «метапредметный урок», «метапредметная» технология обучения и др. Во ФГОС в качестве нового методологического подхода уже заложено требование к метапредметным результатам освоения учащимися ООП СОО, включающим межпредметные понятия и универсальные учебные действия, которые должны быть освоены обучающимися и использованы в учебной, познавательной и социальной практике, в построении индивидуальной образовательной траектории и пр. Однако ФГОС не даёт ответа на вопрос, каким должен быть по цели, задачам, содержанию и структуре современный урок, понимаемый учителями, методистами, работниками органов образования как «урок по ФГОС». А «на местах» уже подписаны приказы о внедрении ФГОС в образовательный процесс. И «...признаки «современного» урока стихийно формулируются в огромном количестве методических рекомендаций, разработок учителей, технологических карт к урокам, видео открытых и конкурсных уроков, выкладываемых в сети Интернет» [6], на основании чего в представлении массового учительства, пользующегося этими материалами, и у инспектирующих работников образования формируется зачастую искажённое представление о том, каким должен быть системно-деятельностный современный урок.

История отечественного образования, в том числе преподавания литературы, знает немало подобных прецедентов. Весьма показательны в этом смысле высказывания одного из учеников А.А. Потебни, основателя психологической школы в российском литературоведении, положившей начало психологическому направлению в методике преподавания литературы, профессора А.В. Ветухова, отметившего не только масштабность распространения идей А.А. Потебни «в школьной жизни», но и их одностороннее преломление в психологическом подходе к изучению словесности: «Число потебнианцев исподволь... но всё росло, ширилось признание его значения всё большим числом лиц не только на родных ему полях науки, но и на соседних, и в области искусства. Процесс этот идет и поныне всё ширится и растёт... Ныне эти волны широко разливаются в школьной жизни... В различных городах, даже сравнительно небольших (Ярославль, Курск, Кременчуг и др.), возникают кружки потебнианцев, собирая вокруг себя лучшие местные силы и направляя их на посильную, важную для обновления нашего миропонимания, творческую работу... Вот тут-то и начинает взрастать, разбрасывать и вширь и вглубь свои корни – потебнианство, т. е. продвижение идей Потебни по-новому, быть может, и «неправильно», по-своему, односторонне, и на тех же родных нивах, и на совершенно новых. Порою подход к этим идеям идёт через посредников, порою и при полном незнании творений самого Потебни, так как идеи его становятся «носящимися в воздухе»...» [3: 111]. Ещё один убедительный пример – из 1920-х годов, когда литературоведческая наука только начинала мучительно овладевать социологическим методом анализа художественного произведения, а органами образования уже был продекларирован такой подход к школьному изучению литературы, что ставило методистов и учителей в весьма затруднительное положение.

Анализ сборников материалов конференций, посвящённых метаметодике, позволяет увидеть, как совершенствуются её методологические, концептуальные основы, идёт поиск и обоснование теоретиками науки универсальных методологических подходов, определение универсальных учебных действий, на основе которых возможен синтез предметов и предметных методик, синтез знаний из разных областей науки и искусства, осваиваемых и присваиваемых учениками средней школы в процессе обучения. Одним из таких «универсальных» подходов является интеграция, которая, в отличие от межпредметных связей, получивших достаточно широкое распространение не только в современной школе, предполагает рождение новых целостностей, выхода связей между предметами на метауровень. В сознании учителя зачастую между данными понятиями ставится знак равенства, что требует серьёзной работы в этом направлении, как и в понимании того, что значит «метапредметный подход», «метапредметный» урок, зачастую понимаемый как «современный» в противовес традиционному, «старому», «несовременному», чтобы преодолеть разрыв между научной теорией и школьной практикой на пути реализации нового подхода к образованию и развитию личности.

Сама идея интеграции, синтеза учебных предметов не нова. В методике преподавания литературы ей уже более 100 лет. Так, ещё И.Ф. Анненский в конце XIX века впервые выдвинул проблему соотношения учебных курсов русского языка и литературы в школьном преподавании, которая, несмотря на усилия в этой области в последние годы, до сих пор не получила положительного решения. В работе «Первые шаги в изучении словесности» (1888) он критически высказался по поводу того, что в школе изучаются два самостоятельных и никоим образом не связанных между собой предмета: грамматика и литература, в то время как это должен быть единый курс под названием «русская учебная филология», где оба его раздела, объединившись, сохраняют и частные задачи, учитывающие специфику каждого. «В чём же заключается единство цели русской учебной филологии? Она стремится к тому, чтобы ученики читали и понимали произведения литературные и умели доказать это понимание устно и на письме грамотно, ясно и логично. Понимание может быть различное: грамматическое по формам и грамматической связи между словами, логическое по связи мыслей, эстетическое – по выразительности и красоте отдельных слов, оборотов, картин, эпизодов и целых произведений; историческое – по месту, занимаемому данным словом, оборотом, мотивом и целым сочинением в ряду ему подобных, или по отношению к истории, к развитию общества», – писал он [1: 4-5].

В данной работе им представлен «примерный план совместного прохождения теории словесности и грамматики». И.Ф. Анненским были высказаны «положения», которые в контексте исканий педагогики и методики уже XXI века, в частности воплощенных в последнем ФГОС, звучат актуально:

«1. Чем больше единства в учебном курсе вообще и в курсе отдельных предметов в частности, тем нормальнее и легче для учащихся его прохождение.

2. Грамматика и словесность объединяются на почве всестороннего изучения языка (филологии).

3. Целью средне-учебного курса русской филологии является понимание произведений русской литературы.

4. Обе части курса должны начинаться и вестись рядом.

5. Надо усиливать в курсе чтение, рассказ, сочинение, лексический разбор как работу над материалом языка и литературы, питающую обе системы: грамматическую и словесную.

6. Язык надо изучать преимущественно на анализе поэтической и разговорной речи» [1: 17].

В качестве основы, на которой должен происходить процесс сращивания и взаимопроникновения двух родственных предметов «русского языка» и «литературы», в результате чего и происходит рождение новой целостности, именуемой «учебной филологией», И.Ф. Анненский избрал теорию словесности. Заметим, однако, что выдвинутой И.Ф. Анненским смелой идее слияния русского языка и литературы в единый курс учебной русской филологии, несмотря на убедительность аргументов и выводов, а также логичность и продуманность выстроенного им «плана», так и не дано было осуществиться. Однако попытки интегративного подхода к русскому языку и литературе предпринимались неоднократно на протяжении XX века.

Проблема взаимодействия литературы и русского языка волновала также и М.А. Рыбникову и получила решение в её методической системе. Так, в «Очерках по методике литературного чтения» нет почти ни одного урока литературы, на котором педагог в той или иной форме не обращалась бы к вопросам языка и развития речи. Постоянно на страницах книги она даёт советы словеснику, какую нужную для литературной темы языковую работу уместно провести на уроках грамматики. Созданная ею система занятий по языку, как и система письменных работ, основанная на взаимодействии двух предметов, даёт представление о её плодотворности, перспективности для развития речи учащихся, формирования коммуникативных навыков и умений. «Задача уроков литературного чтения – показать язык художественного произведения как выявления идеи, как носителя чувств и мыслей писателя, – писала М.А. Рыбникова. – Признание громадной культурной значимости русского языка вообще и языка нашей литературы в особенности кладёт на нас обязанность передать ученику этот язык, обогатить его словарем, значительными, гибкими и изящными языковыми формами. Сколько бы грузов ни накладывали на уроки грамматики, они не в силах их сдвинуть, если к урокам грамматики не придут на помощь хорошо поставленные уроки литературного чтения. Задача заключается не в том, чтобы отыскать в читаемом тексте нужные для очередного урока деепричастия, а в том, чтобы научить живо понимать и переживать содержание, выраженное таким-то живым потоком слов» [9: 39-40].

Русский язык и литература как самостоятельные предметы в школе, хотя и близкие друг к другу, сложились давно, уходя своими корнями в глубь веков. Конечно, каждый из них как учебная дисциплина имеет свои цели, содержание, структуру, методологические основы, методические ходы и приёмы. Роднит же их работа над словом и текстом, аналитическая и интерпретационная деятельность.

За годы существования методической науки и практики преподавания накоплен большой опыт межпредметных связей между русским языком и литературой. Идея объединения их в единый предмет выдвигалась на протяжении XX века неоднократно. Так, в 1941 году на страницах журнала «Литература в школе» было опубликовано письмо в редакцию В.А. Никольского, выступившего с проектом «максимальной увязки» русского языка и литературы в школе посредством создания единой методики. «Неизбежный результат этого разделения – схоластический привкус на уроках грамматики и некоторый формалистический привкус на уроках литературного чтения. Ученик – один, учитель – один, предмет изучения в общих чертах один: русский язык, каким его создала прежде всего художественная литература, цели обучения, в конце концов также едины: начитанность, понимание литературы, владение речью. А в методике всё это раздирается: две методики, два ряда учебников, две группы специалистов-методистов. Не дезориентирует ли это учителя? Не пора ли создать единую методику русского языка и литературы? Эти вопросы законны и заслуживают обсуждения», – писал он [8: 67].

Письмо В.А. Никольского вызвало резонанс среди методистов, учителей-практиков. Были и сторонники его позиции, и противники. На письмо откликнулся и В.В. Голубков статьёй «О «сочетании» занятий по русскому языку и литературе», который категорически отверг эту позицию, утверждая, что у каждой из данных учебных дисциплин свой предмет изучения.

В 1990-е годы под влиянием процесса интеграции в образовании появилось достаточно много высказываний о необходимости объединения русского языка и литературы в единый предмет – «русская словесность», педагогами А.И. Горшковым, А.И. Власенковым, Р.И. Альбетковой и др. будут предложены практические рекомендации для осуществления этой идеи. Известный методист Г.И. Беленький в статье «Интеграция?», носящей полемический характер, назовёт их «тревожными сигналами», подвергнув довольно критическому анализу программы и учебники А.И. Горшкова и А.И. Власенкова, которые «под флагом интеграции» делают попытки «размыть границы двух родственных предметов и ... «грамматизировать» литературу» [2: 88].

Г.И. Беленький, как и М.А. Рыбникова и В.В. Голубков, был убеждён в том, что интеграция этих предметов возможна и целесообразна только в области развития речи, т. е. создания и интерпретации текста, где она так или иначе осуществляется. «То же, что нам предлагают некоторые авторы, – писал он, – не более чем механическая смесь разнородных элементов, смесь гремучая, способная взорвать восприятие красоты и богатств художественной культуры» [2: 90].

Таким образом, анализ, сделанный нами, убедительно показывает, что идея объединения русского языка и литературы в единый учебный предмет, заявившая о себе в 1990-е годы, далеко не нова. Более того, неоднократное и настойчивое возвращение к ней методики на протяжении ста лет свидетельствует о стремлении найти тот единственно верный концептуальный принцип, на основе которого будет создана и успешно реализована модель филологического образования школьников. Эта проблема актуальна и для современной

методической науки в контексте метапредметного подхода к литературному образованию.

Известно, что в 1920-е годы была выдвинута концепция комплексного обучения, согласно которой все учебные дисциплины были объединены в три раздела на основе интеграции общих свойств, характеристик, задач, внутренних связей предметов: «человек», «природа», «общество». Литература наряду с историей, обществоведением была занесена в раздел «общество». Социологический подход к изучению художественного произведения, сложившийся в литературоведческой науке, овладевавшей марксизмом, мучительно искавшим в те годы опору, фундамент для постройки научного знания, неизбежно приводил к тому, что, отражаясь в зеркале социологии, личность и творчество больших художников мельчали, обесценивались, окарикатуривались, принимали вульгарное, примитивное толкование.

Стремление связать литературу с жизнью, её подчинённость обществоведению, установка программ на социологический анализ литературного произведения, безусловно, обедняли, выхолащивали его художественную и эстетическую ценность, искажали идейный и творческий замысел писателя. Вульгарно-социологического подхода к изучению литературных произведений не избежали и методические пособия В.В. Голубкова и М.А. Рыбниковой, чей авторитет в учительских кругах был очень высок. Стремясь приблизить школьника к произведению классики как отражению общественной жизни, М.А. Рыбникова порой подходила к художественному тексту волюнтаристски, что искажало его объективный смысл. Например, она предлагала «революционное» толкование «Песни о вещем Олеге» А.С. Пушкина, проводила прямые аналогии между Демоном и Лермонтовым, судьбой купца Калашникова и поэта Пушкина и др. Подобные «догадки» тиражировались, входили в массовое сознание учителей и школьников. Это подтверждает сделанный нами историко-библиографический срез публикаций «Из опыта работы» 1920-1930-х годов.

Казалось, что в школьной практике преподавания литературы подобный «метод сознательного чтения» и «сверки с действительностью» давно изжит. Однако получил ведь признание и массовое тиражирование опыт учителей-новаторов 1980–1990-х годов, превративших уроки литературы в «уроки открытой этики», на которых художественное произведение выполняет функцию своеобразного импульса для «страстной, иногда резковатой дидактической проповеди» учителя, обращённой к учащимся, или беседы на злободневные темы: о правилах хорошего тона при изучении Пушкина, или «о прозябающих всяк на свой манер (в литературе и в жизни) пискарях» при изучении Салтыкова-Щедрина, или о том, «можно ли давать ребёнку деньги», при изучении Гоголя [4: 16, 73, 93].

К сожалению, эта тенденция воспринимать художественное произведение как «учебник жизни» оказывается неизжитой даже сегодня, когда «на дворе» XXI век. Сегодня литература вновь «обслуживает» уже новые учебные предметы, вызванные потребностью современного общества: экономику, право, экологию, религию и др., интегрируя всё на той же основе, что и в далекие 1920-е годы, что, как показывает анализ методических публикаций учёных-

исследователей, учителей-практиков, не только искажает, но порой доводит до абсурда формирующуюся концепцию метапредметного подхода к российскому образованию вообще и литературному в частности.

Несомненный приоритет принадлежит В.Г. Маранцману и его школе на пути формирования метапредметного подхода к литературному образованию в разработке проблемы взаимосвязи искусств. В конце 1980-х и в начале 1990-х годов получает обоснование и развитие его идея диалогического обучения литературе. Осмыслению проблемы диалога читателя с писателем, преодоления возрастного барьера восприятия школьником разных искусств на пути их вхождения в художественную культуру посвящены кандидатские диссертации Н.М. Свириной и И.Л. Шолпо о взаимодействии музыки и литературы, архитектуры и литературы на уроках словесности; И.Б. Костиной об инсценировании и драматизации на уроках литературы; М.Г. Дорофеевой о влиянии опыта кинозрителя на литературное развитие; Е.Р. Ядровской о творческих работах учащихся по литературе как диалоге с искусством и собственной личностью; докторские – Л.В. Шамрей «Функциональные закономерности взаимодействия науки и искусства в школьном изучении литературы»; Н.М. Свириной «Литературное образование как способ вхождения школьников в художественную культуру»; Г.А. Ачкасовой «Диалог искусств в системе школьного литературного образования»; работы монографического характера.

Исследования показали, что в условиях взаимодействия разных искусств и литературы на уроках словесности литературное и общекультурное развитие школьников происходит быстрее за счёт взаимодополняемости средств каждого из искусств. Системное привлечение музыки, живописи, архитектуры и других искусств на урок литературы способствует активизации процессов образной конкретизации и образного обобщения, усиливая внимание учащихся как к форме произведения на уровне художественной детали и на уровне композиции, так и к его концептуальному смыслу.

Синтез литературы и других искусств на уроках словесности стимулирует познавательную, исследовательскую, литературно-творческую деятельность школьников и оказывается действенным способом приобщения их к художественной культуре, преодоления расчленённости знаний в философском, историческом, культурологическом, художественном осмыслении мира, осознания личной связи с ним, расширяя тем самым метапредметные возможности и самого урока литературы.

В 1990–2000-е годы научные школы озабочены поиском таких координаторов сопряжения гуманитарных знаний, которые позволили бы состояться диалогу разных учебных предметов в сознании ученика. Таким объединяющим началом гуманитарного цикла, по их мнению, являются проблемные связи, позволяющие получать знания не в готовом виде, а также творчество, побуждающее к знанию. Для того чтобы этот процесс проходил успешно, в рамках исследовательской программы школы была поставлена задача выявления способностей учащихся, в том числе литературных и речевых, определения критериев как общегуманитарного, так и литературного и речевого развития, которые, будучи применимы комплексно, смогли бы дать целостную

картину уровня взаимоотношений ученика с гуманитарными науками, искусством, позволили бы отработать механизмы этих взаимоотношений и создать технологии, способствующие не только освоению, но и личностному присвоению гуманистического потенциала искусства и науки, а также формированию сознания и поведения человека в социуме, его ценностных ориентаций. Исследованиям в этой области была посвящена работа В.Г. Маранцмана, Н.М. Свириной, И.Л. Шолпо «Выявление гуманитарных способностей школьников» (1996), докторские диссертации Е.С. Бутаковой «Развитие речевой культуры учащихся в процессе личностно ориентированного изучения русского языка» (1996), Л.И. Харченковой «Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному» (1997), кандидатская диссертация В.А. Ачкасова «Взаимодействие уроков русского языка и литературы в речевом и читательском развитии школьников» (1999).

Опыт введения новой формы аттестации в виде ЕГЭ на протяжении последних лет с исключением «Литературы» как обязательного предмета для всех выпускников привёл к неутешительным результатам: учащиеся разучились писать связные тексты, выражать свои мысли и чувства по поводу прочитанного грамотно, логически последовательно и аргументированно.

Принятие решения о введении в 2014–2015 учебном году обязательного итогового сочинения в качестве допуска к ЕГЭ было продиктовано необходимостью усилить работу учителей (и прежде всего словесников) в этом направлении, мотивировать учащихся к осмысленному и заинтересованному чтению и изучению художественной литературы, желанию размышлять над прочитанным. Следует заметить, что, несмотря на изначальную отсылку итогового сочинения к предмету «Литература», организаторами и разработчиками оно задумывалось как проверка уровня освоения учащимися не только предметных знаний по литературе, но и метапредметных. Об этом свидетельствует концептологический подход к определению направлений, на основе которых формулируются темы, позволяющие выявить у выпускников степень духовно-нравственной и гражданской зрелости, представление не только о «картине мира» художника, но и о собственном её видении и понимании. В связи с этим неизбежно возникли проблемы жанра итогового сочинения, возможности привлечения не только произведений художественной литературы, но и публицистических, философских, научно-популярных и других текстов, необходимость опираться на собственный жизненный опыт.

К сожалению, сегодня у молодых людей, вступающих в самостоятельную жизнь, наблюдается деформация нравственных представлений, вечных человеческих ценностей. А ведь без вечных вопросов и поисков на них ответов, без нравственной культуры невозможно решение одной из фундаментальных проблем нынешней школы: развитие у учащихся нового понимания современного изменяющегося мира. Среди положений популярной концепции глобального образования – обоснование необходимости воспитывать у школьников чувство причастности к жизни планеты в целом, формирование убежденности, что будущее Земли зависит от их участия в решении проблем социокультурного, экономического, геополитического, нравственного, худо-

жественно-мировоззренческого порядка. А это требует от личности не только накопления теоретических знаний и практических навыков их использования, но и духовной зрелости, миропонимания, в основе которого лежат принцип гуманизма, стремление к мирному разрешению конфликтов, психическое и нравственное здоровье, открытость миру. Думается, что в таком контексте итоговое сочинение выпускников за курс средней школы не только даст объективную картину уровня литературного образования, духовного и нравственного состояния наших выпускников, но и заставит задуматься над тем, для чего они пришли в этот сложный и противоречивый мир, и определить своё место в нём.

Проведенный нами в статье краткий анализ отдельных этапов исторического пути методики преподавания литературы в направлении становления и формирования метапредметного подхода к литературному образованию заострил проблемы, стоящие перед теоретиками и практиками метаметодики как научного направления, решение которых даст ему право стать подлинно научной теорией и избежать повторения уроков прошлого в школьной практике. Что же касается введения метапредметного подхода в современное российское образование через ФГОС СОО, то, на наш взгляд, – это ещё одна попытка повернуться лицом навстречу новым потребностям и новым вызовам XXI века.

Литература

1. Анненский И.Ф. Первые шаги в изучении словесности. – СПб.: Тип. И.Н. Скороходова, 1888.
2. Беленький Г.И. Интеграция? // Литература в школе. – 1998. – № 8.
3. Ветухов А.В. «Потебнианство» // Родной язык в школе: педагогический сборник / под ред. А.М. Лебедева. – Кн. 1. 1919–1922. – М.; Пг.: ГИЗ, 1923.
4. Ильин Е.Н. Рождение урока. – М.: Педагогика, 1986.
5. Комаров Б.А. Совершенствование междисциплинарного взаимодействия в условиях метаметодического подхода // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сборник научных статей. – Вып. 6. – СПб.: Сага, 2009.
6. Кочережко С. Современный урок: Мифы и реальность // Учительская газета, от 14 февраля 2017 г. (№ 7).
7. Мосолова Л.М. Междисциплинарность гуманитарного образования: философско-онтологические основания // Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения: сборник научных статей. – Вып. 5. – СПб.: Сага, 2008.
8. Никольский В.А. Письмо в редакцию // Литература в школе. – 1941. – № 1.
9. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1985.

«ТЩАТЕЛЬНОЕ» ЧТЕНИЕ В ФОКУСЕ АМЕРИКАНСКОГО «ЕГЭ» ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Слово «тщательное» в названии статьи взято в кавычки, хотя в нём и не ощущается явной метафоры; вместе с тем, в современной методике нечасто встречается сочетание «тщательное чтение». В словаре для перевода прилагательного «careful» предлагается ещё два варианта – вдумчивое или внимательное. Но вот как раз «вдумчивое чтение» и «внимательное чтение», присутствуя в школе уже десятки лет, по нашему представлению, постепенно теряют свои терминологические свойства.

В статье рассматривается экзаменационное задание по лирике из углублённой программы американской школы, которая системно привлекает «тщательное чтение» текста как инструмент контроля на государственном экзамене. Прежде всего, остановимся на особенностях школьного предмета «Английская литература и сочинение». Предмет изучается в выпускном классе американской школы в течение года или полугодия, также может быть разделён на несколько последовательных модулей в продолжение всего курса старшей школы (9–12 классы). Начиная с 9 класса, ученики получают кредитные баллы (по одному кредиту за каждый изученный предмет). Чтобы получить диплом о среднем образовании, необходимо набрать 20-24 кредита в зависимости от штата проживания. В старших классах появляется возможность увеличить свои кредитные баллы, выбрав углублённое изучение предмета. Освоенная углублённая программа (Advanced Placement) даёт немалые преимущества при поступлении в высшую школу: кредиты за неё учитываются при поступлении в 90% вузов США, Канады, Великобритании и ещё более 50 государств [3].

Для каждой углублённой дисциплины старших классов разрабатывается программа, представленная на сайте Комитета по программам для старших классов, существующего в Америке с 1900 года [3]. Задачи Комитета – предоставить учащимся старших классов материалы тестирования, результаты которого учитываются при поступлении в университет. В настоящее время ежегодно по программам, составленным Комитетом, готовятся к поступлению в университеты около 7 миллионов учащихся США, Канады, Великобритании и других государств, принявших американскую технологию Advanced Placement. Сайт Комитета позволяет познакомиться с содержанием экзамена по английской литературе. Что же даёт изучение предметов, не входящих в обязательный список для старших классов? Рассмотрим ряд привилегий выпускников школы, освоивших углублённые программы:

- школьники приобретают приоритетное право при поступлении в университет (при оценке не ниже «удовлетворительно»);

- кредиты, полученные за углублённое изучение предмета в школе, зачисляются в зачётную книжку студента;
- выпускник получает шанс пропустить один из семестров в высшей школе, если он имеет успешно сданные курсы углублённого изучения;
- учащийся может не готовить вступительный реферат для университета (в тех учебных заведениях, где есть такое требование);
- студент, имеющий кредиты за Advanced Placement (AP), может быть зачислен в вузах США или Канады на второй курс на место обучающихся, выбывших за неуспеваемость;
- существует возможность получить бакалаврскую степень на 1,5–2 года ранее (то есть, не через 5–6 лет, а через 4 года);
- около 30% вузов США учитывает результаты углублённого изучения при выборе лучших студентов на получение стипендии [4].

Таким образом, программы для углублённого изучения предмета в старших классах – это связующие звенья средней и высшей школы, дающие вполне определённые привилегии будущим студентам, и мотивация выбора старшеклассниками таких программ очевидна. Первое программное предложение AP по предмету «Английская литература и сочинение» образца 2014 года звучит следующим образом: «...дисциплина углублённого изучения «Английская литература и сочинение» погружает учащихся в процесс *тщательного* чтения (*careful reading*) и критического анализа художественной литературы. Благодаря *пристальному* прочтению (*closing reading*) текстов учащиеся углубляют своё понимание того, как авторы используют язык для передачи смысла произведения и читательского наслаждения от него. Учащиеся анализируют тему и структуру произведения, средства художественной выразительности, разбирают понятия «образность», «символ», «интонация», «стиль писателя [1: 7].

Идея пристального чтения в западной школе связывается с Йельским манифестом, вышедшим в свет в 1979 году. Центральная идея манифеста – постструктуралистская идея о невозможности научной интерпретации текста» [6: 36]. Лидер Йельской школы П. де Ман обосновал данную идею оригинальной теорией художественного языка: в силу того, что слова метафоричны, в тексте происходит «систематическое уничтожение однозначных значений». Следовательно, любое прочтение художественного текста ошибочно, ни о какой научно достоверной рецепции не может быть и речи. «Пристальное чтение» (термин П. де Мана) нацелено на демонстрацию принципиальной противоречивости и аллегоризма произведения. Например, обращаясь к «Исповеди» Ж.-Ж. Руссо, П. де Ман приходит к выводу о том, что с риторической точки зрения организация текста Руссо лишает читателя понимания, чему писатель отдавал приоритет – разуму или вере.

В определении *целей* изучения предмета «Английская литература и сочинение» американская программа лаконична: «Курс включает в себя интенсивное изучение *репрезентативных* произведений различных жанров и историко-литературных периодов, концентрируется на признанных литературных произведениях» [1: 7]. Ниже приводится высказывание Г.Д. Торо, американ-

ского мыслителя и писателя XIX века, о том, что самый мудрый путь – *прочитать сначала лучшие книги*. Если говорить о стилистике самих учебных программ США, следует подчеркнуть, что их тексты отличаются образностью, метафоричностью; и в этом смысле весьма свободны стилистически: в школьных документах часто встречаются цитаты из художественных произведений и литературоведческих эссе. Прежде чем сосредоточиться на углублённой программе по литературе, отметим, что современные общеобразовательные программы в США опираются на понятие «читательская грамотность». «В целом „читательская грамотность“ содержит чёткое социологическое наполнение, из которого ясно: текст в пространстве новой читательской грамотности – это, прежде всего, не вопросы рецепции художественного образа, это – вопросы социальной коммуникации» [2: 281].

Основная цель, заявленная в углублённой программе, – изучение признанных, репрезентативных художественных произведений. В то же время в программе эти произведения не называются – даётся только список авторов. Рассмотрим список только первостепенных прозаиков, приведённых в программе. Эти имена хорошо знакомы русскому филологу: Ш. Бронте, Э. Бронте, Д. Дефо, Ч. Диккенс, Ф.М. Достоевский, Дж. Элиот, У. Фолкнер, Г. Филдинг, Ф.С. Фицджеральд, Э. Хемингуэй, К. Исигуро, Г. Г. Маркес, Г. Мелвилл, В.В. Набоков, Дж. Свифт, М. Твен, Дж. Апдайк, В. Вулф, Дж. Оруэлл, Г. Д. Торо, А.П. Чехов. В целом круг программных авторов очень широк; кроме того, преподаватели могут сами выбирать писателей «из других авторов сопоставимого качества и сложности». Из чего следует, что канонизированного списка классиков в американской модели не существует.

Полная презентация в программе англоязычной (в основном английской и американской) лирики с расположением авторов по историко-литературным периодам выглядит следующим образом:

- XIV век: Дж. Чосер;
- XVI век: У. Шекспир;
- XVII век: Дж. Мильтон, Дж. Херберт, Дж. Донн, А. Брэдстрит, Э. Марвелл;
- XVIII век: А. Поуп;
- XIX век: П.Б. Шелли, Дж. Китс, С.Т. Кольридж, Дж. Г. Байрон, У. Блэйк, Э.А. По, У. Уитмен, А. Теннисон, У. Вордсворт, Р. Браунинг, Э. Дикинсон, П.Л. Данбар, Дж. М. Хопкинс;
- XX век: Р. Фрост, У.К. Уильямс, Р. Лоуэлл, Т.С. Элиот, У.Х. Оден, М. Мур, У.Б. Йейтс, Э. Бишоп, Б.Э. Камау, У. Стивенс, Г. Брукс, Л. Ди Сервантес, Л. Клифтон, Б. Коллинз, Х. Дулитл, Р. Дав, Ш. Хини, Г. Хонго, Л. Хьюз, Ф. Ларкин, С. Плат, А. Рич, Э. Секстон, Л.М. Силко, К. Сонг, Д. Уолкотт, Р. Уилбер.

Список останавливает на себе внимание несоразмерностью числа поэтов прошлых столетий в сравнении с современными авторами, причём среди названных поэтов XX века отнюдь не все – обладатели Пулитцеровской премии. Имена представленных поэтов говорят о том, что перед авторами программы не стоит проблема разграничения классики и современной лите-

ратуры; в программе термин «репрезентативные произведения» применяется без специального толкования и дихотомического деления на классику и современность.

Рассмотрим экзаменационное задание, предлагаемое по анализу стихотворению «Эолова арфа» С.Т. Кольриджа, английского поэта-романтика. Основные мотивы «Эоловой арфы» – поклонение возлюбленной, красота природы, музыка ветра, место человека в божьем мире (см.: перевод стихотворения В. Рогова) [5]. В задании предлагается выбрать варианты ответов на вопросы, связанные с общим философским смыслом стихотворения, его контекстом, интерпретацией образов и их символикой:

I. В первой части стихотворения (строки 1-12), автор стремится передать ощущение:

- а) любопытства;
- б) удовлетворённости;
- в) отдалённости события;
- г) смирения;
- д) предощущения чего-то.

II. Что означает в контексте 7-й строки слово «удручённость»?

- а) облака становятся темнее;
- б) усиливается меланхолия автора;
- в) ощущения счастья у лирического героя постепенно исчезают;
- г) покой юноши и девушки призрачен, этому покою что-то угрожает;
- д) атмосфера ночи приводит лирического героя в состояние тревоги.

III. Какому слову из перечисленных автор придаёт явное символическое значение?

- а) жасмин;
- б) мирт;
- в) звезда;
- г) море.

IV. Строки «Тихий ропот моря в отдалении говорит нам о молчании» лучше всего воплощаются в следующих предложениях:

- а) тишина такая, что даже море знает;
- б) мы находимся в тихом месте, но море, каким бы отдалённым оно ни было, не замолкает;
- в) даже ласковый шум моря замолкает в отдалении;
- г) мы можем только слышать далёкое море;
- д) вокруг нас так тихо;
- е) молчание моря говорит более убедительно, чем слова из мира вокруг нас.

V. В строчках 14-15 ветерок сравнивается с:

- а) лютней;
- б) девушкой;
- в) любовником;
- г) эльфом;
- д) волной.

VI. В строках 32-33 «немой неподвижный воздух... инструмент» предполагается, что:

- а) звук лютни усыпляет лирического героя;
- б) музыка не может существовать, пока воздух хранит молчание;
- в) звук лютни может сделать сам воздух безмолвным;
- г) лютня может создавать музыку даже без ветерка;
- д) в самом воздухе есть музыка.

VII. В строках 34-43 автор сравнивает:

- а) музу героя со спокойствием;
- б) ум героя с лютней;
- в) середину жизни с полднем;
- г) мысли героя с океаном;
- д) музу с солнечным лучом.

VIII. Строки 44-48 лучше всего описать как:

- а) отступление от основной темы поэмы;
- б) переход от описания к повествованию;
- в) контрагумент автора;
- г) метафорический образ лютни;
- д) аналогия связи между героем и его возлюбленной.

IX. В последнем разделе стихотворения (строки 49-64) герой говорит о том, что пытается «понять непонятное». Как это можно интерпретировать?

- а) как свойство каждого мыслящего человека;
- б) как возможность осмыслить это словосочетание только метафорически;
- в) как истинную функцию музыки и поэзии;
- г) как проявление чрезмерной гордости героя.

X. Можно предположить, что отношение Сары к размышлениям героя это:

- а) открытая враждебность;
- б) мягкое неодобрение;
- в) легкомыслие;
- г) восхищение;
- д) почтительный трепет.

В целом задание предполагает высокий уровень постижения текста, его интерпретации и «тщательного чтения»; вместе с этим оставляют вопросы готовые варианты ответов, сформулированные авторами программы без участия экзаменуемого. Тестовая система экзамена проникает в углублённые программы старшей школы, причём используется упрощённый вариант контроля – готовые варианты ответов. В то же время анализ углублённой программы избавляет от мифа о вытеснении классики из американской школы: в содержании экзамена, например, помимо С. Кольриджа, присутствуют Эсхил, У. Вордсворт, Б. Шоу, Дж. Мильтон. Основное методическое достоинство углублённой программы по литературе, по нашим представлениям, состоит в системном использовании «тщательного чтения» и в процессе анализа текста, и в качестве инструмента экзаменационного контроля.

Литература

1. Английская литература и сочинение: описание курса. 2014. URL: <https://apcentral.collegeboard.org/pdf/ap-english-literature-and-composition-course-description.pdf?course=ap-english-literature-and-composition> (дата обращения: 4.02.2019).
2. Гетманская Е.В. Мультиграмотность и западные текстоориентированные технологии // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения» 24 мая 2016 года. – М.; Ярославль: Ремдер, 2016.
3. Комитет по программам для старших классов (Collegeboard) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.collegeboard.org>. Дата обращения: 4.02.2019.
4. Неклюдова Л.А. Преимущества Advanced Placement для поступающих в вузы США и Канады. 2015. URL: <https://neklyudova.com/programy-obucheniya-v-srednih-shkolah-za-rubegom/american-high-school/advanced-placement-ap.html> (дата обращения: 4.02.2019).
5. Перевод на русский язык стихотворения С. Кольриджа «Эолова арфа» (В. Рогов). [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.litmir.me/br/?b=146242&p=40>. Дата обращения: 4.02.2019.
6. Турышева О.Н. Теория и методология зарубежного литературоведения. – М.: Флинта: Наука, 2012.

*Е.С. Романичева
(г. Москва)*

«МЕТОДИЧЕСКИЕ» ПАРАДОКСЫ Л.В. ЩЕРБЫ, ИЛИ О НОВОМ «СОДЕРЖАТЕЛЬНОМ» НАПОЛНЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ КУРСОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ПАРАДОКС

1. Странное, расходящееся с общепринятым мнением высказывание, а также мнение, противоречащее (иногда только на первый взгляд) здравому смыслу.
2. Явление, кажущееся невероятным и неожиданным.

Толковый словарь С.И. Ожегова

Эксперты в области образования из разных стран мира (и Россия здесь не исключение: об этом говорят российские представители в исследованиях PIRLS и PISA) солидарны в том, что качество подготовки выпускника школы

как в области учебного предмета, так и в области чтения – а вопросы чтения входят в проблемное поле нашей конференции – зависят в первую очередь от уровня и качества подготовки учителя. Сразу скажем: мы искренне уверены, что достигается этот уровень не бесконечными постоянно меняющимися и усложняющимися процедурами аттестации/переаттестации педагогических кадров, а подготовкой и переподготовкой учителей в вузе и на этапе послевузовского образования. Обсуждение системы и организации учебного процесса в педагогических вузах и в процессе постдипломного образования особенно актуально именно сейчас, на этапе грядущего перехода на новый ФГОС педагогического образования, о котором говорилось на совместном заседании Координационного совета по области образования и ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» на тему «Содержание педагогического образования в рамках введения нового образовательного стандарта», которое прошло в феврале 2018 года в РГПУ имени А.И. Герцена [2]. На совещании среди прочих были затронуты такие проблемы, как «наполнение содержанием дисциплин и модулей; разработка моделей интеграции методического, психолого-педагогического знания».

Нам представляется, что многие, услышав об этом, посчитают, что в учебный план филологических факультетов педагогических университетов следует в прежнем объёме включить все академические курсы: их нужно вернуть, восстановить, возродить. Именно в таком дискурсе сейчас идёт обсуждение вопросов образовательной политики практически на всех уровнях. Однако нам представляется, что если произойдёт именно это, то – как это ни парадоксально – даже чудом сохранившиеся немногочисленные педагогические вузы утратят своё лицо и свои позиции, став «копией» академических университетов. Кроме того, при полнообъёмном (речь идёт о часах и зачётных единицах, потому что от них никто отказываться не собирается!) возвращении всех таких курсов прежде всего пострадают дисциплины психолого-педагогической подготовки, в первую очередь – методика. Ведь многие коллеги-преподаватели полностью разделяют позицию Л.В. Щербы, который искренне полагал: «...большинство существующих методик преподавания действительно имеют ещё довольно малонаучный характер, так как основаны по большей части на грубой эмпирии согласно формуле: поступали так – и получалось плохо; стали поступать по-другому – стало получаться лучше» [5: 319]. Конечно, с этим высказыванием уважаемого лингвиста невозможно согласиться (статус методики сегодня стал совершенно иным, и в «научности» ей, как это делал Л.В. Щерба, отказать сейчас мало кто решится), однако в словах учёного есть здравое зерно. В частности, «потерь», которые произошли в школьном литературном образовании в последние годы, можно было бы избежать, если бы в нашей науке было существенно больше прогностических исследований, а не описательно-объяснительных.

Мы живём во время, пользуясь терминологией М.В. Богуславского, ретроинноваций. Под этим термином вслед за уважаемым учёным, историком педагогической науки, будем понимать то явление, которое уже было, но от которого в силу ряда причин на какое-то время отказались. Если мы не

сумеет вырваться из их порочного круга, то каждый новый виток в развитии будет шагом вперёд и одновременно двумя шагами назад.

Прокомментируем высказанную мысль, смоделировав ситуацию возвращения в учебный план всех академических курсов в полном объёме, иными словами, курсов, которые требуют освоения очень большого объёма филологических (и не только!) знаний. Вроде бы всё прекрасно: на место «непонятных» компетенций возвращаются «привычные» знания. Однако сама формулировка (а выше мы почти процитировали фразу, которую в той или иной вариации слышим вокруг) говорит о том, что компетентность тех, кто её произносит, оставляет желать, мягко говоря, лучшего. Во-первых, неправомерно само противопоставление знаний и компетенций (ни в одном официальном документе они не противопоставлены – это непрофессиональная «интерпретация» прочитанного, не предполагающая проникновение в суть ФГОСов разных уровней). Во-вторых, компетенций без знаний не бывает, а пресловутые УУД (если речь идёт о школьном Стандарте) являются не чем иным как связующим звеном между знаниями по предметам и качествами личности школьника.

И если мы стоим на этих позициях, то это значит, что ни на каком уровне образования нельзя отказаться от знаний. Другое дело, что в ситуации информационного общества и, как следствие, «открытого» образования становится очевидным факт: знания невозможно «транслировать» и «передавать» привычным образом, хотя бы потому, наша память «подстраивается» под мир информации и «перестраивается». Именно поэтому мы все стремимся запомнить не только *что*, но и *где* это лежит, и передоверяем функции нашей памяти «выносным» устройствам. Перестраивать (именно перестраивать, а не развивать!) память молодого человека на этапе вузовского образования, конечно, можно, но это не продуктивно и не эффективно. И никакое усиление-увеличение контрольных процедур не приведёт к положительным результатам. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что любая «заточенность» образовательного процесса под контроль реально не оставляет времени на обучение, на формирование навыков человека XXI века, которые описываются по формуле 4К (4C, *англ.*): 1) коммуникация (от лат. *communicatio, communico* – делаю общим, связываю, общаюсь; 2) коллаборативность (создание коллаборативной среды, в нашем случае – умной, интеллектуальной, образовательной среды, в которой каждый учащийся мог бы в полной мере реализовать свой потенциал [нам представляется, что термин кооперация (сотрудничество) будет всё-таки более точен. – Е.Р]); 3) креативность (от *англ. creative* – созидательный, творческий); 4) критическое мышление, основанное на умении читать, писать и считать [6: 42]. Последнее уточнение в приведённой цитате, на наш взгляд, очень важно, потому что обучение в формате 4К не перечеркивает традиционное, выстраиваемое по формуле 3R (*Reading, wRiting, aRithmetic*), а «зашивает» его в критическое мышление.

Давайте будем честны перед собой: молодое поколение не «не хочет учиться», оно не хочет учиться так, как мы им предлагаем это делать на традиционных лекциях, практических занятиях и семинарах. Студенты, имею-

щие высокий бал ЕГЭ и поступившие в вузы с высоким рейтингом, мотивированы на дальнейшее обучение. Поэтому наша задача их «не размотивировать», к месту и не к месту поминая традицию и оглядываясь назад, потому что молодое поколение устремлено в будущее. Если мы хотим, чтобы студент слушал и осваивал объёмные академические курсы, то тем, кто их будет читать, предстоит не бороться за академические часы, отводимые на их освоение, а думать о собственной адаптивности не только в предметной области, но и в методиках, в технологиях обучения.

Именно поэтому нам кажется очень точной формула биолога и нейробиолога Т.В. Черниговской, которую она повторяет в своих многочисленных выступлениях: «знания – это память, знание – это понимание». А это значит, что «возвращённые» академические курсы должны быть заточены в первую очередь под формирование навыков понимания.

Очень эффективный путь решения этой задачи, связанной с построением базового курса по теории литературы, предлагает филолог Т.А. Касаткина, которая, осмысливая (правда, пока не в рамках научной статьи, а рамках профессиональной дискуссии в фейсбуке: <https://www.facebook.com/t.a.kasatkina>) свой опыт преподавания спецкурса по этой дисциплине в Московском гуманитарном педагогическом институте, говорит о том, как можно построить изучение литературоведческих школ (формалисты, структуралисты, etc). Она исходит из того, что «если теория – это метод, а метод – это рабочий инструмент, то изучать этот инструмент и надо в работе, а не “теоретически”... Поэтому в центре преподавания теории литературы должна находиться не теория литературы – а текст. Берём текст – и начинаем, начитавшись основоположников метода (неделю на чтение – и – слава интернету – практически всё доступно), с ним работать. И смотрим, как при переходе от метода к методу меняются базовые вопросы, которые мы задаём к тексту; в какой конфигурации и в каком ракурсе перед нами предстаёт текст в свете данного метода; видим, насколько разные слои открываются при разных подходах; понимаем заодно причины возникновения “большого” метода, который всегда оказывается связан с современным ему искусством (даже если в основе – анализ старого автора) – и только РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ затем на другие времена. Чувствуем дикую радость создателей метода, когда вдруг текст открывается так, как его до того СОВСЕМ не было видно, переживаем ощущение ИСТИННОСТИ встречи с текстом, замылившимся от толкований, репродуцируемых эпигонами, пользующимися плохо понятым прежним методом. Понимаем, что любой метод призван взрывать налипшую на текст корку восприятия, навязываемого читателю культурой еще ДО начала чтения».

Прокомментируем сказанное, ответив на вопрос: зачем это будущему учителю-словеснику? Нам представляется: затем, чтобы в дальнейшем он сумел рефлексировать собственную профессиональную деятельность и выстраивать её на научной основе, а не на пресловутых «методических рекомендациях». Понятно, что, готовясь к уроку, никакой учитель не будет думать, в рамках какого метода он работает с текстом. Но тот же учитель должен увидеть и понять: в этом классе надо сосредоточиться на одном, в другом – зацепит другое,

в третьем – сработает противопоставление. Это и есть хорошая предметная подготовка словесника, в рамках которой он не только усвоил сумму знаний о предмете изучения, а сам предмет изучения – художественный текст. Он на академических курсах научился «переводить» научные знания в образовательные, а не подготовился к адаптации и трансляции того, что услышал на вузовских лекциях и семинарах: ведь «обучая какой-то деятельности, надо не только самому её проявлять, но и понимать её механизм» [5: 323]. И пока на достижение такого результата не будут нацелены академические курсы, слова академика Л.В. Щербы о том, что «кончающие филологический факультет и готовящиеся стать преподавательницами русского языка, зачастую не умеют читать, понимать и ценить с художественной точки зрения русских писателей вообще и русских поэтов в частности» [4: 323], останутся актуальными.

К сказанному можно добавить: так подготовленные учителя оказываются совершенно беспомощными при смене содержания предметных программ и, как результат, сетуют, в частности, на то, что поэтический текст, вынесенный на ЕГЭ, его ученики не изучали. Получается, что при обучении предмету такие учителя готовы только транслировать полученные в вузе знания о конкретном авторе и/или тексте, но не готовы учить читать и анализировать художественный текст. А это значит, что для них подход «приспособить любое научное понятие и всю их систему к решению практических задач истолкования смысла художественных произведений» [3: 6] реализуется только на словах. И они изучают теоретико-литературные понятия не как инструмент, а как перечень понятий для выучивания; работы их учеников больше похожи на бухгалтерский отчёт: перечислены все средства художественной выразительности и стилистические фигуры, но почему именно они использованы автором, какую функцию выполняют в художественном тексте, остаётся не только не раскрытым в работе, но такой вопрос даже не ставится.

Почему так? Да потому, что зачастую студенты, будущие учителя, а вслед за ними и их ученики не учатся (а впоследствии и не учат) на учебных занятиях читать текст. Времени на чтение-постижение художественного текста на уроках, если во главу угла поставлено «прохождение» объёмного историко-литературного курса, которое в свое время Г.И. Беленький назвал «информпробежкой», просто-напросто нет. Как нет его и на чтение вообще. И это при том, что «начитанность и привычка к чтению вообще создаётся посредством организации внеклассного чтения – обязательного и свободного» [4: 180]. Обратим внимание на это высказывание. Ключевым здесь, как нам представляется, является словосочетание «организация внеклассного чтения». Казалось бы, что необычного в такой постановке проблемы? На первый взгляд ничего: этот вопрос неоднократно исследовался в методике, но никогда с точки зрения временного ресурса. Фиксируя же наше внимание именно на этом аспекте проблемы, директор Российской государственной библиотеки для молодежи И.Б. Михнова пишет: «Иными словами, мы сами предлагаем молодёжи всё большее число возможностей проведения свободного времени, сокращая её физические возможности побыть с книгой наедине. И молодёжи это нравится.

Вывод: надо встать на позицию здравого смысла и чётко определить границы наших притязаний на свободное время молодого человека, чтобы не пытаться требовать от него невозможного» [1: 59]. Уважаемый автор считает, что это позволит и серьёзнее отнестись к формированию культуры чтения, и заняться проблемами формирования ядра (заметим в скобках, что словосочетания «обязательный список» нет) чтения для разных возрастных групп, объём которого соразмерен возможностям его освоения, вычленив приоритетные для разных возрастных групп источники и носители информации. Нам представляется, что это именно те проблемы, на которых должна быть сакцентирована методика обучения литературе не как наука, а как вузовская дисциплина, потому что, и это ещё одно высказывание Л.В. Щербы, с которым трудно не согласиться: «наука и соответствующий учебный предмет не одно и то же» [5: 345] и «приоритетные» области у них могут быть разные.

Однако думается, что И.Б. Михнова перечислила далеко не все возможные пути решения этой проблемы: внимательно изучив фактор времени, она не обратилась к другому – фактору открытого образовательного пространства, реального и виртуального, в котором живёт современный школьник. Именно поэтому школе (как образовательной институции), особенно в городах и мегаполисах, придётся отказаться от монополии на образование и стать для ученика интегратором и своих возможностей, и возможностей городского пространства: школа (вместе со своими социальными партнёрами) должна научить читать город и читать в городе. И эта проблема тоже проходит «по ведомству» вузовской методики обучения литературе, потому что никогда прежде учитель-словесник не работал в системе открытого образования, свободного доступа к многочисленным образовательным ресурсам. Если на этом сделать акценты в процессе освоения студентами методических курсов и вместе с ними поискать возможные ответы на эти вызовы времени, то, возможно, слова Л.В. Щербы: «Отчасти здесь может быть и вина школы, которая не умеет организовать этого чтения» [4: 62] – станут неактуальными.

И последнее. Методика обучения литературе как вузовская дисциплина должна искать точки соприкосновения с другими методиками, в частности с методикой обучения иностранным языкам и методикой обучения русскому языку. Поясним высказанную мысль, обратившись опять же к авторитету Л.В. Щербы.

Так, говоря о проблемных точках обучения иностранному языку, академик пишет о том, что в круг чтения школьника должны обязательно входить книги на изучаемом языке. Это важно потому, что «учащиеся приучаются внимательно читать книги – навык драгоценный, ибо чтение только на родном языке создаёт привычку интуитивно схватывать лишь общий смысл» [5: 355]. Абсолютно понятно, что решить проблему организации детского/подросткового чтения на двух языках можно только совокупным усилием двух методик, а технологию освоения предложенного пути может дать только вузовская методика, имеющая прямой выход на сегодняшнюю школу, в том числе и в рамках организации педагогической практики.

Не будем забывать также и о том, что филфак педагогического университета готовит учителя русского языка и литературы, однако студент зачас-

тую изучает две «параллельные» методики, методику языка и методику литературы, хотя еще Л.В. Щерба указывал на теснейшую связь этих предметов: «Переходим к родному языку и литературе. Здесь не место доказывать, что это один учебный предмет; к сожалению, даже не все филологи хотят это понять. Практическая полезность и важность предмета так очевидна, что на ней останавливаться не буду. Общеобразовательное же значение состоит в том, что здесь дети научаются наблюдать слово, а через него и самую мысль; изучая средства выражения, мы изучаем и выражаемое, и таким образом изучение языка переходит в изучение литературных произведений. С этим связано воспитание эстетического восприятия, где тоже литература не может быть отделена от языка» [5: 362–363]. Если мы не будем обращать внимание на полемический задор сказанного о литературе и русском языке как одном предмете – русский язык, а сосредоточимся на главном, на неразрывности мысли и слова и их постижении через язык, то станет абсолютно очевидной необходимость искать точки соприкосновения и пересечения в изучении двух методик, чтобы в дальнейшем учитель не подходит к преподаванию этих предметов по принципу «раздельности», «приоритетности» (сдаём обязательный ЕГЭ или нет), потому что и на уроках русского языка, и на уроках литературы ученикам приходится иметь дело с текстом (в том числе художественным) как объектом чтения и письма.

В заключение подчеркнём ещё раз: новое (речь о содержательном наполнении вузовских курсов) – это не хорошо забытое старое, не реинкарнация (как бы кому этого ни хотелось!) советского педагогического образования, а поиск ответов на актуальные вызовы времени, поиск, который ориентируется на традицию, но не абсолютизирует её.

Литература

1. Михнова И.Б. Пространство возможностей. Заметки на полях библиотечного дела: сборник полемических статей. – М.: Российская государственная библиотека для молодёжи, 2017.
2. Содержание педагогического образования в рамках введения нового образовательного стандарта [Электронный ресурс] // URL: <http://rusacademedu.ru/news/soderzhanie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-ramkax-vvedeniya-novogo-obrazovatel'nogo-standarta/>. Режим доступа – свободный. (Дата обращения – 25.02.2018.)
3. Теория литературы: учебное пособие для студентов филол. факультетов высших учеб заведений. В 2 т. / под ред. Н.Д. Тамарченко. – Т. 1. – М.: Академия, 2004.
4. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Аспект-Пресс, 2007.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – 3-е изд., стереотип. – М.: URSS, 2007.
6. Myeonggi Jeong, Jeoyeong Lee & Jeongryeol Kim. An analysis of learner interaction in Smart English education // *Multimedia-Assisted Language Learning*, 2013, 16(4). P. 39–65.

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ В ЗЕРКАЛЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Литературное развитие – специальное нравственно-эстетическое развитие школьника, заключающееся в формировании читательских, литературных и литературно-творческих способностей. Это составляющая общего развития личности школьника в процессе литературного образования, связанная с обогащением его сознания смысловым, эмоциональным, интеллектуальным и рефлексивным опытом, владением базовыми понятиями и культурными универсалиями.

Рассматривать проблему литературного развития в настоящее время достаточно сложно, поскольку оно представляет собой многоуровневое понятие и связано с формированием разных сторон читательского восприятия школьника, его умений и способностей, обеспечивающих полноценное общение с литературным произведением и его автором. В историко-диахроническом аспекте литературное развитие связывали с умением читателя различать художественный текст и нехудожественный, оценивать его форму и формулировать главную мысль литературного произведения (О.И. Никифорова), видели в «сформированности хорошего эстетического вкуса», понимании эстетического значения художественного образа, уровне восприятия (Л.Г. Жабицкая); «способности воспринимать словесно-художественные образы произведения на уровне конкретных представлений и на уровне образного обобщения» (Н.Д. Молдавская); «потребности выразить чувство, представление, мысль в слове», «эмоциональной чуткости к слову, интонации и стилям речи», «целостном отношении к литературному произведению» (В.Г. Маранцман); способности к «сознательному и продуманному выбору книг и к самостоятельной читательской деятельности» (И.С. Збарский) или в «полноценном читательском сопереживании, катарсисе, овладении различными видами эмоционального сопереживания, а через него – овладению личностными читательскими знаниями» (Н.Б. Берхин); все эти качества свидетельствуют о литературном развитии читателя.

Таким образом, литературное развитие — это часть общего личностного развития (А.А. Леонтьев). Оно является тем фундаментом, на котором строится общее «художественное развитие» (В.Н. Столетов), способствует становлению художественного сознания ребенка, развитию ценностно-смысловой и коммуникативной сферы личности» (И.В. Сосновская).

В конце XX и в первые десятилетия XXI века учёными-методистами были внесены новые акценты в раскрытие сущности литературного развития. В исследованиях В.Ф. Чертова, Т.Е. Беньковской, А.М. Антиповой, Е.В. Гетманской литературное развитие рассматривается в контексте историко-типоло-

гического подхода. В работах А.В. Дановского, С.А. Зинина в понимании сущности литературного развития усилен историко-функциональный и историко-литературный аспекты, а в исследованиях Г.Н. Ионина – деятельностный, связанный с разными видами деятельности читателя: оценочно-критической, литературоведческой, художественно-творческой.

С позиций культурологического подхода В.А. Доманский важным показателем литературного развития считает способность обучающихся посредством литературного текста погружаться в разные культуры и осуществлять различные виды культурологических дискурсов.

В современных методических исследованиях литературное развитие всё больше связывается с интерпретационной деятельностью учащихся, владением ими различными способами общения с искусством: созданием творческих работ (Е.Р. Ядровская), использованием универсалий и литературных кодов (М.И. Шутан, А.Ф. Галимуллина). Движущей силой литературного развития читателя-школьника является развитие психических функций: эмоций, воображения, сознания; авангардом литературного развития выступает развитие эмоциональной сферы личности (Н.Б. Берхин, В.Г. Маранцман, Л.И. Коновалова и др.).

Таким образом, мы полагаем, что цель литературного развития заключается в развитии психических процессов, которые составляют структуру читательского восприятия, формируют богатство и индивидуальное своеобразие личности читателя-школьника, развивают его наблюдательность, воображение, сферу чувств, логическую и эмоциональную память, творческие способности.

С позиций системного подхода к проблеме литературного развития продуктивным является определение И.В. Сосновской: «Литературное развитие представляется комплексным явлением и опирается на актуализацию механизмов сознания: эмпатию, ассоциирование, образное обобщение, переживание, понимание, рефлекссию, благодаря чему можно эффективнее формировать готовность школьника к восприятию художественного текста и более глубокому проникновению в его смысл» [8: 142].

Мы можем констатировать, что в методике преподавания литературы создана система литературного развития читателя-школьника, охватывающая все этапы школьного литературного образования, все структурные составляющие, находящиеся во взаимной обусловленности и взаимосвязи.

Литературное развитие как процесс достижения определённых целей в развитии и становлении ученика как читателя предполагает и способы организации этого процесса. В зависимости от того, какие способы используются для достижения желаемой цели, можно говорить о выборе той или иной педагогической технологии и выборе альтернативных программ обучения. Педагогами определены отличия традиционных и технологических программ с использованием методов активного обучения, которые состоят в том, что традиционные программы представляют только идеи и содержательную структуру учебного материала, а в технологических программах, в отличие от традиционных, содержатся: чётко продуманные и достаточно полно описанные цели обучения в предметной области «литература»; описание содержательных структур учебного материала по литературе, способов организации деятельности преподавателя

и учащихся по его усвоению; описание конкретных учебных действий по формированию литературных умений, овладению методами и формами организации учебно-познавательной деятельности на уроках литературы; способами диагностики литературно-творческих способностей и оценки результатов, выраженные в оценках успешности усвоения программы по литературе, варианты корректировки обучения; рекомендации для учителя по применению методов и приёмов, мотивирующих учащихся, и способов преодоления трудностей, которые могут возникать в учебном процессе.

С распространением технологических подходов в обучении литературе особенно интенсивно стали разрабатываться и использоваться инновационные формы обучения: тренинги, учебное проектирование, моделирование ситуаций, методы генерации идей, разрешение проблемных ситуаций, ученические исследования, ролевые и деловые игры, компьютерное моделирование, творческие мастерские, практикумы, свободные дискуссии, общественные смотры знаний, выставки достижений, участие в индивидуальных и групповых учебных проектах, взаимообучение. Вышеперечисленное заставляет задуматься над проблемой чтения, так как в учительской среде получили распространение технологии грамотного, стратегического, смыслового чтения, но только не литературного.

Умение учителя быстро реагировать и побуждать учеников к совместному, сосредоточенному самостоятельному обсуждению, обмену мнениями, сжато, лаконично подведению итогов свидетельствует о гибкости и мобильности учителя. Важно также поощрять умение в обстановке обсуждения свободно выражать своё мнение, не подавляя при этом окружающих; убеждать учеников в том, чтобы они не старались во что бы то ни стало настоять на своей точке зрения; спокойно воспринимать возможные ошибки в фактах, логике рассуждений, побуждать учащихся к прояснению и уточнению мысли без стремления одёрнуть, оборвать «очевидную чепуху», которая, какова бы она ни была, есть единственное на данный момент проявление инициативы; увидеть за нескладным выражением учеником своих идей живую работу мысли, поддержать её, деликатно направлять к поиску результатов, которые, может быть, не известны и самому учителю; положительно относиться к мыслям, пристрастиям, склонностям, чувствам учеников. Вопрос об использовании новых технологий обучения литературе стоит вовсе не в духе «заимствования методов», «применения приёмов», а несколько иначе. Невозможно использовать в работе те виды учебной деятельности, которые связаны с непривычным опытом работы, а главное, не вполне свойственны или совсем не свойственны личностным качествам учителя и учащихся, не соответствуют специфике литературы как искусства слова.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы пришли к следующим выводам: педагогическая технология – содержательная техника реализации учебного материала. Её главный вопрос – чему и как учить результативно. Главный же вопрос традиционной методики – чему и как учить.

Принципы педагогической технологии: структурная и содержательная целостность; дифференциация и индивидуализация, диагностическая целе-

направленность; завершённость; социо- и природосообразность; интенсификация всех процессов обучения. Чётко продуманная технология выполнения каждого задания по литературе должна быть обязательно оформлена в систему методических приёмов, упражнений и заданий, которые обязательно должны быть отражены в программно-методическом обеспечении. Очевидна необходимость обновления, модернизации действующих традиционных методик путём введения в них элементов новых технологий обучения.

При изучении воображения, креативности и творчества как ценностей мы пришли к выводу, что группа ценностей, связанная с самоактуализацией (независимость, творчество, познание, карьера), находятся на 14, 15, 16 позициях. Творчество как ценность не является приоритетной для школьников и находится на одном из последних мест. Диагностика деятельности читательского воображения показывает, что воображение ярко проявляется в художественно-познавательной деятельности и содержит в себе в качестве ведущих компонентов ассоциации, метафоричность, аналогии и художественную интуицию. Развивая и актуализируя (т. е. делая лично значимой) деятельность воображения, мы развиваем и аксиологическое содержание литературного развития. Небрежение к развитию чувственной составляющей познания может обернуться потерей ценностных ориентаций, которые содержатся в эмоционально-нравственных оценках и отношениях.

Результаты исследования деятельности воображения на всех этапах литературного развития показывают, что воображение как важный психический процесс личности учащихся развит меньше всего. Это опасный результат, так как воображение является основой творческой деятельности и нуждается в системном развитии, прежде всего в процессе обучения, поэтому наибольшее значение необходимо уделять таким приёмам и методам обучения, которые стимулируют творческое воображение и творческие способности учащегося.

Литература

1. Берхин Н.Б. Литературное развитие школьников. – М.: Прометей, 1989.
2. Жабицкая Л.Г. Восприятие литературы и личность. – Кишинев: Штиинца, 1974.
3. Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1981.
4. Коновалова Л.И. Литературное развитие читателя-школьника в процессе изучения художественного произведения в жанрово-родовой специфике: пособие для учителя. – СПб., 2012.
5. Методика преподавания литературы: учебник для педагогических вузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. – Ч. 1. – М.: Просвещение, Владос, 1994.
6. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976.
7. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. – М.: Учпедгиз, 1959.

8. Сосновская И.В. Литературное развитие читателя-подростка: монография. – Иркутск: Изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2003.

Н.В. Беляева
(г. Москва)

СОТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ИТОГОВЫХ СОЧИНЕНИЙ

На проблему сотворчества учителя и ученика методисты-словесники всегда обращали особое внимание. Так, Г.С. Меркин, исследуя проблему сотворчества в педагогическом наследии русской школы, указывал, что «на исходе двадцатого столетия появились реальные условия применения на уроках и во внеклассной работе системных идей сотворчества: такой гаммы эстетических, этических, дидактических взаимосвязей, результатом которого является создание школьником нового текста» [2: 67]. Эти слова, написанные более двадцати лет назад, не утратили своей актуальности и сегодня.

В современной образовательной ситуации проблема сотворчества учителя и ученика может быть рассмотрена в контексте обучения старшеклассников совершенствованию и редактированию итоговых сочинений и обусловлена целым рядом противоречий:

- между важностью выработки у выпускников метапредметного умения редактирования сочинений и отсутствием согласованности в действиях учителей разных предметов, в формат итоговой аттестации которых включено создание письменного высказывания (русский язык, литература, история, обществознание, итоговое сочинение);

- между объективной необходимостью повышения качества ученических работ (при достаточно мягких критериях его оценивания) и отсутствием у многих школьников умения редактирования текста, страхом перед самим процессом совершенствования написанного;

- между стремлением заинтересованного ученика к более высокой оценке за итоговое сочинение, особенно если сочинение учитывается при поступлении в вуз, и нежеланием старшеклассника исправлять и совершенствовать своё письменное высказывание;

- между желанием учителя достичь в обучении сочинению высоких результатов и неумением целого ряда учителей эффективно обучать приёмам редактирования текста;

- между заинтересованностью и учителя, и ученика в более высоких результатах обучения сочинению и недостаточным использованием такой возможности, как сотворчество учителя и ученика.

Д.С. Лихачёв в книге «Письма о добром и прекрасном» убедительно доказывает, что по речи человека можно судить о его личности: «По тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности, степень его возможной «закомплексованности»... Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. Но хоть и трудно – это надо, надо» [1]. Очевидно, что эти слова можно отнести как к устной речи, так и к письменным высказываниям.

Ещё в 1967 году Т.А. Ладыженская написала: «Умение исправлять, переделывать, улучшать написанное, т. е. элементарное умение редактировать... должно основываться на воспитании у учащихся самокритичного отношения к результатам своей работы. Это умение немислимо также без развития у школьников языкового, в том числе и стилистического, чутья, потребности контролировать себя, совершенствовать написанное. Умение находить в своём сочинении отклонения от темы, ненужные подробности, отсутствие связи, непоследовательность в изложении мыслей и т. п. – залог успеха в работе над сочинением. К сожалению, этому мало учат. Часто учащиеся сдают сочинения, даже не перечитав (ни про себя, ни вслух) написанного, пишут сразу набело, ничего не исправляя, не замечая очевидных, казалось бы, погрешностей в содержании и стиле сочинения» [3].

Почему в обучении сочинению и учитель, и ученик имеют обоюдные стимулы к сотворчеству? Ответ на этот вопрос можно найти в статье известного московского учителя Н.А. Шапиро, написанной задолго до введения итогового сочинения: «Стимулов для ученика может быть несколько. Первый и самый понятный – отметка. Напомним, что учитель предлагает свою помощь не для исправления ошибок уже проверенного и оцененного сочинения, а в процессе создания этого сочинения, и ошибки, допущенные учеником на промежуточном этапе, ни в коем случае не должны влиять на оценку конечного результата...

Что стимулирует учителя? Да всё то же – возможность лучше научить. Ведь... ученик начинает отчётливее понимать собственную мысль, пытается поискать более точные слова, осознаннее относиться к композиции текста, им самим написанного, зачёркивает и добавляет – и в результате добивается хоть малого, но успеха. Как же после этого отказаться от попыток научить и других?» [4].

Целью нашего исследования стало изучение и обобщение наиболее результативных способов совместной деятельности учителя и ученика при редактировании и совершенствовании итогового сочинения. Какие же приёмы сотворчества субъектов образовательной деятельности можно эффективно использовать в подготовительный период?

На первом этапе учитель должен сообщить ученикам теоретические сведения о правилах редактирования, что является базой для ответной реакции ученика – выполнения обучающих заданий на редактирование и совершенствование текстов. Эту работу на уроках русского языка и литерату-

ры учитель может организовать фронтально со всем классом. Но для повышения результатов обучения сочинению необходима индивидуальная работа учителя, выполняющего функции редактора, с учеником, являющимся автором сочинения. У учителя, естественно, нет времени и физических сил регулярно обсуждать и совершенствовать с каждым учеником написанные им сочинения. Но в отдельных случаях это, конечно, возможно. Важно определиться, зачем это будет делать учитель и с какими учениками эта работа будет плодотворной.

Сотворчество учителя и ученика при редактировании письменных высказываний будет эффективным, если:

- ученик активно стремится к улучшению своей работы и получению более высокой оценки;
- учителю затруднительно поставить оценку за работу, но он видит потенциал ученика и рекомендует ему пути исправления текста;
- учитель видит в сочинении интересный замысел ученика и неудачное в речевом отношении воплощение этого замысла, и предлагает школьнику поработать вместе в целях улучшения работы;
- учитель не ставит за сочинение низкую оценку, а оценивает уже отредактированный учеником вариант.

Н.А. Шапиро подчёркивает, что учитель как редактор ученических работ не должен стремиться максимально исправить сочинение, устранив в нём все дефекты. Главное – «рассмотреть один наиболее характерный для конкретного автора вид ошибок» и, если он встречается неоднократно, предложить школьнику «самому найти её в остальных случаях» [4].

Заметим, что предложить школьнику готовый вариант редактирования его письменного высказывания – это путь, который не позволяет выпускнику научиться самостоятельному улучшению собственного текста. Поэтому необходимо комментирование самой ошибки, указание её типа и конкретных путей её исправления. Учитель-практик в отличие от профессионального редактора издательства должен обязательно научить каждого ученика создавать текст, удовлетворяющий критериям его оценки, даже если школьник не знает, что писать, и относится к итоговому сочинению как к неизбежному злу, которое всё-таки легко преодолеть, скажем, не совсем честным способом, например, пересказав своими словами какой-нибудь вариант из Интернета, найденный в подготовительный период.

Сотворчество учителя и ученика в процессе обучения редактированию можно организовать в нескольких направлениях, соответствующих критериям оценки итоговых сочинений. Первый критерий оценки итогового сочинения «Соответствие теме» можно рассмотреть в аспекте сотворчества учителя и ученика, но учитель в этом взаимодействии в подготовительный период может только прокомментировать тематическое направление или саму формулировку темы, указать на её ключевые слова или сформулировать главную мысль высказывания. Ученик при этом должен включиться в интерактивный диалог и выяснить все волнующие его вопросы. Но с редактированием и улучшением текста эта деятельность связана слабо, а на реальном экзамене

ученик выбирает тему сочинения и обдумывает её, а его сотворчество с учителем уже невозможно, так как ученик работает самостоятельно.

При составлении заданий для обучения редактированию учителю следует использовать школьные сочинения с осторожностью, так как в них, как правило, в одном предложении могут сочетаться разные типы ошибок. Для обучающих заданий нужно тщательно выбирать такие фрагменты, в которых каждый вид ошибки встречается по отдельности, чтобы школьники научились распознавать и исправлять именно данную ошибку. Можно также создавать на основе типичных ошибок специальные обучающие тексты для тренировочных упражнений, связывая их с критериями оценки сочинений:

- критерий 2 «Аргументирование. Привлечение литературного материала»;
- критерий 3 «Композиция и логика рассуждения»;
- критерий 4 «Качество письменной речи».

Выполняя задания на редактирование сочинений по критерию 2 «Аргументирование. Привлечение литературного материала», школьники в процессе интерактивного взаимодействия с учителем должны научиться:

- включить в предложенный фрагмент сочинения аргументы к выдвинутым тезисам и примеры из литературного произведения для аргументации своих мыслей;
- исключить из текста сочинения литературные примеры, не относящиеся к теме;
- найти и исправить во фрагменте сочинения фактические ошибки.

Задания для улучшения сочинений по критерию 3 «Композиция и логика рассуждения» могут быть такими:

- привести в логическое соответствие вступление и заключение;
- восстановить соразмерность смысловых частей по объёму (часто вступление бывает слишком объёмным, а заключение занимает всего несколько строк);
- исключить во фрагменте сочинения необоснованные повторы одних и тех же мыслей;
- сформулировать логические переходы между смысловыми частями сочинения (вступлением, основной частью и заключением);
- выделить в сплошном тексте сочинения необходимые по смыслу абзацы, отделяя аргументацию каждого тезиса.

Задания на совершенствование письменных высказываний по критерию 4 «Качество письменной речи» можно сформулировать так:

- устранить неоправданные речевые повторы, нарушения лексической сочетаемости, двойное употребление близких по смыслу слов или синонимов без оправданной необходимости (тавтология);
- заменить слова и выражения из разных стилей речи, приводя фрагмент к стилевому единству, убрать речевые штампы, канцеляризмы;
- заполнить необоснованные пропуски слов и удалить лишние слова (плеоназм);

- исправить порядок слов, приводящий к двусмысленности и неоднозначному пониманию фразы.

В подготовительный период качество выполнения этих заданий обязательно обсуждается с учеником (возможно даже в режиме электронной переписки, так как говорить о совершенствовании письменных текстов устно значительно сложнее) и совместно осуществляется поиск оптимальных путей совершенствования исправленных учеником текстов. Когда у школьников сформируются начальные навыки редактирования, можно предлагать им упражнения на взаиморецензирование итоговых сочинений.

Кроме того, обучению редактированию помогают универсальные методические приёмы, используемые учителями-словесниками на уроках литературы. В процессе изучения литературного произведения можно после коллективного обсуждения эпизода, проблемы или характеристики героя предложить школьникам записать выводы, к которым они пришли, и отредактировать их в парной работе. Анализируя литературное произведение, учитель может сформулировать тезис, который уместен для беседы о прочитанном, и предложить школьникам составить аргументы для доказательства этого тезиса. На уроках работы над ошибками сочинений учитель может выделить в них фрагменты, в которых отсутствуют необходимые аргументы, и дать задание сформулировать их самостоятельно.

Развитию умений, необходимых для написания и совершенствования итогового сочинения, могут помочь и современные педагогические технологии, например: технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), так как в ней используются такие приёмы работы с текстом, как мозговая атака, групповая дискуссия, составление кластеров, чтение с остановками. В формате этой технологии школьники могут создавать творческие работы, которые развивают умения, необходимые для создания и редактирования итоговых сочинений, например: создание текста по ключевым словам, восстановление логики в перепутанных логических цепочках, написание эссе. В технологии РКМЧП используются и интерактивные формы работы с информацией (составление таблицы «Знаю – Хочу знать – Узнал», заполнение «Бортового журнала», взаимопрос учениками друг друга), которые активизируют сотворчество учителя и ученика. Обучение редактированию итоговых сочинений можно осуществлять и в формате технологии педагогических мастерских, которая опирается на новую философию в отношениях учителя и учеников и активно использует диалоги: парные, групповые, с учителем, с писателем, с самим собой.

Таким образом, совершенствованию и редактированию итоговых сочинений помогают разнообразные дидактические приёмы, опирающиеся на сотворчество учителя и ученика. Основа сотворчества – интерактивный диалог, который участники образовательного процесса должны эффективно использовать в процессе подготовки к итоговому сочинению в целях развития метапредметных умений старшеклассников.

Литература

1. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном / URL: <http://e-libra.ru/read/109128-pisma-o-dobrom-i-prekrasnom.html>.
2. Меркин Г.С. Проблема сотворчества на уроках и во внеклассной работе по литературе. – Смоленск: СГПИ, 1995.
3. Система обучения сочинениям в V–VIII классах / под ред. Т.А. Ладыженской. – М., 1967. // URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/sochinenie-sis58-1967.htm>.
4. Шапиро Н.А. Принципы и приёмы редактирования текста в процессе работы над сочинением // Русский язык, «Первое сентября». – 2004. – №43. // URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200404301>.

Л.В. Новикова
(г. Москва)

СОЧИНЕНИЕ НА ТЕМУ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ

Самое значительное снижение мотивации школьников к учению приходится, как известно, на 7–8 классы. В это время динамика интереса к учебной деятельности, как и динамика её результатов, даёт настолько очевидный спад, что приходится констатировать трёх- и даже четырёхкратное сокращение числа успешно обучающихся школьников.

Применительно к литературному образованию это означает, что программу пропедевтического 8 класса, закладывающего первые опоры будущего курса на историко-литературной основе, и материал 9 класса, открывающего этот курс, учителю и ученикам придётся осваивать в условиях низкого мотивационного старта.

Безусловно, ситуация демотивированности учеников простирается далеко за рамки указанного периода. Однако именно момент «сгущения» проблемы помогает порой увидеть приёмы и средства для её решения, которые могут затем успешно использоваться и в других, менее острых обстоятельствах. Опыт работы со школьниками в условиях резкого временного снижения мотивации к изучению литературы привёл нас к мысли, что одним из таких средств может служить сочинение на тему сопоставительного характера, особенно если тема каким-то образом соотнесена с индивидуальными особенностями пишущего. Этот вид работы сочетает в себе несколько аспектов, каждый из которых работает на поставленную задачу.

Во-первых, школьник получает возможность в письменной форме, то есть наиболее сосредоточенно и камерно, размышлять над проблемным во-

просом на основе богатейшего человековедческого материала литературной классики. Важно только найти для него такую зацепку, такой «вход» в размышление, чтобы оно не превратилось в формальную отписку по принципу «задано – сделано». Для этого нужен второй аспект.

Во-вторых, тема должна быть подобрана для отдельного ученика таким образом, чтобы связать анализ литературного произведения с его личностными интересами и потребностями. Эта работа, конечно, очень трудна и кропотлива для учителя, поскольку требует объёмного, многомерного видения индивидуальной ситуации обучения и развития конкретного школьника, тесного контакта с психологической службой школы, классным руководителем и т. д. Но усилия окупаются сторицей, а это всегда воодушевляет и придаёт сил. Кроме того, сочинения на подобные темы отнюдь не должны быть постоянными и одновременными для всего класса. Если учитель подходит к этой работе системно и держит её в зоне своего активного внимания, то нескольких сочинений, уместно предложенных в удачное время, может оказаться достаточно, чтобы засеять в сознание ученика мысль о ценности для него общения с художественным произведением. Важно при этом, чтобы ракурс анализа не был шаблонно-предсказуемым, иначе искушение использовать наработки коллективного разума Интернета или родительское «Помню, я тоже тридцать лет назад писал, что «Евгений Онегин» – «энциклопедия русской жизни», погубят идею, не дав ей шанса осуществиться. Понятно, что значимость оценки В.Г. Белинского для понимания романа в стихах А.С. Пушкина бесспорна, и осмысление её в контексте школьного изучения произведения очень важно. Но в данном случае речь идёт об особой, узконаправленной методической задаче – разработке тем мотивирующего характера. Поэтому необходим аспект третий.

В-третьих, ракурс анализа текста, обозначенный в теме, должен быть свежим, непривычным, но одновременно значимым, органичным его содержанию и форме, сопряжённым с изучением произведения на уроке. С нашей точки зрения, необходимым методическим потенциалом для разработки личностно-ориентированных тем сочинений мотивирующего характера обладает приём сопоставления. Разные виды сопоставлений – «руднозное месторождение» таких тем. Это может быть сопоставление художественного произведения с жизненным сюжетом, героя с прототипом, сопоставление фрагментов одного и того же произведения, канонического варианта с черновиком, двух художественных произведений одного автора, художественного и публицистического (документально-исторического) произведений одного автора, подлинника и перевода, художественного произведения и одного или нескольких критических откликов на него, сопоставление произведений разных писателей, литературного произведения с произведениями другого(их) вида(ов) искусства и т. д.

Приведем несколько примеров реализации этих идей в практике преподавания литературы в старших классах.

В рамках повторения лирики А.С. Пушкина в начале 10 класса школьникам было предложено написать сочинение на индивидуально подобранные

темы. Общей целью письменной работы было повторение и переосмысление ранее изученного на новом уровне. Своеобразие психологической ситуации заключалось в том, что класс основательно переформировали при переходе из основной школы в старшую, несколько человек поступили в него из других учебных заведений, их адаптация в новом пёстром коллективе происходила непросто. Размышление над такими понятиями, как «дружба», «преданность в дружбе», «лицейское братство», обогащённое к тому же интерпретацией нашего современника поэта Ю.Ч. Кима, показалось нам актуальным. Ученица Р. писала сочинение на тему: «В чём заключается актуальность темы лицейского братства в лирике А.С. Пушкина для современного читателя?» (на основе сопоставления стихотворений «19 октября» 1825 г., «Чем чаще празднует Лицей...» А.С. Пушкина, «19 октября» Ю.Ч. Кима). Прочитав фрагменты её сочинения, отражающие заинтересованное отношение школьницы к литературному материалу и его лично окрашенное восприятие.

«Друзья мои, прекрасен наш союз» – так начинается одна из строк стихотворения Александра Сергеевича Пушкина на 19 октября 1825 года. В нём звучат сокровенные мысли, чувства поэта, связанные с Лицеем, его обращения к близким друзьям – Пуцину, Горчакову, Кюхельбекеру, другим однокашникам, горькое сожаление об ушедших товарищах. К каждой лицейской годовщине он писал стихотворение. Читая их, я представляю себе, как стареющие год от года выпускники собираются за большим столом, рассказывают о своей жизни, вспоминают былое, считают ушедших.

Но мне кажется, что более ярко дух лицейского братства Пушкин выразил в другом своём стихотворении – «Чем чаще празднует Лицей...». В нём хорошо видно, насколько поэт глубоко предан своим друзьям, насколько они ему дороги. Обращаясь к ним, Пушкин призывает:

Тесней, о милые друзья,
Тесней наш верный круг составим.

Именно в этом произведении Пушкин говорит, что за годы учения друзья стали ему семьёй. Самым важным для читателя моего поколения и, возможно, удивительным, несовременным, будет это чувство дружеской семьи. Что формирует его? По Пушкину, абсолютная уверенность в надёжности другого.<...>

Каждый день нас окружают разные люди в школе, на улице, в метро. Но есть среди них те, без которых мы не представляем нашей жизни, – это друзья. По-моему, друзья – это одна из основ жизни, они – источник помощи, когда трудно, они – наша опора в делах.

Недавно я перешла в другую школу. Но мой прежний класс остался неотъемлемой частью моей жизни. Сейчас я уже привыкла к новым одноклассникам и, надеюсь, у нас сложатся добрые отношения. Но мой прежний класс – это моё школьное братство, тот мир, где до сих пор живёт моё сердце. Не зря говорят, что самых верных друзей человек обретает в юности. Видимо, что-то очень важное, прожитое вместе в это время, может связать людей на всю

жизнь. Так получилось и у меня. И сейчас, когда самые лучшие друзья остались в далеком городе, я дорожу ими ещё сильнее.

Может быть, поэтому, когда накануне новой годовщины Царскосельского Лицея стали чаще звучать строки Пушкина, имена первых выпускников, упоминания о лицейском братстве, я вдруг особенно остро почувствовала, как дороги были друг другу лицеисты – сначала просто подростки-одноклассники, а с течением времени – взрослые, серьёзные люди со своими взглядами на жизнь, со своими непохожими судьбами. Что бы ни происходило в их жизни, каждый год они праздновали день Лицея. Думая об этом, я вдруг поняла: их преданность Лицею, их верность школьному союзу – это ведь урок дружбы, чести и достоинства и для меня, и для всех нас, это их душевное послание в наш 21-й век. Именно об этом, мне кажется, написал современный поэт Юлий Ким в своем стихотворении «19 октября»:

На пороге наших дней
Неизбежно мы встречаем,
Узнаем и обнимаем
Наших истинных друзей...

Назвав своё стихотворение так же, как называлось знаменитое пушкинское, поэт явно указывает на важность их сопоставления. Его лирический герой перенимает, переносит в своё время нравственные ценности лицейской поры: дружбу, любовь, смелость жить искренне и свободно. Ю. Ким не только оценивает роль этих духовных ориентиров в жизни своего великого предшественника, но и протягивает эту нить до времени своего поколения. Именно поэтому все его стихотворение написано от имени «мы»:

На дорогах наших дней,
В перепутьях общежитий,
Ты наш друг, ты наш учитель
Славный пушкинский лицей.

Эта поэтическая переключка эпох помогает и мне осмыслить и принять слова А.С. Пушкина о лицейском братстве как один из моих внутренних человеческих камертонов».

Другому ученику того же класса была предложена тема, основанная на сопоставлении стихотворений А.С. Пушкина «И.И. Пущину» и Н.Н. Матвеевой «Михайловское»: «В чём схожи и чем различаются отклики двух поэтов на одно и то же событие – приезд Пущина к Пушкину в Михайловское?»

Ученик Г. глубоко интересуется историей, знаком с основами философии, на уроке по биографии И.С. Тургенева он делал небольшое информационное сообщение об учёбе писателя в Берлинском университете и его увлечении немецкой классической философией. На итоговом сочинении по завершении монографического изучения творчества И.С. Тургенева ему была предложена тема «Как в сюжете и образах романа «Отцы и дети» реализуется закон отрицания

отрицания?» Анализируя текст произведения в заданном ракурсе, хорошо ему знакомом и интересном, ученик пришёл, в частности, к выводу о том, что «острота и непримиримость споров Базарова и Павла Петровича объясняется в том числе и тем, что они не осознают себя элементами процесса развития общественной мысли от консерватизма до демократизма, не задумываются над тем, что оба являются звеньями в цепи непрерывного диалектического развития жизни. В отличие от них, Николай Петрович, вспомнив свою ссору с матерью, сумел правильно спроецировать её смысл на новые, современные обстоятельства: теперь им с братом предстоит «глотать пилюлю», теперь они стали «устаревшим» поколением». По словам автора сочинения, герой понимает это и не противится новому, даже если не во всём его принимает. Как свидетельствует написанное учеником Г. сочинение, индивидуальный «вход» в анализ романа через интересный для него материал и задание сопоставить сюжетно-образную структуру произведения с философскими представлениями гегельянцев не увели школьника от работы над художественным текстом, а напротив, расширили возможности его анализа.

Заинтересованный отклик обычно вызывает у десятиклассников тема сочинения «Почему юность стремится к независимости и протесту» (на основе сопоставления романа Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» и рассказа А.В. Геласимова «Нежный возраст»), проводимого после урока внеклассного чтения вслед за изучением романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». В данном случае тема может быть не только индивидуальной, но и групповой и даже общей, поскольку у старшеклассников очень сильна психологическая мотивация к её осмыслению.

Ученица Ю. серьёзно занимается рисованием, живописью, увлекается историей искусства, собирается поступать в художественный вуз. Для домашнего сочинения по произведениям А.П. Чехова (начало 11 класса) ей была предложена тема: «В чём схожи образы природы в рассказах А.П. Чехова и живописных полотнах И.И. Левитана?» (произведения выбирает ученик). Очевидно, что для выполнения этой работы Ю. необходимо было привлечь биографический материал, обратиться к информационным ресурсам искусствоведческой направленности. Однако в центре её внимания оказались прежде всего собственно тексты художественных произведений и картины. В сочинении эта задача была реализована, например, так:

«...Дружба с Левитаном, восхищение его работами, видимо, многое дали Чехову-писателю.

В конце 1890-х годов для Левитана особенно характерным стало обращение к изображению тихой, часто ночной природы, простой и невзрачной, но по-своему одухотворённой: спящих деревень, лунных тихих ночей. В его зрелых картинах «Лунная ночь в деревне», «Восход луны. Деревня», «Сумерки. Стога» (этот пейзаж находился на камине в доме А.П. Чехова в Ялте) преобладают сумеречные тона, нет ярких деталей, всё предельно просто и скромно. Искусствоведы отмечают, что к этому времени художник достигает особенного лаконизма изображения. Чехов в рассказах конца 1890-х годов тоже достигает особенной ёмкой краткости. Она больше относится к особен-

ностям языка произведений, но затрагивает и пейзаж. Через описание природы автор выражает чувства своих героев, подчёркивает моменты, когда они склонны к лирическому философскому осмыслению жизни. Например, в рассказе «Ионыч» есть лишь одно описание природы – зарисовка ночного кладбища, где Старцев ждёт несостоявшегося свидания с Катериной Ивановной: «От плит и увядших цветов, вместе с осенним запахом листьев, веет прощением, печалью и покоем. Кругом безмолвие; в глубоком смирении с неба смотрели звёзды». В рассказе «Человек в футляре» через пейзаж, близкий к левитановским, автор выражает свои мысли, противопоставляя мелочам обывательского быта красоту природы: «Когда в лунную ночь видишь широкую сельскую улицу с её избами, стогами, уснувшими ивами, то на душе становится тихо; в этом своем покое, укрывшись в ночных тенях от трудов, забот и горя, она кротка, печальна, прекрасна, и кажется, что и звёзды смотрят на неё ласково и с умилением и что зла уже нет на земле и всё благополучно».

Ученик Л. мало читает, свободное время уделяет сетевым играм, поэтому хорошо знаком с военной техникой и отдельными событиями военной истории. В ходе подготовки к уроку внеклассного чтения по современной литературе ему было предложено сделать сообщение о романе И.В. Бояшова «Танкист, или Белый тигр». Динамичный сюжет, захватывающие сцены сражений, непрерывный реальный и виртуальный поединок главного героя и его антипода – всё это вызвало интерес школьника. Однако сюжетно-образный строй отнюдь не исчерпывает глубины и значимости философской притчи И.В. Бояшова. Необходимо было привести Л. от наивного, поверхностного прочтения романа к его аналитическому осмыслению. Поэтому для сочинения по этой книге Л. была предложена тема «Как в романе И.В. Бояшова «Танкист, или Белый тигр» раскрывается тема борьбы добра и зла? (на основе сопоставления избранных эпизодов)». В данном случае сравнение нескольких ключевых эпизодов, где наиболее рельефно проводится мысль о вневременном характере полярных нравственных категорий, – необходимое условие и средство выполнения данной работы. Без этой «подсказки» притчевый характер произведения и неоднозначное понимание сущности добра и зла автором могут непомерно затруднить задачу пишущего и тем самым погасят его интерес к дальнейшему осмыслению произведения.

Схожую задачу утверждения общечеловеческих ценностей через анализ художественных произведений, посвящённых военной тематике, позволяет решить индивидуальная тема сочинения сопоставительного характера по произведениям М.А. Шолохова «Судьба человека» и Л.Г. Зорина «Ветераны»: «Что значит вернуться с войны?» Андрей Соколов, главный герой рассказа М.А. Шолохова, сумел найти и реализовать новый, мирный смысл своей послевоенной жизни и таким образом преодолел разрушительную для души силу горя и жестокости, сквозь которые провела его война. «Ветеран горячих точек» в миниатюре Л.Г. Зорина перенёс свою войну в мирной реальности и сознательно продолжает культивировать жестокость так, как будто военный опыт даёт ему право оценивать людей и распоряжаться чужими жизнями. Это сочинение может быть особенно актуально после изучения

рассказа М.А. Шолохова. Небольшой объём произведения Л.Г. Зорина не требует специальной предварительной подготовки, а сопоставление двух текстов позволит ученику легко выйти не только на содержательный аспект анализа, заявленный в теме, но и на осмысление особой роли композиции «рассказ в рассказе» и внешнего рассказа в воплощении авторского замысла в «Судьбе человека» М.А. Шолохова.

Ученица Т. готовит творческую работу на конкурс в рамках проекта «Не прервётся связь поколений». Она собирается писать о любимом учителе, потомственном педагоге, ярком творческом человеке и блестящем профессионале. Однако есть опасность, что искренний комплиментарный пафос может тем не менее лишить работу глубины и самобытности. Чтобы помочь школьнице найти проблемно-тематический ракурс рассуждения, ей было предложено в качестве одного из этапов работы над проектом написать небольшое тренировочное сочинение на тему «Как менялось пушкинское понимание благодарности наставнику?» (на основе сопоставления канонического текста строфы «Наставникам, хранившим юность нашу...» стихотворения «19 октября» 1825 г. с её черновыми вариантами).

Перечень примеров можно продолжить, и тогда в него войдут и сочинение на тему «В чём проявилось поэтическое мастерство Жуковского-переводчика?» (на основе сопоставления стихотворений «Erlkönig» И.В. Гёте и «Лесной царь» В.А. Жуковского), и письменное размышление над вопросом «Почему лучшим художественным фоном для выразительного чтения стихотворения А.С. Пушкина «К морю» я считаю живописное полотно И.К. Айвазовского «Волна» и фрагмент симфонической картины Н.А. Римского-Корсакова «Шехерезада»?» при подготовке к чтецкому конкурсу, и многие другие. Однако непосредственная практика работы со школьниками всегда интереснее и богаче любых методических рекомендаций и, конечно, предложит новые неожиданные ситуации, которые далеко не всегда можно предусмотреть заранее. Именно в них и проявится в наибольшей степени эффективность описанного приёма, позволяющего учителю гибко реагировать на индивидуальные запросы и возможности школьников для повышения их мотивации к изучению литературы.

Литература

1. Беляева Н.В. Уроки изучения лирики в школе: теория и практика дифференцированного подхода к учащимся: книга для учителя литературы. – М.: Вербум-М, 2004.
2. Логинов И.Н., Сарычев С.В., Силаков А.С. Педагогическая психология в схемах и комментариях: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.
3. Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: ЛГПИ, 1974.
4. Скафтымов А.П. К вопросу о соотношении теоретического и исторического в истории литературы // Русская литературная критика. – Саратов: 1994.
5. Царёва О.И. Сопоставление на уроках литературы // Источник: <https://www.bsu.by/Cache/pdf/240023.pdf>.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДОМИНАНТА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК КАТЕГОРИЯ МЕТОДИКИ

Доминанта – «господствующая идея, основной признак или важнейшая составная» [8: 170]. В музыке доминантой называют тональность, в архитектуре – здание или сооружение, главенствующее в архитектурном ансамбле, в литературе же – это определяющий принцип (приём), который способствует созданию текста как целостной художественной структуры.

М.М. Бахтин, характеризуя героя и позицию автора по отношению к герою в творчестве Ф.М. Достоевского, использует термин «художественная доминанта»: «Самосознание, как *художественная доминанта* построения героя, не может лечь рядом с другими чертами его образа, оно вбирает эти черты в себя как свой материал и лишает их всякой определяющей и завершающей героя силы... Самосознание, как *художественная доминанта* в построении образа героя, уже само по себе самодостаточно, чтобы разложить монологическое единство художественного мира, но при условии, что герой как самосознание действительно изображается, а не выражается, то есть не сливается с автором, не становится рупором для его голоса, при том условии, следовательно, что акценты самосознания героя действительно объективированы и что в самом произведении дана дистанция между героем и автором» [1: 58, 59].

Именно самосознание героев Достоевского М.М. Бахтин называет художественной доминантой, фиксирующей дистанцию между голосом конкретного героя и голосом автора (отсюда идея объективации самого героя), доминантой, образующей своеобразное силовое поле, в которое попадают те или иные качества героев, подчиняясь его законам.

Мы подробно остановились на фрагментах из монографии М.М. Бахтина, потому что в них очень точно характеризуется художественная доминанта как эстетическое понятие, как структурообразующий принцип (приём), хотя и не даётся её определение.

Вопрос о художественной доминанте непосредственно сопрягается с вопросом об интенции, то есть намерении, замысле автора, выраженном в произведении и призванном «ставить «пределы интерпретации», служить критерием, позволяющим отделять приемлемые толкования текста от неприемлемых» [6: 103].

Художественная доминанта, обуславливающая ракурс школьного изучения литературного произведения в рамках одного или целого комплекса уроков, неизбежно становится и категорией методики, так как оказывает влияние на содержание и структуру аналитической и интерпретационной деятельности юных читателей. Далее мы остановимся на отдельных видах доминанты.

Эмоционально-ценностная тональность произведения. В.Е. Хализев использует термин «типы авторской эмоциональности», подчёркивая при этом следующее: «Эмоции, которые выражены в художественном произведении, сопряжены с ценностными ориентациями отдельных людей и их групп» [10: 68].

Отметим, что в речевой практике активно употребляется слово «тональность» в значении «основная эмоциональная настроенность произведения искусства». На наш взгляд, именно это слово, пришедшее в язык из музыкальной культуры («высота звуков лада, определяемая положением главного тона на той или иной ступени звукоряда»), можно использовать при характеристике художественной доминанты литературного произведения. На примере лирических произведений рассмотрим два вида тональности, драматическую и идиллическую.

Что такое *драматизм*? Это прежде всего переживание сложности, несовершенства, дисгармоничности бытия, которое может доходить даже до отчаяния. К лексике, используемой при характеристике произведения, следует отнести такие слова, как *конфликт, несоответствие, дисгармоничность бытия, психологическое напряжение, печаль, тоска, отчаяние*.

Нельзя не отметить произведения, в которых человек оказывается в ситуации противостояния природе, ибо он никак не может согласиться с теми ограничениями, которые она накладывает на него (стихотворения Ф.И. Тютчева «Фонтан», «С поляны коршун поднялся...», «Певучесть есть в морских волнах...»). В этом случае конфликт несёт в себе универсальный, всеобщий смысл. А в любовной лирике можно говорить о преимущественно психологическом содержании конфликта (стихотворения А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, А.А. Ахматовой).

Отдельно скажем о стихотворениях, в которых выражено сочувственное отношение лирического героя к тем или иным людям. В этих произведениях неизбежно присутствует драматизм. Если в стихотворении Н.А. Некрасова «Внимая ужасам войны...» лирический герой сочувствует матерям, потерявшим своих детей на войне, а в стихотворении М.И. Цветаевой «Ох, грибок ты мой, грибочек, белый груздь!..» главное – сочувствие всем участникам братоубийственной бойни (при этом особую значимость приобретает цветовая символика), то в песне В.С. Высоцкого «Он не вернулся из боя...» на первом плане чувство солдата, потерявшего своего друга (товарища) во время сражения, сильное чувство, тем не менее лишённое всякого надрыва. Чувство вины перед людьми, погибшими на войне (оно, конечно же, вырастает из сочувствия), может стать столь сильным, что будет определять дальнейшую судьбу человека, обрекая его на постоянные душевные муки (стихотворение А.Т. Твардовского «Я знаю, никакой моей вины...»). Это замкнутый круг, из которого лирический герой никогда не выйдет, ибо всегда будет верным своему нравственному императиву. В стихотворении В.В. Маяковского «Послушайте!» лирический герой и тот, к кому он испытывает сентиментальное чувство, как бы взаимоотражают друг друга, являясь «двойниками» (ведь они не могут жить без звёзд!), и обнаруживается парадоксальная си-

туация: сочувствующий сам достоин сочувствия. Это не удивляет читателя, учитывающего романтическую направленность лирики В.В. Маяковского 1910-х годов.

Среди произведений этой группы мы обнаруживаем такие, в которых лирическое «я» занимает особое пространственное положение, оказываясь вне рамок внешнего мира (имеется в виду, конечно же, психологический аспект, а не физический). В этом случае спасительной для человека оказывается ирония (достаточно вспомнить финальные строки стихотворений А.С. Пушкина «Свободы сеятель пустынный...» и М.Ю. Лермонтова «И скучно и грустно»), погружение в сон души или сюрреалистические видения («Разуверение» Е.А. Баратынского и «Незнакомка» А.А. Блока), поиск жизненной опоры в благодатном сне, имеющем черты земного рая («Выхожу один я на дорогу...» М.Ю. Лермонтова), романтическая идеализация прошлого, становящаяся приметой внутренней жизни («Как часто, пёстрою толпою окружён...» М.Ю. Лермонтова), возвышение человеческой души, по сравнению с которой внешний мир – само воплощение дисгармонии («Silentium!» Ф.И. Тютчева), мечта о той пространственной сфере, где можно укрыться от жестокого века («За гремящую доблесть грядущих веков...» О.Э. Мандельштама). В стихотворении же Е.А. Баратынского «На что вы, дни! Юдольный мир явленья...» выражается абсолютный пессимизм – и лирический герой оказывается способным лишь на сухую констатацию закономерности, лишаящей людей всякой жизненной перспективы.

В драматической тональности нередко пишется публицистическая лирика, к которой, несомненно, относится стихотворение Е.А. Евтушенко «Танки идут по Праге» (23 августа 1968 года), ставшее поэтическим откликом на ввод войск в Прагу. Поэт вспоминал: «В двадцатых числах августа я поймал в Коктебеле на коротких волнах голос моего друга Мирека Зикмунда: «Женя Евтушенко! Где же твой голос? Помнишь, как мы говорили с тобой на сеновале на станции Зима о будущем социализма с человеческим лицом?.. Женя, отзовись». И Женя отозвался. В Советском Союзе это стихотворение впервые было напечатано в 1989 году, в период перестройки.

Танки в стихотворении Е.А. Евтушенко превращаются в образ, символизирующий страшную, тупую силу, посягающую на человеческую свободу, душевное благородство, лучшие национальные традиции. Это сила тоталитарного государства, не знающая пощады. Причём для поэта гусеницы танков – не что иное, как «чётки чиновничьих скрепок». Яркий метафорический образ!

Именно мотив движения должен быть в центре внимания школьников в ходе анализа лирического произведения. Танки, напоминающие брюхастые чудища, идут по Праге, по правде, «по соблазнам жить не во власти штампов», «по солдатам, сидящим внутри этих танков», по Яну Гусу, Пушкину, «по склепам», «по тем, кто ещё не родились», «по надежде, что это родные танки». Практически всё композиционное поле стихотворения пронизывает логика перечисления, столь характерная для произведений Евтушенко. Кажется, что напористому движению танков (они сравниваются даже с рубанками) нет конца и в мире восторжествовало зло, которому противостоять не-

возможно. В стихотворении постоянно употребляется глагол «идут» (двусложное слово с резким звучанием!), стоящий в форме настоящего времени, а это создаёт следующий художественный эффект: кажется, что действие происходит в момент речи и танки идут непосредственно на лирического героя и на нас, читателей. Временная преграда между событием и словом, в нём запечатлённым, чуть ли не исчезает.

Далее необходимо обратить внимание школьников на контраст картин настоящего и исторического прошлого, смысл которого им предстоит раскрыть. Драматическая тональность стихотворения уже обусловлена тем историческим событием, которое столь ярко, эмоционально, в романтическом духе, изображено в нём. Но тональность эту усиливает психологическое состояние лирического героя, остро переживающего то, что по Праге идут *русские* танки: «Разве я враг России? / Разве не я счастливым / в танки другие, родные / тыкался носом сопливым?»

Это воспоминание о детстве, о тех танках, которые защищали Родину от фашистских захватчиков. И далее в сознании лирического героя–патриота те танки, которые он называет родными, резко противопоставляются этим, чужим танкам. И как страшный вывод, подготовленный предыдущим содержанием произведения, звучит следующая строфа: «Пусть надо мной – без рыданий – / просто напишут, по правде: / «Русский писатель раздавлен / русскими танками в Праге».

Отметим на уроке и парадоксальность отдельных образных ходов поэта («закатная кровь рассвета»; русский писатель, раздавленный русскими танками в Праге), подчёркивающую абсурдность происходящего и усиливающую драматизм стихотворения. Душевная открытость, эмоциональность, максимализм поэта (кажется, что у него совсем юная душа!) не могут не влиять на читателя, которому передаётся его волнение, его боль и недоумение.

Как мы видим, для осознания драматической тональности стихотворения Е.А. Евтушенко необходимо внимание к мотиву движения, контрасту временных планов и парадоксальности образов.

Что такое *идиллика*? Главное – восприятие и осознание человеком себя как части бытия, которое воспринимается, несмотря ни на что, положительно. Вот примеры слов и словосочетаний, которые помогут в осмыслении произведений, созданных в идиллической тональности: «идея счастливого и естественного бытия» (А.М. Песков); человек, «прикосновенный всею личностью к жизни» (М.М. Пришвин); дом; родина; гармонический покой, расстроганность, благоговение, умиление, светлая печаль, радость, восхищение, приятие бытия.

Главное в стихотворениях, относящихся к данной группе, – гармоничные отношения между лирическим «я» и окружающим миром. Думается, суть очень точно передаёт словосочетание «приятие бытия». Эмоциональный диапазон при этом отличается широтой необыкновенной: от чувства умиления, имеющего религиозную окраску, до безудержной радости. Имеет место и грусть, светлая печаль, не разрушающая ощущение гармонии, а фиксирующая сложность бытия, которое нередко воспринимается философски.

Немало лирических стихотворений, в которых непосредственно показывается «тёмная» сторона жизни, но принципиально важно то, что ей резко противопоставляется «светлая» сторона и позитивная оценка последней определяет тональность произведения («Из Пиндемонти» А.С. Пушкина). В другом же случае налицо смена того, что делало жизнь человека бессмысленной, а подчас и приближало её к бездне зла, ярким проявлением высшего начала, ассоциирующегося нередко с любовью или миром природы («Я помню чудное мгновенье...» А.С. Пушкина, «Зелёный Шум» Н.А. Некрасова). Реакция лирического «я» на то, что стало реальностью, стало настоящим, – главное в произведении.

Обратимся к стихотворению Е.А. Евтушенко «Само упало яблоко с небес...» (1995), написанному в идиллической тональности.

Читая стихотворение, мы видим яблоко, упавшее с небес или подброшенное бесом, сбитое ангельским крылом с ветвей или руладой соловья.

Яблоко ударилось «нежным боком». Удар был такой силы, что из него брызнул «шипящий сок». Кажется, это яблоко просит героя стихотворения только об одном – подобрать его («чуть зазвенели зёрнышки внутри»).

Яблоко лежит в росе, отдыхая телом и душой, «как малая планета на большой» (сильный образный ход!). Но в его трещину «вождедеюще» вползает оса, которую лирический герой не замечает. И вот он вносит яблоко в комнату. Из яблока вылетает оса и поёт на разные голоса, притом для неё поэт находит очень точный визуальный образ: «...как будто золотинка жизни той, / где жало неразлучно с красотой». Жало, то есть боль, страдание, тяжёлое испытание, и красота оказываются рядом.

«Но чем больше времени укус, / Тем вечность обольстительней на вкус». Философская мудрость, связывающая время с самой вечностью. Полное приятие жизни, без которого идиллическая тональность немислима.

Пусть ученики подумают о возможной альтернативе. Поэт мог развить образный ход, связанный с осой, заменив в заключительной части стихотворения идиллическую тональность драматической. Хватило бы одной дополнительной строфы! А ведь во многих стихотворениях определённым образом сочетается несколько эмоциональных тональностей! Но не здесь!

Поэт не хотел разрушить ту гармонию мира, которую запечатлел на языке образов в своём стихотворении. Достаточно было упомянуть о том, что реальность сложна, что в ней есть место для укусов, боли, но развивать эту мысль – означает нарушить некий баланс сил, который столь дорог поэту.

Концепт. В роли художественной доминанты литературного произведения подчас выступает концепт. Причём совсем не обязательно он может влиять на поурочное планирование, но работа с ним должна оказывать сильное воздействие на сам процесс аналитической и интерпретационной деятельности школьников, определять её ракурс.

Так, при изучении романа-эпопеи Л.Н. Толстого в 10 классе в центре внимания может оказаться слово-концепт «мир», вызывающее представление о космической целостности, противопоставленной хаотической дезинтеграции [9: 370].

Ещё в 1969 году С.Г. Бочаров обратил внимание на грамматические формы, в которых употребляется это слово в произведении Л.Н. Толстого. Исходя из этого, можно выстроить следующую структуру аннотации, которая даст ориентиры учителю, организующему анализ и интерпретацию этого романа:

В миру. «Мирская жизнь, что кипит за оградой монастыря, вся безграничность связей человеческой жизни с её видимой пестротой отношений, мнений, стремлений, целей, в которых надо ориентироваться, делать выборы и принимать решения, – «безурядица вольного света»... [3: 233] Как быть прекрасным человеком? Н. Ростов в полку («в монастыре») и за его пределами. Отношение Пьера к мирской жизни и к масонству как форме «монастыря». Жизненная драма Наташи Ростовской.

В мире. «На земле, именно на этой земле (Пьер указал в поле) нет правды – всё ложь и зло; но в мире, во всём мире есть царство правды, и мы теперь дети земли, а вечно дети всего мира». «*Мир* в этом новом значении («весь мир») противопоставлен у Пьера *земле*, которая соответствует жизни *в миру*) – противопоставлен как космос хаосу» [3: 238]. Антитеза земного и космического в сознании Андрея Болконского и Пьера Безухова. «Любовь божеская и любовь человеческая» и Андрей Болконский. Преодоление антитезы Пьером: «В середине бог, и каждая капля стремится расширяться, чтобы в наибольших размерах отражать его», «...и радостно созерцал вокруг себя вечно изменяющуюся, непостижимую и бесконечную жизнь». Символические образы природы.

Миром (имя существительное в творительном падеже, ставшее наречием). «Миром, все вместе, без различия сословий, без вражды, а соединённые братскою любовью – будем молиться...» Мотив единения людей в романе: семья – национальный мир – человечество. «Мысль народная» и философская концепция произведения. Картина Бородинского сражения. Представители народной среды. Народный полководец Кутузов. Любимые герои Толстого и народная, национальная среда. Тема индивидуализма. Л.Н. Толстой об антигуманной сущности войны и патриотизме.

«Война и мир» как роман-эпопея. Л.Н. Толстой как мастер «диалектики души».

Образ-персонаж. Эмоционально-смысловой доминантой в процессе изучения литературного произведения может выступать образ-персонаж, занимающий в художественной структуре главное место. Такой ракурс деятельности школьников влияет и на поурочное планирование.

Например, планирование уроков по роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» будет соответствовать логике моноцентризма: любой пер-

сонаж, находящийся рядом с Печориным, прежде всего способствует раскрытию его внутреннего мира, и это учитывается в формулировках тем учебных занятий: *Печорин и Бэла. Печорин и Максим Максимыч. Печорин и контрабандисты. Печорин и Грушницкий. Печорин и Мери. Печорин и Вера. Печорин и Вернер. Печорин и Вулич.*

Перед нами логика пообразного изучения произведения. Кстати, иногда она может сочетаться с логикой целостного изучения, то есть изучения «вслед за автором». Покажем это на примере тематики уроков по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»: *Раскольников до совершения преступления. Преступление и теория Раскольникова. Раскольников после совершения преступления. Лужин и Свидригайлов как «двойники» Раскольникова. Порфирий Петрович и Соня как оппоненты Раскольникова.*

Приведём в качестве примера систему вопросов и заданий к урокам, отражающим сюжетную линию «Раскольников – Соня Мармеладова»:

Глава 4 (часть 4).

1. Докажите, что Раскольников хочет вызвать у Сони чувство протеста. Почему он «весь быстро наклонился и, припав к полу, поцеловал её ногу»?

2. Почему Раскольников попросил Соню прочесть легенду о Лазаре?

3. Какая цель была у Сони при чтении евангельского текста и достигла ли она своей цели?

4. Как Соня читала Евангелие? Обратите внимание на внешние формы выражения её психологического состояния.

5. Раскольников говорит Соне: «Мы вместе прокляты, вместе и пойдём!.. Знаю только, что по одной дороге, наверно знаю, – и только. Одна цель!» Какой смысл вкладывает главный герой романа в эти слова?

Глава 4 (часть 5).

6. В начале главы Раскольников формулирует условие мысленного эксперимента. В чём его суть? Почему так жестоко поступает Раскольников по отношению к Соне?

7. В какой момент Раскольников увидел облик Лизаветы в лице Сони? Раскройте символический смысл этой ситуации.

8. Какой была первоначальная реакция Сони на признание Раскольникова? Как эта реакция характеризует Соню?

9. Проследите поэтапно, как Раскольников в разговоре с Соней «пробивается» к подлинному мотиву своего преступления.

10. Можно ли назвать поведение Сони в этом эпизоде истинно христианским?

11. Прокомментируйте следующую фразу Сони из конца главы: «Вместе ведь страдать пойдём, вместе и крест понесём!..»

12. Какие черты внутреннего мира Раскольникова раскрываются в этих двух эпизодах?

Глава 8 (часть 6).

13. В главе читаем: «Ему хотелось, впрочем, сказать что-то другое. Он перекрестился несколько раз». Как вы думаете, что хотелось сказать Раскольникову? Почему он перекрестился?

14. Какое душевное состояние было у Раскольникова, когда он упал на землю?

15. Докажите, опираясь на текст главы, что Соня постоянно следит за Раскольниковым. Чем вы это объясните?

16. Почему Раскольников делает явку с повинной? Какова роль Сони в этом?

Эпилог (глава 2).

17. На основе начала главы 2 ответьте на вопрос: произошли ли качественные изменения во внутреннем мире Раскольникова после суда?

18. Как относились каторжные к Соне и почему? Нашёл ли ответ на этот вопрос Раскольников?

19. Как относилась Соня к Раскольникову в период его пребывания на каторге? Как это её характеризует?

20. Раскройте принципиальные особенности описания пейзажа, которое начинается следующей фразой: «День опять был ясный и тёплый».

21. «Вдруг подле него очутилась Соня. Она подошла едва слышно и села с ним рядом...» Покажите особую роль мотивов, связанных с руками и слезами, в этом эпизоде.

22. «В этот день ему даже показалось, что как будто все каторжные, бывшие враги его, уже глядели на него иначе. Он даже сам заговаривал с ними, и ему отвечали ласково». Чем вы объясните изменение в отношении каторжных к Раскольникову?

23. Какой смысл приобретает слово «муки» для Раскольникова в конце эпилога?

24. Ф.М. Достоевский писал: «Человек возвращается в массу, в непосредственную жизнь, следовательно, в естественное состояние, но как? Не авторитетно, а, напротив, в высшей степени самовольно и сознательно. Ясно, что это... высшее самоволие есть в то же время высшее отречение от своей воли. В том моя воля, чтоб не иметь воли, ибо идеал прекрасен» [5: 192]. Применимы ли эти слова писателя к последним страницам шестой части и эпилогу романа?

25. В.Я. Кирпотин так характеризует Соню: «Она трансформирует мысль о боге не в мёртвые, умерщвляющие догматы и обряды, а в идею спасения других, в рычаг спасения других, в обоснование своей роли во вдруг открывшемся ей всемирном процессе... Полное самоотвержение одной личности должно вызвать ответное самоотвержение других личностей. И когда это осуществится, тогда и будет доказано, что нет сильнее меча, чем смирение, тогда наступит братство и любовь» [7: 158,159]. Согласны ли вы с этой точкой зрения?

В представленном выше дидактическом материале видна полифункциональность планируемой деятельности десятиклассников, так как в её содержание входит 1) раскрытие сложного нравственно-психологического мира главного героя романа; 2) рассмотрение нравственной позиции Сони, выражающейся в отношении к Раскольникову; 3) определение места в романе евангельских цитат; 4) выявление этапов движения сюжета «Раскольников – Соня» и вписывание указанной сюжетной линии в структуру романа.

Элемент композиции. Совершенно очевидно, что, исходя из авторской интенции и своей логики организации занятий, учитель может выбрать как доминантный тот или иной элемент композиционной структуры произведения. Нередко это финальная глава или сцена.

Финалы – это «вершины, с которых мы вновь (уже в ретроспекции) обзреваем художественное целое, и в том, каковы они, выражается не просто искусство «последнего мазка», умение вовремя «поставить точку» (важное искусство, драгоценное умение!), но и эстетическое отношение творца к реальности в целом. Одно из двух: либо финал останавливает поток воплощаемой реальности на твёрдой черте, на прочно замкнутой границе, развязывая все конфликтные узлы, исчерпывая картину судьбы героя и создавая ощущение абсолютной закруглённости и самодостаточности художественного целого. Либо, замыкая своды, финал оставляет некий «зазор», в который устремляется бег ассоциаций, создавая ощущение открытой перспективы» [4: 125-126].

Не претендуя на полноту, классифицируем финалы произведений или ситуации, им предшествующие:

1) итоговое объяснение, свидетельствующее о разрыве отношений между людьми (последний монолог Чацкого, исповедь Татьяны, последний разговор Штольца с Обломовым);

2) потрясение, вызванное неожиданным событием («немая сцена» в «Ревизоре»);

3) смерть героя (смерть Евгения, потерпевшего «фиаско» в столкновении с Медный всадником; умирающий Мцыри, так и не побывавший на родине; героическая смерть Тараса Бульбы; болезнь и смерть Базарова, противопоставившего себя первоосновам бытия и опередившего своё время; смерть Иудушки Головлёва как следствие отчаяния, вызванного пробудившейся совестью; известие о самоубийстве Актёра, произведшее сильное впечатление на обитателей ночлежки);

4) ситуация прощания с родным домом или возвращения в него (прощание Раневской и Гаева с родным домом и вишнёвым садом, возвращение Григория Мелехова на хутор);

5) перелом во внутреннем мире героя, знаменующий новый этап в его жизни (Раскольников в конце эпилога);

6) идиллический финал (результат встреч Марьи Ивановны с императрицей, семейная жизнь Ростовых и Безуховых в эпилоге, обретение Мастером и Маргаритой нового жизненного пространства – «вечного приюта»);

7) символический образ, выводящий сознание читателя за рамки сюжета (птица-тройка, символизирующая движение Руси в историческом пространстве; цветы на могиле Базарова, говорящие о спокойствии «равнодушной» природы).

На этапе создания мотивационно-установочной ситуации, который предшествует этапу текстуального анализа произведения, доминантный композиционный элемент и может оказаться в центре внимания школьников, в связи с чем интересны размышления Т.Г. Браже о том, как начать разговор с десятиклассниками о романе И.С. Тургенева «Отцы и дети»: «Можно начать с чтения на

уроке страниц о болезни и смерти Базарова и непосредственного их восприятия учащимися... а затем перейти к осмыслению их роли в произведении и «разматыванию» цепочки проблем, вызвавших закономерность такого финала: каковы взаимоотношения героев и конфликт произведения, почему в романе два круга странствий героя, какова его и других героев психология, способы её передачи Тургеневым, вечные ценности и стиль автора, – т. е. или вернуться к началу романа, или пойти по проблемному пути изучения» [2: 95]. Внимание к финалу на начальной стадии изучения произведения определяет ракурс текстуального анализа и делает неизбежным возвращение к нему на этапе обобщения, синтеза, когда с особой силой актуализируются коды интерпретационной деятельности школьников. Иначе говоря, методическую структуру определяет логика кольцевой композиции.

В своей практической деятельности словесники организуют работу школьников с художественными доминантами разных видов. Мало того, без этого полноценное изучение литературного произведения невозможно. Но чрезвычайно важно, чтобы его методические ходы были предельно осознанными. А это одно из необходимых условий приближения юных читателей к художественному миру автора.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – 4-е изд. – М.: Советская Россия, 1979.
2. Браже Т.Г. О литературе в школе: книга для учителя. – СПб.: МИРС, 2008.
3. Бочаров С.Г. О художественных мирах. – М.: Советская Россия, 1985.
4. Грехнёв В.А. Словесный образ и литературное произведение. – Нижний Новгород, 1997.
5. Достоевской Ф.М. Полн. собр. соч. В 30 т. – Т. 20. – Л.: Наука, 1980.
6. Зенкин С. Теория литературы: Проблемы и результаты. – М.: Новое литературное обозрение, 2018.
7. Кирпотин В.Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова: книга о романе Достоевского «Преступление и наказание». – 4-е изд. – М.: Художественная литература, 1986.
8. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2006.
9. Топоров В.Н. О семиотическом аспекте митраической мифологии в связи с реконструкцией некоторых древних представлений // *Semiotika i struktura textu*. Warszawa, 1973.
10. Хализев В.Е. Теория литературы. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 2000.

АССОЦИАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В первые десятилетия XX века замечательным отечественным педагогом М.А. Рыбниковой были сформулированы дидактические правила, которые занимают важное место в психолого-педагогической базе нашего исследования, посвящённого рассмотрению компонентов художественного текста на уроках литературы в ассоциативном контексте. Согласно этим правилам, обучение должно воздействовать «на различные органы чувств и на разные сферы сознания» и соответствовать нормам «здоровой дозировки» впечатлений, «их устойчивости и постоянству»; «учащиеся должны ясно понимать поставленную задачу, предъявленные им учителем требования, участие учителя в разрешении поставленной задачи, характер работы класса и степень своей личной ответственности в этой работе»; «искусство методиста должно заключаться в том, что сложное показывается в простом, новое в знакомом, а в старом узнаётся нечто новое»; на основе диалектического соединения дедукции с индукцией учитель должен обеспечить в итоге «стройность и систематичность знания» и воспитать «сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой» [1: 25-28].

Следуя этим правилам, мы разработали методические приёмы рассмотрения компонентов изучаемого литературного произведения в различных ассоциативных контекстах (художественный, научный, бытийный, религиозно-философский, креативный), привлекая для опредмечивания (объективации) этих контекстов произведения разных видов искусства, разнообразный жизненный и научный материал с целью воздействия на различные стороны восприятия обучающихся [2]. Различные ассоциативные контексты – это «смены ритмически идущих толчков, идущих от различного рода восприятий. Соединяя их, учитель руководствуется содержанием каждого из этих впечатлений: непосредственное чувство – и умственное напряжение, радостный подъём – и критическое раздумье, художественный образ во всей его силе – и углублённый анализ этого образа, обращение к прошлому – и взгляды на настоящее» [1: 25]. Утверждение этого дидактического правила сменяемости впечатлений, забота об их эффективности, об их здоровой дозировке – это одна из основных предпосылок разработанных нами приёмов анализа текста во взаимосвязи с другими текстами и видами искусств. Мы стремились определить объективные критерии выбора компонентов ассоциативного контекста, инициирующего самостоятельное вхождение обучающихся в культуру, для использования его на уроках литературы. Продумали последовательность поэтапного знакомства обучающихся с его элементами и способами конкретного применения (от первого

элементарного знакомства на самых простых и доступных примерах в 4–5 классах до полного и всестороннего овладения этим инструментарием в 10–11 классах).

Разрабатывая методические приёмы, базирующиеся на свойствах художественных концептов, мы ориентировались на то, чтобы ученики при изучении нового литературного материала постоянно опирались на уже изученный, знакомый им литературный и другой материал, чтобы в процессе анализа текста знакомое облегчало понимание нового и проясняло его свойства, а в ходе такого сопоставления позволяло взглянуть на себя по-новому. Диалектическое соединение дедукции с индукцией – важный принцип выявления разнообразных свойств художественных концептов, помогающих обучающимся более глубоко постигнуть идейно-тематическое содержание и культурологическую обусловленность литературного произведения, извлечь из него аксиологические смыслы, пережить эстетическое чувство при прочтении и определить место этого произведения в художественной картине мира и в результате достигнутого понимания расширить и углубить свои представления об этой картине. Воссоздавая вокруг когнитивных компонентов изучаемого произведения ассоциативный контекст, мы идём по пути индукции, а рассматривая затем эти же компоненты в данном контексте, исходя из обнаруженных законов последнего, мы пользуемся дедуктивным методом. Рассматривая каждый компонент как микросистему, а контекст как макросистему на основе их взаимодействия, устанавливая при этом взаимосвязи микросистем с разнообразными компонентами макросистемы, мы стремились обеспечивать в итоге «стройность и систематичность знаний» и тем самым воспитывать «сознательный подход к жизни, соединение теории с практикой» [1: 28].

При изучении литературных произведений мы совместно с учениками вычленили наиболее важные его компоненты и ключевые слова-образы, а затем рассматривали их на литературном (ассоциации с другими литературными произведениями), литературно-фольклорном (ассоциации с пословицами и поговорками разных народов), литературно-изобразительном (ассоциации с произведениями изобразительного искусства), литературно-музыкальном (ассоциации с музыкальными произведениями), литературно-обрядовом (ассоциации с обрядами, обычаями, традициями разных народов) уровнях.

Последовательно выстраивая ассоциативные ряды компонентов различных художественных произведений (литературный уровень), ученики одновременно повторяют и закрепляют изученный литературный материал и получают более глубокое объективное представление об изучаемом в данный момент. Привлекая к такой работе знания, полученные на уроках музыки (литературно-музыкальный уровень), изобразительного искусства (литературно-изобразительный уровень), мировой художественной культуры и других школьных дисциплин (научный уровень), мы через межпредметные связи переходим к подлинной интеграции, основанной на постижении обнаруживаемых при этом свойств сопоставляемых объектов. Опираясь на свой

собственный жизненный опыт и опыт близких ученикам людей (бытийный контекст), подтверждаем жизнеспособность искусства, открываем законы диалектики художественной формы и на основе этого обогащаем жизненный опыт обучающихся. Обращаясь к религиозно-философскому контексту, духовно озаряем создающуюся на уроке интеграцию и наполняем её глубоким нравственным содержанием. Подключая ко всей этой системе воображение и фантазию обучающихся (креативный контекст), осуществляем важный созидательный шаг, знаменующий собой кристаллизацию ученических талантов.

В ходе дальнейшего исследования возможностей такого лингвокультурологического ассоциативного контекста мы разработали и апробировали методические приёмы ассоциативно-контекстуального сравнения на уроках литературы [2], элементами которых являются:

1. Рассмотрение в ассоциативном контексте темы изучаемого произведения. Например, при изучении повести В. Быкова «Сотников» в 11 классе всесторонне рассматриваем тему жертвенности в контексте таких литературных произведений, как «Прометей прикованный» Эсхила, «Иван Сусанин» К.Ф. Рылеева, «Бородино» и «Песня про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Лапти» И.А. Бунина, «Юшка» А.П. Платонова, «Старуха Изергиль» (легенда о Данко) М. Горького, «Суламифь» А.И. Куприна, «Живое пламя» Е.И. Носова, «Последний лист» О'Генри, «Счастливый принц», «Соловей и Роза» О. Уайльда и др. Исторический контекст составляют сведения о подвигах советских людей, пожертвовавших своей жизнью во время Великой Отечественной войны, почерпнутые школьниками из документальной литературы. В качестве ключевого слова-стимула здесь выступает номинация концепта «жертвенность».

2. Рассмотрение в ассоциативном контексте идеи изучаемого произведения. Например, при изучении рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека» в 9 классе рассматриваем одну из основных мыслей этого произведения «Самое главное – не ранить сердце ребёнка» в литературном контексте, который составляют «Сказка о жабе и розе» В.М. Гаршина, «Снежная королева» Х.К. Андерсена, «Ванька» А.П. Чехова, «Юшка» А.П. Платонова, «Матрёнин двор» А.И. Солженицына, «Уроки французского» В.Г. Распутина, «Великан-эгоист» О. Уайльда и др. Бытийный контекст составляют сведения о детях-сиротах, взятых на воспитание людьми, проявившими истинное милосердие. В качестве ключевых слов-стимулов здесь выступают номинации концептов «дети» и «сердце ребёнка».

3. Рассмотрение в ассоциативном контексте композиции изучаемого произведения. Например, при изучении произведений Н.С. Лескова «Очарованный странник», «Тупейный художник», «Скоморох Памфалон» в 10 классе обращаем внимание на их композиционное сходство: «литературное обрамление», «рассказ в рассказе». Более глубоко рассматриваем этот композиционный приём в контексте таких произведений, как «После бала» Л.Н. Толстого, «Бэла» из «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «О любви», «Человек в футляре» А.П. Чехова, «Старуха Изергиль», «Ма-аленькая» М. Горького,

«Гобсек» О. де Бальзака, «Судьба человека» М.А. Шолохова и др. Обращаем внимание на то, что такая композиция обусловлена самой жизнью, вспоминаем сходные ситуации из нашей жизненной практики, которые составляют бытийный контекст. Религиозный контекст – обряд исповеди. В качестве ключевого слова-стимула здесь выступает номинация концепта «исповедь».

4. Рассмотрение в ассоциативном контексте сюжета изучаемого произведения. Например, при изучении повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» в 7 классе проводим ассоциации с сюжетом картины Рембрандта «Возвращение блудного сына», который, в свою очередь, восходит к библейскому сюжету. Рассматриваем интерпретации этого сюжета в таких произведениях, как «Слово о полку Игореве»; «Великан-эгоист» и «Мальчик-звезда» О. Уайльда, «Снежная королева» Х.К. Андерсена, «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Телеграмма» К.Г. Паустовского и др. В качестве ключевых слов-стимулов здесь выступают номинации концептов «возвращение» и «искупление».

5. Рассмотрение в ассоциативном контексте литературного образа. Например, при изучении романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в 11 классе обнаруживаем, что в образе Маргариты воплотилась мечта Катерины («Гроза» А.Н. Островского), Аси («Ася» И.С. Тургенева), Наташи Ростовской («Война и мир» Л.Н. Толстого) – летать, подобно птицам. В качестве ключевого слова-стимула здесь выступают номинации концептов «мечта» и «полёт». Также вокруг этого образа можно построить литературный контекст, состоящий из образов княгинь Трубецкой и Волконской («Русские женщины» Н.А. Некрасова), Ярославны («Слово о полку Игореве»), Февронии («Повесть о Петре и Февронии Муромских»), Герды («Снежная королева» Х.К. Андерсена), Деллы («Дары волхвов» О'Генри), Маши Мироновой («Капитанская дочка» А.С. Пушкина), Сони Мармеладовой («Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского), способных к самопожертвованию ради любимых людей. В этом случае ключевыми словами-стимулами становятся номинации концептов «любовь» и «самопожертвование».

6. Рассмотрение в ассоциативном контексте эпизода изучаемого произведения. Например, изучая рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека», обнаруживаем сходство эпизода, когда Андрей Соколов, ждущий встречи с сыном Анатолием, узнаёт о его гибели в последний день войны, с эпизодом из рассказа Н.С. Лескова «Тупейный художник», когда Любовь Онисимовна узнаёт о гибели Аркадия. Подобный эпизод есть в художественном фильме «Отец солдата», когда старик отец в поисках сына доходит до Берлина, слышит родной голос, а через мгновение его сын погибает. Похожие эпизоды есть в стихотворении Н.А. Некрасова «Орина, мать солдатская», рассказе К.Г. Паустовского «Снег», песнях «По диким степям Забайкалья», «Враги сожгли родную хату» и др. В качестве ключевого слова-стимула здесь выступает номинация концепта «утрата».

7. Рассмотрение в ассоциативном контексте художественной детали. Например, при рассмотрении художественной детали «самовар» в рассказе

И.А. Бунина «Тёмные аллеи» в 9 классе можно вспомнить художественную роль самоваров, изображённых в других литературных произведениях («Домашний лар» Б.К. Зайцева, «Муха-Цокотуха» К.И. Чуковского, «Детство» М. Горького, «Конь с розовой гривой» В.П. Астафьева, «Станционный смотритель» А.С. Пушкина и др.)

В рассмотренных нами случаях ученики воссоздают литературно-фольклорный, литературно-изобразительный, литературно-музыкальный и литературно-обрядовый уровни ассоциативного контекста и рассматривают ключевые слова-стимулы на этих уровнях. В ряде случаев такая работа может варьироваться фрагментарной конкретизацией ассоциативного контекста в виде устных и письменных заданий для обучающихся. Основой продуктивности такой работы является концентрация внимания обучающихся на культурологической сущности ключевой лексики, выбираемой в качестве компонентов-стимулов для построения ассоциативного контекста [2].

Литература

1. Рыбникова М.А. Избранные труды / сост. И.Е. Каплан. – М.: Педагогика, 1985.
2. Шуралёв А.М. Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: дисс. ... докт. пед. наук. – М.: МПГУ, 2013

Е.К. Маранцман
(г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Рефлексия – это метаспособность самоисследования, самореконструкции, самопроектирования и самотворчества» [1: 172]. Такое понимание задач и возможностей рефлексии, а также выделение этого понятия в разряд «метаспособностей» относительно ново в психологии. Эстетическая же рефлексия определяется как особый вид рефлексии, позволяющий общаться с культурой и выстаивающий разные стили поведения в различных ситуациях общения. Одной из самых фундаментальных связей с рефлексией обладает структура эмпатии. Собственно, именно эмпатия является результатом рефлексии. Наши исследования прошлых лет показали [2], что подростки не вполне успешны в проявлении эстетической эмпатии как раз в связи с неразвитостью воображения – этот показатель «тормозит» преобразование своих чувств в чувства героя.

В новом исследовании мы обратились к более широкому полю – эстетической рефлексии. И наше внимание сосредоточилось на занятиях с младшими школьниками. Именно в этом возрасте начинается «наивный реализм», он органичен для него. Именно тогда следует учить ребёнка рефлексии, расширять через анализ и новые культурные впечатления личность ребенка.

Соглашаясь с С.Л. Рубинштейном, считавшим, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [3: 241], отметим, что в современном образовании этот процесс формируется однобоко. Учитель ждёт от ученика не полноценной рефлексии на своё воздействие, а опосредованной тем же учителем, заданной клишированной структуры. Иными словами, собственно способность к рефлексии такими методами не осуществить.

Г.А. Цукерман указывает, что о способности рефлексировать можно говорить лишь в том случае, если человек не может не рефлексировать, если он рефлексивен в любой ситуации. Если же человек одни задачи решает рефлексивно, а другие нерефлексивно, то можно говорить лишь о сформированности операций рефлексии. Но сумма рефлексивных операций не составляет рефлексивной способности. Таким образом, по мнению Г.А. Цукерман [4], существует три уровня рефлексивного развития ребёнка: 1) ребёнок не способен рефлексивно действовать в любой ситуации, хотя ему доступны рефлексивные ситуации; 2) рефлексивно действовать может класс, группа совместно работающих детей, а отдельный ребёнок способен подключаться к совместным действиям и даже инициировать их; 3) ребёнок обладает индивидуальной способностью действовать рефлексивно.

Г.А. Цукерман также указывает, что у детей «в процессе овладения теоретическими знаниями появляется качественно новый вид рефлексии – определяющая» [4: 48]. Определяющая рефлексия представляет собой способность ребёнка знать, чего он ещё не знает, в каком знании нуждается для решения той или иной задачи и каким образом ему может помочь взрослый. Способность к определяющей рефлексии предполагается разумным действием в ситуации отсутствия образца этого действия. Именно в процессе овладения теоретическими знаниями появляется определяющая рефлексия.

На основе этих идей был проведён эксперимент по развитию эстетической рефлексии в начальной школе средствами литературного образования ребёнка. Были проведены исследования в школах Санкт-Петербурга. Выборка оставила 108 человек: пять четвертых классов в трёх разных школах. Это гимназия, литературная школа и обычная общеобразовательная. Эмпирические данные свидетельствуют о неравномерном развитии некоторых параметров в младшем школьном возрасте. Так, доминирует способность к сочувствию – социальная эмоция, отвечающая за отношения между людьми. Анализ литературы позволяет говорить о том, что в младшем школьном возрасте способность к сочувствию достигает своего максимального развития, поэтому вполне закономерно, что этот компонент показывает самое высокое значение по сравнению с другими параметрами и находится

в актуальной зоне развития. Несмотря на это, уровень эстетической эмпатии низкий; это свидетельствует о том, что современные школьники с трудом воспринимают и понимают художественный образ. Статистически значимой погрешности при исследовании различного уровня учебных заведений выявлено не было. Примерно такие же показатели были и у подростков. Дальше мы занимались с детьми развитием эмпатии через погружение их в мир литературы. Это делалось через анализ литературных произведений, путём медленного чтения художественного текста, привлечения полихудожественных средств, которые обеспечивают претворение литературных произведений в других видах искусства. И результат такой работы можно представить следующим образом.

По шкале Г.А. Цукерман, очень разнятся показатели в школах разного уровня. Так, после наших занятий ситуация выглядит следующим образом (данные в таблице представлены в процентах):

<i>Уровень рефлексивного развития</i>	<i>Языковая гимназия</i>	<i>Литературная гимназия</i>	<i>Общеобразовательная школа</i>
не способен рефлексивно действовать	24/ 4	26 / 4	34/ 34
рефлексивно действовать может группа, ребенок подключается	64/ 60	60 / 52	60 / 52
рефлексивно действует индивид	12 / 36	14/ 44	6 /14

Заметим, что количество часов школьных занятий по предмету во всех классах было одинаковым, а это значит, что на первое место выходит такой важный показатель, как качество обучения, мотивированность детей и их родителей на соответствующий предмет и т. п.

Совершенно понятно, что именно занятия литературой дают такие результаты при выявлении уровня развития рефлексии у младших школьников. И если в общеобразовательной школе тенденция не очень явно выражена, то в специализированных классах она становится более заметной. Конечно, такой локальный эксперимент не меняет картину мира ребёнка так же быстро, как нам бы хотелось, но усилия и чётко организованная мотивация на учение дают свои результаты. Это никак не перечёркивает результаты работы общеобразовательной школы; просто там нужно больше работать с текстом, мотивируя учеников на вдумчивое чтение, которое противостоит поверхностному и стереотипному мышлению, столь часто встречающемуся сегодня.

Литература

1. Барышева Т.А. Креативный ребёнок. Диагностика и развитие творческих способностей. – СПб: Феникс, 2004.
2. Маранцман Е.К. Логика образа (искусство восприятия мира в себе и себя в мире). – СПб: ВВМ, 2017.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. – Т. 2. – СПб: Питер, 2015.
4. Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 2001.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

И.Е. Брякова
(г. Оренбург)

СПОСОБЫ СОТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА И УЧЕНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Современный образовательный контекст ставит участников педагогического процесса в ситуацию выхода в *диалоговую позицию*, в которой каждый может слышать, видеть, понимать другого, влиять на ценностные установки, определяющие жизненные и нравственные ориентиры, создавать условия для становления мыслящего человека, самостоятельного, способного к самоопределению. Новое качество образования, новые подходы в образовании нацелены на творческое саморазвитие личности, на сотворчество учителя и ученика. Если *творчество* понимается в целом как деятельность, направленная на создание нового, то *креативность* понимается большинством исследователей и нами как способность к такой деятельности, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей.

Творчество можно рассматривать как явление, недоступное анализу, как духовный акт самоосуществления человека. Творчество можно рассматривать и как способ познания мира и человека, как самореализацию личности. С этой точки зрения интересна позиция Л.С. Выготского, который считает, что «обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в бессознательное. Мы можем известным образом так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные» [6: 327].

Развивая позицию Л.С. Выготского, В.С. Юркевич пишет: «...в психогенетике накопились убедительные свидетельства весьма значительных средовых влияний на креативность. В определённом отношении генетически задан только интеллект, креативность является результатом главным образом воспитания» [10: 139]. Э. де Боно, изучая феномен «латерального мышления», приходит к выводу, что «творчество – это не только сущность таланта, боже-

ственное вдохновение или блуждание вокруг в надежде, что вас озарят идеи. Существуют специфические средства и приёмы, которые можно выучить, оттренировать и применять правильно и обдуманно на практике» [4: 92].

Мы разделяем позицию большинства исследователей (Э. де Боно, Э. Торранса, Дж. Рензулли, Р. Стенберга, К. Роджерса, Д.Б. Богоявленской, М.А. Холодной, В.Н. Дружинина и др.) в том, что креативные способности человека с помощью специально организованных занятий и создания креативной среды могут быть «стимулированы и улучшены». Учёными отмечено, что креативность как способность к творчеству непосредственно связана с таким понятием, как терминальная ценность творчества. Автор модели ценностных ориентаций М. Рокич определил ценность как наиболее предпочитаемое личностью и обществом прочное убеждение (верование), проявляющееся в соответствующем ему типе поведения [11]. М. Рокич провёл исследование ценностей, которые он впоследствии разделил на инструментальные (способствующие) и терминальные (конечные). Понимание творчества не как инструментальной (для чего я это делаю?), а как терминальной ценности (во имя чего я это делаю? – во имя роста личности, самосовершенствования) будет способствовать позитивной реализации личности, самодостаточной, самоактуализированной. Под самоактуализацией мы будем понимать процесс личностного роста, выявления и реализации собственных возможностей, актуальных и потенциальных.

Креативность как творческое отношение к жизни – неперенный атрибут самоактуализации. По А. Маслоу, самоактуализация – это работа над тем, к чему стремится человек. В. Франкл, видя в самоактуализации потенцию к личностному росту, обусловленному осмыслением жизни, считал, что она состоит из непрерывного процесса осознания собственных ценностей и их реализации. Креативные, ориентированные на творческое саморазвитие люди психологически готовы к инновациям, в будущем менее подвержены профессиональному «выгоранию», столь часто встречающемуся в наше время. Креативная личность стремится проявить свои способности в любимом деле, возможность творчества и самореализации доставляет удовольствие, воспринимается как источник радости и смысл жизни. Как любое личностное новообразование, креативность формируется гетерохронно и неравномерно, проходит в своём развитии определённые сензитивные периоды. На основании экспериментальных данных Д.Б. Богоявленская [2; 3] установила, что креативность проявляется неравномерно с интервалом в четыре года: 5, 9, 13, 17 лет.

Поскольку креативность является одним из способов самовыражения личности, она может проявляться в умении школьников создавать свой текст. Причём понимание экзистенциальной ценности момента творчества повышает для них не только ценность результата, но и сам процесс деятельности. Происходит открытие себя в процессе самостоятельного создания текста, сотрудничество с другим, учителем, писателем. Опытным путём нами было установлено, какие технологии способствуют развитию креативности [5]. Их мы условно назвали креативными технологиями: дебаты, образовательные путешествия, квесты, педагогические мастерские, полилог и др. Кроме того, раз-

витию креативности будут способствовать диагностические и обучающие методики: «Создание текста», «Постановка проблемы», «Завершение фабулы»; методики развития литературно-творческих способностей; методики написания сочинения-ассоциации, сочинения-этюда, которые можно рассматривать и как креативные технологии [5].

Условно разделим тексты, создаваемые школьниками, на критические (анализ и интерпретация), художественные (сказка, юмористические, фантастические, приключенческие и др. рассказы), публицистические (сочинение-ассоциация, эссе, этюд и др.). И обратимся к созданию текста-ассоциации с помощью методики «Создание текста».

Ассоциация – связь идей, представлений, при которых одно вызывает создание другого благодаря их сходству; это свободное высказывание. Ассоциации могут быть вызваны фактом, отражённым в произведении, необыкновенным, ярким или близким художественным образом, эмоциональным зарядом произведения. Для сочинения-ассоциации характерны эмоционально окрашенная лексика, эмоционально окрашенный факт, чувственное восприятие факта, явления, фрагментарность, небольшой объём, образность (как правило, наличие образа-переживания), искренность, «поток сознания», возможен свободный синтаксис. Перед началом работы создаём атмосферу доверия, сотворчества беседой, прослушиванием музыкальных фрагментов, чтением стихотворений преподавателем и учениками, возможно, по желанию, рассказом о самом запомнившемся радостном случае из жизни. Должна быть довольно сильная мотивация к творческой деятельности, установка на творческую работу. Можно отметить, что каждый из присутствующих способен на очень многое, нужно только высвободить чувства, эмоции, мысли, которые рождаются здесь и сейчас. Надо разрешить им пожить самостоятельно. Иногда они неподвластны нам, в этот момент интересно понаблюдать за ними. Вначале идёт словесная импровизация совместно с преподавателем, далее — сочинение-ассоциация «День бесконечного счастья». Время работы не регламентируется, но обычно работа выполняется в течение 20 минут.

Примеры ассоциаций, созданных школьниками:

Екатерина Л.: *«Конец августа. Знойный день сменился глубокой прохладой вечера. Сидя на берегу озера, приятно вдыхать свежий, мягкий запах воды, смешивающийся с ароматом полевых цветов. Даже трава пахнет по-особому. Вся природа будто вздохнула с облегчением после душного, жаркого дня и теперь придает блаженству. Сидишь и смотришь на небо, а там – ни облачка, только яркие звездочки моргают с высоты.*

Вода заигрывает и манит к себе колдовским отблеском луны. Заходишь в озеро и чувствуешь, как миллион мурашек рассыпается по всему телу, нет, не от холода, а от необычного чувства, которое наполняет тебя. Стихия победила, ты в ее власти! В такие моменты не думаешь ни о чём. Долго-долго сидишь на берегу, на старой коряге, и смотришь, как переливаются капельки под лунным светом...

Далее идёт установка на детективное повествование. Можно мысленно перенестись в кабинет А. Кристи или Д. Донцовой, описать его, дать прочув-

ствовать необычность следующего задания, вчувствоваться в образ писателя, разбудить воображение школьников, а затем обратиться к ним со словами: «Посмотрите в окно – там произошло что-то необычное... В течение 7 минут напишите начало детективного рассказа, 5-10 строк, волнующих и интригующих». Потом – новая установка, но уже на начало рассказа из серии ужасов, почти по С. Кингу. Время работы – 10 минут. Главное в этой работе – поддержать интерес, настроение учащихся, творческий азарт, возникший в процессе создания ассоциаций. В конце работы у школьников возникает желание поделиться своими мыслями – многие читают вслух созданные тексты.

Нами были разработаны следующие критерии оценки данных работ (от 0 до 5 баллов): 1. Наличие в тексте художественной образности, позволяющей раскрыть жанровую доминанту текста. 2. Определение лейтмотива текста. 3. Своеобразие языка повествования (ассоциативность, наличие художественных средств выразительности; отсутствие их при ясности и точности мысли). 4. Своеобразие интонации, определяющей текст и подтекст работы. 5. Особенности стилистической выразительности (развёрнутость высказывания с большим количеством сложных синтаксических конструкций; точность, краткость речи; «поток сознания»). 6. Динамика событий.

Максимальное количество баллов за каждое выполненное задание – $30 \cdot 3 = 90$ баллов.

Далее пишем *сочинение-ассоциацию* на слово, явление, понятие, текст. Подобного рода работа развивает эмоции, которые, по Р.Г. Натадзе, являются «материалом творчества», а также воссоздающее, творческое воображение, ассоциативное мышление, фантазию. Рождается диалог, обогащающий читателя и предоставляющий ему возможность почувствовать что-то, возможно, очень важное.

Школьникам было предложено назвать слова-концепты, ключевые в произведениях И.А. Бунина о любви: «Митина любовь», «Солнечный удар». Были названы такие концепты, как *боль, любовь, страсть, наваждение, мечта, предательство, счастье, самопожертвование*. Затем предлагалось выделить слово, наиболее созвучное эмоциональному состоянию школьников. Далее – написать свою ассоциацию на слово (5-6 предложений). Затем работы читались и коллективно обсуждались. Учитель выполнял то же задание, затем в конце обсуждения читал своё сочинение-ассоциацию, которое, предполагается, отвечает требованиям такого рода сочинений.

Школьники выбрали концепт *счастье*: «Счастье как мечта. О нём нельзя говорить громко. Скажешь громко – и его уже нет. Храни его бережно в своем сердце, делись с близким своим...»; «Счастье – это духовность», «Счастье – это солнце. Солнце в жизни у каждого своё, оно всегда рядом. Просто не всегда его замечают»; «Счастье – это умение понять жизнь, ценить то, что у тебя есть. Это любовь, когда душу переполняет благодарность, это надежда... Счастье внутри, оно у каждого своё...»; «Счастье – это состояние души. Счастье – это отсутствие одиночества. Счастье – это тепло неожесточённой души. Наши личные, собственные, «маленькие» счастья помогают нам жить».

Подобные откровения пишутся, а тем более читаются, когда происходит диалог-встреча не только с автором, но и с другом – взрослым, учителем, мудрым и понимающим человеком. Это те чувства, которые возникли у читателя независимо от воли автора и обозначены в созданном тексте. Можно считать, что ассоциация – шаг навстречу творчеству, сотворчество, потому что личность начинает творить, исходя из своего духовного опыта. «Быть – значит общаться», – писал М.М. Бахтин [1: 312]. Общаться через диалог с «другими», с текстами культуры, с самим собой.

По мысли Я. Мукаржовского, вокруг произведения группируются «ассоциативные представления и чувства», возникающие у читателя независимо от воли автора [9: 219]. Человек, понимая, присваивает понимаемое, в результате появляется свой, читательский текст, иногда только эмоционально связанный с авторским. Таким текстом может стать читательская ассоциация на стихотворное или прозаическое произведение. Подобная актуализация жизненных впечатлений, пробуждение воображения и фантазии, сотворчество даёт основания говорить о неисчерпанности смысла произведения автора. И чем охотнее школьник будет расширять своё творчество, тем квалифицированнее он будет становиться как читатель.

Возможно создание сочинения-ассоциации и непосредственно на художественный текст. Вместе с тем при написании данного вида работы существуют определённые риски: риск отдаления от авторской позиции, подмена её собственными эмоциями, далёкими от авторских; риск поливерсионности интерпретации, обеднения, по сравнению с авторским замыслом, смысла произведения. В этом случае следует определиться, какую задачу мы ставим перед собой. Например, в настоящий момент важен не анализ стихотворения, не его интерпретация, а те чувства, эмоции, настроения, мысли, которые рождаются у читателя под влиянием этого произведения. Их можно углублять, возвращать в текст, приближать к авторской позиции, авторскому голосу, но это будет позже. В данный момент речь идёт не столько о первоначальном восприятии авторского текста, сколько о личностных ощущениях читателя, вызванных данным текстом, о готовности читателя идти на добровольный диалог с автором. Ассоциация даёт право стать соавтором текста, сопереживать, рождает интерес к тексту, его автору, даёт толчок развитию собственной мысли, рождает потребность с удовольствием работать со словом, открывает многозначность смыслов, широту ассоциаций. Подобная работа ценна предоставленной читателю возможностью заглянуть в свой собственный внутренний мир, свои ощущения.

Сочинения-ассоциации можно проводить в начале изучения творчества поэта, писателя для привлечения интереса читателя к личности и творчеству автора, для начала диалога с ним, работа возможна также и на заключительном этапе изучения творчества, когда многое уже будет осмысленно учащимися. После ассоциации на литературный текст следует вернуться к авторскому замыслу произведения, авторской концепции и сопоставить собственный текст с авторским видением.

Технологию написания сочинения-ассоциации представим следующим образом.

Цель – развитие эмоций, воссоздающего, творческого воображения, ассоциативного мышления, фантазии учеников.

Этапы:

1. Определение ассоциации, пример создания ассоциативного ряда.
2. Установка на восприятие текста. Создание эмоционального контекста, способствующего более чувственному восприятию текста. Используются письма, фотографии, дневниковые записи, воспоминания современников, музыка, живопись, диалог исторических лиц.
3. Чтение произведения учителем.
4. Запись слов-ассоциаций, возникших при чтении (диалог с автором и текстом).
5. Выбор одного, самого важного, с точки зрения учащегося.
6. Повторное чтение учителем произведения.
7. Написание сочинения-ассоциации.
8. Чтение и обсуждение (диалог со слушателями).
9. Чтение ассоциации, созданной учителем (диалог с учителем).

Результат:

Ввиду сложности оценки творческой работы остановимся на следующих критериях (критерии частично взяты из учебного пособия «Интерпретация художественного произведения» (2007) [7]: 1. Умение определить лейтмотив темы. 2. Умение найти интонацию и стиль, соответствующие теме и жанру. 3. Оригинальность созданного образа-переживания. 4. Языковые средства создания образа. 5. Индивидуальность стиля и богатство речи. 6. Изменение в мотивационных установках личности.

В результате использования данной педагогической технологии происходит самораскрытие личности ученика, эмоциональное обогащение за счёт сотворчества с автором текста, развитие литературно-творческих способностей учащихся, становление духовного опыта читателя. Несмотря на обозначенные выше риски, данный вид работы, написание сочинения-ассоциации, на наш взгляд, одна из возможностей уйти от бесконечного переписывания учениками сочинений, взятых из Интернета или других источников.

Творчество предполагает совпадение мотива и цели, то есть увлечённость самим предметом, поглощённость деятельностью. Без мотивационной стороны творчества человек превращается в орудие, в средство решения тех или иных задач. Поскольку креативность выступает «как системное свойство, как объединяющее – создающее гештальт-качество целой личности» (А. Маслоу) [8], то, воздействуя на неё, можно её стимулировать и изменять.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1983.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студентов. – М.: Академия, 2002.

4. Боно Э. Латеральное мышление / пер. с англ. – СПб.: Питер, 1997.
5. Брякова И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: монография. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Просвещение, 1965.
7. Интерпретация художественного произведения. Факультативный курс для старшеклассников и студентов: учебное пособие под ред. В.Г. Маранцмана. – СПб.: Сага, Наука, 2007.
8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
9. Мукаржовский Я. Исследования по эстетике и теории искусства. – М.: Искусство, 1994.
10. Юркевич В.С. О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997.
11. Rokeach M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.

Е.Л. Райхлина
(г. Тула)

ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО КУРСА «ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ГЕРОЕВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО НА КИНОЭКРАНЕ»

Язык кино составляет система аудиовизуальных образов, используемая художником для установления эмоциональных, интеллектуальных контактов с зрителями в процессе его рассказа о себе, о мире, о своих представлениях добра и зла. Овладеть кинематографической речью сегодня – это значит научиться понимать язык экрана, который составляют кадры, элементы внутрикадровой композиции, сцены, эпизоды. Все этому мы стараемся учить наших будущих магистров в рамках авторского курса «Визуализация героев произведений Л.Н. Толстого на киноэкране». На наших занятиях мы учим студентов сопоставлять фильмы по мотивам произведений Л.Н. Толстого непосредственно с его текстами. Так как обучающиеся в нашей магистратуре работают в школах, то занятия помогают им планировать педагогическую деятельность на уроках литературы.

Стоит отметить, что именно к литературной классике обратились первые кинематографисты. На материале литературной классики были завоеваны первые принципиальные успехи чисто экранной выразительности. Существуют множество мнений по поводу использования экранизации фильмов в качестве ключа к пониманию русской литературы. Однако здесь несомненным остается одно – воздействие фильма на зрителя.

«Золотым фондом» первого русского кинематографа становятся произведения А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого. И здесь стоит от-

метить, что у последнего достаточно непросто и неоднозначно складывались отношения с фильмопроизводством: от полного неприятия до понимания и желания работать для кино.

Авторский курс «Визуализация героев произведений Л.Н. Толстого на киноэкране», который мы предлагаем в рамках нашей магистерской программы «Литература в системе гуманитарного образования», является по своему уникальным. Именно через призму знакомства с воплощением наследия великого писателя на киноэкране обучающиеся в магистратуре получают визуальное представление о героях его произведений. Л.Н. Толстой считал, что кинематограф позволяет лучше понять русскую душу. И наша задача состоит в том, чтобы в этом убедились студенты.

Цель курса: сформировать у обучающихся в магистратуре представление о воплощении творчества Л.Н. Толстого в мировом и российском кинематографе, познакомить их с антологией толстовской киноклассики.

Задачи курса: изучить историю создания ранних документальных фильмов о Л.Н. Толстом; проследить, как шло освоение литературного наследия писателя на киноэкране при его жизни, в первые годы после смерти и на современном этапе развития кинематографа.

Стоит отметить, что наш курс имеет всецело практическую направленность. И когда мы предлагаем обучающимся в магистратуре просматривать кинофильмы, относящиеся к толстовской киноклассике, то просим анализировать режиссёрский замысел, актёрскую игру, сравнивать исполнительские работы в нескольких экранизациях одного и того же произведения.

В ходе данной работы мы рассказываем обучающимся в магистратуре о том, что с именем Л.Н. Толстого связаны не только великие литературные произведения, но и первые открытия в области цветной фотографии и документального кино. Именно Л.Н. Толстой запечатлен на первой в России цветной фотографии и на первых кадрах документального кино.

Интерес для обучающихся представляет тема «Ранние документальные фильмы о Л.Н. Толстом». Прижизненный образ писателя на киноэкране очень эмоционально воспринимается магистрантами. Не менее эмоционально студенты воспринимают первый художественный фильм о Л.Н. Толстом «Уход великого старца», поставленный в 1912 году Я.А. Протазановым. Это была первая неоднозначная постановка о великом писателе в немом кинематографе. В этом фильме были вынесены на всеобщее обозрение все неурядицы семьи Толстых, представлена причина ухода писателя из Ясной Поляны. Нам интересно восприятие студентами данного фильма, мы просим их дать комментарии по поводу увиденного. Затем они сравнивают образ Л.Н. Толстого в фильме «Уход великого старца», созданный молодым актёром Владимиром Шатерниковым, и в художественном фильме С.А. Герасимова «Лев Толстой», снятом в 1984 году (главную роль в нём сыграл сам режиссёр).

Говоря об экранизациях начала XX века, мы особо упоминаем фильмы 1916 года «Отец Сергей» и 1918–1919 годов «Поликушка». Они не слишком известны сегодня широкой публике, поэтому интересны в силу нескольких причин. Так, работая над фильмом «Отец Сергей», режиссер Я.А. Протазанов

нов активно сотрудничал с артистами реалистического направления, развивал технологию короткого монтажа для передачи психологической достоверности происходящего с человеком, показывая его душевные терзания. Фильм «Поликушка», снятый по необычайно кинематографичной повести Л.Н. Толстого, стал самым популярным в начале 1920-х годов на Западе. И позднее он олицетворялся с душевностью и искренностью русского человека. Факты об этих фильмах, история их создания вызывают большой интерес у обучающихся. Они анализируют увиденные отрывки, высказывая своё мнение.

Ключевой темой наших занятий является представление экранизаций толстовских произведений в России и мире с 1960-х годов и до наших дней. Именно в начальный отрезок этого периода были созданы самые известные фильмы по произведениям великого писателя: «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение», «Живой труп». Процесс этот продолжается и сегодня. Остановимся на экранизациях двух романов. В 1956–1959 годах выходит картина режиссёра К. Видора «Война и мир», где Наташу Ростову и Пьера Безухова сыграли Одри Хэпберн и Генри Фонда. Через 10 лет выходит фильм «Война и мир» С. Бондарчука, в котором режиссёру удалось через непревзойдённую по мастерству постановки и силе эстетического воздействия батальную линию четырёхсерийной ленты ярко выразить толстовскую мысль о войне как противоестественной стороне человеческого бытия. В 2007 году выходит экранизация режиссёра Р. Дорнхельма, которая не получила большого успеха. В 2015 году ВВС выпускает шестисерийную версию «Войны и мира». Фильм нашёл отклик у современного зрителя. В этом немалую роль сыграла работа сценариста Э. Дэвиса.

При работе с экранизациями романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» мы предлагаем нашим студентам сравнивать игру актрис, которые в разное время воплотили на экране образ главной героини. Так, обучающиеся в магистратуре изучают исполнительские работы Г. Гарбо, В. Ли и С. Марсо, сопоставляют особенности воплощения ими на киноэкране образа героини. Особый разговор на занятии – об образе Анны Карениной, созданном Т. Самойловой. В 2009 году на экраны вышел фильм С. Соловьёва «Анна Каренина» с Т. Друбич в главной роли. В этой версии на первый план, по сути дела, вышла линия Каренина. Если так можно выразиться, фильм был посвящён именно ему, что сразу почувствовали и отметили наши магистранты. И, наконец, в ходе наших занятий мы касаемся постановки и «Анны Карениной» режиссёра Дж. Райта с К. Найтли в главной роли. Действие романа происходит в театре. Персонажи встречаются именно там. Данная интерпретация пришлась по душе многим молодым зрителям. Так произошло и с фильмом К. Шахназарова «Анна Каренина», вышедшим на экраны в 2017 году, где судьба Анны причудливо вырисовывается через судьбу Вронского и мировидение уже взрослого Серёжи.

Таким образом, в ходе изучения курса по выбору «Визуализация героев произведений Л.Н. Толстого на киноэкране» обучающиеся в магистратуре усваивают материал, приходят к более глубокому пониманию творчества писателя, соотнося толстовский кинематограф, интерпретации произведений писателя с проблемами современного общества.

Литература

1. Ремизов В.Б. Образ Льва Толстого в кинематографе // Книга в современном мире: диалектика вербального и визуального. Материалы всероссийской научной конференции. 2017.

М.А. Лебедева
(г. Пермь)

ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ АКТИВНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

Сегодня, когда возможен мгновенный доступ к любой информации, речь идёт не столько о получении, нахождении или предъявлении её учителем, сколько об активной – чаще творческой – работе с ней, и каждый учебный предмет предлагает для этого соответствующие его природе формы. «На уроках литературы школьники имеют дело с произведениями русской и зарубежной классической и современной литературы, обращающими нас к сферам жизни, которые обычно не затрагиваются специально на уроках по другим предметам. Это нравственные искания человека, мир его чувств, эмоциональная сфера личности, мир художественного творчества» [1: 10]. Целью литературного образования является воспитание грамотного читателя, характерными качествами которого являются эмпатия (сопереживание эмоциональным состояниям литературных героев), способность к смысловому чтению (постижению смыслов, заложенных в художественном тексте), восприятию литературного произведения как целостной художественной системы, выявляющей авторский взгляд на мир и человека, способность к образной конкретизации и образному обобщению.

Традиционно в методике движение читателя в общении с художественным произведением определяется как восприятие, понимание, интерпретация. Восприятие художественного текста – это проникновение в созданный автором художественный мир, способность «увидеть» литературных героев как живых людей, представить обстановку, проследить за развитием событий. Именно такое проникновение вызывает эмоциональный отклик, увлечённость текстом и желание его читать. По отношению к художественному тексту категория «познание» заменяется на «понимание», содержание которого – постепенное открытие заключённых в литературном произведении смыслов. Понимание мыслится как смыслообразование в постоянном диалоге читателя с текстом, с другими читателями, самим собой как читателем на разных стадиях этого смыслообразования. Интерпретация – целостное, личностное осмысление литературного произведения, представленное в сознании читателя не толь-

ко в суждениях о тексте, но и образах. Содержание всех этапов читательского движения напрямую обусловлено природой литературы как искусства слова и созданного им образа, а потому суть может быть обозначена как «образо-восприятие» – «образо-постижение» – «образо-творение». Обозначив доминанту читательской активности на каждом из этапов как вопрос – исследование – творчество, стоит обратиться к методическим приёмам, создающим возможности для проявления сотворчества учителя и учеников.

На этапе восприятия выявлению первичных читательских смыслов помогут самостоятельно сформулированные школьниками вопросы после прочтения художественного текста. Ученики сами формулируют вопросы, учитель может добавлять свои. Таким образом создаётся своеобразное «поле непонимания», организующее дальнейший анализ не только «от учителя», но и «от учеников». При таком анализе учитывается, во-первых, непосредственный интерес учащихся, во-вторых, школьники учатся формулировать вопросы аналитического, продуктивного характера. В ходе дальнейшего анализа, постоянно обращаясь к «полю непонимания», учитель и ученики могут включать в него новые вопросы, появляющиеся в процессе размышления, либо же исключать те, которые оказались очевидными, неглубокими.

Наиболее продуктивный методический приём, обуславливающий сотворчество учителя и учеников на этапе понимания художественного произведения, – исследовательские задания. Один из вариантов исследовательских заданий – психологический комментарий, суть которого – открытие смыслов, связанных с душевным состоянием героя в определённый момент. Например, исследовательское задание такого типа на основе писем Татьяны Лариной и Евгения Онегина поможет обнаружить и душевное состояние героев, и авторскую концепцию счастья, которое не всегда становится основным содержанием человеческой жизни. Задание учащимся для исследования: определить, какие чувства и мысли выражаются в строчках писем Татьяны и Онегина и создать своеобразную «эмоциональную цепочку», соответствующую событийному, внешнему содержанию. Психологический комментарий письма Татьяны: покорность судьбе, которая даровала такую любовь, и решимость принять эту судьбу – понимание, что такое искреннее, прямое признание – это стыд, но желание видеть любимого сильнее – ощущение, что прежний покой ушёл навсегда, и радость от этого нового чувства невозможности быть свободной от нерасторжимой духовной связи с любимым человеком – страх перед неизвестностью, сомнение, но при этом твёрдое решение вверить свою судьбу любимому – мука от одиночества и непонимания – единственное, что возможно: вверить свою судьбу «чести» любимого. Психологический комментарий письма Онегина: сомнение в том, что будет понят, что голос его души будет услышан – горький анализ ошибок прошлого, понимание причин своего прежнего неверия в возможность любви и счастья – страстное желание быть рядом с любимым человеком и горечь от невозможности утолить это желание – мука от необходимости скрывать свои чувства – твёрдое решение покориться судьбе с её невозможностью не любить и быть свободным от нерасторжимой

духовной связи с любимым человеком – единственное, что возможно: верить свою судьбу «воле» любимой. Сопоставительный анализ психологического содержания писем Онегина и Татьяны обнаруживает духовную близость героев, возможность взаимопонимания, их предназначенность друг другу, драматизм лишь в том, что между этими признаниями – время, сделавшее невозможным взаимное счастье.

Вариантом исследовательского задания на этапе понимания является также литературный эксперимент. Эксперимент как метод познания предполагает активное внедрение исследователя в материал, литературный эксперимент – это временная трансформация художественного текста с целью обнаружения смыслов, которые именно благодаря такой трансформации становятся явными. Например, задание для десятиклассников: ничего не меняя в тексте последнего абзаца романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», условно разделив его на тематически и эмоционально завершённые части, трансформировать эпос в лирику за счёт смыслового переноса строк, создав тем самым своеобразные «стихотворения в прозе»; дать название этим стихотворениям и проанализировать каждое из них. Первое стихотворение можно было бы назвать «Сельское кладбище». В нём очевидны черты элегии: грусть как основной эмоциональный тон, печальное размышление о неизбежности смерти и забвения, о призрачности человеческого земного существования на фоне вечной жизни природы. «Не всё подвержено праху» – возможное название второго стихотворения, построенного по принципу антитезы – на отрицании забвения как неизбежности, потому и не «ощипанные деревца», а «две молодые ёлки», не заросшие канавы и поникшие кресты, а «железная ограда». Вариант названия третьего стихотворения – «Родительская любовь». Любовь – одна из наиболее сильных духовных связей, не прерывающаяся даже за чертою земной жизни. Лексические повторы и ритмический рисунок текстовой строки передают мелодию бесконечной, ничем не облегчаемой печали. Четвёртая смысловая часть финального абзаца наиболее лирична и являет собой прямое обращение автора к читателю. «Вечное примирение» – название завершающего стихотворения, которое начинается риторическими вопросами, с первых строк задающими высокий эмоциональный накал. «Молитвы», «слёзы», «любовь», «вечное примирение», «жизнь бесконечная» – как не согласуются эти слова, на которых держится содержание стихотворения, с системой взглядов героя в начале романа и как значимы и ценны они для автора. Литературный эксперимент позволил более явственно ощутить лиризм прозы И.С. Тургенева, особенности авторского мировосприятия и характер взаимоотношений «автор – герой».

Одной из форм сотрудничества учителя и ученика на этапе интерпретации литературного произведения является учебный проект, который часто предполагает нерасторжимое единство исследовательской и творческой составляющих. Один из наиболее сложных, но интересных для школьников творческих проектов – создание в компьютерной программе-видеоредакторе слайд-фильма на основе текста стихотворения, его своеобразное «оживление», «анимация». Подбор видеоряда, музыки или записи актерского чтения,

настройка эффектов и переходов – всё должно соответствовать художественным особенностям поэтического текста. Особенно ответственен подбор видеоряда: невозможен прямой перенос – без учёта исторической эпохи, выражаемого поэтическим образом настроения и мысли – образной системы стихотворения в сферу зрительных объектов. Связь не столько прямая, сколько ассоциативная: характер видеоряда погружает в мир авторских переживаний, сюжет слайд-фильма отражает движение мысли-чувства автора, последовательность лирических ситуаций, характер видеоэффектов соотносится с ритмической организацией поэтического текста.

Ещё один вариант творческого проекта на этапе интерпретации – слайд-фильм на основе концептуальной фразы, отражающий суждение школьника о произведении в целом, об отдельном герое или сюжетной линии в изображениях, их последовательности, характере сменяемости, музыкальном сопровождении. Концептуальная фраза является сюжетообразующей слайд-фильма. Например, после изучения романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» десятиклассница сделала слайд-фильм «Путь в бездну» как часть сюжетной линии, связанной с падением и воскресением души Раскольникова, на основе следующей концептуальной фразы: «Не люди управляют городом, а город – людьми. Мир несправедлив. Что делать? «Сломать что надо...» – или – «...отказаться от жизни совсем, послушно принять судьбу». «Тварь я дрожащая» или «право имею»? Путь в бездну: нет права быть с близкими – тяжело и больно от любви – мучения совести – двойничество с Лужиным и Свидригайловым – будущего нет – ненависть к себе – покаяние без раскаяния». Слайд-фильм на основе концептуальной фразы может быть результатом проекта и для урока внеклассного чтения, например, по роману О. Уайльда «Портрет Дориана Грея».

Текст концептуальной фразы отличается от обычного аналитического суждения в составе письменной или устной обобщающей работы учащихся, это всегда рассчитанный на образное воплощение, содержательно сконцентрированный текст, который появляется в фильме фрагментарно, сопровождается изображениями, тематически и эмоционально с ним связанными, а музыка завершает объединение всех знаковых составляющих в целостный образ. Приём позволяет интегрировать разные виды искусства, тем самым расширяя знание о них. «Литература побуждает читателя самостоятельно интерпретировать художественный текст, но всякий текст обращен и к вне-текстовой реальности, и, следовательно, формирование интерпретационных навыков определяет способность человека становиться творческим субъектом культурного процесса как процесса диалога эпох, поколений и народов» [2: 10]. Слайд-фильм на основе концептуальной фразы предполагает присвоение художественной информации, которая перестаёт быть внешним по отношению к ученику знанием.

Ещё один продуктивный вариант творческого проекта на этапе интерпретации – создание странички читательского дневника. Читательский дневник не тождественен сочинению, не заменяет и не отменяет его, это приём,

интегрирующий читательскую, информационную и авторскую деятельность. Странички читательского дневника оформляются не в тетради, а на отдельных листах, а затем – уже в конце года – скрепляются в единую «книжку» со своим титульным листом, названием и даже предисловием. Первая страница – информационная – являет собой «портрет произведения», отражая своеобразие его тематики, проблематики, сюжета и системы образов. Большая, нежели в обращении с рабочей тетрадью, свобода оформления предполагает возможность размещения иллюстраций, вклеивания изображений, найденных в базах данных, самостоятельные варианты графических изображений. Любовь школьников к рисованию, к «образо-творчеству» реализуется в читательском дневнике в полной мере. Однако информационная страничка – это не только информация, но ещё и самостоятельная работа с текстом художественного произведения: самостоятельно сделанная характеристика художественных образов, комментарии к движению сюжета. Вторая страница – личностная – предполагает способность читателя-школьника обнаружить в тексте художественного произведения личностно значимые смыслы и отразить их в форме небольшого письменного отзыва, иллюстрации, подборки цитат, которые обратили на себя внимание не потому, что они «ключевые», «нужные», а потому, что отозвались чем-то личностно значимым, чем-то запомнились. Абсолютная самостоятельность и свобода выбора содержания и оформления помогают ученику на личностной страничке читательского дневника выразить свою интерпретацию произведения. Оформление страничек читательского дневника – домашняя работа, на уроке организуется их комментарий и оценка, всегда доброжелательная и заинтересованная, поскольку речь идёт о сфере творчества.

Литература

1. 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, 21–22 марта 2014 г. – М.: Экон-Информ, 2015.

2. Ээльмаа Ю.В., Федоров С.В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2012.

*Н.Е. Кутейникова,
(г. Москва)*

НАВИГАЦИЯ В МИРЕ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКО-ПОДРОСТКОВОЙ И ЮНОШЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УЧИТЕЛЯМ-СЛОВЕСНИКАМ

Последние пять-семь лет наблюдается повышенный интерес педагогов и общественности к современной детско-подростковой и юношеской литературе, отечественной и зарубежной. Во многом этот интерес обусловлен давно возникшими, но так и не решёнными проблемами чтения, в основном чтения школьников. Речь, конечно, идёт больше о «нечтении» подрастающих поколений, о несформированности читательских умений и навыков, в то время как в новых образовательных стандартах первой заявлена читательская компетенция обучающихся как базовая, основная компетенция, позволяющая юным получать образование, социализироваться, в дальнейшем самостоятельно повышать свой образовательный и культурный уровень, меняться вместе с быстро изменяющимся миром, быть при этом успешным человеком и квалифицированным работником.

Учителя-практики на местах пытаются мотивировать учащихся на чтение художественной литературы и традиционными («устаревшими», с точки зрения модернизаторов образования), и инновационными методами, приёмами и формами. И при этом испытывают явные затруднения и в выборе литературы, и в определении подходов к её чтению / изучению, и в постановке методических проблем и путей их решения.

С одной стороны, учителю нужна помощь, причем помощь действенная. Разобраться в том многообразии литературы для детей, подростков и юношества, которое заполонило книжный рынок и интернет-пространство, он просто не в состоянии во многом из-за большой загруженности, часто психологически – испытывая растерянность, попав в безбрежное море современной литературы. В XX столетии учителя-словесники получали действенную методическую помощь от учителей-практиков и учёных-методистов, которые публиковали свои статьи и методические наработки в журналах и пособиях, но сегодня многих методических журналов уже нет, а тиражи оставшихся резко упали, качественных пособий тоже практически нет. Однако настало время задуматься и о серии таких пособий, и об информированности педагогической общественности, библиотекарей и родителей о новом сегменте книжного рынка, активным «потребителем» которого являются школьники и студенческая молодёжь.

С другой стороны, многие дети и подростки затрудняются в выборе литературы, при том что во многих подростковых сообществах читать стало

можно. Получить нужную информацию о книгах можно и в школе, только учитель и библиотекарь сами должны владеть данной информацией, поэтому мы не можем согласиться с мнением некоторой части педагогов, что составлять рекомендательные списки книг – значит ущемлять право ребенка на самостоятельный выбор. И рекомендательные списки, и методические пособия необходимы в первую очередь для того, чтобы и у педагога, и у обучающихся был этот выбор, так как списки названы рекомендательными, а не обязательными. Это – первое, и главное.

Второе, не менее важное: методические пособия XXI столетия должны показать современному учителю, как использовать разные традиционные и инновационные методы, приемы и технологии при изучении современной литературы, при этом актуализируя литературу классическую, сопрягая тексты прошлого и настоящего: изучая произведения сходной тематики и проблематики, родовой и жанровой принадлежности, стилистической манеры авторов, в контексте развития традиций отечественной и зарубежной литературы. Тогда произведения русской классики иначе прочитываются школьниками, под иным углом зрения анализируются проблемы, сопоставительное же прочтение произведений отечественных и зарубежных авторов не только расширяет кругозор учащихся, но и мотивирует их к чтению для себя, для получения удовольствия от чтения (гедонистическая функция искусства).

Определившись в своем выборе, взрослые начинают решать уже другие проблемы, более определенные и зависящие от конкретной ситуации. Перед учителем, библиотекарем и думающим родителем, как правило, встает сначала самая актуальная проблема: как донести такую литературу до нечитающего подростка, как ненавязчиво показать ученикам, что мучающие их вопросы задают ровесники во всем мире, и на эти вопросы уже даны ответы, в том числе и в художественных произведениях. Самое интересное, что данная проблема не нова. Например, в конце прошлого века известный московский учитель-словесник С.А. Гуревич в обобщении своего полувекового опыта работы в школе писал: «Когда я столкнулся с необходимостью руководить формированием личности каждого ученика и его чтением, с различной подготовкой учащихся по объему и глубине восприятия, с наличием у них преобладающих интересов или с их полным отсутствием, с их увлечениями, настроениями, – тогда стало ясно, что единственного подхода – *общего, универсального*, быть не может, что к каждому из них необходим индивидуальный подход» [1: 5].

В контексте школьного обучения сегодня никак не обойтись без системы работы по формированию читательской компетенции, в которую должны входить урочные и внеурочные занятия, внешкольная литературная деятельность, призванные формировать читательскую активность обучающихся, расширять их кругозор, формировать и развивать набор компетентностей, в совокупности и дающих читательскую компетенцию. Что это будут за занятия и как они будут сочетаться между собой, должен решать сам учитель, исходя исключительно из того, какие у него ученики, насколько высок их читательский возраст, а также – каковы их интересы, предпочтения, психологические проблемы.

Современный учитель имеет право сам составить такую систему работы, оформив её в виде рабочих программ, при этом к основной программе обучения литературе добавится ряд программ дополнительных, но без них не решить ни образовательных, ни воспитательных проблем: программы элективных занятий, входящих в «сетку» урочной деятельности; программы внеурочных занятий – факультативов, кружковых занятий, клубов и т. п.; программы внешкольной литературной деятельности – участие в лекториях, посещение музеев, экскурсии по литературным местам, встречи с писателями, переводчиками и издателями. Имеет теперь учитель и право на выбор содержания для таких программ, но только его выбор должен быть обусловлен не его личными вкусами и предпочтениями, а принципом целесообразности – необходимостью введения тех или иных произведений в круг чтения и/или изучения данных школьников.

Важными, на наш взгляд, являются следующие позиции:

1. В список для чтения школьников или программ урочных и внеурочных занятий, то есть для чтения/изучения в школе и дома, должны быть внесены произведения, написанные на русском языке, созданные в контексте традиций отечественной литературы вообще и детско-подростковой литературы XIX–XX веков в частности.

2. Обязательно сопоставление отечественной и зарубежной литературы по сходной тематике/проблематике, системе образов, освещению реалий современной жизни, адаптации детей и взрослых к этим реалиям, нравственному выбору героев произведений, авторской позиции.

3. Необходимо также включать как в программы, так и в списки для самостоятельного чтения учащихся произведения авторов, которые частично или все были написаны, иногда – изданы в XX веке, а в начале XXI столетия было осуществлено несколько переизданий (в силу их этико-эстетической и познавательной ценности, актуальности для современного читателя).

4. Естественно, нельзя обойти вниманием тех авторов, чьи произведения были написаны в прошлом столетии, но впервые переведены на русский язык только сейчас.

Нами были определены следующие критерии отбора произведений для чтения в школе и дома [3; 4; 5]:

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, подростками и юношеством;

4) познавательная ценность для подрастающих поколений;

5) возможности для расширения кругозора, развития 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» [6: 104–105]. Соответственно, предполагается, что чаще всего акт коммуникации не может состояться без участия третьего лица, которого Х.Х. Эверс называет «взрослым посредником» [7].

Исходя из своих взглядов на обозначенные проблемы, мы подготовили и издали «Навигатор по современной детско-подростковой и юношеской литературе» [3]. Данное пособие во многом является продолжением методического пособия «Формирование читательской компетенции школьника: детско-подростковая литература XXI века», вышедшего в 2016 году (в соавторстве с С.П. Оробием) [5]. В двух пособиях осуществлена попытка решения нескольких проблем: информированности взрослого читателя – учителя, библиотекаря, родителя; расширения кругозора данной аудитории за счёт знакомства с творчеством писателей-прозаиков и анализа их творчества, в том числе и подробного анализа отдельных произведений; методической помощи учителям и педагогам-библиотекарям.

Литература

1. Гуревич С.А. Организация чтения учащихся старших классов (Из опыта работы): книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984.

2. Кутейникова Н.Е. Детско-подростковая и юношеская литература XXI столетия // Уроки литературы (Приложение к журналу «Литература в школе»). – 2015. – № 8.

3. Кутейникова Н.Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. – М.: «МАЭСТРО Пла Тинум», 2017.

4. Кутейникова Н.Е. О списках литературы для самостоятельного чтения школьников // Школьная библиотека: информационно-методический журнал. – 2016. – № 8.

5. Кутейникова Н.Е., Оробий С.П. Формирование читательской компетенции школьника: детско-подростковая литература XXI века. – М.: Просвещение, 2016. // [Электронный ресурс] — URL:<http://catalog.prosv.ru/item/4775>

6. Федяева Т.А. Отражения: западноевропейская и русская литература XX–XXI века. – СПб.: ИД «Петрополис», 2015.

7. Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 2000.

Н.А. Попова
(г. Москва)

УЧИТЬ ИЛИ ЛЕЧИТЬ: БИБЛИОТЕРАПИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Вдали от всех парнасов,
От мелочных сует
Со мной опять Некрасов
И Афанасий Фет.

Они со мной ночуют
В моём селе глухом.
Они меня врачуют
Классическим стихом.

В.Н. Соколов

Библиотерапия – это метод в современной психотерапии, использующий художественную литературу как одну из форм лечения Словом. История библиотерапии насчитывает столетия. Она подробно освещена в нескольких работах Ю.В. Щербининой, которая начинает свой обзор с напоминания о том, что табличка «Лекарство для души» была прикреплена при входе в книгохранилище фараона Рамзеса II [7; 8; 9], и в учебном пособии Ю.Н. Дрешер, указывающей, что «древние греки ассоциировали понятие «книга» с понятием «душевное здоровье» [4: 7].

Термин «библиотерапия» был впервые официально озвучен в 1916 году Американской ассоциацией больничных библиотек. В 1940–1960-е годы библиотерапия была признана во всём мире и получила широкое распространение. Одним из первых российских учёных, писавших о психотерапевтическом воздействии художественной литературы на читателя, стал известный книговед Н.А. Рубакин. Несмотря на то, что история развития библиотерапии в России началась в 1920-е годы и в этой области накоплен богатейший теоретический и практический материал, множество вопросов остаётся нерешённым. В частности, «остро ощущается необходимость профессиональной подготовки специалистов-библиотерапевтов» [4: 21].

Если мы попытаемся понять, кто такой библиотерапевт, то столкнёмся сразу с целым рядом нерешённых проблем. Библиотерапия находится на стыке нескольких наук: медицины, психологии, педагогики, филологии, библиотекovedения. Подготовить специалиста в области библиотерапии очень сложно, ибо он должен разбираться в далёких друг от друга областях научных знаний. То есть врач или психолог, общающийся с больным ребёнком, не может посоветовать ему нужную книгу, потому что не знает, какую именно книгу стоит прочитать его пациенту, а библиотекарь, хорошо разбирающийся в литературе, не знаком с основами возрастной психологии, не умеет беседовать с ребёнком, анализировать его состояние и не понимает, какую реакцию

он получит при чтении того или иного произведения. Совсем не случайно, что первое правило библиотерапевта: «Не навреди!»

Если мы проанализируем учебные программы различных вузов, где библиотерапия могла бы преподаваться, то нигде не встретим такой учебной дисциплины. Как пишет Ю.Н. Дрешер, «ни одно учебное заведение России не готовит специалистов по специальности «Библиотерапия» [4: 38]. Исключение составляет Казанский государственный университет культуры и искусств, в котором читают подобный спецкурс, и Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, где о библиотерапии говорят в рамках специализации «Психолог-культуролог библиотечно-информационного обслуживания». Поэтому библиотерапевтами в нашей стране работают не те, кто получил соответствующее образование, а энтузиасты, самостоятельно постигающие сразу несколько научных дисциплин. Например, детский писатель Николай Назаркин, пришедший в библиотерапию благодаря драматичному личному опыту.

В 2016–2019 годах в Российской детской государственной библиотеке создана «Школа волонтера». Главная цель проекта – обучать волонтеров вести практическую работу с детьми, находящимися в социальных и медицинских учреждениях. Участники проекта помогают детям с ограниченными возможностями общаться между собой и знакомиться с качественной детской литературой. Занятия по библиотерапии ведет кандидат педагогических наук, зав. отделом НМО РДГБ Е.В. Хорошавина [6]. К обучению в «Школе волонтера» приглашаются будущие педагоги, студенты филологических факультетов.

Условно в библиотерапии выделяют три направления: лечебное, реабилитационное и психогигиеническое. Мы не планируем внедряться в лечебную и реабилитационную область, которые реализуются в медицинских учреждениях, но хотим обозначить проблемы, с которыми постоянно сталкивается учитель литературы, и хотим поделиться опытом их обсуждения со студентами филологического факультета при изучении дисциплины «Читательские практики» [5].

Если в 1990-е годы был взят курс на расширение психологической помощи населению, то в последнее десятилетие в большинстве школ РФ были сокращены ставки психологов, а районные психологические центры, работающие со школьниками, закрыты. В связи с этим можно сделать вывод, что одной из причин эскалации насилия в учебных заведениях является отсутствие должного контроля со стороны взрослых, работающих с подростками, чье поведение нуждается в коррекции.

Учитель литературы стал заложником в этой ситуации, так как теперь к нему, а не к психологу обращаются учащиеся за советом. Поделиться с учителем своими проблемами побуждает сам предмет, ибо при изучении русской классики хороший учитель, как правило, обсуждает глубокие нравственные вопросы, учит сопереживать героям, выясняет мнение каждого. Русская литература превращается в «мостик доверия» между учителем и учащимися, именно словесникам чаще всего открывают душу подростки.

Однако не всегда словесники готовы оказать психологическую поддержку решившемуся на откровенный разговор ученику. Причин здесь можно указать несколько:

- учитель считает, что он должен качественно преподавать свой предмет, в частности, готовить к успешной сдаче экзаменов, а личная жизнь учеников его не касается;
- учитель слишком занят, чтобы обращать внимание на переживания своих учеников;
- учитель считает, что оказание психологической помощи – это задача специалистов другого профиля, и он не должен выполнять чужие обязанности;
- учитель настолько перегружен, что у него не остаётся времени на дополнительное общение с учениками;
- учитель опасается недовольства родителей подростков и их жалоб администрации школы;
- учитель имеет множество собственных проблем, на помощь учащимся у него уже не остается сил.

В 2017–2018 годах были опубликованы книги Э. Берту и С. Элдеркин «Книга как лекарство. Скорая литературная помощь от А до Я» [2] и «Книга как лекарство для детей» [3]. Выпускники Кембриджа создали уникальные литературные справочники, замаскировав их под библиотерапевтические нужды. В перечень заболеваний авторы включили самые различные ситуации, подстерегающие человека на жизненном пути: «...это и потеря любимого человека, и горечь одиночества, и воспитание ребёнка в неполной семье, и печально знаменитый кризис среднего возраста» [2: 6]. Э. Берту и С. Элдеркин признаются в своей любви к книге и в любых жизненных ситуациях или болезнях предлагают идти не в аптеку, а в книжный магазин: «Мы – библиотерапевты. Мы лечим книгами. На наших полках – бальзамы от Бальзака, кровоостанавливающие жгуты от Толстого, мази от Самараго, слабительное от Перека и Пруста и многие другие десятки и сотни тонизирующих препаратов, созданных гением человечества за более чем двухтысячелетнюю историю литературы» [2: 7].

«Литературные лечебники» Э. Берту и С. Элдеркин содержат широкий обзор мировой классической литературы, куда включены русская, современная и детская литература. В основе построения книги лежит алфавит, на каждую букву которого предложена болезнь человека. Например: **А** – агрессия, алчность, алкоголизм, амнезия, ампутация, апатия, аппетит; **Г** – гнев, головная боль, голод, грипп; **И** – изнеможение, интернет-зависимость, ипохондрия. В «Книге как лекарство для детей» [3] преобладают не болезни, а состояния, испытываемые ребёнком. Это и давление сверстников, и дефицит карманных денег, и желание завести собаку, и лишний вес, и комплекс единственного ребёнка. Авторы стараются охватить максимальное количество понятий, которые станут отправной точкой для подбора книг и разговора о них.

Так, разбирая ситуацию нелюбви детьми своих нянь, библиотерапевты предложили совместное прочтение няней и ребёнком не только книг таких знаменитых авторов, как А. Линдгрэн («Малыш и Карлсон, который живёт

на крыше»), Дж. Харрис («Сказки дядюшки Римуса»), П.Л. Трэверс («Мэри Поппинс»), но и обратились к современной русской детской литературе. В их список попали С. Востоков («Чёрный Алекс – няня специального назначения»), С. Лаврова («Требуется гувернантка для детей волшебника»), А. Никольская («Чемодановна»).

В итоге авторы сознательно проговариваются – их задача побудить людей к чтению, а психологическая помощь вторична и вытекает естественным путём из знакомства с художественным произведением: «Книги знакомят нас с судьбами тысяч литературных героев, читая о которых мы как бы проживаем ещё одну жизнь: мы видим и слышим то же, что видят и слышат они, вдыхаем те же запахи и испытываем те же чувства. Чтение помогает нам не потерять жизненные ориентиры, не даёт погрязнуть в банальном существовании. Книги развивают нашу способность к сопереживанию, учат быть терпимее к тем, кто не похож на нас, расширяют наш кругозор и побуждают к добру» [2: 129].

На занятиях по дисциплине «Читательские практики» [5] студенты филологического факультета познакомились с книгами Э. Берту и С. Элдеркин, после чего им было предложено выбрать одну из рассматриваемых болезней и прочитать произведение, предложенное библиотерапевтами. Затем на семинаре состоялось обсуждение текстов. Студенты должны были ответить на главный вопрос: соответствует ли прочитанная книга их ожиданиям, действительно ли она может оказать психологическую помощь?

Отбор болезней и книг заслуживает отдельного анализа. Мы приведём лишь небольшой иллюстративный пример. Итак, современные четверокурсники выбирали следующие болезни: головная или зубная боль, депрессия, рак, алкоголизм, курение, – и состояния: расстройство питания, плач, гнев, стресс, личностный кризис, ошибка в выборе спутника жизни, беспечность, вина, синдром белой вороны, разбитые мечты, разочарование, пессимизм, безответная любовь, агрессивное поведение на дороге, экзистенциальный страх, погоня за счастьем, страх смерти, разбитое сердце, выживание из ума, низкая самооценка, ревность, честолюбие, счастье, безработица, стыд, адюльтер, отсутствие чувства юмора, безнадёжный романтизм, высокомерие, себялюбие.

Данный опрос был проведён в шести группах, выбор студентов не отличался большим разнообразием, причина этого проста: четверокурсников, как правило, волновали одни и те же проблемы. На занятиях прозвучал анализ романов Дж. Апдайк «Кролик, беги», Кобо Абэ «Женщина в песках», Дж. Керуака «В дороге», Г. Флобера «Мадам Бовари», С. Кинга «Сияние», Дж. М. Кейна «Почтальон всегда звонит дважды», Э. Хемингуэя «Старик и море», Д. Дюморье «Ребекка», Жюстин «Этим утром я решила перестать есть», Р. Брэдбери «451 градус по Фаренгейту», Х. Ли «Убить пересмешника», К. Кизи «Над кукушкиным гнездом», Дж. Остин «Гордость и предубеждение» и др.

Разговор об эмоциональном воздействии книг, предложенных Э. Берту и С. Элдеркин, неминуемо привёл к беседе о собственных подростковых пе-

реживаниях четверокурсников и о том, какая книга оказалась под рукой в нужный момент. Студенты выделили следующие подростковые проблемы:

- взаимоотношения в семье;
- взаимоотношения со сверстниками;
- взаимоотношения с учителями;
- поиск своего места в жизни;
- понимание своего предназначения;
- принятие себя и своей внешности;
- первая любовь или первый сексуальный опыт;
- разочарование в жизни;
- интернет-зависимость;
- неумение бороться с разочарованием и депрессией.

Среди оказавших им психологическую помощь книг четверокурсники назвали «Человеческую комедию» О. де Бальзака, помогавшую им воспринимать мир таким, каков он есть; роман Дж. Р.Р. Толкиена «Властелин колец», научивший воображению и состраданию; книгу С. Бамбарена «Дельфин. Сказка о мечтателе», способствовавшую избавлению от гнетущих мыслей; роман Э. Сафарли «Когда я вернусь, будь дома», раскрывший суть родительской любви и способствовавший сглаживанию конфликтов в семье; «Опрокинутый горизонт» М. Леви, мотивировавший бороться с неизлечимыми заболеваниями и заставивший задуматься о выборе профессии; «Форрест Гамп» У. Грума, показавший, что надо идти до конца и никогда не сдаваться; роман «Унесённые ветром» М. Митчелл – подаривший надежду и вдохнувший новые жизненные силы; «Мальчик по имени Хоуп» Л. Уильямсон – помогший пережить развод родителей; книгу «Прежде чем я упаду» Л. Оливер, давшую силы пережить буллинг в школе, повесть Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», научившую не бояться личного самовыражения и т. д.

Произведения русской классической литературы также назывались студентами, например: «Первая любовь» И.С. Тургенева, «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, «Анна Каренина» Л.Н. Толстого, «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова, однако перевес наблюдался в сторону зарубежной литературы XX–XXI веков. Причину этого мы видим в том, что романы зарубежных писателей не ассоциируются со школьной программой и обязательным чтением, в современных текстах прослеживается более тесная связь с реальной жизнью, а значит, ответы в них лежат на поверхности и легче воспринимаются учащимися. Студенты вспомнили десятки книг, обладающих психотерапевтическим эффектом. На вопрос, кто им эти книги рекомендовал, мы получали разные ответы: родители, друзья, учителя. Прочитанные книги отличались друг от друга, но общее было одно – все названные книги оказали помощь прочитавшим их.

Обсуждение библиотерапевтического потенциала художественной литературы заняло три семинарских занятия. Не было ни одного студента, который бы не смог назвать несколько книг, чтение которых не поспособствовало бы ему в решении той или иной жизненной ситуации. Таким образом,

мы возвращаемся к поставленному в начале статьи вопросу: обязан ли учитель литературы оказывать психотерапевтическую помощь ученику, если он замечает, что с ним творится неладное, – он отгородился от сверстников, стал замкнут или излишне агрессивен, потерял контакт с родителями и учителями?

Вывод, который мы сделали из совместно проделанной работы, таков: учитель литературы не должен заменять собою психотерапевта, но он может постараться помочь как словесник. Сначала попытаться понять, в чём заключаются переживания ученика, а затем предложить прочитать книгу, затрагивающую схожие проблемы и рисующую выход из сложившейся ситуации или, наоборот, отвлекающую, способствующую смягчению острого состояния. Возможно, вовремя прочитанная книга покажет подростку, что он не одинок в своих переживаниях, и уберёжёт от серьёзных последствий необдуманных поступков. Не случайно писатель Р. Бах в предисловии к своей знаменитой повести написал: «Невыдуманному Джонатану-Чайке, который живёт в каждом из нас» [1].

Литература

1. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон. – М.: София, 2015.
2. Берту Э., Элдеркин С. Книга как лекарство. Скорая литературная помощь от А до Я / пер. с англ. – М.: Синдбад, 2017.
3. Берту Э., Элдеркин С. Книга как лекарство для детей / пер. с англ. – М.: Синдбад, 2018.
4. Дрешер Ю.Н. Библиотерапия: теория и практика: учебное пособие; науч. ред. Т.И. Ключенко. – СПб.: Профессия, 2008.
5. Миронова Н.А., Попова Н.А. Читательские практики: рабочая программа дисциплины. – М.: Экон-Информ, 2018.
6. Хорошавина Е.В. Видеолекция «Библиотерапия – лечебное влияние произведений художественной литературы. Индивидуальные методы работы с детьми с ОВЗ: сказкотерапия в социокультурной реабилитации» / Режим доступа: <http://tv.rgdb.ru/lectures/305-khoroshavina-ekaterina-vladimirovna-shkolavolonterov-rgdb-2>
7. Щербинина Ю.В. Книжная свита // Октябрь. – 2017. – №1.
8. Щербинина Ю.В. Литература как аптека. Заметки о библиотерапии // Октябрь. – 2016. – № 2.
9. Щербинина Ю.В. Книга против Альцгеймера. История библиотерапии / Режим доступа: <https://gorky.media/context/kniga-protiv-altsgejmera/>

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (на материале прозы А.П. Чехова)

Проблема понимания и интерпретации произведений А.П. Чехова является предметом многих исследований как отечественных, так и зарубежных филологов, но в школьной методике она разработана недостаточно. Вместе с тем большинство учителей констатируют, что изучение Чехова, как правило, вызывает значительные трудности, связанные с восприятием произведений писателя современными учащимися. Причиной тому не только общие проблемы чтения и понимания русской классики, но и специфика писательской манеры Чехова, в особенности его прозы, рассчитанной на активного, вдумчивого читателя, готового вступить в творческий диалог с автором. Для решения этих проблем представляется возможным и целесообразным использовать в школьной практике методы герменевтики.

Именно такой подход к изучению художественного произведения в полной мере отвечает целям и задачам, поставленным Федеральными государственными образовательными стандартами [9] и Примерными программами по литературе для основной и старшей школы [10]. Главная среди них – воспитание вдумчивого, квалифицированного читателя, способного не только глубоко понимать литературное произведение и получать эстетическое наслаждение от общения с искусством слова, но и на этой основе достигать духовно-нравственного и личностного развития. При этом формирование литературной грамотности как предметного компонента функциональной грамотности школьника соотносится с интегративными компонентами: читательской и общекультурной функциональной грамотностью (концепция академика Н.Ф. Виноградовой).

Безусловно, понятие «квалифицированный читатель» и литературная грамотность относительно школьного образования не может совпадать с теми требованиями, которые выдвигает филологическая наука к проводимым исследованиям, но те достижения и открытия, которые делают учёные, могут и должны учитываться в процессе литературного образования в современной школе. Именно в таком контексте предлагается рассмотреть получившие широкое распространение в филологической науке герменевтические подходы к изучению творчества Чехова.

В научном сообществе известны работы профессора МГУ, председателя Чеховской комиссии РАН В.Б. Катаева, посвящённые проблемам интерпретации творчества А.П. Чехова [5; 6; 8], монография И.В. Дмитриевской «Герменевтика драматургии А.П. Чехова» [4]. Неугасающий интерес исследователей к этой проблеме вполне закономерен: ведь хотя Чехов один из са-

мых читаемых русских писателей во всём мире, а новые постановки его пьес всегда привлекают внимание публики, споры о его творчестве не утихают и приводят, порой, к диаметрально противоположным суждениям. Причины этого явления кроются в специфике художественного мира Чехова. Художественный метод писателя тяготеет к объективности, а потому чтение его произведений требует особой активности читательского восприятия. И.В. Дмитриевская отмечает: «...коммуникативное пространство текстов А.П. Чехова... рассчитано на взаимопонимание... Структура произведения... предполагает интерпретационный “коэффициент”, установку на способность “суждения читателя”, но возможности интерпретации не безграничны» [4: 13-14]. Действительно, как отмечал сам писатель, «понимать по-своему не грех, но нужно понимать так, чтобы автор не был в обиде» [12: 19].

Именно такое взаимодействие с художественным текстом рассматривается как задача герменевтики. По словам одного из её видных представителей П. Рикёра, в акте чтения ожидания автора и надежды читателя пересекаются: осуществляется акт интересубъективного общения, где «ни субъективность автора, ни субъективность читателя не являются первичными» [11: 20].

Применительно к изучению творчества Чехова в школе указанное положение имеет принципиально важное значение. Как отмечал в своих работах В.Б. Катаев, «абсолютным в чеховском художественном мире является... относительность всех известных частных «правд» в сопоставлении с «настоящей правдой», стремление к ней, неизменные поиски людьми «настоящей правды», всё усложняющееся о ней представление» [6: 183]. Чехов не даёт готовых решений, а побуждает читателей задуматься над вопросами, поставленными в его произведениях, и вместе с этим включиться в поиски «настоящей правды», которая всё время ускользает, но не перестаёт оставаться для человека постоянным ориентиром, в какую бы эпоху он ни жил.

Без понимания этого объединяющего начала чеховского творчества, которое так или иначе проявляется во всех его произведениях, юный читатель не сможет найти свой путь в художественный мир писателя, а значит, не вступит в своеобразный диалог, который откроет современному школьнику то, что интересно и важно именно для него. Если же такая «встреча» не происходит, то произведения писателя действительно могут показаться ученику скучными, никак не связанными с тем, что волнует людей сейчас, и вряд ли ситуацию изменит рассказ учителя об особом чеховском лиризме, экспрессии и музыкальности его прозы, значимости в ней подтекста. Этот подтекст необходимо научить видеть и понимать, лишь тогда возможен будет личностный эмоциональный отклик, появится желание высказать и обосновать своё понимание произведений писателя. Другими словами, речь идёт об обучении учащихся интерпретационной деятельности.

Это соотносится с такой категорией герменевтики, как интертекстуальность [2]. Многочисленные аллюзии, литературные реминисценции, скрытые цитаты, которыми насыщен чеховский текст, позволяют гораздо глубже понять писательскую мысль, уловить её тончайшие оттенки и нюансы, без которых восприятие произведений Чехова существенно обедняется. Следует

отметить, что такие переключки наблюдаются на разных уровнях: это и диалог Чехова с писателями-современниками, и творческое освоение богатой русской литературной традиции, и взаимосвязи с зарубежной литературой, использование литературных констант и универсалий, «вечных образов».

Вопрос об интертекстуальности чеховской прозы рассматривается во многих исследованиях современных отечественных и зарубежных учёных. Так, например, В.Б. Катаев в монографии «Литературные связи Чехова» отмечает: «Найденный в русской литературе ещё Пушкиным и Гоголем опыт типизации, порой мифологизации изображаемой действительности, неоднократно использовался Чеховым. Его привлекала возможность... рассказывая ту или иную современную историю, в то же время комментировать её с точки зрения более широкой перспективы» [6: 85]. Выделяя в произведениях Чехова несколько ярких случаев использования различных «вечных образов», исследователь показывает возможность на их основе проводить весьма интересные интерпретации известных рассказов писателя.

В то же время в школьном изучении творчества Чехова вопрос об интертекстуальности почти не затрагивается. Следует подчеркнуть, что «речь идёт о коррелятивном приёме рассмотрения сходных явлений при установлении всех условий возникновения данного литературного факта – как внутринациональных, так и внешних» [1: 11]. Представляется, что такой путь включения кросс-культурного контекста не только возможен, но и очень продуктивен. Безусловно, это потребует и определённой предварительной подготовки учащихся, и корректировки привычного хода работы.

В качестве примера рассмотрим один из шедевров чеховской прозы – рассказ «Дама с собачкой», в котором, по наблюдению В.Б. Катаева, возможно усмотреть переключки с одним из самых популярных «вечных образов» – Дон Жуаном. Практика показывает, что обращение к образу Дон Жуана на уроках литературы всегда вызывает живой отклик у старшеклассников. Как правило, он знаком и понятен даже тем ученикам, которые не читали никаких произведений, связанных с историей Дон Жуана, не видели ни спектаклей, ни фильмов о нём. В то же время индивидуальное восприятие такого типа личности оказывается весьма разнообразным. Так, отвечая на вопрос «Кого мы можем назвать Дон Жуаном?» – учащиеся отмечают, что это тип легкомысленного и увлекательного оболъстителя, любимца женщин, готового пускаться в самые рискованные приключения, чтобы одержать очередную победу. Как правило, отношение к такому литературному типу проецируется на реальную жизнь и часто связано с этическими и культурными традициями семьи и общества.

Мотивацией к самостоятельной интерпретационной работе на основе этого образа может послужить рассказ учителя о том, как воспринимали читатели, критики, исследователи многих героев чеховских произведений, находя в них черты Дон Жуана. В качестве примера можно привести Платонова из ранней пьесы Чехова «Безотцовщина», который может быть знаком многим учащимся по фильму Н. Михалкова «Неоконченная пьеса для механического пианино». Показательно, что в английском переводе «Безотцовщина» получила название «Русский Дон Жуан».

Для дальнейшей работы необходимо уточнить и конкретизировать литературные источники, на основе которых у разных народов исторически складывалось представление об этом «вечном образе» [3]. Выбор и объём представляемой на уроке информации может быть различен, а наиболее удобной формой будет заранее подготовленная одним из учащихся презентация. В процессе знакомства с «вечным образом» должно быть сформировано представление о том, что от своего первого появления в литературе к последующим вариациям, относящимся к другим эпохам и связанным с другими национальными литературами, он существенно видоизменяется, сохраняя изначальное ядро образа, к которому добавляются специфические особенности, связанные с национальным менталитетом, временем создания произведения и позицией автора.

В XIX веке наметились два основных направления художественного осмысления этого образа. Такие писатели, как П. Мериме и А. Дюма, воспользовавшись одним из вариантов легенды, изобразили путь развратника и кутилы Дон Жуана к покаянию: он становится монахом, и душа бывшего грешника оказывается спасена. Другие, сохраняя основной смысл легенды, использованной Т. де Молина, совсем отрывают образ от знакомой сюжетной канвы. Например, у Байрона Дон Жуан – образец легкомысленного и беспутного отношения к жизни, привлекательный авантюрист и насмешник. Но в поэме английского романтика образ Дон Жуана используется, скорее, для того чтобы, рассказывая о его странствиях, показать нравы современного автору мира. В произведениях конца XIX – начала XX века герой, наделённый чертами Дон Жуана, может настолько видоизмениться, что даже утрачивает это имя, сохраняя лишь общие черты, присущие «вечному» образу: красоту, ум, остроумие, умение нравиться и покорять женщин, сочетающиеся с легкомыслием или даже безнравственностью.

Особое внимание следует уделить «русскому Дон Жуану», для знакомства с которым можно предложить ученикам вспомнить «маленькую трагедию» А.С. Пушкина «Каменный гость». Отметим, что сохраняя наиболее характерные черты образа, Пушкин как бы пропускает их через фильтр русского мирозерцания. В результате его герой приобрёл совсем иной отпечаток – это именно русский Дон Жуан, удивительный тип жреца любви, который родился на русской земле, с русской душой и идеалами. Если позволяет время, можно провести сопоставление его и со знакомым учащимся типом «лишнего человека» – Онегина или Печорина. Важно при этом уловить не только национальную специфику образа, но и своеобразную динамику в его индивидуально-авторских воплощениях. Недаром возникает такое понятие (также введённое Пушкиным): «второсортный Дон Жуан». Это в своей основе тот же тип, но существенно видоизменённый, сниженный, «обытовлённый», который может и не сохранить своё исконное наименование, легендарную сюжетную основу, но, тем не менее, всё же соотносится с «вечным образом».

Проведённая таким образом предварительная работа подготовит учащихся к восприятию, анализу и интерпретации тех реминисценций и аллюзий, связанных с образом Дон Жуана, которые присутствуют в рассказе «Дама с собач-

кой». Практика показывает, что ученики легко находят их в герое этого произведения. Прежде всего, это «опыт многократный», который помогает Гурову быстро увлечь Анну Сергеевну, покорить её и внести в свой «донжуанский список»; легкомысленность его отношения к героине, особенно очевидная по контрасту с её восприятием этих отношений; стремление побыстрее забыть о курортном романе, чтобы перейти к новым увлечениям. Необходимо подчеркнуть, что внешне Гуров очень далёк от своего легендарного «предка» (служит в банке, ведёт вполне пристойную семейную жизнь, посещает докторский клуб, любит вкусно и обильно поесть). Учащиеся уже знают, что такая «обытовлённость» не противоречит наличию черт «вечного образа» в герое.

Проведя работу с текстом рассказа, можно перейти к обсуждению, в процессе которого ученики не просто высказывают своё мнение, а объясняют его и приводят аргументы, основанные на понимании специфики чеховского текста. В процессе обсуждения формируется представление о том, в чём заключается своеобразие чеховского Дон Жуана в рассказе «Дама с собачкой». Подчеркнём, что проведённая работа не отменяет возможную более традиционную трактовку произведения. Важно сделать так, чтобы учащиеся действительно задумались, с какой целью автор так явно наталкивает читателя на сопоставление своего героя с Дон Жуаном. Вряд ли можно считать случайностью такие включения, которые как бы изменяют регистр восприятия. Простая, на первый взгляд, история, которая может случиться и в наше время, начинает просвечиваться изнутри вечными вопросами о «высших целях бытия». Обратим внимание на эти слова, звучащие в начале рассказа, когда Гуров, как кажется, ещё очень далёк даже от мысли о настоящей любви, которую ему суждено обрести с этой женщиной – дамой с собачкой.

И, видимо, совсем не случайно, что происходит эта перемена именно с русским Дон Жуаном. Ведь, начиная с пушкинского Дон Гуана, в русской традиции этому герою давалась возможность испытать истинное чувство, которое буквально переворачивало все его прежние представления. Чеховская вариация осложняется тем, что перед нами отнюдь не экстраординарный герой, а вполне обычный служащий банка, «второсортный» Дон Жуан. И его возлюбленная не Донна Анна, а просто дама с собачкой, хотя, очевидно, выбор писателем её имени (Анна Сергеевна) тоже не случаен. Чеховские герои гораздо ближе и понятнее нашим современникам, а потому вопрос о возможности для них обрести столь же высокое, всепоглощающее чувство переносится со страниц рассказа в сферу личностных оценок читателя, в том числе и школьника.

Мы уже отмечали, что Чехов не даёт решений, он ставит перед читателем вопросы. Так и в «Даме с собачкой». Финал открыт, но удивительная музыкальность последних строк создаёт ту гармонию, которая заставляет поверить, что эти высшие цели бытия возможно обрести и в жизни самых обычных людей.

Завершить работу может дискуссия на такие темы: «Современный Дон Жуан – кто он?»; «Может ли Дон Жуан полюбить?»; «Чеховские Дон Жуаны сегодня». В ходе её учащиеся используют изученный литературный материал для аргументации собственных суждений и выводов, возможно также под-

ключение дополнительных источников: театральных постановок, кино, современной русской и зарубежной литературы. Уместным будет привлечение справочно-информационных баз и других ресурсов, использование на уроке мультимедийных технологий, что поможет не только расширить круг включённой в обсуждение информации, но и повысит мотивацию учащихся.

В заключение отметим, что использование в школе отдельных приёмов герменевтики позволяет достигать не просто более вдумчивого прочтения чеховского текста, развивать интерпретационные умения учащихся, формировать предметные и метапредметные компетенции. Это один из возможных путей расширения «горизонта ожидания» юных читателей, помогающий им вырабатывать личностное отношение к изучаемым произведениям, заставляя при этом задуматься над вопросами, поставленными автором, и тем самым создавая для школьников уникальный шанс стать полноправными участниками своеобразного культурно-исторического диалога.

Литература

1. Аристова М.А. Особенности анализа произведений русской классики в национальной школе гуманитарного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: РАО, 1992.

2. Арнольд И.В. Читательское восприятие интертекстуальности и герменевтика // Интертекстуальные связи в художественном тексте. – СПб.: Образование, 1993.

3. Багно В.Е. Дон Жуан // Пушкин: Исследования и материалы. – Т. XVIII–XIX. – СПб.: Наука, 2004.

4. Дмитриевская И.В. Герменевтика драматургии А.П. Чехова. – М.: Флинта, 2013.

5. Катаев В.Б. *If Only We Could Know! An Interpretation of Chekhov* // Translated and edited by Harvey Pitcher. Chicago: Ivan R. Dee, 2002.

6. Катаев В.Б. Литературные связи Чехова. – М.: Изд-во МГУ, 1989.

7. Катаев В.Б. Проблемы интерпретации творчества А.П. Чехова: дис. ... докт. филол. наук. – М.: МГУ, 1984.

8. Катаев В.Б. Проза А.П. Чехова: проблемы интерпретации. – М.: Изд-во МГУ, 1979.

9. Приказ от 17 декабря 2010 г. №1897 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: Минобрнауки.рф/документы/938.

10. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением ФУМО. Протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/>

11. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / пер. с фр. – М.: Медиум, 1995.

12. Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем. В 30 т. – Т. 16. Сочинения. – М.: Наука, 1979.

МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ РЕСУРСНОЙ БАЗЫ LMS MOODLE ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ»

Одной из важных задач информационного общества, сформулированных в государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)», является повышение уровня компьютерной грамотности всех слоёв населения, а также развитие сервисов на основе информационных технологий в сферах науки и культуры, образования и здравоохранения. По этой причине сегодня происходят изменения и в высшем педагогическом образовании, поскольку потребности современного информационного общества может удовлетворить только тот учитель, который сам использует технологии информационного общества (интернет-сайты, чаты, электронные образовательные ресурсы, форумы, электронные базы данных, мобильные приложения и др.) и активно участвует в их создании.

В связи с этим многие педагогические вузы страны используют различную электронную среду, способствующую вовлечению студентов, будущих педагогов, в информационное пространство университета. В частности, Московский педагогический государственный университет активно использует информационную систему LMS Moodle, на платформе которой не только создаются дистанционные курсы и веб-приложения дисциплин преподавателями университета, но и сами студенты имеют возможность создания собственных ресурсов по изучаемым дисциплинам в этой системе.

В данной статье речь пойдёт о создании студентами 4 курса Института филологии МПГУ ресурсной базы дисциплины «Современный урок литературы». В ходе работы в электронной информационной среде студентами-филологами были освоены различные ресурсы Moodle. Необходимо отметить, что создание ресурсной базы по дисциплине студентами-филологами было сопряжено с рядом трудностей, связанных с техническими проблемами:

- недостаточной совместимостью программно-технических решений информационных ресурсов с возможностями системы LMS Moodle;
- доступностью системы LMS Moodle при работе вне университета;
- корректностью использования электронных изданий, а также возникающими проблемами с воспроизведением конкретных элементов курса в системе LMS Moodle.

Есть также трудности содержательного характера, так как речь идёт о создании курса по дисциплинам гуманитарного цикла, к которым система LMS Moodle недостаточно адаптирована.

В результате работы на портале электронного обучения ИнфоДа Moodle студенты-филологи спроектировали ряд электронных ресурсов. Остановимся на отдельных из них более подробно.

Ресурс «Лекция». Данный тип ресурса позволяет вставить в курс различное веб-содержание, всё зависит от той целевой аудитории, которая будет изучать данную лекцию, а также от конкретных практических целей и задач, поставленных самими студентами. Сама лекция в электронной среде состоит из набора страниц, в которую могут быть вставлены как текстовый (адаптированный для целевой аудитории) материал, так и различные визуальные ресурсы (фотографии, иллюстрации, картины или др.). По ресурсу возможна различная навигация: после освоения определённого материала лекции обучающийся может выполнить задания (ответив на заданные в лекции вопросы), которые направлены на самооценку и оценку сформированных знаний и умений по освоенному содержанию, а также может перейти на следующую страницу лекции. Предлагаемая система навигации по ресурсу создаётся самим студентом, который в данной ситуации осваивает не только работу на электронной образовательной платформе (что особенно важно в связи с теми задачами, которые поставлены перед Российской электронной школой), но и решает целую систему методических задач.

Приведём два конкретных примера. В ресурсе «Лекция», созданном по монографической теме «А.С. Пушкин. Жизненный и творческий путь» для учащихся 9 класса студентами А. Плетеновой и Е. Смирновой, был предложен материал, рассказывающий об основных этапах биографии поэта. Материал адаптирован и учитывает особенности восприятия девятиклассников. Каждая страница отражает определённый этап биографии Пушкина: детство, юность, южную ссылку, Михайловское, жизнь в Петербурге, Болдино, последние годы жизни – и сопровождается иллюстративным материалом. Например, на странице, рассказывающей о юности поэта и его обучении в Царскосельском лицее, даны фотографии флигеля Екатерининского дворца, где размещался Лицей, комнат и внутренних помещений, в которых жили и обучались воспитанники, рисунки, автопортреты лицеистов и самого поэта, репродукция картины И.Е. Репина «Пушкин на лицейском экзамене». Задания, придуманные студентами к каждой странице лекции, ориентированы на усвоение конкретного лекционного материала: где и когда родился Пушкин? Кто из известных писателей, историков начала XIX века сыграл важную роль в становлении личности поэта? Какие произведения написаны в тот или иной период творчества? Как связаны между собой жизненные коллизии и творчество? По иному принципу построен ресурс «Лекция» по монографической теме «А.П. Чехов. Жизнь и творчество» для 10 класса студентами Н. Боженовой и А. Гурковой. В центре внимания – истоки творческого и жизненного пути писателя, его личностный потенциал, юношеские мечты, познание себя и окружающего мира и людей, поиски смысла жизни, творческие искания. Иллюстративный материал, предложенный в ресурсе, это прежде всего портреты, фотографии писателя. Вопросы, сопровождающие каждую страницу лекции, ориентированы на раскрытие творческого потенциала учащихся, на развитие их аналитических способностей. Предложено написать эссе проблемного характера по материалам изученного в лекции, например: «Поездка Антона Чехова на Сахалин – прихоть или жизненная необ-

ходимость для писателя?»; «Как, с вашей точки зрения, полученная профессия врача повлияла на творческий метод А.П. Чехова?». Количество вопросов и заданий по материалам лекции студент выбирает самостоятельно. По каждому вопросу или заданию учащемуся начисляются баллы за выполнение. Шкалу оценивания также выбирает студент (100-балльная, 5-балльная, зачёт-незачёт или др.) с учётом своего представления значимости и ценности того или иного вопроса в освоении материала. К каждому вопросу разрабатываются критерии оценивания. Количественная и качественная составляющие таких критериев также выбирается студентом самостоятельно.

Ресурс «Задание». Данный тип ресурса позволяет студенту разработать пошаговый алгоритм решения той или иной практической задачи. В центре внимания учителя на уроках литературы – художественный текст и его творческое освоение читателем, поэтому важно, с одной стороны, создать такой ресурс, который бы учитывал особенности литературы как «особого способа познания жизни, художественной модели мира, обладающей такими важными отличиями от собственно научной картины бытия, как высокая степень эмоционального воздействия, метафоричность, многозначность, ассоциативность, незавершенность, предполагающие активное сотворчество воспринимающего» [3: 4–5], а с другой – отвечал бы всем техническим требованиям электронной среды и вписывался в цифровую среду.

Приведём конкретные примеры таких ресурсов, созданных студентами в процессе работы над монографической темой по литературе. В частности, А. Плетенева и Е. Смирнова в монографической теме «А.С. Пушкин. Жизненный и творческий путь» предлагают для учащихся 9 класса после чтения и изучения романа «Евгений Онегин» написать эссе на тему: «Татьяна (русская душой, сама не зная, почему)...». План работы над эссе прописан студентами в ресурсе «Задание»:

- Какое место в системе образов романа отведено Татьяне?
- Поразмышляйте о том, кто она, главная пушкинская героиня.
- Опишите условия воспитания в помещичьей среде.
- Выявите своеобразие характера Татьяны. Чем героиня отличалась от своих сверстниц в детстве и ранней юности?
- Каковы причины, повлиявшие на формирование характера героини?
- В чём проявляется гармоничность натуры Татьяны?
- На какие особенности героини обратил внимание В.Г. Белинский?

Ресурс «Задание», созданный студентами в процессе работы над монографической темой «А.П. Чехов. Жизнь и творчество», рассматривает художественные тексты писателя целостно, опираясь на широкое толкование авторской позиции. Для работы учащимся 10 класса предлагается обратиться к чеховскому рассказу «Шуточка». Смоделированный ресурс на электронной платформе выглядит следующим образом:

Задание по рассказу А.П. Чехова «Шуточка»:

1. Прочитайте рассказ.

Один из учеников, делаясь с другом впечатлениями о прочитанном, назвал произведение «Шутка», а героиню – Надя. Существенна ли его ошибка?

Как вы думаете, почему Чеховым были использованы слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами? Ответьте на эти вопросы письменно (объём работы 0,5–1 стр.).

2. Посмотрите экранизацию рассказа (веб-ссылка на киноэкранизацию есть среди материалов курса). Понравилась ли она вам? Почему?

Какие отступления от текста вы считаете допустимыми? (Подсказка: не упустите сцену дирижирования воображаемым оркестром.) Какие из них помогают раскрыть характеры главных героев? Какой совет вы бы дали современному режиссёру, решившему создать экранизацию данного чеховского рассказа? Ответьте на эти вопросы в творческой работе (объём 0,5–1 стр.).

Ресурс «Гиперссылка». Данный ресурс позволяет разместить веб-ссылку как элемент курса. Подробнее о добавлении веб-ссылки в структуру курса см. в учебном пособии [1]. Для нас в первую очередь был важен содержательный аспект данных веб-ссылок, их информативность, эффективность использования в образовательной среде школы. В частности, при работе над монографической темой «А.С. Пушкин. Жизненный и творческий путь» студенты дали ссылки на веб-сайты пушкинских музеев (Москва, Болдино, Михайловское), предложили веб-ссылки на документальные фильмы о поэте, видеолекции, художественный фильм режиссёра А. Пуустусмаа по сценарию Д. Миропольского «18-14» (2007), рассказывающий о первых учениках Царскосельского лицея. Грамотно подобранные веб-ссылки помогают школьникам сориентироваться в информационном пространстве, выбрав из огромного количества серверов те материалы, которые сделают усвоение литературного материала наиболее эффективным, интересным.

Ресурс «Глоссарий». В основе данного ресурса созданный студентом-филологом терминологический словарь к разрабатываемой теме. Структуру глоссария, его содержательное наполнение, отбор терминов по теме студент осуществляет самостоятельно, исходя из поставленных практических целей и задач.

В статье речь шла о наиболее частотных ресурсах, предложенных студентами-филологами для изучения курса литературы в 9–11 классах на историко-литературной основе. Результаты разработки ресурсов по теме носят системный характер и дают определенное представление о писателе и его творчестве в соответствии с поставленными разработчиком ресурсов (студентом) задачами. (Более подробно о разработанном курсе см. на сайте: <https://el.mpgu.org/course/view.php?id=48>.)

В результате разработки ресурсов на портале электронного обучения LMS Moodle в рамках освоения дисциплины «Современный урок литературы» студент-филолог получает ряд профессиональных компетенций, которые впоследствии позволят ему максимально эффективно работать в образовательной среде Российской электронной школы (<http://resh.edu.ru/>), Московской электронной школы (<http://mes.mosmetod.ru/>).

Литература

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. Харьков, ХНАГХ, 2009.
2. Пастушак Т.Н., Соколов С.С., Рябова А.А. Создание электронного курса. Лекция в СДО MOODLE: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПГУВК, 2012.
3. Примерные программы основного общего образования. Литература. – М.: Просвещение, 2010.
4. Официальный сайт сообщества Moodle [Электронный ресурс] // <http://moodle.org/>.

*И.В. Кузина,
В.Ф. Мироничева
(г. Арзамас)*

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕДИНЯЮЩИЙ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА И УЧЕНИКА ФАКТОР

Проблема продуктивного взаимодействия на уроках литературы учителя-словесника и ученика является одной из актуальных в условиях реализации государственных образовательных стандартов. Изменения, происходящие в современном российском образовании, напрямую связаны со становлением социально активного, духовно развитого гражданина цифрового общества. Именно дисциплины гуманитарного цикла содержат воспитательный потенциал, нацеленный на нравственное развитие подрастающего поколения. Особое место, несомненно, занимает литература как школьный предмет, где ребёнок в живом общении со взрослым через призму художественного произведения не только изучает литературоведческий теоретический материал, но и расширяет кругозор, имеет возможность находить решения для возникающих в жизни проблем и учится общению с людьми, представляющими разные поколения.

Влиянию современных произведений для детей и подростков на личностное становление школьников посвящены труды современных учёных Е.О. Галицких, Н.Е. Кутейниковой, Е.С. Романичевой, Г.В. Пранцовой и др..

Так, Е.О. Галицких определяет развитие человека как «сложный многомерный процесс, который осуществляется в течение всей жизни... даёт ему возможность выстраивать свой мир нравственных приоритетов» [1: 6]. Учёный особо подчёркивает, что художественная литература в целом имеет большое значение для педагогической науки, теории и методики обучения и воспитания. По мнению Е.О. Галицких, осмысленное чтение «является интегрирующим началом развития мышления человека, его духовных практик» [1: 7].

Мировоззренческой роли чтения посвящены работы Н.Е. Кутейниковой, подчёркивающей, что современный учитель «имеет право – и даже обязан» [2: 5] анализировать и отбирать художественные произведения с высоким воспитательным потенциалом, помогающие ребёнку, во-первых, ориентироваться в окружающем мире, а во-вторых устанавливать диалог эпох и поколений.

В работах Е.С. Романичевой, Г.В. Пранцовой определяется роль эффективных технологий приобщения школьников к чтению: «Встречное движение» и «Экзамен на книжника» [3: 45-46]. Особое внимание уделяется стратегиям текстовой деятельности при работе с художественным произведением; подчёркивается, что чтение, являясь ресурсом личностного развития, требует профессионального руководства со стороны специалистов педагогических вузов и общеобразовательных организаций.

Одной из особенностей восприятия современных художественных текстов является включённость юного читателя в происходящее. Одни временные рамки, близкие и понятные реалии, знакомые проблемы, схожесть интересов – вот то объединяющее начало, которое необходимо использовать в профессиональных целях [5]. Важно помнить также, что уроки литературы на современном этапе развития образования позволяют решать и проблему формирования коммуникативных компетенций школьников. Например, «умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью» [4].

На одном из заседаний Школы молодого учителя-словесника мы предположили, что особенно важно на уроке литературы продуктивное взаимодействие учителя-словесника и ученика, а объединяющим началом двух миров (взрослого и ребёнка) может стать современная детская литература. Для проверки истинности утверждения мы использовали эмпирические методы: опрос и анализ полученных результатов, позволяющих сделать вывод о современной литературе для детей и подростков как объединяющем факторе в работе учителя-словесника со своими учениками. Так, 20 молодым специалистам было предложено в качестве определения своей позиции по поводу включения произведений современных авторов в канву урока литературы выбрать одно из утверждений: 1) современная литература для детей и подростков позволяет школьнику мотивированно изучать закономерности историко-литературного процесса; 2) современная литература для детей и подростков помогает решать личностные проблемы; 3) современная литература для детей и подростков нацелена на установление взаимопонимания между взрослым и ребёнком; 4) современная литература для детей и подростков не позволяет учащимся сконцентрироваться на чтении классических программных произведений.

Из 20 человек только 2 (10%) согласились с первым утверждением; 4 (20%) выбрали второе утверждение; 6 (30%) участников заседания Школы молодого учителя-словесника в качестве основы своей педагогической позиции определили третье утверждение; за четвёртое высказались 6 (30%) педа-

гогов, 2 (10%) учителя литературы не смогли определиться, так как, по их мнению, «первые три утверждения в разной степени дублируют друг друга», а последнее «также может являться истинным».

На следующем этапе мы предложили учителям разделиться на четыре группы, выбрать одно из утверждений и привести к нему систему аргументаций. Важно, что в группы объединялись молодые учителя, имеющие разные точки зрения, поэтому некоторые члены микроколлективов критически отнеслись как к своему первому решению, так и к детальному анализу утверждения, с которым работали совместно. Количество аргументов не оговаривалось: важно было определиться с общей позицией в группе. Итогом работы стали следующие результаты. Так, первое утверждение получило два доказательства: 1) для понимания идейно-художественного замысла текста «необходимо знать закономерности теоретико-литературного развития»; 2) для того, чтобы «научиться понимать литературу для детей и подростков, нужно научиться понимать классические программные произведения». Ко второму утверждению был подобран один аргумент: «именно современные произведения дают возможность юному читателю, с одной стороны, дистанцироваться от собственной личности, а с другой стороны, развивать способности самоанализа и осмысленного принятия решений». Для третьего утверждения были предложены следующие аргументы: 1) проблемы, затрагиваемые в произведениях одинаково близки взрослым и детям, так как «одни были детьми, а другие пребывают в состоянии взросления»; 2) современные художественные тексты для детей и подростков зачастую содержат алгоритм взаимодействия и помогают понять проблемы разных поколений. Группа, работающая с четвёртым утверждением, не смогла подобрать доказательства того, что современные произведения отвлекают от чтения классики, так как «читающему подростку будут интересны и программные тексты, потому что всё зависит от учителя литературы, который сам является образцом читателя, умеет интегрировать эпохи, показывая вечность тем, проблем и идей».

В результате коллективного обсуждения на этапе рефлексии 5 (25%) человек изменили свою точку зрения. Так, за основу позиции по включению современной литературы для детей и подростков в канву урока литературы из 20 молодых специалистов выбрали первое 3 (15%) человека; второму утверждению отдали предпочтение 6 (30%); за третье высказались 7 (35%) учителей. Четыре (20%) участника заседания Школы молодого учителя-словесника пришли к выводу, что среди предложенных утверждений «третье может стать ключевым, первое и второе может входить в систему аргументации и быть его доказательством, а последнее (четвёртое) ошибочно».

Таким образом, в результате групповой и индивидуальной работы молодые специалисты пришли к выводу о том, что современная литература для детей и подростков является связующим звеном между взрослым и ребёнком. Вступая в социально значимые отношения «учитель-словесник – ученик», необходимо использовать все ресурсы современных художественных произведений, так как они помогают устанавливать не только продуктивное взаимодействие, но и учат понимать и принимать окружающее.

Литература

1. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. – М.: Библиомир, 2016.
2. Кутейникова Н.Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. – М.: МАЭСТРО ПлаТинум, 2017.
3. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография. – М.: Библиомир, 2016.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
5. Kuzina I.V., Mironycheva V.F. The Role of Modern Children's Literature in the Process of a Future Teacher Preparation for Professional Activity // Astra Salvensis. – 2018. – Т. 6.

Н.И. Горобец
(г. Санкт-Петербург)

ЧТЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ КАК ВИД ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Традиционно в иноязычной аудитории при обращении к художественным произведениям акцент делается на чтении как виде речевой деятельности. Как правило, отрабатывается произношение, пополняется словарный запас обучающихся, совершенствуются грамматические навыки, а также речевые умения говорения, аудирования. Однако следует учитывать, что художественные произведения обладают огромным эстетическим потенциалом, обогащают внутренний мир читателей, учат видеть красоту природы и человека, иными словами, чтение – это эстетическая деятельность, предполагающая развитие эстетических чувств, образного мышления, воссоздающего и творческого воображения. Особую роль в эстетическом развитии иностранных курсантов имеют поэтические тексты вследствие их сгущённой метафоричности, образности, своеобразия поэтического синтаксиса. Как показывает практика, методика аудиторной работы над поэтическими текстами в иностранной аудитории может включать литературно-биографический комментарий, выразительное чтение стихотворения, толкование новой лексики, комментарий к поэтическому произведению и др., а также выполнение ряда предтекстовых, притекстовых и послетекстовых упражнений. Цель предтекстовых упражнений состоит в актуализации определенных фоновых знаний. Важной стороной этих заданий является то, что они должны обеспечивать введение обучающихся в смысловой макроконтекст, снять трудности путем семантизации лексических единиц. Роль притекстовых упражнений – создание коммуникативной установки

на чтение поэтического произведения. Послетекстовые упражнения направлены на проверку понимания обучающимися содержания поэтического текста, выявление его концептуального содержания, а также обсуждение проблематики и идейного содержания произведения. Послетекстовая работа позволяет обучающимся выразить своё мнение и личное отношение к прочитанному. Не умаляя значимости сложившейся системы при обращении к поэтическим произведениям, следуя ей, проиллюстрируем возможности чтения как эстетической деятельности в процессе работы над стихотворением М.А. Волошина «Владимирская Богоматерь».

На занятиях по лингвострановедческим темам курсанты знакомятся с историей России, в частности с драматическим периодом раздробленности на Руси, по времени совпавшим с покорением её монголо-татарами. Кроме того, при изучении темы «Москва – столица России» они вновь обращаются к истории Русского государства, страницы которой нашли поэтическое отражение в стихотворении М.А. Волошина «Владимирская Богоматерь», что и актуализирует работу по ознакомительному чтению поэтического текста. На первом этапе работы мы знакомим курсантов с историей создания текста, даём краткие биографические сведения о поэте, который был человеком мира.

М.А. Волошин впервые увидел икону весной 1924 года в Историческом музее, когда приезжал в Москву из Коктебеля. Поэт приходил к образу несколько дней подряд, проводя перед святыней целые часы (известно, что работа над стихотворением была начата 15 ноября 1928 года, а завершена в марте 1929 года). Вернувшись из поездки в Москву, поэт писал: «Лишь два момента подлинной жизни, которые я пережил и унёс с собою сюда: Лик Владимирской Богоматери и рукопись Аввакума» [2: 729]. Фоторепродукция с иконы стояла с весны 1925 года на его рабочем столе. «Все эти дни живу в сиянии этого изумительного лица», – писал он [2: 729]. И как результат восхищения, любви родились удивительно тёплые, проникновенные строки.

В композиции стихотворения можно выделить две части. Первая часть текста представляет авторское описание иконы. В литературоведении этот приём получил название экфрасиса: «Не на троне – на Её руке, – / Левою ручкой обнимая шею, – / Взор во взор, щекой припав к щеке, / Неотступно требует... Не мею / – Нет ни сил, ни слов на языке...» [1: 128]. Во время чтения перед обучающимися лежали распечатки стихотворения, курсанты подчёркивали непонятные слова и выражения, а затем объясняли их, обращаясь к словарям, искали синонимические конструкции, использовали раздаточный иллюстративный материал.

Лексического комментария потребовал целый ряд слов и словосочетаний: *трон, взор, печаль, немею, тревога, зыбь грядущего, рдеющие дали, скорбное волненье, лик, озера глаз, Львенок-Сфинкс* и др. Целенаправленная словарная работа способствовала конкретизации образа Богородицы в восприятии курсантов.

Развернутых ответов-описаний не было представлено, но курсанты с интересом рассматривали репродукции Владимирской иконы Божией Матери, на которой «собранный в зверином напряженьи / Львенок-Сфинкс к пле-

чу Её прирос, / К Ней прильнул и замер без движенья, / Весь – порыв, и воля, и вопрос»).

Эта строфа была убрана из стихотворения после известных откликов на него М.В. Нестерова, А.И. Анисимова, С.Н. Дурылина. Однако в некоторых редакциях текста она присутствует. В. Лепахин в книге «Икона в русской художественной литературе» подверг Волошина критике за сравнение Богомладенца со Львом-Сфинксом. Но почему же всё-таки Лъвёнок-Сфинкс? Этот образ свидетельствует о синтезе культур в восприятии поэта. М.А. Волошин был человеком мира. Образы египетской культуры, образы-загадки, неслучайно переплетены с христианской тематикой в стихотворении. «Звериное напряжение» младенца – возврат к истокам, к природе бытия, к первооснове, а от них – к праматери, Великой Матери. Потому и Лъвёнок. Изначальный царь. Но Лъвёнок не простой. Сфинкс с телом зверя и головой человека – воплощение силы и духовности. Интересен комментарий профессора И.Г. Минераловой к нашей статье в сборнике, посвящённом VI Пасхальным чтениям: «Лъвёнок – от Льва, каким видится Иисус в Апокалипсисе. Сфинкс – загадка в русской фольклорной и литературной традиции, так что в апокалиптические времена материнское начало и живительно, и успокоительно для Богочеловека, грядущего во второй раз» [3]. И в аудитории курсантов, покинувших родной дом на время учёбы, такой культурологический экскурс имеет особое значение. Один из обучающихся поделился своими первыми поэтическими строками на русском языке о Маме, Матери (сохраняем написание слов с прописной буквы), которые родились у него после прочтения стихотворения. Приведём лишь заключительную строфу из стихотворения «Милая Мама»:

Слушай, Мама, буду петь.
Пою про своё детство.
Про струю молока от Тебя.
Благодаря этому я рос по дням.

Обратим внимание на то, что в стихотворении все местоимения, связанные со словами *Мама*, *Мать* написаны с заглавной буквы.

Курсанты из Вьетнама рассказали об их Матери милосердия и сострадания, Богине Гуань-Инь. Она является Спасительницей Востока. Алтари, посвящённые Ей, можно встретить в храмах, домах и придорожных гротах на Востоке, а молитвы к Её Присутствию и Её Пламени не сходят с уст верующих, ищущих Её помощи в самых разных жизненных ситуациях.

При организации диалога с обучающимися из Армении целесообразно ассоциативное обращение к памятнику их культуры, к «Книге скорбных песнопений» Г. Нарекаци, к главам 26 и 80, в которых автор пишет об образе Богородицы («Слово к Богоматери, идущее из глубины сердца») [4]. Знакомство с подстрочником, а также сопоставительный анализ переводов этих глав с древнеармянского Н. Гребневым и В. Микушевичем определили тему для будущих исследовательских работ курсантов.

Восприятие второй части поэтического текста также потребовало тщательной словарной работы, исторических экскурсов, культурологических и литературоведческих комментариев в силу метафорической образности стихотворного текста, фрагментарности отражённых в нём событий. Курсанты самостоятельно выделили такие события, как утрата Киевом значения столицы и нашествие монголо-татар на Русь, освобождение от Золотой Орды. По мнению В. Лепехина, из множества событий в истории Древней Руси Волошин выбирает два важнейших для всей последующей судьбы страны: чудотворная икона пребывает в Вышгороде – и великокняжеским стольным градом остается древний Киев; икона переходит во Владимир – и великокняжеский престол примерно на 200 лет перемещается в новую столицу на Клязьме; икону оставляют в Москве – и начинается неуклонное возвышение Московского княжества и его престольного града [5].

Курсантов особо заинтересовал образ Хромца Железного и события, с ним связанные. Как оказалось, для многих Тамерлан, Хромец Железный, выдающийся полководец. Они читали легенду о том, что в зажатом кулачке новорождённого была запекшаяся кровь, поэтому отец мальчика сразу понял, что сына ждёт слава великого полководца и назвал его Тамерланом, что значит «железный». Преподаватель знакомит обучающихся с материалами, повествующими о спасении Москвы от гибели с помощью Божией Матери: «Непобедимый завоеватель спал в своём шатре. Внезапно всё вокруг него озарилось ослепительным светом, в лучезарном сиянии перед ним предстала Величественная Жена. Она грозно обратилась к Тамерлану и повелела оставить московские пределы. Что происходило в уме и в сердце хана в те часы? Можно только предполагать. Но наутро Тамерлан внезапно принял решение остановить поход на Москву» [4: 33].

В процессе учебного диалога курсанты размышляли о том, что на судьбу каждого народа, каждого государства оказывают огромное влияние разного рода обстоятельства – политические, географические, природные, общественные, культурные. Но в русской истории существует ещё одна особая причина, определяющая нашу судьбу, – это чудо. Спасение Москвы и всей русской земли от нашествия Тамерлана в 1395 году было чудом, которое явила Божия Матерь, откликаясь на молитву москвичей. Наверное, неслучайно обучающиеся, выбирая эпиграфы к стихотворению, выделили строки: «Нет в мирах слепительнее чуда / Откровенья вечной красоты!»

Занятия по ознакомительному чтению стихотворения М.А. Волошина «Владимирская Богоматерь» подтвердили актуальность методической стратегии выдающегося методиста В.Г. Маранцмана: «Не прямая проповедь этики или религиозный запрет сегодня способны остановить агрессию, а восхищение красотой мира и возможным совершенством человека, отзывчивостью, способной чужое горе или чужую радость ощутить как собственное, личное потрясение. Именно этим занято искусство» [6: 24].

Итак, выразительное чтение поэтического текста преподавателем, лексический и композиционный анализ, использование синтеза искусств на занятии при знакомстве с художественным произведением, литературное творче-

ство самих курсантов, а также исторический, культурологический, биографический комментарий способствовали диалогизации процесса обучения. Состоявшийся межкультурный диалог показал, что произведения искусства объединяют представителей различных вероисповеданий, что поэтический текст обладает мощным эстетическим воздействием, обогащая внутренний мир читателя, стимулируя литературное творчество обучающихся.

Литература

1. Волошин М.А. Собрание сочинений. В 13 т. – Т. 2. Стихотворения и поэмы 1891–1931 / сост. и подготовка текста В.П. Купченко, А.В. Лаврова. – М.: Эллис Лак, 2004.

2. Волошин М.А. Собрание сочинений. В 13 т. – Т. 12. Письма 1918 – 1924 / сост. А.В. Лавров. – М.: Эллис Лак, 2013.

3. Горобец Н.И. Образ Твой, над Русью вознесенный... (стихотворение Максимилиана Волошина «Владимирская Богоматерь» в интерпретации читателей-старшеклассников) // Шестые Пасхальные чтения. Гуманитарные науки и православная культура: Материалы VI научно-методической конференции. – М., 2008.

4. Заступница Русской земли // Православная газета. №34 (931). – Екатеринбург, 2017.

5. Лепяхин В. Икона в русской художественной литературе. – М., 2002.

6. Маранцман В. Г. Цели и структура курса литературы в школе // Литература в школе. – 2003. – №4.

7. Нарекаци Г. Книга скорбных песнопений: поэма / пер. с древнеарм. – М., 1985.

В.М. Шамчикова
(г. Москва)

ЧТЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОГРАММАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Одной из центральных задач современного литературного образования школьников является воспитание читателя¹. Социологические исследования утверждают, что чтение художественных произведений у подростков не занимает ведущих позиций в рейтинге досуговых предпочтений, на первый план выходит общение в соцсетях, увлечение информационно-коммуникационны-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (№073-00086-19 ПР «Обновление и методов содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»).

ми технологиями, даже просмотр телепередач опережает чтение. Основными причинами падения интереса к чтению во многом являются пристрастие молодежи к ИКТ, утрата значимости уроков литературы, требующая принципиального обновления система внеклассного чтения, исчезновение семейных традиций чтения книг, отсутствие навигации в мире литературы и др.

Основополагающими документами в деле обучения литературе являются Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и Примерная основная образовательная программа основного общего образования. В соответствии с требованиями Стандарта главными предметными результатами изучения литературы являются: «осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, как в способе своего эстетического и интеллектуального удовлетворения» [15]. Авторские программы и рабочие программы учителя литературы нацелены на реализацию этих положений.

В программах по литературе всегда прописывалась основа содержания, которая реализовывалась в учебниках по литературе, были представлены для чтения и изучения списки художественных произведений, которые нельзя было заменять или исключать из перечня. В начале XX века в школах дореволюционной России содержание курса складывалось из текстов древнерусской литературы, классических произведений XVIII и XIX века, которые до сих пор входят в современные школьные программы. В 1920-е годы – годы наивысшего программного творчества – учитель получил определённую свободу выбора обучения. «Программы семилетней единой трудовой школы для 1 и 2 ступени» (1921) предлагали преподавателю на выбор четыре списка художественных произведений [7]. Сначала появился отдельный предмет «Чтение», позже – «Литература», при этом всегда уделялось внимание самостоятельному чтению учащихся. В последующие годы обществоведение практически подчинило литературу, сделав её иллюстрацией общественных процессов. Однако в 1927 году чтение вернуло свои позиции: «...если школа не дала ученику стремления к самостоятельному чтению и не научила находить и понимать книгу, она не выполнила своей главной задачи, она не поставила учеников на дорогу саморазвития». Отмечалось, что учитель должен быть внимателен к тому, что читают дети, было «очень важно научить учащихся самостоятельно выбирать нужную книгу и находить в ней тот материал, который нужно прочесть» [8].

Обществоведение при этом во многом продолжало определять темы и подбор художественных текстов для чтения и изучения. Главными были общественно значимые темы: крепостное право, гражданская война, Октябрьская революция, рабочее движение, восстания крестьян (3-й и 4-й годы на I-й ступени обучения). Вместе с тем в программы включали произведения о временах года, о домашних животных, о путешествиях («По СССР», «Другие страны») – это было познавательно и интересно школьникам. В этот период чтение становится ведущим идеологическим средством, способствующим формированию новых строителей коммунизма. В «Программах средней школы. 8, 9 и 10 годы

обучения. Литература» (1933) [9] пояснялось, что ученики должны получить такие литературные знания, которые будут способствовать их коммунистическому воспитанию. Особенно сильно были идеологизированы списки для дополнительного чтения, в которые были включены произведения не только детской классики, но и произведения современных авторов (например, «Как закалялась сталь» Н.А. Островского, трижды повторяющаяся в списках для разных классов, и стихотворения о Сталине) [10]. «В целях коммунистического воспитания и для выполнения задач образовательного порядка» предлагалось изучать литературные произведения в «Программах средней школы. Русский язык и литературное чтение. (5–7 классы)» (1939). Вместе с тем уделялось внимание внеклассному чтению, способствующему, с одной стороны, «воспитанию коммунистической морали», а с другой – расширению читательского кругозора, воспитанию художественного вкуса, умению самостоятельно понимать прочитанное. Учителю буквально вменялось в обязанность использовать «это средство воспитания и образования» (чтение) [11]. Главной целью литературного образования стало воспитание «готовности на самопожертвование во имя социалистической родины, воспитание чувства любви к своему народу, к его героической борьбе за свое раскрепощение, за свою самостоятельность и независимость, воспитание гордой радости за свою счастливую родину, чувства полноты своей жизни, протекающей в стране победившего социализма, уважения и воли к труду, ненависти к эксплуататорам и эксплуатации; развитие чувства братской солидарности с народами Советского Союза и трудящимися всего мира; пропаганда активного атеизма» [11: 10]. Государство вело строгий контроль издания книг и для взрослых, и для детей, поэтому школьники могли читать классические тексты и произведения разрешённых современных авторов. Учитывая идеологическое значение чтения в деле воспитания подростков, были введены и закреплены в «Программе по литературе» (1970) специальные уроки внеклассного чтения, а также в неё были включены рекомендательные списки произведений для чтения и бесед по советской литературе. Надо отметить, что государством контролировалось как содержание книг, так и их количество, которое подростки должны были прочитать за год помимо обязательных произведений из школьной программы – приблизительно по две книги в месяц.

Во всех нормативных документах до 1990-х годов литературу позиционировали учебным предметом, влияющим не только на становление нравственного облика подрастающего поколения, но и на его политическое развитие, а чтение считалось мощнейшим орудием идейного воспитания молодого поколения. В список книг для чтения и изучения входили произведения только благонадёжных авторов, которых поддерживала советская власть. Именно этот показатель, а потом уже художественные достоинства книги, служили критерием отбора произведений в школьную программу.

В постсоветский период в связи с переменами в обществе началось реформирование системы образования, которое продолжается до сих пор. В настоящее время чтение вновь занимает приоритетные позиции в современных нормативных документах. Однако процесс обновления программ

вызывает трудности как у авторов программ и учебников, так и у преподавателей литературы. Связано это с системно-деятельностным подходом в обучении, который заявлен в практико-ориентированном Стандарте, направленном на достижения не только предметных, но и личностных, метапредметных результатов освоения школьниками образовательной программы. Чтение занимает первостепенное место в Примерной образовательной программе, в которой рекомендуется учитывать не только важность чтения в предметных результатах изучения литературы, но и подробно описаны «основные уровни сформированности читательской культуры» [6: 34].

По сути дела, Примерная программа определяет стратегической целью изучения литературы воспитание читателя, что не противоречит сложившейся традиции: «...формирование потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия и понимания литературных текстов, что предполагает постижение художественной литературы как вида искусства, целенаправленное развитие способности обучающегося к адекватному восприятию и пониманию смысла различных литературных произведений и самостоятельному истолкованию прочитанного в устной и письменной форме» [6: 237]. Это важное положение, вполне соответствующее природе и функциям чтения художественной литературы, учитывают авторы новых учебников. Очевидно, что обновление содержания литературного образования должно сопровождаться традиционной постановкой перед учителем-словесником важной задачи становления школьников как читателей, воспитания любви к чтению и книге, традиционной и электронной, расширения читательского кругозора. А для решения этой задачи необходимо учесть и опыт истории отечественной методики преподавания литературы [3; 13; 14], и применение на уроках литературы современных стратегий чтения [5; 12], и новейшие информационно-коммуникационные технологии [1; 2; 4].

Литература

1. Аристова М.А., Беляева Н.В., Бердышева Л.Р., Критарова Ж.Н., Стрижекурова Ж.И., Шамчикова В.М. Актуальные проблемы использования ИКТ в литературном образовании школьников // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2017.
2. Аристова М.А. Использование сетевых ресурсов на уроках литературы в школе: метапредметные и предметные результаты // Учёные записки Института социальных и гуманитарных знаний. – 2018. – Т. 16, №1.
3. История литературного образования в российской школе: хрестоматия / автор-сост. В.Ф. Чертов. – М.: Академия, 1999.
4. Критарова Ж.Н. Сетевые образовательные ресурсы как средства обучения // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний. – 2018. – Т. 16, № 1.
5. Миронова Н.А., Попова Н.А. Курс «Читательские практики» в системе подготовки учителя-словесника: из опыта работы // Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни и культуре. XXV Голубков-

ские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 23-24 марта 2017 г. // отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Экон-информ, 2018.

6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс] URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3>.

7. Программы семилетней единой трудовой школы для 1 и 2 степени. – М: Госиздат, 1921.

8. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 2. – М.; Л.: Госиздат, 1927.

9. Программы средней школы. 8, 9 и 10 годы обучения. Литература. – М.: Учпедгиз, 1933.

10. Программы средней школы. Русский язык и литература. Наркомпрос РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1937.

11. Программы средней школы. Литература 8–10 классы. Наркомпрос РСФСР. – М.: Учпедгиз, 1939.

12. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика: учебное пособие. – М.: Форум, 2013.

13. Стрижекурова Ж.И. Значение методического наследия прошлого для современного литературного образования // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии: Материалы Международной научно-практической конференции. Казанский федеральный университет, 4-6 октября 2016 г. / под ред. Р.Р. Замалетдинова, Т.Г. Бочиной, Е.А. Горобец. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2016.

14. Шамчикова В.М. Методические поиски 20-х годов и актуальные проблемы современной методики преподавания литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс.] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 25.01.2018 г.)

М.Ю. Борщевская
(г. Нижний Новгород)

МОТИВ КАРТИНЫ И РОЛЬ ЭКФРАСИСА НА УРОКЕ ПО ПОВЕСТИ А.С. ГРИНА «АЛЫЕ ПАРУСА»

При изучении в школе повести А.С. Грина «Алые паруса», как правило, особое внимание уделяется сюжетной линии, связанной с Ассоль. Однако представление учеников о произведении, его главной мысли и стиле автора будет неполным, если уделить недостаточно внимания линии второго главного героя. И в этом отношении любопытна глава II «Грэй» и содержащийся в ней

экфрасис, то есть развёрнутое описание произведения живописи. «Присутствие в тексте иных искусств сигнализирует метаэстетическую направленность данного текста... Поэтому его изучение приводит к более глубокому пониманию программных задач и поэтики автора, а подчас и литературного направления в целом», – пишет М. Рубинс [5: 5-6].

Здесь речь не идёт об упоминании картин и картинок на стене домика стационарного зрителя или гостиной Собакевича. В произведениях А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя это лишь детали интерьера, перекликающиеся с сюжетом и дающие косвенные намёки на характер персонажа. Речь идёт о достаточно полном, объёмном и подробном описании живописного полотна, какое мы встречаем, например, в повести Н.В. Гоголя «Портрет» или рассказе И.А. Бунина «Безумный художник» [3].

Предварить урок работы с текстом главы II можно вопросами и заданиями, рассчитанными на самостоятельную домашнюю работу и организующими внимание учащихся:

1. Какие образы или эпизоды при чтении главы II вам удалось представить особенно ярко?
2. Что можете сказать о влиянии замка, в котором жил Грэй, на формирование его личности?
3. Какие ситуации характеризуют отношение родителей к сыну?
4. Почему писатель рассказывает о галерее портретов и других произведениях живописи, находящихся в замке?
5. В каких эпизодах угадывается будущий характер Артура Грэя?
6. Почему писатель называет его душу «летающей»?

Урок не должен воспроизводить ответы на вопросы домашнего задания. Наблюдения, сделанные самостоятельно, помогут ребятам быстрее ориентироваться в тексте, а учителю – опереться на первые умозаключения, эмоциональные реакции и углубить понимание прочитанного.

Описание картины является, безусловно, композиционным и смысловым центром II главы и одним из узловых моментов всей повести Грина, не менее важным, чем предсказание Эгля в I главе. И учителю, организуя в классе движение внутри текста путём фронтальной беседы, перечитывания и комментирования отдельных эпизодов, должен постепенно привести учеников к этой мысли.

Само описание картины, потрясшей воображение мальчика, возникает не сразу. В повести отчётливо прослеживается *художественный мотив картины*. Так, первое упоминание о произведениях живописи – это упоминание о галерее фамильных портретов. Её воображаемое продолжение связывалось в сознании родителей Грэя с их маленьким сыном, «обречённым по известному, заранее составленному плану прожить жизнь и умереть так, чтобы его портрет мог быть повешен на стене без ущерба фамильной чести. В этом плане была допущена небольшая ошибка: Артур Грэй родился с живой душой, совершенно не склонной *продолжать линию* [курсив наш. – М. Б.] семейного начертания» [4: 99]. То есть Артур должен был эту линию разорвать. Это многоговорящий пространственный образ.

Писатель не единожды обращает внимание читателей на пространственные образы. Например, на замкнутость мира, в котором родился и провёл детство герой: мрачный дом за высокой оградой, никакого общения с внешним миром (из замка даже удалены дети слуг, чтобы маленький Грэй с их помощью не испортил свой нрав), замки и запоры на дверях комнат, в том числе и библиотеки. Но весь рассказ о детстве героя строится на постоянном нарушении запретов и упорном желании мальчика разрушить существующие границы, расширить пространство своей жизни, узнать и почувствовать в ней то, что не было предназначено ему по условиям рождения. Он расширяет своё жизненное пространство и представления о жизни, исследуя все помещения замка, с его подвалами и чердаками, кухней и библиотекой, он общается со всеми обитателями замка и узнает простых людей, с их радостями и болью.

Неслучайно подчеркнуто писателем, что Грэй обладал «летающей душой». Сам этот эпитет находится в семантическом поле свободы, безграничности пространства и говорит о невозможности пребывания этого ребёнка в клетке, пусть даже золотой.

Второе упоминание произведения живописи встречаем в тот момент, когда маленький Грэй замазывает на картине кровавые раны на руках распятого Христа и объясняет отцу, что не может допустить такого страдания. Детское стремление к свободе и освобождению мира от боли проявляется в своеволии мальчика, под натиском которого сдаются родители. Понятными становятся слова писателя: «Эта живость, эта совершенная извращённость мальчика начала сказываться на восьмом году его жизни; тип рыцаря причудливых впечатлений, искателя и чудотворца, то есть человека, взявшего из бесчисленного разнообразия ролей жизни самую опасную и трогательную – роль проведения, намечался в Грэе...» [4: 100].

Эта наметившаяся способность станет решающей в сюжете произведения и определит судьбу Грэя и Ассоль. С нею же связаны и другие важные эпизоды детства героя: и разговор с Польдишоком о необыкновенном вине, которое Грэй поклялся выпить «в раю», и случай с Бетси, обнаруживающий недетскую силу воли и душевную щедрость мальчика. Эти случаи словно пунктиром намечают дальнейшую линию жизни героя.

Самым важным оказывается третье упоминание произведения живописи. Писатель мастерски готовит восприятие читателя к встрече Грэя с картиной, определившей его судьбу. Сначала эта встреча предваряется сообщением о том, что произойдёт нечто, когда все намёки души Артура Грэя получают «стройное выражение». Затем описывается очередное нарушение мальчиком запрета – проникновение в запертую библиотеку. Теснота библиотеки, заставленной книжными шкафами, усиливает впечатление замкнутости пространства. В то же время эта замкнутость начинает казаться прозрачной из-за обилия книг, карт, свитков, глобуса, говорящих о жизни за пределами замка. Наконец, используется оптический эффект расширения пространства: «В отражениях шкафных стёкол виднелись другие шкафы, покрытые бесцветно блестящими пятнами» [4: 105]. И, наконец, кульминация – Грэй видит картину, изображающую корабль на гребне волны и капи-

тана, поглощённого опасным моментом. Здесь и происходит выход в открытое пространство морской стихии.

Изображённое на картине мы воспринимаем глазами Грэя. Его чувства, его впечатление передаются читателям. Обращает на себя внимание обилие разнообразных деталей, рисующих опасность момента и стремительность движения: струи пены, корабль на последнем моменте взлёта, гребень вала, неистовая сила шторма, разорванные облака, падающий за борт человек, поза капитана, чьи белая коса и шпага рвались в воздух, и т. д. Отсюда – обилие в тексте разнообразных частей речи со значением динамики. Данное Гринем описание картины столь подробно (композиция, детали, краски), что позволяет читателю в мельчайших деталях вообразить её и представить впечатление, произведённое ею на Грэя.

Любопытно, что описание заканчивается мистическим ощущением мальчика, почувствовавшего кого-то неизвестного, подошедшего слева и вставшего рядом. «Но он не погасил воображения, а прислушался. Беззвучный голос выкрикнул несколько отрывистых фраз, непонятных, как малайский язык; раздался шум как бы долгих обвалов; эхо и мрачный ветер наполнили библиотеку» [4: 106]. Образ провидения, голос судьбы. Таким способом ещё раз происходит расширение пространства: Грэй увидел будущую жизнь, своё предназначение и уже не свернул со своей дороги. На пятнадцатом году жизни он покидает дом и поступает юнгой на шхуну «Ансельм».

Замечательна заключительная часть главы, рассказывающая о превращении юнги с внешностью переодетой девочки в капитана «Секрета», о влиянии и науке капитана Гопа, о встрече матери со своим повзрослевшим сыном.

И всё же безусловным эмоциональным, смысловым и композиционным центром главы о Грэе является эпизод его встречи с произведением живописи, в котором он увидел свою судьбу.

Учащимся можно предложить рассмотреть иллюстрацию М. Бычкова [6] к упомянутому эпизоду. Интересна её композиция: мы видим картину в картине, напоминающую об экфрасисе, то есть развёрнутом описании произведения живописи в произведении слова. Наблюдения, сделанные учениками в работе с текстом повести, словно находят своё воплощение в иллюстрации художника. Здесь важна не фигурка мальчика, застывшего перед картиной, а то, что пронзило его душу. Основную часть иллюстрации занимает само полотно живописи с изображением корабля в бушующем море. Можно соотнести словесное описание картины с изображённым М. Бычковым, поразмышлять о том, насколько полно художнику удалось передать настроение картины. Но сама иллюстрация выстроена так, что половина периметра центральной картины обрамлена изображением библиотеки, в которой она находится. Как будто боковым зрением мы улавливаем часть пространства комнаты. Получается, что в одно пространство вписано другое пространство.

Но есть ещё одна деталь в композиции иллюстрации, на которую стоит обратить внимание учеников. Из верхнего края окна, попавшего в поле бокового зрения, исходит яркий луч. Он попадает на картину и соединяет её

пространство с настоящим, реальным пространством жизни за пределами дома. Луч словно указывает Грэйю его путь. Конечно, иллюстрация художника – это его интерпретация прочитанного, но мы должны заметить, что такая интерпретация не противоречит нашим наблюдениям за текстом повести Грина.

Пройдут годы, и Грэй вновь будет поражён открывшейся ему картиной. Таким образом, *мотив картины* развивается в дальнейшем повествовании. В главе III «Рассвет» герой встречает спящую в лесу Ассоль. И опять писатель трижды напомним читателю о живописи. Во-первых, он сравнит присевшего рядом с девушкой Грэй с Фавном на картине А. Бёклина. Затем передаст размышления героя, очарованного девушкой: «Он любил картины без объяснений и подписей. Впечатление такой картины несравненно сильнее; её содержание, не связанное словами, становится безграничным, утверждая все догадки и мысли» [4: 113]. Завершает градацию возглас не лишённого художественного воображения Летики при взгляде на Ассоль: «Дивное художественное полотно!» [4: 114].

В заключение ребятам можно предложить задание на развитие воображения и умение видеть особенности стиля писателя: «Найти в повести описания, похожие на описания произведений живописи». Характеризуя найденные примеры, ученики могут обратить внимание на композицию, детализацию, колорит и настроение создаваемой описанием картины.

Подобные уроки развивают воображение, метафорическое мышление учащихся, помогают формированию и закреплению таких умений, как выявление примет стиля писателя, определение общечеловеческого содержания произведений, соотнесение произведений различных видов искусств, осуществление синтеза в итоге анализа и создание интерпретации прочитанного.

Литература

1. Бааль В.И. Творчество А.С. Грина. – М., 1978.
2. Белогорская Л. Пространственные символы в романах А.С. Грина // Язык и культура. – Вып. 16, том 4 (166). – Киев, 2013.
3. Борщевская М.Ю. Обращение к произведениям живописи как способ развития метафорического мышления на уроках литературы // Нижегородское образование. – 2015. – № 1.
4. Грин А.С. Избранное. – Горький: Волго-Вятское книжное изд.-во, 1977.
5. Рубинс М. Пластическая радость красоты: Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. – СПб: Академический проект, 2003.
6. <http://knigiskartinkami.ru/knigi-s-kartinkami/alye-parusa/>

МЕТОДИКА РАБОТЫ С КОНТЕКСТНЫМИ ЗАДАНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Государственная итоговая аттестация – это обязательный экзамен, завершающий освоение имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программ среднего и основного общего образования в Российской Федерации [2]. При проведении экзамена применяются однотипные задания и единые методы оценки качества выполнения работ [1]. Задания ГИА по литературе представляют собой задания разного типа и разного уровня сложности – с краткими ответами (задания базового уровня), с развёрнутым ответом ограниченного объёма (задания повышенного уровня обобщающего типа) и с развёрнутым ответом – сочинение (задания высокого уровня сложности).

Среди заданий с развёрнутым ответом ограниченного объёма особого внимания заслуживают так называемые контекстные, или сопоставительные задания, которые требуют включения анализируемого материала в литературный контекст и написания развёрнутого рассуждения о проблемно-тематических связях предложенного фрагмента или стихотворения с произведениями других отечественных поэтов или писателей. Выполняя эти задания, необходимо подобрать для сопоставления произведения разных авторов и сопоставить выбранные произведения с предложенным в экзаменационном варианте текстом в заданном направлении анализа. Объём такого развёрнутого ответа должен составлять 5-10 предложений.

Контекстные вопросы формулируются следующим образом:

- Какие герои русской классики принадлежат к тому же литературному типу, что и герой «Шинели» Н.В. Гоголя, и в чём их можно сопоставить с Акакием Акакиевичем Башмачкиным?
- В каких произведениях русских поэтов раскрывается тема взаимоотношений поэта и толпы и в чём эти произведения близки стихотворению В.В. Маяковского «Нате»?

Понимание специфики контекстных заданий – важнейшее условие их успешного выполнения. Сопоставительные задания предполагают выход в широкий литературный контекст: проблематика анализируемого произведения (фрагмента) включается в литературные связи курса.

Учащиеся должны уметь устанавливать межпредметные и внутрипредметные связи, позволяющие воспринимать художественное произведение не как единичное явление искусства, а как часть культурно-художественного пространства. Привлечение литературного контекста должно быть аргументировано не только личной позицией экзаменуемого, но в первую очередь правильным пониманием смысла вопроса: о каком именно компоненте формы или содер-

жания произведения идет речь, какой аспект творчества писателя предложен для рассмотрения.

Наряду с этим необходимо владение приёмами сопоставительного анализа художественного текста. Научить школьника сравнивать означает не только познакомить его с логическими законами сравнения, но и дать понимание сущности этой мыслительной операции и процесса её осуществления. Учащиеся должны овладеть общими принципами сравнения, обеспечивающими его эффективность, в частности: целенаправленность – выявление существенных свойств предметов и явлений, а также характера отношений между ними; сопоставимость предметов и явлений – наличие общего по отношению друг к другу или условиям, вызвавшим это явление; рассмотрение и сходства, и различия, обусловленное их диалектической связью; соблюдение единого основания для сравнения, то есть сопоставление по одному и тому же признаку или качеству, анализ с определённой точки зрения; проведение сравнения по существенным признакам; соблюдение логической последовательности и в выявлении признаков, качеств, и в привлечении сравниваемых объектов; параллельное изложение материала – сопоставление по одному и тому же признаку или качеству сразу обоих объектов; заключение, выводы, обобщение, закрепляющие результат сравнения: объяснение сходства или различия сравниваемых объектов, причин взаимосвязи предметов и явлений.

Принципы сравнения определяют методику сравнительной работы, предполагающей следующие действия:

- Умение увидеть или выбрать сравниваемые парные объекты.
- Определить основание для сравнения.
- Выделить опорный объект сравнения.
- Понять задачу сравнения.
- Установить последовательность выявления признаков сходства и различия.
- Выявить признаки сходства или различия.
- Сделать выводы из сравнения.

Ответы на контекстные задания имеют достаточно чёткую структуру: после лаконичного вступления, в котором отмечается интерес и внимание писателей или поэтов к обозначенному аспекту художественного текста, следует обоснование выбора первого произведения, в котором присутствует этот аспект. Далее проводится сопоставление выбранного произведения с произведением, предложенным в варианте. Второй абзац, связанный с сопоставлением второго выбранного произведения с предложенным в варианте, строится по аналогичной схеме.

Круг контекстных заданий по эпическим и драматическим произведениям очень широк. Вопросы могут быть связаны с сопоставлением образов героев разных литературных типов, их поступков, характеров, взаимоотношений, конфликтов между ними, отношений с обществом и т. д. Могут сопоставляться такие сюжетные элементы, как сны героев, их письма, дуэли, объяснения. Заранее подобранные и осмысленные контекстные ряды – важный этап в работе с сопоставительными заданиями. Вот как выглядит, например, типология геро-

ев в русской литературе XVIII–XX вв., с которой необходимо познакомиться в процессе подготовки к экзамену по литературе.

1. Тип *героя-недоросля* появился в XVIII веке в литературе классицизма. Его создателем стал Д.И. Фонвизин. Раскрытие образа недоросля послужило в дальнейшем не только сатирическим целям. Для Пушкина путь недоросля Петра Гринёва стал дорогой жизни и становления сильной личности в ходе исторических потрясений.

2. Тип *русского барина, помещика* представлен такими героями, как Обломов из одноимённого романа И.А. Гончарова, гоголевские помещики из «Мёртвых душ», семейство Лариных из романа «Евгений Онегин», пушкинский Кирила Петрович Троекуров («Дубровский»). Характеры всех этих героев различны, но их объединяют общие социальные черты (принадлежность к служилому или поместному дворянству) и общие качества: хлебосољство и гостеприимство, широта натуры и др.

3. Тип *самодура*, то есть барина, помещика или купца (здесь социальный контекст типа более широкий), чья жизненная позиция выражается в формуле «Что хочу, то и ворочу». Это и фонвизинская госпожа Простакова, и её брат Скотинин, и Дикой из драмы А.Н. Островского «Гроза». Грубость нравов, невежество, деспотизм, непредсказуемость решений и поступков, жестокость по отношению к слабым, трусость перед сильным – характерные черты героев этого типа.

4. *Герой-крестьянин*, воспетый русской литературой труженик, страдалец, выносящий на своих плечах все тяготы российской жизни. Бессловесность и покорность русского мужика вызывала гнев и глубокое возмущение Н.А. Некрасова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, А.П. Чехова.

5. Тип «*маленького человека*», социально-психологический тип, образ мелкого чиновника, человека, ощущающего своё бессилие перед жизнью и обществом. Это пушкинский Самсон Вырин, гоголевский Акакий Башмачкин, Мармеладов из «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского.

6. Тип *чиновника*, высмеиваемого А.С. Грибоедовым, Н.В. Гоголем, М.Е. Салтыковым-Щедриным, А.П. Чеховым, Л.Н. Толстым, М.А. Булгаковым.

7. *Герой-романтик*, для которого основой жизни станут духовные идеалы, высокие потребности и цели. Стремление к идеалу, желание понять самого себя и тайны бытия, одиночество, противостояние обществу – эти черты в той или иной мере найдут воплощение в образах Мцыри из поэмы М.Ю. Лермонтова, Данко из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль».

8. Тип *героя-индивидуалиста*, к которому можно отнести Печорина и Онегина. Черты этого типа нашли отражение в Андрее Болконском, Родионе Раскольникове.

9. Тип «*лишнего человека*», который изначально был воплощён в образе героя из аристократии. Онегин, Печорин, тургеневские Рудин, Лаврецкий, гончаровский Обломов – яркие фигуры в галерее «лишних людей».

10. Тип *героя-разночинца*, к которому принадлежат некрасовский Гриша Добросклонов, тургеневский Евгений Базаров.

11. *Герой-интеллигент*, носитель нравственного начала, лучших черт русской культуры. Таков доктор Дымов их чеховского рассказа «Попрыгунья», Астров из «Дяди Вани».

12. Тип *героя-капиталиста*, накопителя. В русской литературе ведёт своё начало от гоголевского Чичикова, воплощён в образах Лужина, бунинского господина из Сан-Франциско.

13. *Герой-босяк*, тип, разработанный М. Горьким в рассказе «Челкаш», в пьесе «На дне». Это герой, выпавший из одной социальной группы и не вошедший ни в какую другую.

Круг контекстных заданий по лирике более определён. Можно выделить ряд направлений, в русле которых формулируются вопросы, и проанализировать с учащимися стихотворения, относящиеся к тому или иному направлению. Вот примерный круг тем для анализа:

- Тема поэта и поэзии, включающая такие подтемы, как взаимоотношения поэта и толпы, поэта и власти, размышления о назначении поэзии, поэтическом бессмертии, творческом вдохновении.
- Тема любви, обращаясь к которой поэты передают самые разнообразные оттенки и силу этого чувства, создают в своих стихотворениях идеальный женский образ.
- Патриотические мотивы: любовь к Родине, родной природе, восхищение героическим прошлым своей страны.
- Тема войны, воинского подвига, образ русского солдата.
- Взаимосвязь человека и природы, влияние природы на внутренний мир, состояние человека.
- Философское осмысление природы, жизни человека.
- Тема времени, его движения, жизнеутверждающие мотивы бытия во всех его проявлениях.
- Тема дружбы, обращение к близким людям.
- Обращение к литературным предшественникам или современникам.
- Тема памяти, которая раскрывается в разных аспектах: память сердца, память истории, память культуры.
- Мотив свободы как социальной, политической, личностной, философской категории.
- Образ стихии, его философская и символическая функция.
- Мотивы одиночества, разочарования, несбывшихся надежд.
- Исповедальные мотивы, обусловленные особенностями лирики как рода литературы.
- Драма героя-одиночки, гордого, свободного, противостоящего толпе.
- Образ Петербурга, города, изображение которого почти никогда не превращалось в простой повествовательный фон, но образовывало своего рода проблемный узел.
- Московские мотивы, обращённые к родному и близкому сердцу многих поэтов городу.
- Народная тема, связанная с социальной проблематикой, изображением тяжёлых судеб простых людей.

Учитывая критерии оценивания ответов на контекстные вопросы, необходимо привлекать для аргументации тексты двух выбранных произведений на уровне анализа важных для выполнения задания фрагментов, образов, микротем, деталей и т. п., не искажать авторской позиции, не допускать фактических ошибок.

Таким образом, системное владение определёнными знаниями и умениями, сформированными в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации, будет способствовать более успешному решению задач, поставленных перед учащимися.

Литература

1. ГИА-2012. Литература: типовые экзаменационные варианты: 10 вариантов / под ред. Е.А. Зининой. – М.: Национальное образование, 2011.
2. <http://gia.edu.ru/ru/main/registration/>

*Н.Ю. Проскурнина
(г. Калуга)*

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА И УЧИТЕЛЕЙ ДРУГИХ ПРЕДМЕТОВ ПО ПРОДВИЖЕНИЮ СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ

«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 всё больше занимает место книги в процессе социализации ребёнка и подростка. Однако в семьях образованных людей роль книги остаётся очень высокой, хотя и здесь она постепенно снижается» [3: 79].

Действительно, как в современной школе привлечь учащихся к чтению художественной литературы? Нужно ли читать только произведения русской классической литературы? Какое место в чтении современного подростка отводится отечественной литературе последних лет издания? На эти и подобные им вопросы пытаются найти ответ многие учителя-словесники, для кого главной задачей является приобщение школьников к чтению. И если произведения русской классики читаются и изучаются всеми словесниками нашей страны, то вопрос о чтении и изучении современной отечественной литературы для детей и подростков часто остаётся открытым.

Привлечение школьников к чтению произведений современной отечественной литературы сопряжено с некоторыми трудностями. Какие произведения читать? К сожалению, в большинстве учебников по литературе нет не только произведений современной отечественной литературы для чтения в среднем звене, но и списка рекомендуемой для внеклассного чтения литературы. Ещё одной трудностью является отсутствие текстов в школьной (районной, городской) библиотеке. Не всегда можно найти текст произведения и в Интернете.

С целью активного привлечения подростков к чтению именно современной отечественной литературы творческая группа учителей-словесников Калужской области в 2016–2017 учебном году предложила региональный проект: возрождение так хорошо зарекомендовавших себя в 1970–1980-е годы типов уроков – интегрированных и бинарных.

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющий в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам. На таком уроке всегда выделяются ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины. Интегрированные уроки могут включать отдельные составляющие предметов, их содержание, методы. К использованию интегрированного урока учителя прибегают по разным причинам. Например, при обнаружении дублирования одного и того же материала в разных учебных дисциплинах, или для создания проблемной, развивающей среды обучения по предметам, или для развития у школьников познавательного интереса, привлечения их к чтению дополнительной литературы [4]. Методика подготовки таких уроков несколько отличается, но словесники решили, что сотрудничество двух отраслей знания, двух предметов, двух учителей в любой форме будет плодотворно и поможет привлечь учащихся к чтению.

На основе навигаторов по современной отечественной литературе для детей и подростков были отобраны некоторые произведения, разработаны уроки, которые и проводились в разных школах области [1; 2].

Например, на основе повести И. Краевой «Баба Яга пишет» проводился урок литературы и иностранного языка. Первоначально учащиеся вспомнили, как надо писать письма. Следует отметить, что многие школьники вообще не знали, как оформлять письмо, так как сейчас подростки почти не пишут писем своим родственникам, а если и пишут, то в основном по электронной почте. Написание письма в бумажном варианте – очень большая редкость. Далее в ходе урока после беседы на морально-этическую тему по содержанию повести учащиеся переводили письма бабушки и внука на английский язык. Таким образом, школьники не только познакомились с повестью, но и совершенствовали свои знания по предметам.

Интересно прошёл интегрированный урок литературы и биологии по книге М. Аромштам «Мохнатый ребёнок: истории о людях и животных». В ходе урока учащиеся зачитывали отрывки из произведения, рассказывали о своих домашних питомцах, знакомились с повадками редких животных, составляли памятки по уходу за домашними животными.

Интегрированный урок истории и литературы был проведён по повести О. Громовой «Сахарный ребёнок», в ходе которого учащиеся повторяли историю страны, говорили о событиях 1930–1950-х годов и анализировали произведение.

В результате накопленного педагогами опыта выстроилась система интегрированных уроков, или небольшая программа факультатива или кружка. Произошёл отбор произведений современной отечественной литературы для чтения учащимися, на основе прочитанного текста были выбраны предметы для интеграции, далее разрабатывалась методика проведения интегрированного урока, формулировались цели, отбирались методы и приёмы, выбирался конкретный материал текста для работы в классе. Например:

– Е. Водолазкин, «Авиатор»: интеграция предметов «История» и «Литература» (к подготовке и проведению урока был привлечён также учитель математики с рассказом об истории воздухоплавания в России);

– И. Ковальчук, «Ваня Жуков против»: интеграция предметов «Литература» и «Основы православной культуры»;

– Е. Мурашова, «Гвардия тревоги»: интеграция предметов «Литература» и «Информатика»;

– Ая эН, «Фирифки»: интеграция предметов «Литература» и «Физика» и др.

В течение года в рамках реализации проекта были проведены различные мероприятия: конкурс буктрейлеров по произведениям современной отечественной литературы для детей и подростков; конкурс творческих работ учащихся «Мои размышления о прочитанном»; конкурс методических разработок уроков внеклассного чтения; конкурс стенгазет, буклетов, информлисток и другой наглядной агитации «Читать – это модно!»; круглый стол совместно с областной детской библиотекой «Современная отечественная литература: дифференцированный отбор произведений для чтения в школе», несколько семинаров и др.

В результате реализации данного проекта стала прослеживаться система работы по продвижению чтения произведений современной отечественной литературы для детей и подростков. А главным итогом работы стало расширение читательского кругозора современных школьников, совершенствование их познавательных интересов, интереса к предмету и чтению, формирование квалифицированного читателя.

Литература

1. Живые лица. Навигатор по современной отечественной детской литературе. Вып. второй. – М.: БериИнгА, 2015.

2. Кутейникова Н.Е. Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. – М.: МАЭСТРО ПлаТинум, 2017.

3. Чудинова В.П. «Гарри Поттер» и проблемы оценки содержания художественной литературы для детей и подростков // От Года литературы – к веку чтения: коллективная монография / науч. ред.-сост. В.Я. Аскарова. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2016.

4. <https://www.metod-kopilka.ru/metodicheskaya-statya>.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В современной методической науке сосуществуют два термина: один, осмысленный и введённый в дидактику ещё Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Дистервегом, – «наглядность», и второй, получивший распространение в отечественных исследованиях не так давно, – «визуализация». По поводу семантической корреляции данных понятий есть несколько точек зрения. Приверженцы первой считают, что эти термины представляют собой синонимичные понятия и обозначают одно и то же [6; 16], сторонники второго толкования [1; 2; 3; 4; 7; 10] разводят эти термины, рассматривая визуализацию как процесс перевода внутренних представлений во внешний план, а наглядность как его результат – уже готовый осязаемый образ. В данной статье мы будем исходить, из определения, данного А.А. Вербицким, считавшим, что «процесс визуализации представляет собой свёртывание мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ» [2: 110]. Однако визуализация в процессе чтения художественной литературы – это и рендеринг (от англ. *rendering* – обработка, воспроизведение), воссоздание изображения на основе описания модели, где модель – это художественный образ, созданный автором, а изображение – внутреннее видение (по К.С. Станиславскому) этого образа каждым читающим. Поэтому только от рендеринга (внутреннего представления) мы можем переходить к внешней визуализации (процесс перенесения внутренних видений в осязаемое, воспринимаемое другими), результатом которой и станет наглядность, или остенсивность.

Сегодня мы можем наблюдать, как вектор внимания исследователей смещается в сторону процессуальности визуализации. Об этом свидетельствуют работы, рассматривающие этапы данной деятельности, алгоритмы создания визуального ряда, способы зрительного воплощения информации [9; 11; 12; 13; 14; 15], а также новые кафедры, появившиеся в последнее время в разных вузах: кафедра технологий визуализации в Санкт-Петербургском государственном университете, кафедра визуального мышления в Российском университете кооперации и др.

Данные тенденции связаны со всё возрастающей ролью зрительного канала получения информации: это не только телевидение, компьютеры, различные гаджеты, но и технологии дополненной реальности, которые стремительно проникают в нашу жизнь и учебный процесс. Такое обилие, а скорее – засилье, наглядности в жизни ребёнка приводит к снижению активности функций творческого и воссоздающего воображения, которые лежат в основе рендеринга и визуализации как процессов, связанных с творчеством, осмыслением, переработкой и систематизацией информации, то есть с интерпретацией окружающей действительности и художественного текста [5].

Визуализация как процесс и результат восприятия и понимания произведения является сателлитом интерпретации, её помощником, но одновременно становится индикатором, по которому можно установить объективность толкования, его соответствие авторскому представлению о ценностях, смыслах, героях и событиях, основных концептах хронотопа и константах мировидения. Всё это определяет роль учёта зрительных представлений учащихся в процессе изучения литературы.

Визуализацию при обучении литературе условно можно разделить на несколько видов: полностью самостоятельную, когда учащийся сам рисует образы, возникшие у него в процессе чтения текста; комбинированную, при которой создается своеобразный коллаж из своих изображений и готовой наглядности; компилятивную, то есть полностью состоящую из готовых изображений, но самостоятельно отобранных, оформленных и сгруппированных в соответствии со своим видением и представлениями о героях, обстановке, событиях и др.

Ещё одним видом визуализации является устное или письменное словесное рисование, когда учащийся описывает то, что он увидел своим внутренним зрением при прочтении произведения. Это и является отправной точкой в создании основных видов наглядности, описанных выше.

При использовании в процессе изучения художественного текста готовой наглядности необходимо сначала выявить, сформировать и закрепить у ребят их собственное восприятие и представление и только потом демонстрировать иллюстрации, фотографии, портреты. Тогда зрительные образы не будут навязаны школьникам как некие шаблоны, а станут материалом для обсуждения и анализа.

Так как зрительный ряд при изучении драматического произведения имеет особое значение, рассмотрим некоторые методы и приёмы использования визуализации на примере работы над монографической темой «А.С. Грибоедов» в 9 классе.

Любая деятельность требует подготовительной работы. При обучении визуализации – это анализ готового наглядного материала, изучение его аллегорических смыслов и символических значений. Поэтому на этапе изучения биографии писателя учащимся предлагается к просмотру учебный биографический фильм «А.С. Грибоедов. Страницы жизни» (автор сценария Н. Привалова, режиссёр С. Загоскина, 1982). После просмотра, который может быть организован как в классе, так и дома, перед девятиклассниками ставятся следующие вопросы (учащиеся могут быть ознакомлены с вопросами и перед знакомством с кинолентой):

1. Обратили ли вы внимание на соотношение закадрового текста и изображения на экране? Все ли кадры киноленты согласовывались с текстом и прямо иллюстрировали его?

2. Вспомните (при необходимости пересмотрите) фрагмент, повествующий об участии Грибоедова в войне 1812 года и возвращении к статской службе после победы. Каким образом с помощью всего двух изображений зритель понимает перемену, произошедшую в судьбе писателя? (Перед нами

два портрета: первый – Грибоедов в военном мундире – появляется после известия о вторжении неприятеля и решении идти на военную службу, второй – писатель в статском мундире – сменяет первое изображение, символизируя переход к мирной жизни.)

3. Почему воспоминания А.С. Пушкина о своём тёзке, о его жизненных перипетиях и непризнанности талантов сопровождаются именно таким изобразительным рядом? (Оператор и камера, а также вместе с ними и зрители, а возможно, и сам Пушкин, от лица которого в этом фрагменте ведётся повествование, поднимаются по лестнице на античную галерею с массивными колоннами. Само движение по ступеням вверх символизирует восхождение писателя к вершинам творчества и успеха, он наравне с другими классиками является как бы одной из колонн, поддерживающей свод русской литературы).

4. Зачем авторы фильма так обильно насыщают его античной архитектурой, скульптурами, бюстами древних мыслителей? (Это, конечно, и символы Петербурга, и классической культуры, но главное, что должны увидеть в этом визуальном ряде школьники, – это образы классицизма, с его вниманием к античной драме, ведь «Горе от ума» – комедия, в основе которой наравне с другими лежат и классицистические принципы [8]).

5. Какие ещё образы-символы нашли вы в этой биографической киноленте? (Учащиеся могут назвать изображения цепей, соединяющих гранитные столбики в виде забора, которое появляется и сопровождает описание нахождения писателя под следствием; статуи с написанным на её основании девизом «veritas» – правда, истина, когда речь идёт об оценке личности писателя в Петербурге, и др.).

Ответы на эти вопросы помогут учащимся понять некоторые приёмы выстраивания визуального ряда, его символичность и возможности дополнять закадровый текст, обогащать его смыслами.

Теперь при подготовке самостоятельных презентаций по биографии А.С. Грибоедова школьники смогут использовать освоенные приёмы визуализации. Даже в PowerPoint можно внести символические элементы собственной остенсивности. Так, фоном слайда о классицизме или элементами его оформления могут служить всё те же колонны, портики, бюсты трагиков, скульптуры, а не какой-либо выбранный из шаблонов цвет и формат, не имеющий связи с содержанием презентации.

В ходе анализа комедии традиционно используются иллюстрации художников, видеозаписи спектаклей, фотографии костюмов, актёров – всё это необходимая для более глубокого постижения учащимися художественного текста наглядность. Однако ещё более углубить понимание авторской позиции, характеров героев, конфликта пьесы поможет визуализация. Девятиклассникам могут быть предложены задания на выбор:

Вариант 1. Придумайте и оформите театральную афишу к спектаклю по комедии «Горе от ума» А.С. Грибоедова. Задание может быть выполнено как на бумаге, так и средствами компьютерных программ.

Вариант 2. Напишите от имени Чацкого, Молчалина или Скалозуба письмо (записку, открытку) Софье с приглашением на бал. Каким почерком

будет оно написано? Как будет расположен текст? Какие изображения будут сопровождать приглашение? Какие предметы могут были приложены к письму (записке, открытке)? Какие слова из комедии войдут в текст этого письма (записки, открытки)?

Вариант 3. Рассмотрите изображение памятника А.С. Грибоедову, установленного на Чистых прудах в Москве (скульпторы А.А. Мануйлов и А.А. Завардин). Как бы вы изобразили памятник классику русской литературы, автору комедии «Горе от ума»? Какие материалы, образы и символы предпочли бы использовать? Где бы вы установили этот памятник, в Москве или Петербурге? В каком именно месте и почему?

Вариант 4. Представьте себе и нарисуйте комнату, в которой живёт Софья (или Молчалин, Чацкий, Фамусов, Скалозуб – по выбору). Какие предметы мебели, картины, музыкальные инструменты, книги, цветы, статуэтки и др. находятся в этой комнате? Каков цвет обоев и интерьера? Если ли ширма? Как расположена мебель? и т.д.

Вариант 5. Составьте свою галерею персонажей комедии «Горе от ума». Для этого возьмите список действующих лиц пьесы, мысленно как можно подробнее представьте каждого из её героев, затем рассмотрите имеющийся иллюстративный материал (фото, картины, иллюстрации художников и др.) по каждому персонажу пьесы, выберите по одному изображению каждого героя, которое наиболее полно отвечает вашим собственным представлениям о персонаже. Оформите выбранные материалы в альбом или программку спектакля (на бумажном носителе или с помощью компьютерных программ), сопроводив изображение каждого героя цитатами из текста и/или критики, художественными деталями, образными и символическими графическими элементами.

Как видим, работа над визуализацией может сопутствовать любому этапу изучения литературного произведения (вступительные занятия, анализ художественного текста, заключительные занятия, проверочные работы)) и проводиться как в традиционном, так и цифровом форматах.

Результаты визуализации – наглядные материалы, полученные в ходе выполнения заданий, – демонстрируются и обсуждаются в классе, чтобы, во-первых, каждый учащийся смог сравнить свою интерпретацию текста с пониманием одноклассника, а во-вторых, оценить данную трактовку с точки зрения соответствия авторской.

Сочетание в учебном процессе готовой наглядности с процессами рендеринга и визуализации, на наш взгляд, будет способствовать не только развитию различных мыслительных действий, способов восприятия и порождения образов, творческой активности, навыков медленного вдумчивого чтения, но и поможет более полной и глубокой интерпретации художественного текста, обогатит представления ребят о возможностях истолкований тех или иных героев и событий, а это, в свою очередь, даст учащимся инструменты анализа и оценки окружающей действительности в целом.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
3. Глезер В.Д. Зрение и мышление. – Л.: Наука, 1985.
4. Грегори Р.Л. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия. – М.: Прогресс, 1970.
5. Интерпретация художественного произведения: факультативный курс для старшеклассников и студентов / под общей ред. В.Г. Маранцмана. – СПб.: Сага, 2007.
6. Круглова Е. Инфографика и визуализация данных: материалы к вебинару. М.: МПГУ, 2018 [Электронный ресурс. Код доступа: <https://fingramota.econ.msu.ru/sys/raw.php?o=4207&p=attachment>].
7. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002.
8. Леонов С.А. Литература. Интегрированные уроки. 8–9 классы: пособие для учителя. – М.: Айрис-пресс, 2003.
9. ЛеФевр, Л. Искусство объяснять. Как сделать так, чтобы вас понимали с полуслова / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2013.
10. Мирошниченко Е. Смотри и учись – М., 2016. [Электронная книга. Код доступа: <https://7books.ru/evgeniy-miroshnichenko-smotri-i-uchis/>].
11. Роуди М. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2014.
12. Роэм Д. Визуальное мышление. Как продавать свои идеи при помощи визуальных образов / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов, Фербер, Эксмо, 2013.
13. Роэм Д. Говори и показывай / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2015.
14. Роэм Д. Практика визуального мышления. Оригинальный метод решения сложных проблем / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2014.
15. Смикиклас М. Инфографика. Коммуникация и влияние при помощи изображений. – СПб.: Питер, 2014.
16. Сырина Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7 (172).

ОТ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА К НАУЧНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Обязательным требованием Федерального государственного образовательного стандарта к программе развития универсальных учебных действий является обучение отдельным элементам исследовательской и проектной деятельности [2]. При этом важно разграничивать их, так как эти виды деятельности имеют и сходные, и отличительные признаки. Так, по определению М.М. Поташника, проектирование – это процесс подготовки описания, необходимого для создания в заданных условиях нового объекта, который можно описать в виде текста, алгоритма, программы, чертежа, таблицы или комбинированно. Главной особенностью проектирования является работа с несуществующим объектом, и потому невозможно описать его сразу, без последующих исправлений и уточнений. Исследование – процесс научного изучения какого-либо объекта (предмета, явления) в целях выявления закономерностей его возникновения, развития и преобразования, это процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности.

Исследование и проектирование, безусловно, сближает их деятельность природа, так как они включают в себя все компоненты деятельности ученика, однако предметом и результатом исследования является научное знание; предметами проектирования могут быть вещи, процессы, связанные с повседневной жизнью. Исследовательская деятельность отличается от проектной своими целями и результатами. В ходе исследования ученик ищет и находит решение значимой для него и науки проблемы. При создании проекта изготавливается востребованный кем-либо продукт, обладающий потребительскими качествами. Это может быть вещь, фильм, спектакль и т. п. Проектирование и исследование различаются и отношением к показателю эффективности. Так, проект не будет считаться успешным, если его реализация невозможна или неэффективна. Исследовательская и проектная работа различаются и своей структурой.

Полноценное исследование, как и проектирование, по мысли М.М. Поташника, возможно лишь по достижении школьниками возраста рефлексии, примерно 13–14 лет. Следовательно, 1-го по 7-й класс школьники должны обучаться различным техникам и приёмам исследовательской и проектной деятельности и на уроках, и вне уроков, а затем реализовывать полученные знания в самостоятельной работе [2].

Безусловно, проекты, которые мы создаём с учениками 5-х и 6-х классов, пока не являются исследовательскими, однако именно учебный проект – необходимая ступень, которая позволяет перейти к более сложной работе – исследовательскому проекту и научному исследованию. Так, например, во время школьной проектной недели нами был представлен интегрированный

творческий учебный проект по истории и литературе «Древнегреческий театр», в ходе работы над которым мы использовали готовый материал для сценической постановки, однако помимо этого учащимися были изготовлены афиши и билеты к представлению, подготовлены сообщения о великих древнегреческих трагиках и комедиографах, костюмы и декорации к спектаклю, презентация с различными звуковыми эффектами (карканье вороны, раскаты грома). Пятиклассники нашли записи музыки и включили её в спектакль.

В следующем учебном году шестиклассники подготовили интегрированный учебный проект по литературе и английскому языку, приуроченный к годовщине со дня рождения Дж. Свифта. Проект включал поиск и обобщение информации о жизни и творчестве писателя, постановку фрагмента из романа «Путешествия Гулливера» (часть первая – «Путешествие в Лилипутию»).

Ребята активно участвуют в индивидуальных творческих проектах «Проба пера», сочиняют загадки, басни, обсуждают творчество одноклассников на уроке-презентации проектов.

Подготовиться к исследовательской деятельности помогают внеурочные занятия кружка «Юный литературовед. Введение в исследовательскую деятельность». Мы знакомимся с этапами создания исследовательской работы, её структурой, обдумываем темы будущих выступлений. Начинаем с докладов на заседании школьного научного общества «Начало». В наших планах – создание рабочей программы элективного курса, рецензирование рабочей программы внеурочной деятельности.

Безусловно, собственно исследовательская деятельность реализуется нами в основном в старших классах. На протяжении нескольких лет мы проводим с учащимися небольшие исследования в области литературы. Наша основная цель – найти будущих авторов и, конечно, заинтересовать их. Тогда работы будут и глубокими, и искренними. За последние несколько лет юными исследователями были написаны работы на самые разные темы:

- Пушкин и Тютчев: грани родства (3 место на районной конференции).
- Образ собаки в творчестве Дж. Лондона (1 место на Республиканской научно-практической конференции «Татьянин день»).
- Столкновение мира природы и человека в стихотворении В. Высоцкого «Баллада о двух погибших лебедях» (3 место на X республиканских Кирилло-Мефодиевских юношеских научных чтениях).
- Образ лирической героини В. Тушновой в творчестве 1940-х гг. (1 место на республиканской научно-практической конференции «Рождественские чтения»).
- Поединок Поэта и Времени в творчестве А. Галича (3 место на I Всероссийской научно-практической конференции имени Н.И. Лобачевского).
- «Я вглядываюсь в ваш портрет...»: личность М. Петровых в произведениях поэтов-современников и в собственном творчестве (1 место на республиканских Кирилло-Мефодиевских юношеских научных чтениях).
- Образ крыльев в романе К. Старк «Крылья» (3 место на республиканской научно-практической конференции «Рождественские чтения», 1 место на городской научно-практической конференции имени Д.С. Лихачёва).

Все эти работы объединены увлечённостью юных исследователей, их стремлением совершить своё собственное открытие. Каждая работа обладает научной новизной. И, что самое важное, уже в теме отражается личность автора. Окончив школу, исследователь образа собаки в творчестве Дж. Лондона стала кинологом; автор работы о Высоцком и его лебедях изучает экологию; исследователь А. Галича теперь продолжает изучать его наследие и открыл для себя Вертинского...

Итак, исследование начинается с интереса к творчеству поэта или писателя. Порой это может быть первая встреча, когда прочитано или услышано одно произведение, например: «Я равна для тебя нулю...» М. Петровых, «Кадиш» А. Галича. Безусловно, при выборе темы необходимо выяснить, достаточно ли по ней материала и не была ли она рассмотрена ранее. Когда тема выбрана и сформулирована конкретно и чётко, необходимо определить цель работы – что мы хотим выяснить и чего достичь [4].

Сложно сразу выбрать аспект, который ранее не был рассмотрен, но он обычно возникает в процессе работы. Так, например, в ходе исследования творчества А. Галича, его лирического героя мы нашли два цикла песен, посвящённых великим поэтам и писателям прошлого, «Александрийские песни» и «Литераторские мостки», сделали вывод о глубокой связи жизни самого поэта с судьбами тех, о ком он рассказал в своих произведениях. Это исследование оказалось наиболее перспективным с точки зрения его результатов, поскольку включало в себя анкетирование учащихся школы, имеющее целью выяснить, насколько подробно они знакомы с бардовской поэзией, а на заключительном этапе было принято решение провести в школе вечер бардовской поэзии, чтобы ребята открыли её для себя. Так из исследовательской работы вырос творческий проект, охвативший 9–11 классы. Это был подарок нашим учителям к 8 Марта.

Окончательная формулировка темы может возникнуть даже на заключительном этапе работы, как это было с исследованием лирической героини В. Тушновой. Тема сформировалась в последние дни работы, когда стихотворения, выбранные нами для анализа, сложились в единую концепцию, связанную со строго определённым периодом в творчестве В. Тушновой – 40-ми годами прошлого века.

Тема исследования, посвящённого М. Петровых, связанная с воплощением образа поэтессы в произведениях, написанных о ней, и в её собственном творчестве, также формировалась в ходе работы. Нам было недостаточно показать, какой поэтессе видели её современники: А.А. Ахматова, Б.Л. Пастернак, О.Э. Мандельштам, С. Капутикян. Гораздо серьёзнее исследование стало благодаря второй части – анализу произведений В. Тушновой, объединённых темой поэта и поэзии.

Обычно наши исследования посвящены лирике, и только две работы стали исключением – «Образ собаки в рассказах Дж. Лондона» и «Образ крыльев в романе К. Старк». Последняя наша работа стала первым опытом обращения к современной литературе, к жанру городского фэнтези, к произведению, которое интересно подростковой аудитории. Объект исследования был предложен ав-

тором, ученицей 10 класса, предмет – символика образа крыльев – связан с названием романа и с эпиграфом из повести И.С. Тургенева «Ася». Сложно соотносить классическую традицию и современную литературу, однако нам удалось установить связь символики образа крыльев в романе Кристины Старк с мифологией и фольклором, русской романтической поэзией, лирикой поэтов «серебряного века».

Отдельного внимания заслуживает подготовка выступления на конференции. Это и создание презентации, наглядно демонстрирующей результаты исследования, и подготовка краткого сообщения о нём, и размышление над вопросами, которые могут быть заданы в ходе защиты. Каждый юный исследователь и его научный руководитель представляют, почему была выбрана тема, в чём её новизна и актуальность, без которых исследование не имеет научной значимости, каковы его перспективы, чем определена структура работы. Всё это необходимо чётко отразить в своих ответах.

Конечно, на научно-практических конференциях и на конкурсах выступают только отдельные учащиеся, однако на уроках русского языка и литературы, особенно при подготовке к сочинению-эссе и итоговому сочинению, мы, безусловно, уделяем внимание формированию исследовательской компетенции, поскольку ставим перед учащимися проблемы, которые они должны будут решить, написав работу (по сути, мини-исследование), или они сами учатся находить эти проблемы в текстах ЕГЭ по русскому языку. Темы сочинений по литературе, особенно если речь идёт об итоговом сочинении, как правило, содержат в себе проблему.

Таким образом, учебный проект – необходимый этап подготовки обучающихся к исследовательской работе; именно формирование навыков учебного исследования является основной целью исследовательского проекта [1]. Проект и исследование настолько тесно связаны, что могут стать звеньями одной цепи. Но главное – в процессе создания проекта начинается формирование основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования и проекта, которые потом могут применяться в научной работе.

Литература

1. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005.
2. Поташник М.М. Видимость науки // <http://direktor.ru/article.htm?id=157>.
3. Приказ от 17 декабря 2010 г. №1897 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // https://portal.iv-edu.ru/dep/mouorodnrn/rodrn_kaminsk/commondocs/ФГОС_ФГОС_ООО.pdf
4. Требования к исследовательской работе // <http://nou-everest.ucoz.ru/publ/2-1-0-5>.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Проектная деятельность школьников по литературе основывается на грамотном отборе текстов, которые «отбираются с учётом их художественной и воспитательной ценности», должны быть удобными «для проведения исследовательской работы (сопоставление аудио-, видеотекстов и др.), требуют организации творческого литературного эксперимента, позволяют организовать диалог разных видов искусств», а результатом проектной деятельности на уроке литературы является «существенное расширение возможностей развития читателя-школьника через освоение разнообразных текстов (художественное произведение, литературная критика, комментарий, рецензия, публицистические зарисовки, словарные статьи и др.) и создание собственного интегративного продукта (медиатекста), способствующего сопереживанию, саморазвитию, самопознанию, порождению в процессе чтения личностных смыслов» [8: 349, 352]. Отметим, однако, что итоговый продукт проектной деятельности не всегда является интегративным и представляет собой медиатекст.

Как отражена проектная деятельность школьников по литературе *в современных учебниках*? На основе анализа учебно-методических комплектов разных лет под редакцией В.Я. Коровиной, В.Ф. Чертова, Г.И. Беленького и Г.Н. Ионина, Б.А. Ланина, И.Н. Сухих можно сделать следующие выводы:

1) среди проектов следует выделить а) проекты художественной направленности; б) проекты, основанные на отборе, сопоставлении друг с другом и презентации того или иного материала; в) проекты, предполагающие филологическую (культурологическую) интерпретацию материала и приближающие школьников к принципам и приёмам научно-исследовательской деятельности;

2) один и тот же проект по литературе нередко может быть индивидуальным, парным или групповым;

3) у некоторых видов проектов синтетическая природа, так как достижение цели (проведение литературного вечера, постановка спектакля, проект музея и т. п.) возможно через актуализацию целого комплекса разнородных приёмов;

4) многие виды проектов по литературе способствуют развитию навыков публичного выступления;

5) навыки комбинаторики необходимы школьникам практически независимо от вида проекта: умение располагать материал определённым образом требуется и при написании сценария литературного вечера, и при создании макета книги или музея, и при решении научно-исследовательской задачи, и при подготовке презентации;

6) навыки научной деятельности формируются и развиваются по разным каналам (написание текста, имеющего форму сочинения-рассуждения; комментарии; создание словаря);

7) на этапе изучения история литературы (9–11 классы) существенно увеличивается количество научно-исследовательских проектов;

8) проектная деятельность расширяет эстетический кругозор школьников, так как чаще всего предполагает выход за рамки изучаемых в школе литературных произведений и учит рассматривать последние в системе контекстов;

9) проектная деятельность способствует обобщению материала на основе его систематизации;

10) выполнение проектных заданий способствует развитию как образного, так и концептуального мышления школьников;

11) проектная деятельность развивает навыки школьников, связанные с информационно-коммуникативными технологиями.

Отдельно мы остановимся на *исследовательских проектах по литературе*. Здесь нельзя не сослаться на книгу М.Г. Качурина, посвящённую организации исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. Мотивируя необходимость этой деятельности, он утверждает: «...в школьном изучении художественных произведений не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но без свежего, в чём-то нового взгляда на произведение плодотворное изучение его вообще вряд ли возможно» [4: 9]. Характеризуя исследовательский метод, методист указывает на виды самостоятельной работы учащихся (заранее подготовленные комментарии к тексту, экскурсионные материалы, сообщения, доклады) [4: 10–11]. Рассматривая книгу М.Г. Качурина в контексте нашего времени, мы убеждаемся в том, что сам метод проектов (о нём учёный не пишет, концентрируя внимание на организации урока литературы) как бы вырастает из исследовательского метода. О справедливости этой мысли свидетельствуют следующие методические ракурсы исследовательской деятельности школьников, предлагаемые автором книги: учебное исследование как игра, литературное исследование и литературное творчество школьников, проблема художественной правды в учебном исследовании, анализ художественного текста в процессе литературного исследования, проблема личности писателя в исследовательской работе, жизнь литературного произведения в общественном сознании как проблема учебного исследования, проблемы реалистического образа в школьном исследовании, исследование в процессе изучения литературной критики, исследование как основа творческой интерпретации литературного произведения, исследование и дискуссия [4: 27–164]. Предлагаемые М.Г. Качуриным материалы при определённой трансформации могут составить основу проектной деятельности школьников.

М.Ю. Борщевская выделяет следующие основные типы исследовательских проектов: 1) аналитико-интерпретационные, где найденный самостоятельно или с помощью руководителя подход помогает дать новое толкование произведения, увидеть неизвестные грани; 2) классифицирующие, предполагающие приложение существующей видовой типологии к исследуемому тек-

сту, вследствие чего сама типология может быть уточнена или предложена новая на основе какого-либо принципа; 3) дискуссионные, то есть выстроенные на столкновении существующих противоположных точек зрения на один и тот же художественный факт или на основе одной позиции, но содержащей в себе зерно противоречия; 4) творчески-аналитические, состоящие, как правило, из двух частей: если в первой вычленяется какой-либо структурно-содержательный, стилистический элемент текста, то во второй представлен художественный опыт ученика в освоении этого элемента при создании собственного художественного текста; 5) сопоставительного характера: сравнительный анализ литературных текстов, либо источника и его перевода на иной язык, либо литературного текста и его переложения на язык другого вида искусства [3: 97–98].

Содержание индивидуальных и групповых проектов исследовательской направленности описано, в частности, в статьях М.М. Бельфер (рецензии на спектакли Ленкома и театра на Таганке по комедии Ж.Б. Мольера «Тартюф») [2: 39–42] и Е.М. Прищепы («Роль художественной детали в создании образа Марьи Болконской», «Песни донских казаков: композиционное строение, ритмико-метрическая и звуковая организация, изобразительные средства и символика») [5: 71–76].

По мнению А.А. Севастьяновой, исследовательская работа школьников с художественным текстом и при активном использовании информационных технологий способствует 1) интериоризации знания, которое добыто самостоятельно; 2) экономии времени на этапах работы и представления материала; 3) совершенствованию навыков работы с текстом; 4) формированию собственного мнения по той или иной проблеме на основе свободного доступа к необходимой информации; 5) большой заинтересованности школьников таким видом работы по сравнению с традиционными формами учебной деятельности [6: 115–118].

Метод проекта позволяет расширить круг чтения школьников. Например, С.П. Белокурова и Л.П. Висленко предлагают использовать этот метод при обращении к произведениям современной литературы в 11 классе. Система заданий отличается разнообразием: 1) отобрать после чтения и обсуждения произведения для антологии; 2) продумать название сборника и оформление обложки, создать макет оформления сборника; 3) составить библиографическое описание сборника; 4) подготовить иллюстрации; 5) написать краткие биографические справки о писателях; 6) написать аннотацию / предисловие к сборнику; 7) продумать систему вопросов и заданий для создания одной-двух рецензий на рассказы; 8) если в классе есть учащиеся, для которых русский язык неродной, им можно предложить перевести один из рассказов на родной язык; 9) разработать макет пригласительного билета на конференцию-презентацию сборника; 10) создать слайд-фильм или презентацию – представление автора, произведения или сборника [1: 38–41].

Одним из безусловных достоинств подобной работы является возможность за сравнительно короткое время прочитать и самостоятельно интерпретировать несколько произведений современных писателей, не определённых

программой, а входящих в круг общественных пристрастий и вкусов. Это даёт возможность осовременить школьный предмет, расширить его рамки, показать учащимся непрерывность развития литературного процесса сегодня.

Создание антологии современного рассказа – это конечный результат данного проекта. Не менее важен и педагогический, возможно, человеческий результат. Интересная самостоятельная работа, возможность проявить себя, право осознанного выбора, прогнозирование результата, радость коллективной работы в группе – всё это возвышает личность. Но главное – уверенность в себе и чувство ответственности за результаты своего труда. А ответственность – это взрослость, к которой так стремятся наши дети и которую не всегда правильно понимают.

Принципиальным представляется нам вопрос: *как учебная деятельность на уроке соотносится с деятельностью проектной?*

Подробно на этом останавливаются Ю.В. Эльмаа и С.В. Фёдоров на примере урока по рассказу И.А. Бунина «Чистый понедельник» [9: 93–95, 104]. Прежде всего формулируются вопросы, которые возникли у учащихся после чтения произведения. К ним учитель может добавить и несколько своих вопросов. В качестве групповых заданий ученикам предлагается составить мини-презентации («Круг чтения героини», «Москва ресторанная», «Москва артистическая», «Москва религиозная», «Интертекстуальные связи рассказа»). Выполненные задания оформляются в виде мультимедиапрезентации с текстовыми, фотографическими, аудио- и видеоматериалами, а также каталогом гиперссылок на источники. По сути дела, презентация, подготовленная группой учащихся, получает «статус» дидактического материала, обеспечивающего один из этапов аналитико-интерпретационной деятельности школьников.

Сделаем *итоговые выводы*:

1. Проектные задания, представленные в программах, учебниках, научно-методических статьях и книгах, свидетельствуют о том, что характеризуемый нами метод имеет серьёзную опору в педагогической практике словесников, которую можно назвать традиционной. Создание сценариев, текстов инсценировок, постановка спектаклей, организация диспутов, иллюстрирование произведений, комбинация текстовых и визуальных материалов, исследовательская деятельность, выражающаяся в написании развёрнутых рассуждений, в подготовке комментариев, в создании словарей, – всё это приметы школьной жизни и до того, как термин «метод проектов» вошёл в активную лексику учителей литературы. Очевидно, что развитие компьютерной техники и Интернета резко усилили позиции метода проектов, так как неизбежно расширили спектр деятельности школьников, обогатив её приёмами информационных технологий. Но и в этой ситуации следует помнить, что эти технологии вторичны по отношению к традиционным методам и приёмам анализа и интерпретации художественного произведения. Если отсутствует основа литературного образования, то все эти технологии обесмысливаются.

2. Тематика проектов по литературе свидетельствует о том, что соответствующий метод не может рассматриваться вне аксиологии. Н.П. Терентьева, обозначая направления реализации принципов педагогической аксио-

логии на уроках литературы в средней школе, подходит к следующим формулировкам: «Во-первых, это актуализация мировоззренческих основ содержания литературного образования в контексте ценностной и гуманистической парадигм, во-вторых, опора на субъект-субъектные отношения педагога и учащихся с усилением значимости субъектной позиции читателя-школьника, что предполагает обоснование соответствующих технологий и способов организации литературного образования, ориентированного на воспитание ценностного отношения учащихся к явлениям культуры, искусства и собственной жизни» [7: 66]. В предложенных формулировках актуализация мировоззренческих основ литературного образования в контексте аксиологической парадигмы прямо связывается с усилением внимания к личности учащегося, к его субъектной позиции как читателя, осваивающего жизненные ценности посредством художественных образов. Иначе говоря, не представляется возможным рассмотрение данной научной проблемы вне системы терминов, имеющих отношение к художественной рецепции.

Как мы видим, аксиологический подход предполагает натренированность школьников на постижение смыслов. Сама эта процедура актуализирует навыки анализа и интерпретации художественного текста, базирующиеся на герменевтической методологии. Методикой обучения литературе в этом направлении сделано много. Отметим лишь исследование Е.Р. Ядровской, в котором не только раскрыты методологические основы интерпретационной деятельности читателя-школьника, но и подробно охарактеризована система развития соответствующих навыков [10].

Однако аксиологический подход невозможен без актуализации личного опыта школьников, ибо уровень оценки тех или иных жизненных явлений, ценностей, самих произведений искусства не может не опираться на него, переводя нередко урок из научного (филологического) регистра в регистр публицистический. Сами приёмы такого переключения непросты на этапе их реализации, так как подчас становится реальной опасностью «огрубления» тех или иных смыслов, даже искажение как следствие игнорирования эстетических законов, которые неукоснительно действуют в произведении, определяя его содержание и художественную структуру.

Совершенно очевидно, что проектная деятельность школьников по литературе осуществляется с опорой на навыки анализа и интерпретации текстов, помогающие школьникам в постижении и оценке смыслов, что актуализирует мировоззренческие основы образования по предмету. Кроме того, в рамках этой деятельности с особой силой проявляются личностные качества ребёнка. При этом сам творческий процесс решения той или иной задачи определённым образом алгоритмизирован. В орбиту проектной деятельности нередко входят материалы, имеющие отношение к литературоведению, искусствоведению, культурологии, эстетике, философии, истории, социологии и др., то есть действует *принцип расширения контекста*, реализация которого помогает школьникам увидеть мир как целостную систему ценностей.

Нельзя сбрасывать со счётов и то, что проектная деятельность нацелена на создание определённого продукта, на результат, эскизный образ ко-

того в статусе гипотезы может возникнуть на её начальном этапе. Но сам этот результат имеет аксиологическое измерение, так как проектная деятельность предполагает создание неких ценностей, которые должны занять своё место в самой реальности. Иначе говоря, ученикам необходимо понимать, что таким способом они влияют, воздействуют на действительность, делая её лучше, совершеннее.

Литература

1. Белокурова С.П., Висленко Л.П. Метод проекта при чтении современной литературы // Литература в школе. – 2008. – №11.
2. Бельфер М.М. Проектная деятельность учащихся по теме «Гартюф» Мольера: вчера, сегодня, завтра. 11 класс // Литература в школе. – 2010. – № 9.
3. Борщевская М.Ю. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности // Проблемы содержания и организации гимназического образования: Материалы научно-практической конференции Ассоциации нижегородских гимназий / сост. и отв. ред. М.Ю. Борщевская. – Нижний Новгород: ЗУМ 2009.
4. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988.
5. Прищепа Е.М. Исследовательская деятельность школьников по литературе в контексте современных стратегий образования // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. XXI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Экон-информ, 2014.
6. Севастьянова А.А. Использование метода проектов в работе с художественным текстом // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. XXI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Экон-информ, 2014.
7. Терентьева Н.П. Методические аспекты аксиологизации школьного литературного образования // Филологическое образование: современные стратегии и практики. – СПб.: ЛОИРО, 2011.
8. Чтение как искусство: герменевтический аспект: коллективная монография / сост. и науч. ред. Е.О. Галицких. – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2013.
9. Эльмаа Ю.В., Фёдоров С.В. Информационные технологии на уроках литературы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2012.
10. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5–11 классы): монография. – СПб: Книжный дом, 2012.

МОДЕЛИ И ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ЦИКЛА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Методическую работу по изучению лирического цикла целесообразно строить исходя из самой его природы. Лирический цикл – это «система, элементы которой суть поэтические тексты, в свою очередь являющиеся системами, состоящими из элементов более низких уровней... Лирическим циклом мы называем объединённое общим заглавием упорядоченное множество самостоятельных поэтических текстов, реализующих разноуровневые межтекстовые связи, которые порождают новые смысловые комплексы, не выводимые из смысловой системы каждого отдельного текста» [2].

Если учитывать, что лирический цикл – это система, то и подход к его изучению должен быть системным. Логика изучения лирического цикла может быть выстроена согласно основным его признакам: 1) «взаимосвязанность текстов циклового ряда»; 2) «взаимодополнительность» («...для каждого текста, входящего в лирический цикл, все остальные тексты данного циклового ряда являются его контекстным окружением, или – иначе – дополнением данного текста»); 3) «валентность» («способность того или иного текста вступать в различные смысловые взаимоотношения с другими текстами данного циклового ряда»); 4) целостность («поэтические смыслы, порождаемые лирическим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями») [2].

Перечисленные признаки, сформулированные Э.А. Стерёпулу, подсказывают, по каким моделям могут быть построены уроки изучения лирических циклов. Можно привести три основные модели: 1) концентрический подход к анализу цикла: от подробного рассмотрения доминантного стихотворения – к другим стихотворениям цикла; 2) линейный подход («вслед за автором»): от первого стихотворения к последнему; 3) рассмотрение цикла как единого текста, когда все стихотворения «прокручиваются» через центральный художественный образ. Приведём примеры для каждой из перечисленных моделей.

Первый путь изучения можно продемонстрировать на примере лирического цикла М.И. Цветаевой «Деревья». Начать урок можно с анализа стихотворения-доминанты цикла «Когда обидой – опилась...». Учащимся необходимо ответить на следующие вопросы: 1. Опишите психологический облик лирической героини. Какие мотивы помогают составить этот психологический портрет? 2. Можно ли назвать мироощущение героини романтическим? Докажите. 3. Есть ли в этом стихотворении антитезы? Назовите их и покажите их роль в тексте.

В ходе работы следует особо выделить систему художественных мотивов, имеющих важную смыслообразующую роль в стихотворении. Так, одиннадцатиклассники называют мотивы обиды, высоты, света, уродств жизни, струения, числа «7», рук-ветвей, а также христианские мотивы.

На следующем этапе урока учащимся можно предложить для анализа ещё три стихотворения цикла: «В смертных изверясь...», «Други! Братственный сонм!..» и «Не краской, не кистью!..» (при этом работа может проводиться в группах). Задачей учеников будет найти в указанных стихотворениях линии связи со стихотворением «Когда обидой – опилась...», то есть им необходимо будет выделить и прокомментировать мотивы, которые объединяют данные тексты. В результате поисков учащиеся должны будут обнаружить следующие мотивы: «В смертных изверясь...» – сушь, седина, уродства жизни, высота, христианские мотивы; «Други! Братственный сонм!..» – обида, Элизиум, струение, высота, уродства жизни, христианские мотивы; «Не краской! Не кистью!..» – свет, седина, Элизиум, струение, число «7», руки-ветви, сушь, христианские мотивы.

На заключительном этапе урока учащимся нужно будет осмыслить содержание цикла и попытаться сформулировать его идею. Здесь могут помочь следующие вопросы: 1. О какой «обиде» идёт речь в цикле? 2. Как «древесный» мир соотносится с миром «человеческим»? 3. Какие мотивы создают идеализированный образ деревьев? 4. Христианские мотивы встречаются в каждом из предложенных стихотворений. Какую роль они играют в цикле? Вывод, к которому приходят учащиеся, сводится к следующему: природный мир – единственное место, где лирическая героиня видит своё спасение от жестокого и уродливого реального мира.

Второй вариант изучения лирического цикла – «линейный», «вслед за автором». Такой логикой можно руководствоваться, в частности, при изучении цикла А.А. Ахматовой «Тайны ремесла». Стратегическим вопросом в данном случае станет следующий: «Какую логику вы видите в расположении стихотворений цикла? Какие аспекты темы творчества раскрываются в каждом из них?»

Читая стихотворения цикла, обращаем внимание на развитие авторской мысли от стихотворения к стихотворению. Учащиеся отмечают, что в стихотворении «Творчество» (первое) описан приход вдохновения, то есть процесс зарождения творчества; во втором («Мне ни к чему одические рати...») Ахматова говорит об источнике поэзии; в третьем («Муза») показан драматизм, сложность творческого процесса; в четвёртом («Поэт») продолжают развиваться линии первых трёх стихотворений: мысль об источнике вдохновения, который поэт находит в самой жизни, о лишь кажущейся простоте процесса творчества; в пятом («Читатель») говорится о роли читателя как со-творца, единомышленника и друга поэта; в шестом («Последнее стихотворение») тема «мук творчества» представлена с ещё большим драматизмом; в седьмом («Эпиграмма») этот драматизм снимается самоиронией, сильнейшее эмоциональное напряжение спадает; в восьмом («Про стихи») ещё раз утверждается (как во втором и четвёртом) мысль о том, что поэзия – это сама жизнь, во всех

её проявлениях; девятое стихотворение («Многое ещё, наверно, хочет...»), с одной стороны, ставит некое многоточие, говоря о том, что творческий процесс устремлён в будущее, он бесконечен (поскольку неисчислимы источники вдохновения), а с другой – как бы возвращает читателя к первому стихотворению, где речь шла об ожидании прихода вдохновения.

Таким образом, рассмотрев стихотворения поочерёдно, мы можем проследить за авторской логикой (тем более это интересно, поскольку Ахматова объединила и выстроила эти стихотворения в определённой последовательности лишь в 1960 году, а до этого они существовали как отдельные тексты). И здесь возникает в сознании образ круга (помимо кольцевой композиции цикла, мотив круга встречается в первом и пятом стихотворениях). Учащимся можно предложить вопрос: «Как представлен в цикле образ круга и в чём его символическое значение?» Одиннадцатиклассники связывают образ круга с такими понятиями, как вечность и бесконечность, приходя к мысли о бессмертии «ремесла» поэзии, которая утверждается в этом цикле (недаром в стихотворении «Я над ними склонюсь, как над чашей...», которое иногда включают в этот цикл, Ахматова называет поэзию «пропуском в бессмертие»).

Обратимся к третьей модели урока – рассмотрению цикла как единого текста, когда все стихотворения «прокручиваются» через центральный художественный образ. Рассмотрим этот путь на примере изучения лирического цикла А.А. Блока «Пляски смерти». Перед уроком учащиеся получают домашнее задание: «Назовите пять мотивов, наиболее часто встречающихся в цикле. Прокомментируйте каждый из них». На уроке можно составить рейтинг самых распространённых ответов школьников: 1) смерти (76%); 2) ночи, темноты, мрака (72%); 3) искусственного света, фонарей (55%); 4) безысходности (45%); 5) безразличия людей (38%); 6) сна (24%); 7) воды (17%); 8) яда и неприятных звуков (по 14%); 9) холода, скелета, фальши, статичности, замкнутого пространства (по 10%); 10) несправедливости, окна, пустоты (по 7%); 11) страха (3%).

Для анализа можно взять, например, первые три мотива, занимающие верхние строчки. Разделившись на три группы, учащиеся получают задание: «Проследите развитие мотива в каждом стихотворении. Определите, какую роль он играет в каждом из них и как работает на воплощение основной идеи цикла». Рассмотрим этот подход на примере мотива смерти.

Неудивительно, что большинство учащихся назвали среди самых важных мотив смерти, ведь на него указывает само название цикла. И действительно, этот мотив встречается во всех стихотворениях. Так, в первом («Как тяжко мертвецу среди людей...»), третьем («Пустая улица. Один огонь в окне...»), четвёртом («Старый, старый сон. Из мрака...») и пятом («Вновь богатый зол и рад...») стихотворениях на первый план выходит гротескно-фантастический образ мертвеца. В первом стихотворении, представляющем собой едкую сатиру на светское общество начала XX века, это внешне живой, но духовно мёртвый человек, чиновник, наделённый демоническими чертами (он является «искусителем» чистой, «живой» души). Налицо мысль поэта о бездуховности современного ему общества, погрязшего в материальных благах цивилиза-

ции («А мертвеца – к другому безобразью скрежещущий несёт таксомотор»). В третьем стихотворении «скелет» ворует в аптеке яд, чтобы затем передать его «двум женщинам безносым». Всё это происходит из-за равнодушия аптекаря, погруженного в сон (видимо, не только физический, но и сон души и разума). То есть здесь мертвец – воплощение абстрактного зла, которое распространяется в мире с молчаливого согласия равнодушных, «спящих» духовно людей. В четвертом стихотворении перед читателем открывается фантазмагорическая картина, где реальность напоминает страшный сон. Тени, которые вначале представляются как «стройный латник» и «невеста», оборачиваются образами «проститутки и развратника». Это «превращение» напоминает скорее срывание масок, за которыми ничего нет: «Нет лица. Неподвижность мертвеца». В данном случае речь идёт о духовной смерти как потере нравственности. И, наконец, в пятом стихотворении, в котором затрагивается тема социальной несправедливости, тоже присутствует образ мертвеца: на сей раз это царь, который «в свете редких фонарей появляется. Шея скручена платком, под дырявым козырьком улыбается». Вероятно, здесь Блок имел в виду социальную ситуацию, сложившуюся к началу Первой мировой войны. Власть «мертва» для народа, всё еще надеющегося на «доброту царя-батюшку», и некому бороться с социальной несправедливостью.

Таким образом, в четырёх стихотворениях через образ мертвеца мы выявляем основную идею каждого стихотворения, а оставшееся стихотворение – «Ночь, улица, фонарь, аптека...» – позволяет сделать философское обобщение и вывести метасмысл всего цикла. Мотив смерти здесь представлен в строке: «Умрёшь – начнёшь опять сначала». То есть смерть не приносит долгожданного спасения от всех ужасов жизни, не является выходом. Взгляд Блока пессимистичен: мир вокруг страшен своей мертвенностью, в нём нет ни живых чувств, ни человечности, ни морали, ни помощи.

Подобную работу можно провести с любым из сквозных образов, и каждый из них является ступенькой на пути постижения смысла лирического цикла.

Если говорить о приёмах изучения лирического цикла на уроках литературы, то здесь важно остановиться на трёх, вписывающихся в рамки моделирующей деятельности: эксперимент, собственно моделирование и проверка гипотезы.

Эксперимент – это «исследование каких-либо явлений путем активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования, или же через изменение течения процесса в нужном направлении... Эксперимент на уроке литературы предполагает активную работу с художественным произведением»... все действия педагога и воспитанников служат цели постижения художественного мира изучаемого произведения, приближая последних к эстетической позиции автора» [4: 121-122].

Данный приём можно использовать, например, при работе со стихотворениями М.И. Цветаевой, посвящёнными поэтам-современникам. Учащимся предлагаются шесть стихотворений: «Из рук моих – нерукотворный град...»

(О.Э. Мандельштаму), «У меня в Москве – купола горят!..» (А.А. Блоку), «О, Муза плача, прекраснейшая из муз!..» (А.А. Ахматовой), «Превыше крестов и труб...» (В.В. Маяковскому), «Расстояние: вёрсты, мили...» (Б.Л. Пастернаку) и «Памяти Сергея Есенина». Задание: «Какие из данных стихотворений вы объединили бы в лирический цикл и почему?» Учащиеся должны провести эксперимент, создав из стихотворений, не входящих в единый цикл, цикл «гипотетический». При этом им необходимо обосновать свою точку зрения. Таким образом, учащиеся постигают не только художественный мир лирики М.И. Цветаевой, но и внутренний «механизм» построения лирических циклов. Обратимся к аргументам, которые выдвигали учащиеся.

Пожалуй, первая (и самая популярная) версия представляется наиболее обоснованной. Учащиеся отмечали следующие линии связи:

1. Во всех стихотворениях есть образ Москвы, Цветаева подчёркивает свое духовное родство с этим городом, который она готова дарить петербуржцам Мандельштаму, Блоку и Ахматовой. Лирическое «Я» Цветаевой является такой же неотъемлемой частью московского пространства, как и Москва является неотъемлемой частью души героини.

2. В этих стихотворениях есть мотив колокольного звона, куполов церквей – это неотъемлемые составляющие образа Москвы – патриархальной, гостеприимной и... святой. С помощью этих мотивов Цветаева говорит о своей высокой духовной связи с этими поэтами.

3. Особое звучание получает здесь тема любви – любви к человеку, к брату, в которой обнаруживается готовность к самоотдаче.

Представляет интерес и второй вариант «цикла о поэтах», аргументы в защиту которого отличаются разнообразием:

1. Во всех четырёх стихотворениях присутствуют христианские мотивы или образ церкви.

2. Этими поэтами Цветаева восхищается.

3. Здесь Цветаева использует образы, лексические или синтаксические средства, являющиеся аллюзией к творчеству именно того поэта, которому посвящено стихотворение.

Учащиеся, которые сгруппировали все шесть стихотворений, не смогли логично выстроить систему доказательств, так как преимущественно объединяли стихотворения попарно или по три. Пожалуй, единственным весомым аргументом стал следующий: «Все эти стихотворения посвящены «собратьям по перу», и их объединяет любовь Цветаевой к ним как людям и как поэтам».

Ещё одним приёмом изучения лирического цикла может стать *проверка гипотезы*. Этот способ изучения литературного произведения, будучи элементом учебного процесса, является «условием эстетического и интеллектуального развития школьников». Причём «автором гипотезы может быть ученый, литературный критик, сам учитель, даже ученик или группа учеников. Но главное заключается в том, что классу для проверки предлагается готовое утверждение» [2: 113].

Мы вновь обращаемся к циклу М.И. Цветаевой «Деревья». В нашем случае формулировка гипотезы может исходить как от учителя, так и от самих

учеников: «Доминантой лирического цикла М.И. Цветаевой «Деревья» является второе стихотворение – “Когда обидой – опилась...”». Чтобы проверить гипотезу, необходимо обсудить последовательность действий. Она может быть следующим:

1. Проанализировать данное стихотворение, опираясь на его образно-мотивную структуру.

2. Разделившись на три группы (по количеству оставшихся стихотворений), найти линии связи между ними и уже проанализированным текстом.

3. Выполнив подсчёт используемых в каждом из четырёх стихотворений образов и линий связи между ними, найти текст с наибольшей валентностью.

Помочь на первом этапе могут вопросы, приведённые в начале статьи в связи с «концентрической» моделью изучения лирического цикла.

Следующий этап – поиск «связующих элементов» в других стихотворениях цикла. Стратегический вопрос можно сформулировать так: «Какие мотивы связывают первое, четвёртое и шестое стихотворения со вторым (проанализированным только что)?» В ходе устной работы (когда представители от каждой группы будут озвучивать свои наблюдения) следует фиксировать письменно ключевые мотивы, встретившиеся в том или ином стихотворении. Затем можно познакомить учащихся с теорией Стерьёпулу о валентности, после чего произвести подсчёт линий связи для каждого отдельного стихотворения.

Итак, сопоставив результаты вычислений, можно сделать вывод о справедливости гипотезы, проверка которой и была задачей учащихся. Самой высокой оказалась валентность второго стихотворения цикла, а значит, именно оно и является доминантой. И это неудивительно, ведь стихотворение «Когда обидой – опилась...» является самым известным и изучаемым произведением из цикла «Деревья». В нём как бы в концентрированном виде содержится идея всего цикла.

Конечно, подобные вычисления не могут претендовать на абсолютную точность, они лишь позволяют выявить определённые тенденции. Безусловно, в определении круга мотивов может присутствовать доля субъективизма, а потому могут существовать и другие варианты подобного анализа. Важен сам принцип работы, который способствует развитию системного мышления старшеклассников. «Принципиальная особенность *моделирования* заключается в том, что, независимо от языкового стиля, в котором создаётся или трансформируется текст, в центре внимания школьников оказывается образ (иногда цепочка образов), сопряжённый с исследовательской или художественной концепцией» [4: 139].

Так, моделирование как приём можно использовать при изучении цикла А.А. Ахматовой «Тайны ремесла» (к этому циклу мы уже обращались выше, говоря о моделях уроков). К моделированию целесообразно обращаться на заключительном этапе изучения лирического цикла. Задание может быть следующим: «Попробуйте создать свой лирический цикл из трёх стихотворений (можно – в прозе) на тему творчества, взяв в качестве исходного один из образов данного цикла А.А. Ахматовой».

Задания подобного плана «способствуют интеллектуальному и эмоциональному развитию школьников, так как ставят перед ними достаточно серьёзные задачи творческого характера, для решения которых необходима актуализация уже приобретённых знаний, умений и навыков» [3: 170]

В ходе проведённой работы учащиеся преимущественно использовали в своих стихотворениях образы одуванчика (цветка) и музыки. И это вполне объяснимо. В одном из центральных произведений цикла – «Мне ни к чему одические рати...» – на первый план выходит сравнение созданного стихотворения с «жёлтым одуванчиком у забора». Для учеников этот образ является одновременно зримым, понятным (ассоциация предельно ясна) и в то же время обобщённым, глубоким, философским. Образ музыки же знаком учащимся как аллегория вдохновения и творческого процесса по стихотворениям поэтов XIX века. Приведём один из получившихся циклов (автор – Елизавета С.):

* * *

Мой одуванчик, простой, но дикий,
Растёт у родного порога.
Он слышит все муки, все крики
Небесного и земного.

* * *

В голове миллионы ночей и дней,
Что могли бы быть только счастьем.
Для меня в этом мире ничего нет сильней,
Чем поэт, уничтоженный властью.
Ай ты, песня моя, Богом спетая,
Вознесись над просторами света!
Кто несчастней бывает поэта,
Чья судьба бедой не задета?

* * *

И я дойду до пьедестала,
Я не согнусь под болью той.
И вот у самого финала,
Начав строку опять сначала,
Я стану вечностью живой.

Ученица не только отталкивается от образа, заимствованного из цикла Ахматовой, но и отражает идею поэта о бесконечности творческого процесса, даже по-своему обыгрывая кольцевую композицию ахматовского цикла. При этом Елизавета С. создаёт самостоятельное произведение, выводя на первый план тему непростой судьбы поэта.

Важно отметить, что подобная работа помогает учащимся «прочувствовать» специфику лирического цикла. Если обратиться к его признакам (о которых шла речь выше), то можно увидеть, что в получившемся цикле ученицы все они представлены. Так, стихотворения данного цикла взаимосвязаны (в частности, их объединяет мотив боли, страдания). Являясь самостоятельными произведениями, имеющими собственную тему (в первом – тема дома, во втором – взаимоотношений поэта и власти, в третьем – вечности), они представляют собой целостность, поскольку взаимно дополняют друг друга. Вне данного контекста содержание их было бы обеднено. Именно в цикле эти стихотворения образуют тот метасмысл, о котором говорил Э.А. Стерьепулу: жизнь творца порой полна мук, страданий, но именно благодаря им и рождается настоящий поэт, способный оставить свой след в вечности.

Литература

1. Стерьепулу Э.А. Лирический цикл как система поэтических текстов // *Facta Universitatis, University of Nis.* – 1998. – Vol. 1. – № 5.
2. Шутан М.И. Полифункциональность способов изучения литературного произведения в средней школе. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005.
3. Шутан М.И. Ученик и литературное произведение. – Новосибирск: Агентство «СИБПРИНТ», 2012.

*Л.А. Лейбель
(г. Москва)*

АНАЛИЗ МЕЛОДИКО-ИНТОНАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТИХОТВОРЕНИЯ И.А. БРОДСКОГО «КАМНИ НА ЗЕМЛЕ» НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 11 КЛАССЕ

При всём многообразии подходов к школьному анализу лирических текстов проблема восприятия и понимания лирики школьниками остаётся по-прежнему актуальной. По мнению Е.В. Карсоловой, одинаковый подход к изучению стихотворений, являющихся совершенно разными по стилю, созданных разными авторами и в разное время, не способствует развитию интереса к поэтическим произведениям у школьников [4]. Важно показать учащимся, во-первых, стилевое многообразие поэзии, во-вторых, учитывать специфику восприятия лирики именно школьником, а в-третьих, выбрать такой путь анализа лирического стихотворения, который будет максимально способствовать органичному постижению как смысла произведения, так и своеобразия художественного мира поэта.

Переживание, развёрнутое в ткани подлинно художественного лирического произведения, всегда будет иметь неповторимое звучание, особую по-

этическую интонацию. Выявление особенностей мелодико-интонационной структуры стихотворения может способствовать органичному постижению его смысла. Этот аспект анализа стихотворного произведения, достаточно подробно представленный в литературоведении, в школьной практике ещё не реализован в полном объёме его значимости и потенциала.

Интонация, как известно, складывается из просодики, ударности, паузации, темпа, принципа повторности, симметрии, нарастания, вариаций и других элементов. Как сложно организованная структура, интонация, по мнению лингвистов и литературоведов, является выражением взаимодействия ритмико-мелодического рисунка со смысловым наполнением поэтического произведения. Элементы ритмики, фонетики и всей композиции поэтического текста попадают в область интонационной интерпретации субъектом эмоционально-смыслового содержания стихотворения [5; 8].

Старшеклассники, на предыдущих этапах изучения литературы уже работавшие над выразительным чтением, вполне могут решать задачи углублённого анализа стихотворного текста, в том числе и с точки зрения его мелодико-интонационной структуры.

И первым, очень важным этапом, должен стать процесс соотношения и сопоставления различных элементов текста с целью выявить то, что ограничивает интонационную свободу, то, что заставляет читать в соответствии с той выразительностью, которую привнёс в стихотворение автор. Одной из важнейших задач учителя станет не только адаптация литературоведческого анализа к условиям школьного изучения, но и определение тех структурных элементов в стихотворении, которые можно избрать в качестве основных, определяющих дальнейший ход анализа всего произведения. В качестве такого структурного элемента в данной статье рассматривается повтор ключевого слова.

В становлении мелодико-интонационной организации стихотворения повторам принадлежит особая роль. Благодаря им выделяются наиболее значимые образы в семантическом пространстве произведения, а в случае с фонетическими повторами – ассоциации с образами. Поэтические повторы встречаются в произведениях классиков и современных авторов. В стихотворениях И.А. Бродского принцип повторяемости является важным стилистическим признаком, особым образом организует словесно-образную ткань произведения. Поэты XX века создавали особую интонацию своих поэтических высказываний, необычным образом сочетая стиховые элементы, меняя их соотношения, последовательность. Так, индивидуальной чертой повтора в стихотворениях Бродского является форсированность и полисемантность. На наличие в его ранней поэзии интенсивного, форсированного повтора впервые указывает В.П. Полухина [7]. Музыковед Е.М. Петрушанская в монографии «Музыкальный мир Иосифа Бродского» замечает: «Этот известный приём становится схож с заклинанием, стремлением пронизать поэтическую ткань звучанием слова-ключа, и не только как единицы ритмического повтора, как анафоры, эпифоры, но и, используя фонетический состав слова, – лейтинтонации в аллитерациях» [6: 214-215].

На каждом этапе работы со стихотворением необходимо понимать, что особое расположение структурных элементов всегда должно вызывать новые вопросы к смыслу произведения. Об этом писал Ю.М. Лотман: «Сама природа ритмической структуры делит текст на единицы, не совпадающие с семантикой, но приобретающие в стихе семантику» [5: 154]. И далее учёный конкретизирует: «Вследствие включения элементов низших уровней в процесс смыслообразования возникают окказиональные семантические оппозиции, окказиональные архисемы» [5: 154].

Ниже представим текст стихотворения И.А. Бродского «Камни на земле» с выделенными повторами (для удобства здесь используется разный шрифт, а в работе на уроке мы обращались также к цветовой маркировке):

Эти стихи о том, как лежат на земле **камни**,
простые камни, половина которых не видит солнца,
простые камни серого цвета,
простые камни, – *камни без эпитафий*.

Камни, принимающие нашу поступь,
белые под солнцем, а ночью **камни**
подобны крупным глазам рыбы,
камни, перемалывающие нашу поступь, –
вечные жернова вечного хлеба.

Камни, принимающие нашу поступь,
словно чёрная вода — серые **камни**,
камни, украшающие шею самоубийцы,
драгоценные **камни**, отшлифованные благоразумием.

Камни, на *которых* напишут: свобода.
Камни, *которыми* однажды вымостят дорогу.
Камни, из *которых* построят тюрьмы,
или **камни**, *которые* останутся неподвижны,
словно **камни**, не вызывающие ассоциаций.

Так
лежат на земле **камни**,
простые камни, напоминающие затылки,
простые камни, — *камни без эпитафий*.

Чтению и разбору стихотворения предшествует рассказ об И.А. Бродском, особенностях его метафизической поэзии и о кварто-формуле «язык – время – пространство – ритм». На уроке используются суждения поэта о времени, пространстве, языке и поэзии, взятые из его интервью, например, такое высказывание: «Время больше, чем пространство, а язык больше, чем Время. Писать – это по существу попытаться «настигнуть или удержать утраченное

время», и для этого у поэта есть специальные средства, которых у прозаика нет: размер стиха, цезуры, синтаксические паузы, безударные слоги, разные окончания» [9: 91]. Возможным началом анализа стихотворения «Камни на земле» после его прочтения в классе может явиться разговор об интонации как о важнейшем факторе существования поэтического языка, как об особом способе общения поэта с читателем.

После прочтения стихотворения учитель сразу отмечает, что его первая строка («Эти стихи о том, как лежат на земле камни...») задаёт тему стихотворения. На фоне последующих строк она кажется ориентированной на прозаификацию. Каждое слово является ключевым для определения идеи стихотворения: «камни», «земля» – это те лексемы, которые получают смысловое и структурное усложнение в тексте стихотворения. Все последующие строки контрастны по отношению к первой строке и имеют весьма сложно организованную мелодико-интонационную структуру. Основным приёмом, определяющим интонационное своеобразие данного текста, становится повтор.

В данном стихотворении принцип повтора затрагивает разные уровни языка: лексический, синтаксический, фонетический. Целесообразно предложить ученикам начать рассмотрение особенностей повтора с того элемента, который зрительно выступает на первый план, а значит, и воспринимается читателем более непосредственно, – это форсированная повторяемость отдельного слова. Такой приём можно сравнить с мордентом – приёмом в музыке, выполняющим функцию украшения. На этом этапе анализа целесообразно предложить классу послушать несколько фрагментов известных музыкальных композиций, отметить необычность этого музыкального приёма, техническую сложность исполнения. Затем учитель обращает внимание воспринимающих на структуру стихотворения «Камни на земле» и предлагает найти очевидные сходства между услышанным и прочитанным, отметить также и различия. На основе работы с текстом учащиеся отмечают, что словоформа «камни» употреблена в тексте стихотворения 21 раз, а это составляет примерно 20% всей ткани текста. Многократный повтор заставляет воспринимать это слово как основной звук всей мелодии, то есть как основной образ стихотворения, слово-ключ, повтор которого никак не может ограничиться только функциями украшения.

Расположение повторяемого слова в строке (на первой позиции) позволяет противопоставить такой повтор повтору, выступающему как эхо и, как правило, приходящемуся на окончание строки. Рассматриваемый нами повтор сам создаёт эхо, является его основой (в 2-5, 8, 10, 12, 14-16, 21-22 строках). Учащиеся пытаются представить многоместный повтор слова «камни» в прозаическом произведении и соглашаются с тем, что в прозаической речи это слово является полноценной семантической единицей и при этом может требовать пояснения, распространения, наличия признаков, а в данном стихотворении оно представляет собой лексически неполнозначную конструкцию. Наблюдения над текстом показывают, что однозначность восполняют рядом стоящие слова, конкретизирующие, уточняющие, выявляющие разные значения повторяемого объекта («каменей»), что в пределах одной строфы

могут существовать резко противоположные уточнения: «Камни, на которых напишут: «свобода»... Камни, из которых построят тюрьмы». Здесь мы подводим учащихся к микровыводу о том, что лирический герой показывает многогранность, неоднозначность, широту одного явления, предлагает смотреть на вещи с максимально разных, непредсказуемых сторон.

Следующим этапом работы с текстом становится анализ его строфики. Учтём при этом точку зрения О.Н. Гринбаума: «Строфа обладает потенциалом эстетической значимости, а степень реализации этого потенциала в конкретном произведении оценивается (выявляется) читателем в процессе индивидуального сотворческого осмысления им поэтического мира художника, представленного в стихотворном тексте» [2: 52]. Чтобы учащиеся смогли определить роль строфы в организации мелодико-интонационной структуры стихотворения «Камни на земле», учитель может предложить им посчитать количество строф в этом стихотворении «Камни на земле», обращаясь к цветовой маркировке. Ученики выделяют зелёным цветом строфу, состоящую из 4 строк, и синим – строфу, состоящую из 5 строк, а затем анализируют общую структуру стихотворения, в котором чередуются четырёх- и пятистрочные строфы, четырёхстрочная строфа открывает и закрывает текст, что обозначает кольцевую композицию и на структурном уровне. Работу с цветом можно продолжить и для того, чтобы объяснить роль кольцевой композиции. Для этого необходимо сначала определить функции пятых строк во второй и четвёртой строфах. Ученики подчёркивают пятую строку второй строфы красным цветом, а пятую строку четвёртой строфы желтым.

Учащиеся смогут отметить следующее: помимо того, что эти строки привносят дополнительную количественную нагрузку и их функция во многом заключается в фигурировании интонационного рисунка, особенно значимо, что именно на эти строки приходится основное содержательное наполнение стихотворения: «вечные жернова вечного хлеба», «словно камни, не вызывающие ассоциаций».

Ещё более важным становится то, что эти смысловые доминанты по отношению друг к другу являются контекстуальными антитезами. Место расположения в тексте позволяет нам сопоставлять эти единицы, а с точки зрения структурной характеристики отождествить. При сопоставлении выясняется, что в плане содержания организовались строки с противоположным значением, можно отметить наличие сопоставления. Строка «Вечные жернова вечного хлеба...» является заявкой на сильнейшие свойства камней, их способность расширять границы времени до бесконечности (вечные). Строка «Словно камни, не вызывающие ассоциаций...» опровергает эту установку. Стихотворение, по сути дела, основывается на этой антитезе. Но учитывая факт, что перед нами две сильные равноправные позиции, которые занимают эти выделенные строки, можем сказать, что камни – это одновременно и «вечные жернова вечного хлеба», и «камни, не вызывающие ассоциаций». Лирический герой не отдаёт предпочтения какой-то одной из установок, композиционно распределяя материал именно в таком порядке. Значит, мы можем говорить об объективизации повествования.

Затем учитель обращает внимание воспринимающих на контекст, в который погружена данная строка («камни, перемалывающие нашу поступь» и «Камни, принимающие нашу поступь»), для того, чтобы учащиеся смогли в итоге понять, что речь в стихотворении идёт не только о камнях, но и об истории, которую создаёт человечество. «Камни без эпитафий» – это мир, где всё забывается и, как следствие, обесмысливается для последующих поколений.

Подводя итог анализу структуры стихотворения И.А. Бродского, можно отметить следующее. Мелодико-интонационный рисунок стихотворения таков, что повтор словоформы «камни» выполняет двойную функцию: он не только заостряет внимание на самом значении именно этого повторяемого слова-ключа, но заставляет обратить не меньшее внимание на всю оставшуюся часть стихотворения, которую принцип повтора не затрагивает. А это позволяет нам лучше понять, что ни камни, являющиеся неподвижной материей, принимающей чью-то поступь, ни люди, оставляющие следы своей поступи на этой материи, не являются главными образами стихотворения. На первый план выступает здесь время, перед которым (как перед ходом истории) человек бессилен.

В заключение отметим, что в работах многих исследователей поэтического стиля И.А. Бродского наблюдается одна общая тенденция – стремление к обобщениям и выявлению неких закономерностей в отношении интонации и содержания стихотворений поэта. Для школьников такие обобщения скорее всего так и останутся не совсем понятными умозаключениями. Поэтому непростой задачей учителя остаётся не столько расширить круг вопросов по проблеме анализа мелодико-интонационной структуры стихотворного произведения, сколько показать на занятии предельно наглядно, как рождается лирическая интонация конкретного стихотворения поэта, как конкретный структурный элемент может участвовать в формировании интонационного рисунка стихотворения.

Литература

1. Бродский И. Книга интервью / сост. В.П. Полухина – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Захаров, 2010.
2. Гринбаум О.Н. Гармония ритма в стихотворениях А.А. Фета «Шёпот, робкое дыханье...» // Язык и речевая деятельность. – Т. 4. Ч. 1. – СПб., 2001.
3. Калашников С.Б. Поэтическая интонация в лирике И.А. Бродского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001.
4. Карсалова Е.В. «Стихи живые сами говорят»: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1970.
6. Петрушанская Е. Музыкальный мир И. Бродского. – СПб.: Журнал «Звезда», 2004.
7. Полухина В.П. Больше самого себя. О Бродском. – Томск: Изд-во ИД СК-С, 2009.
8. Холшевников В.Е. Стихovedение и поэзия. – Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1991.
9. Янгфельдт Б. Язык есть Бог. Заметки об Иосифе Бродском / пер. со шведск. – М.: Астрель: CORPUS, 2016.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАССКАЗА В.Г. РАСПУТИНА «ВАСИЛИЙ И ВАСИЛИСА»

На уроках литературы в старших классах ведущими задачами воспитывающего обучения является развитие у учащихся навыков художественной интерпретации текста, эстетического вкуса, творческих способностей, а также нравственное воспитание, формирование гражданской позиции. В этом плане произведения В.Г. Распутина, отразившего в своём творчестве весь драматизм утраты современным обществом духовно-нравственных ценностей и создавшего образы истинных носителей традиционных для русской культуры ценностей, могут стать хорошими союзниками учителя-словесника.

Мы предлагаем материалы к уроку внеклассного чтения в 9 классе по рассказу В.Г. Распутина «Василий и Василиса», который проводится в форме эвристической беседы. На нём развиваются и закрепляются навыки анализа литературного произведения, осуществляется преобразование общей проблемы в ряд частных, проектирование плана и этапов решения, формулирование гипотезы, синтезирование различных направлений поисков, проверка решения и т. д. Учащиеся овладевают умениями самостоятельно выполнять каждый из этапов решения [1]. Эвристической беседе предшествует знакомство учащихся с отдельными фактами биографии писателя, заочная экскурсия по его родным местам. Это необходимо для погружения учащихся в представленную в рассказе обстановку, историческое время, место действия.

В качестве домашнего задания ученикам было предложено подумать над такими вопросами: 1. Человек и время в рассказе. 2. Особенности композиции. 3. Художественные средства, используемые автором для раскрытия характеров главных героев. Роль приём антитезы в рассказе. 4. Особенности описания дома и амбара. 5. Эпизоды, характеризующие типичные черты деревенских жителей. Работа на уроке организуется по группам, каждая из которых получает задания по карточкам.

Первая группа учеников выявляет особенности сюжета и композиции рассказа и отвечает на следующие вопросы, записанные на карточке: «Что привело к разладу между супругами? Составьте хронологию событий». Ученики восстанавливают хронологию событий, определяют, что композиция рассказа сложная, кольцевая. Такой тип строения даёт возможность вернуться к уже сказанному на новом уровне осмысления. Члены первой группы размышляют над проблемным вопросом: «Можно ли оправдать Василия?» Девятиклассники рассматривают следующие эпизоды рассказа: 1. Попытка Василия сойтись с Александрой. 2. Уход Александры и встречи Василия и Василисы у самовара. 3. Прощение. Учащиеся вновь задумываются о конфликте, который привёл к разладу между супругами.

Далее выступает вторая группа учеников, выявлявшая роль образа Дома, семейных традиций в раскрытии авторского замысла рассказа «Василий и Василиса». Ученики ведут самостоятельное исследование по следующим вопросам: «Какое место в раскрытии замысла писателя играет образ Дома? Почему Василий вдруг оказывается чужим в своём собственном доме? Как состоялось настоящее возвращение домой?» Ученики рассматривают эпизоды: 1. Василий с топором. 2. Изгнание из дома. 3. Жизнь в амбаре. 4. Проводы на войну. 5. Возвращение с войны. Особое место на уроке занимает работа над словом, анализируя, в частности, значения слов «изба» и «амбар» в их соотносённости с высоким понятием «Дом». Проводя параллели, можно обратиться к традициям описания дома в русской классической литературе, а также в произведениях русской литературы второй половины XX века: дом дяди Левонтия («Конь с розовой гривой» В.П. Астафьева), Матрёны («Матрёнин двор» А.И. Солженицына).

Третья группа учеников работает над системой образов в рассказе В.Г. Распутина, отвечая на вопрос: «Какие художественные средства использует автор для раскрытия характеров и душевного состояния героев?» Приведём примерный план их отчёта по результатам работы:

1. Язык и стиль. Выбор лексических средств (например, слова «невозмогу»).
2. Роль диалога.
3. Анализ речи деревенских жителей (употребление просторечных слов, пословиц и поговорок).
4. Сравнения и метафоры в описании природы и деревенской жизни. Роль антитезы в описании психологического состояния Василия и Василисы. Нужно отметить, что вопрос об антитезе отчасти провокационный: подчёркивая через антитезу разность характеров, ценностных ориентиров персонажей, писатель всё же ведёт нас к мысли о том, что супруги – одно целое, их объединяют дети. Достаточно вспомнить эпизод проводов Василия на войну.

Завершают урок итоговые вопросы по рассказу В.Г. Распутина «Василий и Василиса» всему классу:

1. Прочитав название рассказа, вы предположили, что это произведение, по-видимому, о счастливых супругах. Изменилось ли ваше мнение? Почему В.Г. Распутин именно так назвал свой рассказ? Как бы вы назвали это произведение?
2. Что нового для себя вы открыли, прочитав рассказ «Василий и Василиса»?
3. В каких произведениях русских и зарубежных писателей рассматриваются аналогичные проблемы?
4. Какие уроки может извлечь читатель из этого произведения?

Заключительная беседа подводит итоги работы над текстом произведения, обмена мнениями по поводу прочитанного рассказа, собственными интерпретациями художественного текста и размышлений учащихся о семье, отношениях между близкими людьми, нравственности и человечности.

Литература

1. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. – М. Просвещение, 1977.
2. Распутин В.Г. Собрание сочинений. В 3 т. – Т. 1. – М.: Молодая гвардия, 1994.

ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на материале элективного курса по современной литературе)

Современный урок – это интеграция традиционных методов обучения и новых, отвечающих запросам времени педагогических технологий. Он должен способствовать развитию критического, нестандартного и творческого мышления учащихся, поэтому здесь необходимо создать условия для интеллектуального развития учащихся, а также пространство, обучение в котором будет происходить в сотрудничестве и сотворчестве.

Как показали опросы учащихся 10–11 классов, им очень интересно обращаться на уроках литературы и в самостоятельной проектной деятельности к изучению и анализу современной литературы, в том числе поэзии. Именно с целью реализации их запросов нами были рассмотрены возможности включения отдельных стихотворений русских поэтов второй половины XX века – начала XXI века на уроки по основному курсу литературы и занятия элективного курса по современной литературе. При отборе авторов и произведений мы руководствовались, в частности, рекомендациями таких авторитетных учёных, специалистов по новейшей поэзии, как Н.Л. Лейдерман [2], В.В. Агеносов [1]. Одним из поэтов, которому мы посвятили специальные занятия, стал О.Г. Чухонцев, связанный с поколением «шестидесятников», ставший уже в 1970-е годы известным не только в нашей стране, но и за рубежом, удостоенный Государственной премии Российской Федерации (1993), Пушкинской премии фонда Альфреда Тёпфера (1999), Пушкинской премии России (2003), поэтической премии «Anthologia», большой премии «Триумф», большой премии имени Бориса Пастернака, национальной литературной премии «Поэт» (2007).

При подготовке занятий мы учитывали особенности восприятия литературы современными школьниками и привычные им виды деятельности, их увлечение интерактивными технологиями, а именно: виртуальный музей, мобильное приложение «Живые страницы», составление инфографики по произведениям, создание буктрейлеров, постерная система обучения, web-квест.

Технология web-квеста полностью отвечает требованиям современного урока, вбирая в себя наглядность, интерактивность и мультимедийность. Благодаря такой технологии представляется возможным повысить мотивацию к обучению, использовать удобный для учащихся формат, формировать информационную культуру. Структура квестов способствует организации чётких логических связей между заданиями, а значит, учащиеся могут выстраивать собственные траектории, гипотезы и доказывать их. Поиск ответов на проблемные вопросы и последующее представление результата в качестве проекта акти-

визирует исследовательскую деятельность самого преподавателя и обучающихся.

Рассмотрим подробнее вариант составления web-квеста по творчеству О.Г. Чухонцева совместно с учащимися 11 класса. Для работы необходим ноутбук или компьютер для учителя, интерактивная доска, портрет поэта. Ученикам нужно два смартфона, поддерживающих чтение QR-кода, и наушники. Заранее командам раздаются путевые листы с заданиями и листы для ответов.

В качестве первых заданий можно предложить вопросы общего характера, которые касаются известных фактов, например, биографии, малой родины поэта. На определённом этапе работы учащиеся подходят к интерактивным заданиям. QR-код может содержать любую информацию, расположенную на определённом ресурсе. В данном случае используются видеозаписи, содержащие информацию о биографии и творчестве поэта. Ещё одним вариантом интерактивного задания может стать использование Google maps, например, нахождение по географическим данным мест, связанных с биографией или отдельными стихотворениями Чухонцева. В квесте используются также вопросы, обращающие нас к другим поэтам, друзьям, современникам Чухонцева. Таким образом учащиеся знакомятся с творчеством других современных авторов, вспоминают историю русской литературы.

Примеры заданий:

– Один известный прозаик и хороший друг О.Г. Чухонцева как-то сказал: «Поэт – это гений, гений вовсе не как назначение, а как маленькое божество, которое посещает отдельно взятую личность». Кто это? Что важно сказать об этом писателе? Был этот человек? (А. Битов).

– О.Г. Чухонцев назвал этого поэта «вестником радости». Его стихотворение так и называется: «Вестник радости»? Кому оно посвящено? Это стихотворение? (Б. Окуджава).

– В одном из стихотворений О.Г. Чухонцев использовал каламбур. Назовите фамилию человека, к которому обращается автор. «Как ты, батюшка, спал, где лежал-почивал? // Где ты,, был, где всю жизнь пропал?» (К. Батюшков).

– В стихотворении «Хорошо быть молодым офицером...» О.Г. Чухонцев вспоминает двух писателей начала XX века: «...говорил умирающий (доктор), // а (лауреат Нобелевской премии) молча ему кивал». Какие фамилии должны прозвучать на месте отмеченного в скобках?

Все задания квеста объединены одной целью – решению итогового задания, ответ на который собирается на протяжении всего выполнения квеста. Так, например, финальной точкой может стать звучание песни на стихи О.Г. Чухонцева «По воду».

Web-квест позволяет не ограничивать деятельность учащихся только уроком. После прохождения квеста можно предложить продолжение работы со стихотворениями О.Г. Чухонцева в виде проекта. Так, одна группа сможет предоставить более подробную информацию о биографии поэта, другая – о его творчестве, третья – о литературных переключках.

Выполняя веб-квест, школьник учится критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Нередко он оказывается в ситуации выбора. Данная технология логично вписывается в традиционные методы преподавания литературы в средней школе, не противоречит, а только дополняет их, позволяет отметить интертекстуальные связи литературных произведений. В процессе работы учащиеся не только слышат исполнение стихотворений самими поэтами, чтецами или актёрами, но и обмениваются записями своих вариантов интерпретации поэтического текста (выразительного чтения). Организация подобного вида деятельности на уроках литературы предоставляет большие возможности для сотрудничества ученика и учителя.

Литература

1. Агеносов В.В., Анкудинов К.Н. Современные русские поэты: антология. – М., 2006.
2. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы: пособие для студентов высших учебных заведений. В 2 т. – Т. 2. – М., 2006.
3. Чухонцев О.Г. Из сих пределов. – М.: ОГИ, 2008.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Ю.В. Лазарев
(г. Рязань)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА О ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Анализ педагогической библиографии середины XIX – начала XX века показывает, что ни один из школьных курсов не может похвалиться таким количеством учебно-методических пособий и публикаций (в том числе в педагогической периодике) [8; 9], как русский язык и словесность, и одновременно именно эти предметы вызывают больше всего жалоб как со стороны педагогов, так и со стороны родителей на безрезультатность занятий. В то же время успех в преподавании русского языка и словесности, – по мнению многих авторов, – в значительной степени зависит от степени общего и специального образования преподавателей. Неслучайно в разножанровых публикациях в педагогических изданиях этого периода часто можно встретить сетования на отсутствие в государстве должной системы подготовки к преподаванию учителей вообще и словесников в частности.

Подготовка учителей-словесников в первой половине XIX века велась в педагогических институтах, однако к середине века они массово критиковались за невысокое качество даваемого образования и имели, чаще всего, негативную репутацию. Например, Н.С. Тихонравов, окончивший классическое отделение 3-й Московской гимназии первым учеником с серебряной медалью не смог поступить на историко-филологический факультет Московского университета (в 1849 году приём в университет не осуществлялся) и поступил в Санкт-Петербургский Главный педагогический институт, откуда уже через год, неудовлетворённый качеством получаемого образования, благодаря ходатайству профессора М.П. Погодина, переводится в Московский университет «сверх комплекта» [4].

Основную часть учителей-словесников в XIX – начале XX века давали университеты, хотя в задачи университетского образования не входила подго-

товка преподавателей гимназии. Поэтому после закрытия педагогических институтов (в 1858 году) в пяти университетских городах (Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Казань, Киев) были открыты педагогические курсы. В Московском университете ими руководил Н.С. Тихонравов, преподававший педагогику для теоретической и практической подготовки студентов к учительскому званию, первый применивший практические уроки студентов с учениками гимназий.

Интересные сведения об этих курсах мы находим в публикации учителя-словесника Е.В. Белявского в журнале «Вестник воспитания». Выпускник Московского университета, он в 1861 году, как казеннокоштный студент (обучавшийся и содержащийся полностью за счёт государственных средств, по окончании университета обязанный в качестве компенсации расходов государства на обучение прослужить не менее 6 лет по ведомству Министерства народного просвещения), был зачислен на Педагогические курсы на должность «кандидата-педагога» с жалованием 25 рублей в месяц. В его обязанности входило посещение уроков учителей гимназий, которые были назначены в качестве руководителей (среди них учитель словесности 2-й Московской гимназии В.П. Шереметевский, в числе наставников были профессора Ф.И. Буслаев, Н.С. Тихонравов), а также вменялось посещение лекций по педагогике в Московском университете.

Однако эти требования были весьма формальными. На уроках педагогов-наставников Е.В. Белявский побывал не более как по два раза, чувствуя некую неловкость и стеснение – и собственное, и гимназистов, и преподавателей. А лекции по педагогике (вёл их уже не Н.С. Тихонравов) «не понравились бессодержательностью, доказательностью того, что всякому здравомыслящему человеку хорошо известно безо всяких лекций» [1: 67] и Е.В. Белявский престал их посещать. «Итак, моё прямое дело во время пребывания на Педагогических курсах, – с иронией отмечает автор воспоминаний, – в первое полугодие состояло только в ежемесячном отправлении во 2-ю гимназию за получением моего жалования» [1: 67]. И лишь через некоторое время по рекомендации одного из учителей Е.В. Белявский получил несколько уроков (четыре урока в двух старших классах) в одной из гимназий.

Тем не менее Е.В. Белявский благодарен такой форме подготовки: «...надобно сказать, что во время моего ничегонеделания на педагогических курсах я всё-таки обдумывал курс словесности, почитывал и составил даже для себя подробную программу курса, чтобы сразу приступить к делу с определённым планом и определённым взглядом. В этом отношении педагогические курсы, давшие мне свободное время для этого, всё-таки сослужили свою службу» [1: 68].

На Педагогических курсах Е.В. Белявский числился (и получал ежемесячно 25 рублей) два года, несмотря на то, что к концу первого года он уже имел много уроков в трёх учебных заведениях и частные уроки. Но ещё через год он сдавал достаточно серьёзный педагогический экзамен, позволявший ему получить назначение на службу в Министерство народного просвещения, что давало возможность получать чины, выслугу, пенсию и пр. преимущества чиновничьей службы.

Вначале соискатель подготовил и сдал на проверку профессору Н.С. Тихонравову два сочинения: по предмету преподавания (о русском календаре с анализом народных примет и поговорок) и на педагогическую тему. Следующий этап – устное испытание в Совете университета с участием ректора, профессоров, директора гимназии и учителя-наставника (В.П. Шереметевского), состоящее из собеседования на тему «О сущности эпической поэзии» и защиты представленных ранее сочинений. Закончились выпускные испытания во 2-й гимназии, где соискатель провёл в присутствии директора три урока по словесности.

«И всё это было бы прекрасно, – замечает Е.В. Белявский, – если бы таким образом испытывали всех кандидатов в учителя, между тем как наиболее слабо окончившие курс из моих товарищей прямо по окончании курса получили место учителей гимназии даже в Москве, потому что им, как своеобразным, не было обязательно поступать на педагогические курсы» [1: 77].

Весьма скептически отзывается о пользе Педагогических курсов в журнале «Русская школа» и профессор-филолог, а в прошлом учитель словесности А.И. Кирпичников. Он приводит рассказ знакомого словесника, также прошедшего через подобную форму подготовки к учительскому делу. После окончания университета он был зачислен на два года в штатные кандидаты с прикомандированием к одной из гимназий, с оплатой 600 рублей в год и весьма необременительными обязанностями: посещать уроки руководителя и раз в полгода писать отчёты. Приведём рассказ этого учителя в изложении А.И. Кирпичникова:

«Я, действительно, скоро перестал ходить, так как не видал проку торчать без дела в чужом классе и так как, слава Богу, никто этого от меня не требовал... К новому году я подал отчёт, написанный в 4-5 дней. По слухам, он оказался не из худших; обратно я его не получил и ни к какому коллоквиуму по поводу его меня не вызывали; во 2-м полугодии никто с нас отчётов не спрашивал а мы с ними не навязывались. Раза три меня вызывали дать урок вместо моего руководителя. Вот и все мои обязанности за 1-й год; за второй они ещё сократились. Руководитель дал обо мне отзыв хороший; по-французски я выучился и место старшего учителя получил без хлопот. Но вот беда: как стал я к первым урокам готовиться, вижу, что за эти 2 года я ужасно много позабыл, и мозг мой как будто корой какой-то оброс. Чтоб быть хоть немного в уровень со своей задачей, пришлось мне по ночам сидеть над такими вещами, которые прежде я знал, как свои пять пальцев. Насилу-насилу подогнал я себя; но энергию юных лет, кажется, никогда уже не воротить мне. Плохое средство – двухлетнее бездельничество!» [3: 60].

Сам А.И. Кирпичников, выпускник Московского университета 1865 года, уже не застал «кандидатство» и имел другой опыт подготовки к школьному преподаванию. Это опыт репетиторства, которым он занимался с 14 лет, а в университете уже вёл столько частных уроков, что «мог содержать этими уроками и себя и мать». После окончания университета он получил предложение вести уроки в частном пансионе, а чуть позже прошёл формальный конкурс в Московской гимназии на соискание учительского места.

«Наблюдения, постоянные разговоры со старшими товарищами и главное – привычка к классу ... сделали меня в год преподавателем не хуже других. Вот те педагогические курсы, которые проходили мои сверстники, – пишет А.И. Кирпичников. – Часто у нас не хватало знания того, что нужно было передавать ученикам; не всегда было ясное представление о том, какие методы преподавания и почему лучше ведут к цели; но привычка работать, развитая в университете, давала нам возможность в короткое время усваивать и учебники, и методики, и через два-три года, подбодряемые частным учительским кружком, мы безбоязненно выступали на публику с собственными педагогическими и дидактическими статьями» [3: 63].

Здесь же А.И. Кирпичников рассказывает о подготовке учителей в Германии, где он побывал в молодые годы. Требования там к будущим учителям куда более строгие. Выпускники университета прикрепляются в качестве кандидата к одной из гимназий с мизерной стипендией (а иногда даже и без неё). Первую половину каждого дня кандидат проводит время в гимназии «то на чужих уроках, то заменяя учителя, которому хотелось отдохнуть, то исправляя тетради, то прислушиваясь к совещаниям учителей, где ведёт протокол» [3: 64]. А вечером необходимо готовиться и давать частные уроки, чтобы обеспечить себя едой и жильём. Лишь со временем немецкий учитель получает самостоятельные уроки, которыми очень дорожит.

После закрытия Педагогических институтов выяснилось, что гимназиям не хватает учителей по историко-филологическим дисциплинам (древним языкам, всеобщей и русской истории, русскому языку и словесности). Для подготовки этих преподавателей в 1867 году был учреждён Императорский Санкт-Петербургский историко-филологический институт. Кроме того, в 1873 году была открыта русская филологическая семинария в Лейпциге (закрыта в конце 1880-х годов в связи с удовлетворением потребности в преподавателях), а в 1875 году – Историко-филологический институт в Нежине. Однако выпускников этих заведений было немного: например, штатное число студентов в Нежинском институте – 100, но до этого показателя число их не доходило никогда; в последние годы число студентов не превышало 40-42; из них оканчивало курс от 8 до 11.

Отношение к этим институтам было достаточно критическим как со стороны общества, так и со стороны правительства. Не случайно, что в 1893 году появился проект Министерства народного просвещения об учреждении Педагогического института, где среди прочего отмечалось, что существующие институты не удовлетворяют своему назначению: «В большинстве случаев их питомцы не имеют достаточного научного образования для высших классов гимназий, и никто до сих пор не заявил себя настоящим педагогом, двигателем нашего учебно-воспитательного дела» [5: 61].

О системе подготовки учителей-словесников в Нежинском историко-филологическом институте мы можем узнать из публикаций в журнале «Русский язык в школе» учителя-словесника С.Н. Браиловского. В качестве эпиграфа им выбраны слова другого педагога-словесника А.Д. Алфёрова: «Мы, преподаватели средней школы, в деле преподавания – все самоучки. Мы знаем и

применяем на деле то, что даёт нам случай» [2: 245]. Эпиграф неслучаен, он отражает одну из основных идей статьи С.Н. Браиловского: труд учителя – это постоянные педагогические искания, это, чаще всего, самостоятельный поиск истины. «После 30-летней педагогической разносторонней деятельности, – заявляет С.Н. Браиловский в начале статьи, – я прихожу к твёрдому убеждению, что в России до настоящего времени не было и нет настоящего рассадника учителей средней школы» [2: 245]. До многого относительно школьного преподавания, утверждает С.Н. Браиловский, приходилось доходить самим студентам. Как и у других, его первые обращения к педагогическим и методическим вопросам связаны с репетиторством. Ещё студентом, имея частные уроки, он начал активно изучать учебную литературу и, не находя там внятных ответов, увлёкся чтением филологических педагогических журналов. На старших курсах он озадачился вопросом о сочинениях в старших классах и по собственной инициативе исправлял гимназические работы. Занимался самообразованием в студенческом кружке, читал толстые журналы, литературные произведения и критику, делая выписки из прочитанного. Неудовлетворительность подготовки в историко-филологическом институте он связывает с несколькими причинами:

- формализм в отношениях между студентами и наставниками, не стремившимся помочь кандидатам в учителя разобраться в сложных случаях школьной практики;

- преобладание в педагогике подходов, основанных на немецких, английских, французских источниках, не отражающих реалии русской школы;

- неразработанность курса методики русского языка и словесности для средней школы;

- обилие ненужных предметов (латинского и греческого языков) и отсутствие важных дисциплин, среди которых училищеведение и методика преподавания русского языка и словесности;

- неудовлетворительная организация педагогической практики (малое количество самостоятельно проведенных уроков (всего 5-6 и не более одного по отдельному предмету) и отсутствие разбора проведенных уроков или формальный подход к разбору).

При этом С.Н. Браиловский отмечает, что выпускники института выглядели значительно выигрышнее как учителя, чем выпускники университетов, которые преподавали «исключительно по вдохновению». «Институт, – уверен педагог, – невольно развивает одно важное и необходимое качество для всякого педагога: трудолюбие и усидчивость. Для учителя-словесника необходимо быть и трудолюбивым и усидчивым, иначе никогда не будут раздаваться учащимся сочинения вовремя» [2: 253].

Заметим, что мнение о том, какие из выпускников (университетские или институтские) лучше подготовлены к преподаванию нередко можно найти в педагогической журналистике. Так, А.И. Кирпичников, основываясь на мнении опытного директора гимназии и своих собственных наблюдениях, считал, что «институты дают больше посредственных учителей, а университеты худших и лучших» [3: 67]. Выпускник университета в первое время педагогиче-

ски менее подготовлен, однако, если он любит своё дело, то через 2-3 года из него может выйти прекрасный учитель. Институтский же на первых порах производит гораздо лучшее впечатление: знает класс и предмет, однако «проходит два и три года, он вперёд не двигается, а лет через пять иногда начинает двигаться назад, так как вместе с молодостью уходит зачастую энергия и интерес к делу» [3: 67].

Среди проблем подготовки учителя-словесника в журнальных публикациях, помимо слабой готовности к педагогической деятельности и недостаточной основательности образования, указывается и неопределённость «педагогических убеждений». Учительская профессия, – считает В.П. Острогорский, – как никакая другая, требует внутреннего влечения, в то время как «...к учительству прибегает у нас множество лиц без малейшего к нему призвания, не определив себе даже хорошенько его значения, смотря на него только как на ремесло, которым легко можно овладеть» [6: 434]. В статье «Письма о литературно-эстетическом образовании» педагог утверждает, что главное в преподавании не программа, а личность учителя, способного заставить юношество полюбить литературу и с любовью заниматься ей. С болью пишет педагог о недостатке хороших учителей и называет следующие причины этого печального явления: отношение в гимназиях к родному языку и словесности как к чему-то «второстепенному, неопределённому, иногда даже опасному, ведущему к фразёрству и легкомыслию», и недостаточная подготовка к учительской деятельности, которую дают университеты и историко-филологические институты [7: 136].

Таким образом, на основе анализа педагогической публицистики второй половины XIX – начала XX века по заявленной теме можно сделать вывод о том, что на протяжении всего исследуемого периода в обществе и в профессиональной среде существовало устойчивое мнение об отсутствии удовлетворительной системы подготовки учителей-словесников к школьной практике.

Литература

1. Белявский Е.В. Педагогические воспоминания // Вестник воспитания. – 1904. – №6.
2. Браиловский С.Н. Мои педагогические и учительские искания // Родной язык в школе. – 1916-1917. – №7.
3. Кирпичников А.И. К вопросу о подготовке учителей (Из личных воспоминаний) // Русская школа. – 1899. – №2.
4. Лазарев Ю.В. Образ идеального учителя-словесника в публицистике В.П. Острогорского // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – №4 (22).
5. Модестов В. Вопрос о приготовлении преподавателей для гимназий // Русская школа. – 1893. – №4.
6. Острогорский В.П. Благие желания // Женское образование. – 1877. – № 8.
7. Острогорский В.П. Письма о литературно-эстетическом образовании. Письмо 1 // Вестник воспитания. – 1890. – №4.

8. Чертов В. Ф. Школьное изучение русской литературной классики в сравнительно-историческом освещении // Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2012.

9. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монография. – 2-е изд., доп. – М., 2013.

В.П. Журавлёв
(г. Москва)

О НЕОСУЩЕСТВЛЁННОМ ЗАМЫСЛЕ

М.Г. КАЧУРИНА

В данном выпуске Голубковских чтений в разделе «Публикации» напечатан текст заявки известного учёного-методиста М.Г. Качурина в издательство «Просвещение», в которой предлагалось включить в план изданий его учебник литературы для 11 класса общеобразовательной школы. В предлагаемой статье представлено несколько размышлений о том, почему эта заявка оказалась достойной публикации в уважаемом научном издании спустя 20 лет после её написания.

Имя Марка Григорьевича Качурина (1923–2006) прочно и, наверное, навсегда связано с методикой исследовательской деятельности учащихся в процессе школьного изучения литературы. Это один из наиболее интересных и глубоких методистов, чья педагогическая творческая работа подготовила отечественную школу и к образовательным стандартам с приоритетом деятельностного аспекта в обучении, и к созданию учебно-методических комплектов как поликомпонентного учебного средства.

Более тридцати лет наша школа занималась по учебнику литературы для 9 (затем 10) класса, подготовленному М.Г. Качуриным и Д.К. Мотольской. Особенностью учебных и методических книг учёного было стремление не поучать, не изрекать готовые истины, а побуждать и учителя, и ученика к размышлению, сотворчеству, поиску, исследованию изучаемого произведения. В методическом пособии «Изучение русской литературы в 9 классе» авторы так определяли предназначение своего труда: «Книга не предписывает, а приглашает учителя к размышлениям о проблемах и средствах литературного развития школьников и поискам своего пути, своего стиля преподавания» [2: 3-4].

Размышления – одна из важнейших форм деятельности участников образовательного процесса в методике М.Г. Качурина. В середине 90-х годов прошлого века он создаёт учебное пособие для 9 класса школ с углублённым изучением литературы, гимназий и лицеев. Главной отличительной особенностью этой учебной книги стало появление в нём раздела «Размышления», которым завершалось содержание каждой главы. Поскольку со времени вы-

хода в свет рассматриваемого пособия прошло без малого четверть века, позволим себе подробную цитату, чтобы современный читатель мог составить представление о том, какого типа задания формулировались методистом для размышления, начала исследовательского поиска школьников. Так, после знакомства с произведениями Н.М. Карамзина автор учебного пособия предлагал следующие задания:

«...2. Внимательный читатель заметит, что в «Бедной Лизе», как и в главе «Едрово» из радищевского «Путешествия...», существенное место занимает тема денег. Проведите сопоставительный анализ этой темы в том и другом произведении; посмотрите, как всё, что связано с деньгами, освещает характер, человеческие отношения; подумайте о том, почему эта тема заняла такое значительное место у одного и другого писателя.

3. В «Бедной Лизе» есть несколько скупых деталей, связанных с военной службой Эраста. Попробуйте «расшифровать» эти детали. О какой войне могла идти речь? Какие мотивы, по вашему мнению, проявились в решении Эраста идти на войну? Как в этой ситуации раскрывается его характер?

5. Читатели-современники Карамзина любили посещать места, изображённые в «Бедной Лизе». Видимо, в этом сказывается некая общая закономерность читательского восприятия. Д.С. Лихачёв заметил (применительно к романам Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы»), что это необходимо для полноты художественного впечатления: у читателя есть потребность поверить в подлинность места, «дочитать» там произведение. Хорошо, если бы появилась возможность побывать у стен Симонова монастыря... и рассказать о своих впечатлениях, сопоставляя их с повестью.

6. Эпоха Ивана Грозного привлекала внимание многих писателей. Вам хорошо знакома лермонтовская «Песня про царя Ивана Васильевича...». Знакомство Лермонтова с карамзинской «Историей...» несомненно. Возможно, знал поэт и немало народных песен об Иване Грозном, поскольку с малых лет был погружён в стихию народной жизни... Есть возможность сопоставить лермонтовскую песню с народными песнями и с повествованием о царе у Карамзина. Если бы кто-нибудь взялся за эту интереснейшую работу, то желательно обратить внимание на то, как один и тот же образ рисуется в разных произведениях, как при этом проявляется своеобразие каждого из произведений и их авторов. Подобную работу можно было бы провести и с другими произведениями – например, с романом А.К. Толстого «Князь Серебряный» и картиной И.Е. Репина «Иван Грозный убивает сына» [4: 224-225)].

Пособие для углублённого изучения литературы было создано через несколько лет после публикации М.Г. Качуриным книги для учителя «Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы» (1988). В учебном пособии учёный предлагает конкретные пути и приёмы реализации направлений исследовательской работы, намеченных в книге для учителя. Это прежде всего вдумчивое вчитывание в текст произведения, внимание к художественным деталям, формирование понимания, что в художественном произведении нет случайностей, мелочей, не имеющих значения. Это важнейшее понимание формируют задания, ориентирующие на поиск фактов, обстоя-

тельств, деталей по определённой заданной тематике («На какую войну решил идти Эраст?»). Собранный материал по одной проблеме становился основанием для сопоставительного анализа общих или сходных тем, проблем, мотивов в разных произведениях (тема денег в «Путешествии из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева и в «Бедной Лизе» Н.М. Карамзина).

В книге для учителя, характеризуя азы, первые опыты исследовательской деятельности школьников, М.Г. Качурин пишет о работе по сбору, и началам аналитической работы с произведениями устного народного поэтического творчества [3: 13-26]. В процитированном блоке «размышлений» к фольклору обращает на себя внимание задание сопоставить характерные черты фольклорного образа Ивана Грозного с литературным образом, созданным различными писателями. Это, конечно же, уже не «азы», а серьёзное исследование, которое по силам далеко не каждому ученику даже в «классах с углублённым изучением литературы, в гимназиях и лицеях». Поэтому это и не задание в привычном школьном понимании, здесь нет категоричной императивности. Автор учебного пособия размышляет о возможном интересном направлении исследования и лишь выражает надежду, что, возможно, кто-то решится взяться за непростое, но увлекательное дело («Если бы кто-нибудь взялся за эту интересную работу...»).

В этой книге об организации исследовательской работы школьников М.Г. Качурин уделяет немало внимания краеведческой литературной работе. Этот вид познавательной исследовательской деятельности связан прежде всего с интересом к личности писателя, его творческой биографии. Неслучайно речь о литературном краеведении идёт в главе «Проблема личности писателя» [3: 80-95]. В приведённых в качестве примера размышлениях о творчестве Карамзина предлагается обратиться к литературным местам, скорее – к литературному образу таких мест. Вспомнив о значении для понимания и переживания романов Ф.М. Достоевского образа Петербурга, учёный говорит, что «хорошо, если бы появилась возможность побывать у стен Симонова монастыря... и рассказать о своих впечатлениях, сопоставляя их с повестью».

Готовя к изданию учебное пособие для 10 класса, М.Г. Качурин продолжил работу над расширением и углублением направлений, форм и приёмов исследовательской работы старшеклассников в процессе изучения литературы. В «Размышлениях» учебника для 10 класса расширяется диапазон тем для поисковой исследовательской работы школьников. Больше внимание уделяется вопросу дифференциации заданий по уровню сложности, обеспечения условий для вовлечения в исследовательскую деятельность учащихся с разным уровнем подготовленности.

В названной книге для учителя есть глава «Исследование как основа творческой интерпретации литературного произведения» [3: 130-143]. В данном случае учёный под творческой интерпретацией подразумевает выразительное чтение и инсценирование. И подробно рассматривает возможные этапы и формы исследования текста, а иногда и обстоятельств создания произведения. Подготовка к выразительному чтению, инсценированию – это серьёзная исследовательская работа школьника под руководством учителя. «Творческая интер-

претация ничем, кроме исследования, подготовлена быть не может. Это закон всякой подлинной исполнительской деятельности в сфере искусства» [3: 131].

Часто мы встречаем в учебниках литературного чтения (в начальной школе), литературы (в основной школе) задание «прочитайте текст выразительно», без рекомендаций, что надо сделать, понять, прочувствовать чтобы чтение школьника смогло стать «выразительным». А в старших классах такого типа задания исчезают вовсе, как несерьёзные, инфантильные. М.Г. Качурин, обращаясь к девятиклассникам, изучающим историко-литературный курс на углублённом уровне, не пренебрегает заданиями, готовящими к выразительному чтению: «Прочитайте стихотворение Державина «К Правде» (1808)... Попробуйте разобраться в интонационном рисунке стихотворения. Сначала, вдумываясь в текст, определите движение и направленность чувств, выраженных автором. Если вы ощущаете здесь иронию, то каковы её оттенки (добродушная, язвительная, негодующая и т. д.), в чей адрес она направлена? Если вы ощущаете гнев, то он тоже имеет свои оттенки (бессильный, яростный, благородный и т. д.). Затем проверьте интонацию в чтении, критикуя свою работу и вновь необходимые поправки» [3: 187-186].

Самое серьёзное отношение к выразительному чтению как форме интерпретации литературного произведения М.Г. Качурин пронёс через все этапы своей педагогической деятельности. Начиная с работы школьным учителем в послевоенные годы и книги «Выразительное чтение в VIII–X классах: Из опыта работы», изданной Учпедгизом в 1960 году, до учебников для школ с углублённым изучением литературы

Желание завершить трилогию учебников, объединённых авторской методической концепцией, единой формой подачи материала, структурой, деятельностной направленностью стало главной побуждающей причиной решения создать учебник по литературе XX века для 11 класса общеобразовательной школы. Но, думается, было ещё одно обстоятельство, активизировавшее это стремление – желание принять участие в новом и чрезвычайно важном для литературного образования деле – создании учебника по литературе XX века, во многом иной литературе, чем та, что изучалась раньше, с возможностью «преодоления непрекаемых установок, обретения полифонии в читательском восприятии и научном исследовании».

Ко времени написания «Заявки» М.Г. Качуриным уже появились первые учебники, написанные по авторским программам, ушедшие от следования типовым программам, по которым создавались единые стабильные учебники. В 1997 году, впервые после семилетнего перерыва, вышли в свет новые учебники по литературе XX века [9; 10]. М.Г. Качурин не пишет об этом факте и не даёт оценок новым учебникам. Но отмечает, что «совершенствование уже созданных учебников и создание новых – процесс необходимый. Понадобится несколько поколений учебников, чтобы удовлетворить потребности школы XXI века». С 1989 по 1997 год учебники по литературе XX века для выпускного класса школы не издавались. Написать в то время учебник для школы по литературе, которая в одночасье стала в несколько раз большей по объёму, многообразию направлений, стилей, ярких творческих индивидуаль-

ностей, было невозможно. Активно издавались произведения возвращённой и прежде запрещённой литературы. Публиковались материалы о жизни и творчестве авторов таких произведений. Следует отметить, что в тот период активизировалась творческая деятельность многих методистов, которые в отсутствие учебников, стремились обеспечить работу учителя методическими пособиями, поурочными разработками, написанными с учётом изменений в стране, в обществе, круге чтения [1; 7], рабочими тетрадями и другими практикоориентированными пособиями для учащихся [6].

К сожалению, замысел М.Г. Качурина остался нереализованным. Тому было немало причин как общероссийского, так и сугубо личного характера. Говоря о причинах, замедливших, а затем и остановивших работу по завершению учебной трилогии, следует в первую очередь назвать работу по созданию федерального компонента государственного образовательного стандарта, составной частью которого был минимум содержания образования. Работа эта длилась долго и напряжённо (участвовал в подготовке минимума и сам М.Г. Качурин). Ещё до официального утверждения названного документа (март 2004 года) было понятно, что новые учебники литературы будут проходить экспертизу на соответствие минимуму содержания образования, что, конечно же, потребовало бы от авторов основательной корректировки не только перечня дидактических единиц, включаемых в программы и учебники, но и в целом методической концепции, положенной в основу новой системы учебных средств. Кроме того, были и более частные обстоятельства – смена руководства издательства, изменение в личной жизни учёного: после смерти жены он уехал к сыну, жившему за границей. Но даже заявка в издательство, документ, подробно излагающий авторский замысел, его методическую концепцию, является серьёзной полноценной научной работой, актуальность которой сохраняется до наших дней.

Основные положения, характеризующие, по убеждению М.Г. Качурина, учебник литературы, остаются базовыми методическими рекомендациями для нынешних авторов учебных книг. Напомним наиболее значимые из них:

- обретение полифонии в читательском восприятии и научном исследовании;
- в школе могут быть разные учебные книги о литературе – справочники и словари, сборники материалов и путеводители, коллективные монографии, созданные научными коллективами или собранные из наиболее интересных критических статей (при доминировании учебника);
- учебник – книга *личностная*, проникнута собственным отношением автора к литературе и школе.
- учебник – это книга-лаборатория;
- учебник опирается на пристальное чтение и исследование литературных произведений в контексте культуры;
- первый критерий для отбора произведений в любой курс литературы – их художественная ценность, но литературе известны явно несовершенные произведения, которые тем не менее обладали большой силой воздействия на читателей;
- долг учебника – идти навстречу острым вопросам, а не замалчивать их;

– расширению литературного кругозора школьников содействуют и справочные тексты (примечания, комментарии), изобразительные материалы, портреты писателей, книжная графика, репродукции, связанные с жизнью литературных произведений в других искусствах);

– от периодизации зависит и концепция литературного движения, обойти эту проблему в школьном учебнике... невозможно, потому что надо дать при неизбежной неполноте материала всё же не фрагментарную, а целостную картину;

– теснейшее взаимодействие литературного и общественного движения в России – аксиома, это не значит, что литература является отражением, иллюстрированием исторических событий; но это значит, что она является художественным самосознанием писателя, читателя, народа, объединённого языком и культурой, историей и судьбой.

Литература

1. Аркин И.И. Уроки литературы в 11 классе: практическая методика: В 2 кн. – М.: Просвещение, 2002.

2. Качурин М.Г. Изучение русской литературы в 9 классе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

3. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1988.

4. Качурин М.Г. Русская литература: учебное пособие для 9 класса школ с углублённым изучением литературы, гимназий и лицеев. – М.: Просвещение, 1995.

5. Качурин М.Г. Русская литература: учебник для 10 класса школ с углублённым изучением литературы, гимназий, лицеев. – М.: Просвещение, 1997.

6. Качурин М.Г. Русская литература XIX века. 10 класс. В 2 ч. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2002.

7. Нелькин А.Г. Формы художественного мышления в русской литературе XX века: рабочие тетради для учащихся 11 класса общеобразовательных учреждений. – СПб.: СМИО Пресс, 2005.

8. Преподавание литературы в 11 классе: сборник методических справочных материалов. В 2 ч. / под ред. Г.А. Обернихиной. – М.: АРКТИ, 2010.

9. Русская литература XX века. 11 класс: учебник для общеобразовательных заведений. В 2 ч. / под общей ред. В.В. Агеносова. – М.: Дрофа, 1997.

10. Русская литература XX века. 11 класс: учебник для общеобразовательных учебных заведений. В 2 ч. / под ред. В.П. Журавлёва. – М.: Просвещение, 1997.

ПУБЛИКАЦИИ

М.Г. Качурин

ЗАЯВКА В ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ» ОТ 4 АВГУСТА 1999 ГОДА

Директору
издательства «Просвещение»
А.П. Судакову

ЗАЯВКА

Прошу включить в план изданий учебник для общеобразовательных учебных заведений «Русская литература XX века».

Учебник явится завершением цикла подготовленных мною для издательства «Просвещение» учебных книг по литературе: вышли из печати книга, посвящённая русской литературе XI – середины XIX века (учебник для 9 класса, 1994 и 1995 гг.), книга, посвящённая русской литературе второй половины XIX века (учебник для 10 класса, 1997 г.), готовится к печати книга, охватывающая литературу XI–XIX веков (учебник для 10 класса новой школьной структуры, план 2000 г.).

Цикл учебников одного автора, посвящённых тысячелетнему пути русской литературы, написанных по единой концепции, пронизанных общими идеями и внутренними взаимодействиями, создаётся впервые в истории школьного литературного образования и издательского дела.

Первая часть – о литературе первой половины XX века – может быть подготовлена до окончания 1999 г., вторая – к октябрю 2000 г.

4 августа 1999 г.

(М. Г. Качурин)

Сведения об авторе. Марк Григорьевич Качурин, доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; с 1959 г. пишет для издательства «Просвещение», где опубликованы его основные труды, в том числе 3 школьных учебника, неоднократно переизданных, 9 методических пособий для учителей. Адрес: 192241, С.-Петербург, ул. Белы Куна, 15, корп. 1, кв.89. Тел. 269-30-50; e-mail: mgk@mgk.spb.ru.

ПРОСПЕКТ
учебника «Русская литература XX века» для 11 класса
общеобразовательной школы

Не так давно, ещё полтора десятилетия назад, учителя-словесники жаловались, что в выпускном классе, где изучалась советская литература, падает интерес к урокам, возникает разочарование и скука: после сложного, насыщенного великими словесными произведениями курса литературы XIX века словно бы попадаешь в пустыню с редкими оазисами. Да и в этих оазисах всё «взято на учёт», расписано и предписано...

Теперь учителя озабочены совсем другим: как бы успеть познакомить выпускников с теми именами и произведениями, без которых невозможно представить себе русскую литературу XX века.

Курс, который был насильственно обеднён, стал очень богат и сложен. Но русская литература XX века оказалась во многом неведомой; дискуссии о ней в целом и об отдельных её явлениях чрезвычайно остры, широко распространено обыкновение менять литературные «оценки» на прямо противоположные, публиковать скороспелые сенсации и разоблачения, выискивать на писателей «компромат»...

Научное и педагогическое изучение литературы XX века, в сущности, только начато. Сама литература века ещё пополняется новыми именами и произведениями писателей живых и погибших. Материалы постепенно открывающихся секретных архивов знакомят читателей с документами и событиями, которые меняют представление о литературной истории и судьбах писателей. Преодоление непререкаемых установок в литературоведческих трактовках, обретение полифонии в читательском восприятии и научном исследовании позволяет по-иному перечитать и знакомые произведения.

В этих условиях совершенствование уже созданных учебников и создание новых – процесс необходимый и неизбежный. Понадобится несколько «поколений» учебников, чтобы удовлетворить потребности школы XXI века. Отчётливая современная тенденция к стабилизации системы общего образования не отменяет, а предполагает дальнейшее развитие выбора образовательных путей и средств при углублении единых научных основ.

Учебник, который пишет автор настоящего проспекта, необычен прежде всего тем, что он завершает АВТОРСКУЮ «УЧЕБНУЮ ТРИЛОГИЮ», посвящённую ТЫСЯЧЕЛЕТИЮ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

Этот учебник – последнее звено в цикле подготовленных мною и публикуемых издательством «Просвещение» учебных книг по литературе (первая посвящена литературе XI – середины XIX веков, вторая – литературе второй половины XIX века).

В школах могут быть разные учебные книги о литературе – справочники и словари, сборники материалов и путеводители, коллективные монографии, созданные научными коллективами или собранные из наиболее интересных критических статей.

Я пытаюсь создать цикл книг, опирающихся на опыт литературной науки, методики и учительской практики, но книг ЛИЧНОСТНЫХ, проникнутых собственным отношением автора к литературе и школе.

Ещё одна резкая особенность этого и предшествующих моих учебников состоит в том, что это КНИГИ-ЛАБОРАТОРИИ.

Писателю-художнику и читателю-художнику свойственно особое психическое состояние, суть которого наука впервые обосновала трудами русского физиолога и психолога А.А. Ухтомского. Он назвал это состояние «доминантой юности», которая как потенция возникает в раннем возрасте, ибо отвечает природе человека, но далее может заглухнуть или развиться и сохраниться до конца жизни, независимо от возраста. Это доминанта исследователя: фантазёра, конструктора, экспериментатора. Наделённый такой доминантой читатель способен жить в мире литературы с высокой творческой активностью, обретая мнения и убеждения в процессе исследования художественных миров и готовя себя к постижению иных сфер жизни.

Написанные мною учебники опираются на ПРИСТАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ литературных произведений В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ. Авторские беседы о жизни литературы, о взаимодействиях её с другими искусствами и с общественной мыслью, о писателях, их творчестве, работа в специальных «литературных лабораториях», завершающих каждую главу, многообразные справочные материалы – всё устремлено к тому, чтобы помочь школьнику постепенно обрести самостоятельность в постижении литературных явлений, самостоятельность обоснованную, подкреплённую начитанностью, научным знанием, но и собственным исследовательским опытом. В этих исследованиях наслаждение искусством неотделимо от пристального изучения словесного творения.

Лабораторную работу автор книги начинает вместе с учениками, даёт материал, установки, рекомендации, а завершают её сами ученики под руководством учителя. Эти «микроисследования» ни в малой мере не являются контрольными, не служат для выставления оценок, их задачи иные: углубление в мир литературы, обретение читательской квалификации, совершенствование художественного восприятия, развитие наблюдательности и фантазии, наконец, подготовка к любой познавательно-творческой деятельности. Но умелому учителю и самим учащимся лабораторные работы дают богатейшие сведения для диагностики читательского роста и общего развития, для корректировки занятий.

Школьный, да и вузовский курс литературы всегда были и останутся выборочными. Однако избирательность применительно к литературе XX века не может быть узкой – именно потому, что ценности этой литературы, остававшиеся долгое время неизвестными, только теперь широко открываются читателям.

Отбор писательских имён и произведений ведётся (и будет уточняться в процессе завершения книги) с учётом читательских и научных мнений, собственного учительского опыта автора книги. Я считаю необходимым говорить в пособии о тех писателях и произведениях, которые имели несо-

мненное и существенное значение в жизни литературы, в читательском восприятии публики, в сознании общества. Разумеется, первый критерий для отбора произведений в любой курс литературы – их художественная ценность. Но литературе известны явно несовершенные произведения, которые тем не менее обладали большой силой воздействия на читателей. Потому-то в книге о литературе второй половины XIX века я обстоятельно говорил о «Что делать?» Чернышевского, обращаясь и к роману Набокова «Дар», который вызвал много толков и споров своей трактовкой личности и творчества великого шестидесятника. А в книге о литературе XX века я не могу обойтись без размышлений о личности Николая Островского и о его книге «Как закалялась сталь». Сегодняшние попытки не замечать этой судьбы или походя говорить о «дутой славе» мне представляются наивными, искажающими реальный процесс литературной жизни.

Разумеется, это разговор нелёгкий. Трудны и разговоры о судьбах и творчестве Горького, Маяковского, Фадеева и многих других писателей нашего трагического века. Но недопустимо ни уходить от этих разговоров, ни подменять их «наоборотными» трактовками, до которых сейчас так много охотников. С этой точки зрения придётся касаться таких событий, которые вызвали сильный резонанс в обществе, как, например, публикация книги Медведевой «Стремя “Тихого Дона”» и множества работ, посвящённых подлинности шолоховской эпопеи.

Вообще, я полагаю, долг учебника – идти навстречу острым вопросам, а не замалчивать их.

Выборочность материала в учебнике сочетается с расширением «угла зрения» школьников на литературу в её историческом движении, а историко-литературный подход – с опорой на конкретные произведения.

Вводная глава знакомит читателей с книгой и рассказывает, как с нею работать. Но в этой же главе присутствует беседа об одной из труднейших проблем истории литературы XX века – о крутых переворотах в оценках литературных явлений, о новых попытках «бросать» некогда канонизированных «основоположников» советской литературы с «парохода современности». Глава настраивает учеников на вдумчивый исследовательский подход вопреки заманчивой сенсационности, включает в себя и лабораторную работу на материале поэзии Маяковского в сопоставлении с мнениями книги Карабчиевского «Воскресение Маяковского».

Обзорные главы дают представление о движении русской литературы во времени, об условиях её жизни, о традициях и новых явлениях, о связях с иными сторонами культуры, отношениях с обществом и государством; заключительная – представление о важнейших художественных свершениях, о взаимодействии русской литературы с инонациональными литературами народов России и зарубежных стран, о её общероссийском и мировом значении. Но и в них теоретические суждения выводятся из художественной конкретности, и, скажем, глава о характере литературы XX века открывается разделом «XX век глазами Анны Ахматовой», и беседа идёт на материале «Поэмы без героя».

Обзорные главы вообще избегают «перечислительного» упоминания писателей, которым «не досталось» монографических глав. Здесь отыскивается место, чтобы сказать о писателях, чьи книги сыграли существенную роль в движении литературы, стали в том или ином отношении открытием (например, «Песнослов» Клюева, «Изборник стихов» Хлебникова, «Орда» и «Брага» Тихонова, «Чапаев» Фурманова, стихи и пьесы Хармса, «Звезда» Казакевича, «Не хлебом единым» Дудинцева, «Районные будни» Овечкина и другие).

Кроме того, впервые в учебник вводятся особые обзоры, порождённые трагической судьбой литературы XX века: «Писатели, павшие на фронтах Отечественной войны»; «Писатели, погубленные тоталитарной властью».

Обзорные главы дополняются главками-интермедиями. Это как бы иронические зеркала литературной жизни: здесь представлены и прокомментированы пародии, перепевы, шаржи, шутки, которые неожиданно и ярко освещают особенности литературных отношений, позиций, стилей, своеобразии талантов.

Расширению литературного кругозора школьников содействуют и справочные тексты (примечания, комментарии), изобразительные материалы (портреты писателей, книжная графика, репродукции, связанные с жизнью литературных произведений в других искусствах).

Монографические главы освещают личность и вехи творческого пути отдельных писателей; эти главы разного объёма, но всегда выражают целостное представление о писателе, отношении к его личности и творчеству, суждение о его своеобразии. Каждая из них, однако, не замкнута исключительно на личности своего «героя»: в ней рассматриваются литературные связи и взаимодействия. Скажем, нет места для персональной главы о Пантелеймоне Романове, хотя новеллист он превосходный. Но в главе о Михаиле Зощенко пойдёт речь о близких по духу рассказах его талантливой современника. Нет, к сожалению, возможности в учебнике потолковать обстоятельно о повести Л.К. Чуковской «Софья Петровна». Но вполне уместно поговорить о внутренней перекличке этой повести с «Реквиемом» Ахматовой. Кроме того, есть возможность обратиться к достоверным и глубоким дневниковым записям и воспоминаниям Чуковской об Ахматовой.

Особо следует сказать об ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ, предложенной в учебнике. В программах и учебниках для вузов и школ по литературе XX века наблюдаются разные подходы к расположению материала: по этапам гражданской истории, по десятилетиям, по тематике («военная проза», «лагерная проза», «деревенская проза», «городская проза»), по жанрам; часто эти подходы перемешиваются. В сущности, задача периодизации – определения важнейших этапов движения литературы – применительно к XX веку пока не решена и остаётся остро дискуссионной. Об этом ясно говорит и обсуждение за «Круглым столом» в журнале «Вопросы литературы» (май–июнь 1998 года), и публикация монографий, посвящённых русской литературе XX века (см., например, Баевского, 1999).

Между тем от периодизации зависит и концепция литературного движения. Обойти эту проблему в школьном учебнике, полагаю, невозможно,

именно потому, что надо дать, при неизбежной неполноте материала, всё же не фрагментарную, а целостную картину.

Всякая периодизация неизбежно условна и приближительна; степень её достоверности зависит от избранных критериев; и любой этап, если проследить его последствия, преодолевает хронологические границы и длится до конца века; вообще литература всегда объёмнее любых временных и пространственных рамок; говоря о конкретном, преходящем, она касается вечного, выражая национальное, вступает в сопряжение со всей человеческой культурой...

XX век перегружен грандиозными и стремительными событиями, сформировавшими его духовный облик. Но определяющее значение для судеб России и человечества приобрели всемирные по масштабам эксперименты, имевшие объявленной целью установление социальной гармонии на земле. Исторические условия сложились таким образом, что Россия стала начинателем и организатором коммунистического варианта, Германия возглавила фашистский вариант...

Уместно вспомнить, что задолго до начала экспериментов их внутреннее единство и возможные результаты предугадали Щедрин в «Истории одного города» и Достоевский – в «Бесах». А в русской литературе XX века крупнейшие писатели думали и говорили о трагедиях осуществления социальных утопий.

«И вот образовалось в мире уже целое полчище провозвестников «новой» жизни, взявших мировую привилегию, концессию на предмет устройства человеческого блага, будто бы всеобщего и будто бы равного, – говорил Бунин (речь «Миссия русской эмиграции», 1923). – ...Но, чтобы достигнуть всего этого, надобна, повторяю, великая ложь, великое угодничество, устройство волнений, революций, надо от времени до времени по колено ходить в крови».

Перечислить значительные произведения русской литературы XX века, связанные с этим кругом проблем, невозможно: список слишком длинен. «Мы» Замятина, «Роковые яйца», «Собачье сердце», «Мастер и Маргарита» Булгакова, «Голый год» и «Повесть непогашенной луны» Пильняка, «Тихий Дон» Шолохова, «Зависть» Олеси, «Чевенгур» и «Котлован» Платонова – и далее, через десятилетия – «Жизнь и судьба» Гроссмана, «Один день Ивана Денисовича» и «Архипелаг ГУЛАГ» Солженицына, «Кануны» Белова, «Прощание с Матёрой» Распутина, «Пятый угол» Меттера, «Верный Руслан» Владимова, «Капитан Дикштейн», «Ночной дозор», «Зеркало Монтачки» Кураева... Множество писательских судеб, эволюция их творчества напрямую связана с теми же проблемами: скажем, путь Блока от «Двенадцати» к «Пушкинскому Дому», Твардовского от «Страны Муравии» до «По праву памяти», Леонова – от «Дороги на океан» – к «Пирамиде».

Вообще, теснейшее взаимодействие литературного и общественного движения в России – аксиома. Это не значит, что литература является отражением, объяснением, иллюстрированием исторических событий. Но это значит, что она является художественным самосознанием писателя, читателя, народа, объединённого языком и культурой, историей и судьбой.

Сказанное не противоречит возможности изучать словесное искусство в разных аспектах – историческом, теоретическом, биографическом, лингвистическом, семиотическом, психологическом, культурологическом, методическом и т. д. Но эти и иные аспекты имеют смысл, если помнить, что литературе свойственна способность «испытывать сердца» (Блок, «О назначении поэта»), «стремление разгадать мир, душевная тревога и чувство страдания» (Ходасевич, «О советской литературе»).

Вглядимся в те критерии, которые применены в уже установившихся и общепризнанных представлениях об истории литературы XX века.

Первым этапом единодушно считают «серебряный век». Есть колебания в окончании сроков его, но сегодня почти все исследователи принимают даты 1890–1917 гг. В сложной, движущейся картине этого «культурного ренессанса» (по словам его прямого участника и глубочайшего знатока Н.А. Бердяева) определяющим критерием выступило отношение писателей к приближению «огромной войны и огромной революции»: «поэты видели не только грядущие зори, но и что-то страшное, надвигающееся на Россию и мир» (из бердяевской книги «Самопознание»).

В сущности, и в последующем движении русской литературы зори каждый раз оказывались иллюзорными, а страшное превосходило самые мрачные предчувствия.

Основные этапы литературного движения в российском XX веке, начиная с «серебряного века», имеют структуру, подобную веку в целом: утро надежд и ночь их крушения.

Следующий этап литературного движения (1917–1941 гг.) начался кратковременными надеждами писателей, оставшихся в России, на сотрудничество с новой властью (что было свойственно не только Маяковскому, но и Блоку, Белому, Брюсову, даже Гумилёву, Есенину и многим другим).

Но вскоре стало ясно, что сотрудничество сопряжено с лакейством и ложью. Началось разделение русской литературы на «управляемую» и свободную. Истоки этого явления можно видеть и в дореволюционное время: власть всегда стремилась приспособить к своим потребностям российскую словесность, и за свободу писателю приходилось платить дорого, нередко – жизнью. Но большевистское «руководство» писателями и всей культурой – этап качественно новый не только потому, что неизмеримо возросли по масштабам и жестокости политические преследования. Это одновременно переосмысление самими писателями основополагающих представлений о народе и народовласти, о месте и роли России в человеческом мире, о миссии словесного искусства.

Процесс литературной жизни на этом этапе очень сложен: «вольные» произведения создавались и выходили как в зарубежье, так и в России; некоторые «руководимые» писатели способны были и противостоять «руководству», бунтовать, рискуя головой, пользоваться традиционной для России «эзоповой речью».

Разделение литератур представлялось самим писателям столь важным и столь очевидным, что Мандельштам, например, распространял его и на весь

мир: «Все произведения мировой литературы, – писал он в «Четвёртой прозе», – я делю на разрешённые и написанные без разрешения. Первые – это мразь, вторые – ворованный воздух». Авторы разрешённых произведений, с его точки зрения, «запроданы рябому чёрту на три поколения вперёд».

Далее литературное движение неотрывно от событий Второй мировой войны. Человечеству впервые с очевидностью раскрылись сущность и цели сил, породивших страшнейшую из войн... Великая Отечественная война явилась качественно новым этапом мировой войны: возникла угроза не только уничтожения России как суверенного государства, но и распространения фашистского господства на Европу и – в перспективе на остальные континенты Земли. Родство двух античеловеческих систем на время отошло в тень. Борьба гибнущей, но не сломленной России вызвала сочувствие всех честных людей мира, благое духовное потрясение, наиболее сильно выразившееся в русской литературе. Перед лицом страшной правды почти умолкает «запроданная» литература; крепнет свободное искусство, созревают новые таланты.

Этот этап не может обозначаться только датами начала и окончания войны: её взаимодействие надолго определяет литературное движение. Сразу после войны – в 1946, в 1949, в 1952 годах коммунистическая власть повела новое наступление на литературу и искусство. Но сдвиг в литературной жизни, вызванный подъёмом патриотических и антифашистских настроений, устранить не удалось, несмотря на репрессии, напомнившие о предвоенном разгуле палачества. Вторую границу этого периода можно отнести к 1955 году – накануне новой вспышки надежд, порождённых разоблачением «культ личности Сталина». Сущность этапа 1941–1955 годов убедительно раскрывают многие события писательских биографий. Скажем, Твардовский в 1941–1945 годах писал «Василия Тёркина», удостоенного Сталинской премии, а в 1954 году начал писать сатирическое продолжение «Книги про бойца» – «Тёркин на том свете». В 1950 году поэт был назначен редактором журнала «Новый мир», в 1954-ом снят с этой должности. В 1946 году был опубликован роман Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда», награждённый Сталинской премией; в 1954 году писатель был подвергнут жестокой критике за повесть «В родном городе»: правда о войне, можно сказать, влетела в литературу на крыльях Победы; правду о послевоенной жизни официальная критика объявила клеветой.

Очередной этап наиболее длителен по времени: 1956–1985 годы, почти три десятилетия. Он тоже начинался надеждами. Дело было не только в сенсационном развенчании обожествлённого вождя: факты, сообщённые на XX съезде КПСС, давно были известны мировой общественности, проникали и в Советский Союз, несмотря на информационную изоляцию страны. Менялась духовная ориентация общества, в котором под флагом «научного атеизма» господствовала дикарская вера в «живого бога», не имеющая никакого отношения к науке, но возродившая поклонение дьяволу, опять-таки предсказанное Достоевским в «Братьях Карамазовых» (легенда о «Великом инквизиторе»). Впервые массовое, хоть и «секретное» распространение получило сознание того, что коммунистический эксперимент провалился; атмосфера идеологической лжи

стала восприниматься как удушающая. Это период разложения «разрешённой» литературы и утверждения литературы свободной, несмотря на попытки власти сохранить надзор за духовной жизнью общества. Появляется много новых литературных имён (Солженицын, Бродский, Трифонов, Окуджава, Высоцкий, Распутин, Белов, Вампилов, Войнович, Сёмин, Володин, Шукшин, Стругацкие, Довлатов, Кураев), начинается возвращение имён и произведений некоторых запретных, опальных и репрессированных писателей (Булгаков, Есенин, Ахматова, Зощенко, Бабель, Платонов, Заболоцкий), писателей-эмигрантов (Бунин, Шмелёв).

Последний этап (1985 – настоящее время) характеризуется полным и теперь уже официально признанным крушением социальных утопий и стремлением России, как и других «экспериментальных» стран, вернуться на общечеловеческий путь. Этому времени свойственны новые надежды и новые разочарования, гражданские смуты и войны, острейшее противостояние нищеты и богатства в России, утрата прежних духовных ориентиров и поиски новых, возрождение коммунистических и фашистских иллюзий. Литература этого времени – в состоянии трудного кризиса. Действующие писатели, заявившие о себе на предыдущих этапах литературного движения, публикуют значительные произведения (Леонов, Астафьев, Быков, Меттер, Айтматов, Войнович, Искандер, Маканин, Пьецух, Кураев, Чичибабин, Бродский), появляются новые имена (Екимов, Ермаков, Горенштейн, Губерман, Рубина, Петрушевская, Улицкая, Харитонов). Привлекают внимание поэты так называемого «концептуализма» (Кибиров, Рубинштейн, Пригов), склонные к изопрённой словесной игре на материале расхожих цитат из литературы прошлого, штампов мышления и речи. Слой читателей собственно художественной литературы на этом этапе явно истончается – отчасти из-за растущей бедности основного населения, отчасти из-за грандиозного наступления квазилитературы, стилистически бедной, психологически убогой, но остросюжетной, с криминальной и сексуальной тематикой.

Важнейшее событие этого этапа, по справедливому суждению Шенталинского («Литературная газета» 23–29 июня 1999 года): «Стали срастаться в единый материк насильно разорванные «острова» русской словесности – эти пласты эмигрантской литературы, литературы подпольной, самиздатской, советской в лучших её образцах и даже классической, но ранее запретной. Все эти «острова» двинулись навстречу друг другу, и огромная работа для читателя – всё это переварить, вместить в себя, осознать».

Структура книги излагается ниже. Указываются темы вводных, обзорных, заключительной глав, глав-интермедий, глав-персоналий. Персоналии пишутся в виде обстоятельных статей-бесед или относительно кратких очерков (последние в схеме помечаются звёздочками); называются те произведения, которые предполагается так или иначе рассматривать в персональных главах.

ПЕРВАЯ ЧАСТЬ

Введение. О читателе – участнике литературной жизни и о его работе с этим пособием.

Глава-увертюра: Двадцатый век глазами Анны Ахматовой (на материале «Поэмы без героя»).

Обзор. Русская литература первой половины века. «Серебряный век».

Литература и партийная инквизиция. Литература и Отечественная война.

Обзор. Литературные течения «серебряного века».

*Л.Н. Толстой и А.П. Чехов в «серебряном веке».

*Д.С. Мережковский. Лирика. Философско-критическая публицистика.

Трилогия «Христос и Антихрист»: роман «Пётр и Алексей».

М. Горький (А.М. Пешков). «Мещане». «На дне». «Рождение человека».

Автобиографическая трилогия. «Мать». «Несвоевременные мысли».

*А.И. Куприн. «Поединок». «Гамбринус». «Суламифь».

И.А. Бунин. Лирика. «Деревня». «Лёгкое дыхание». «Окаянные дни».

«Жизнь Арсеньева».

*Л.Н. Андреев. «Красный смех». «Тьма». «Жизнь человека».

*М.М. Пришвин. «В краю непуганных птиц». «Кашеева цепь». «Лесная капель». «Дневники».

*М.А. Волошин. Лирика (книга «Демоны глухонемые»). Поэмы «Россия», «Протопоп Аввакум».

А.А. Блок. Лирика («Трилогия вочеловечивания»). «Балаганчик». «Двенадцать». «О назначении поэта».

*Андрей Белый (Б.Н. Бугаев). Лирика. «Петербург».

*Литературная пародия и эпиграмма начала XX века (В.С. Соловьёв, А.А. Измайлов, Тэффи, Саша Чёрный, А.Т. Аверченко и др.).

*А.Н. Толстой. «Детство Никиты». «Хождение по мукам». «Пётр Первый».

*Е.И. Замятин. «Алатырь». «Островитяне». «Дракон». «Мы».

*Н.С. Гумилёв. Лирика. Книга стихов «Огненный столп».

*В.Ф. Ходасевич. Лирика. Литературная критика.

А.А. Ахматова. Лирика (из сборников – от «Чёток» до «Бега времени»). «Реквием». Литературоведение и критика.

Б.Л. Пастернак. Лирика (от «Поверх барьеров» до «Когда разгуляется»). Переводы. «Доктор Живаго».

О.Э. Мандельштам. Лирика (изданное и неизданное при жизни). «Египетская марка».

М.А. Булгаков. «Белая гвардия». Сценическая переработка романа: «Дни Турбиных». «Собачье сердце». «Багровый остров». «Бег». «Мастер и Маргарита».

*М.И. Цветаева. Лирика (от сборника «Из двух книг» до составленного автором, но не изданного последнего сборника). «Поэма горы». «Мой Пушкин».

В.В. Маяковский. Лирика разных лет. Поэтическая сатира. «Облако в штанах». «Про это». «Клоп». «Во весь голос».

*К.Г. Паустовский. «Северная повесть». «Телеграмма». «Дождливый рассвет». «Золотая роза». «Повесть о жизни».

И.Э. Бабель. «Конармия». «Одесские рассказы». «Колывушка».

М.М. Зощенко. «Баня». «Нервные люди». «Аристократка». «Кража». «В Пушкинские дни». «Роза-Мария». «Письма к писателю».

*Г.В. Иванов. Лирика (из книг 20–30 гг.). «Петербургские зимы».

*Ю.Н. Тынянов. «Кюхля». «Подпоручик Киже».

*Б.А. Пильняк. «Голый год». «Повесть непогашенной луны».

С.А. Есенин. Лирика (от «Радуницы» до «Персидских мотивов» и журнальных циклов 1925 г.). «Пантократор». «Сорокоуст». «Чёрный человек».

*Е.Л. Шварц. «Тень». «Дракон». «Белый волк».

*Илья Ильф и Евгений Петров (И.А. Файназильберг и Е.П. Катаев). «Двенадцать стульев». «Золотой телёнок».

А.П. Платонов (Климентов). «Чевенгур». «Котлован». «На заре туманной юности». «Фро». «Размышления читателя».

*Ю.К. Олеша. «Три толстяка». «Зависть». «Ни дня без строчки».

*К.К. Вагинов. «Козлиная песнь». «Труды и дни Свистонова». Лирика из «Опытов соединения слов посредством ритма».

В.В. Набоков. Лирика (из сборников, отдельных циклов, из романов). «Дар». «Приглашение на казнь». «Другие берега». «Лолита». «Николай Гоголь».

Л.М. Леонов. «Вор». «Петушихинский пролом». «Нашествие». «Пирамида».

М.А. Шолохов. «Донские рассказы». «Тихий Дон». «Поднятая целина».

*А.А. Фадеев. «Разгром». «Молодая гвардия».

*Н. А. Островский. «Как закалялась сталь».

*«Чукоккала» – шуточная и серьёзная история русской литературы за полвека.

Н.А. Заболоцкий. Лирика из «Столбцов», «Второй книги», «Стихотворений» 1948 и 1957 гг. «Рубрук в Монголии». Переложение «Слова о полку Игореве» и переводы грузинской поэзии.

В.С. Гроссман. «За правое дело». «Жизнь и судьба». «Всё течёт».

А.Т. Твардовский. Лирика от «Сборника стихов» до «Из лирики этих лет». «Страна Муравия». «Василий Тёркин». «Дом у дороги». «За далью даль». «Тёркин на том свете». «По праву памяти». Статьи о литературе.

*В.П. Некрасов. «В окопах Сталинграда». «В родном городе». «Записки зеваки».

*К.М. Симонов. Лирика военных лет. «Живые и мёртвые». «Четвёртый». «Разные дни войны».

Обзор. Писатели, погубленные тоталитарной властью.

Обзор. Писатели, павшие на фронтах Отечественной войны.

ВТОРАЯ ЧАСТЬ

Обзор. Русская литература второй половины XX века. Борьба за суверенность (1956–1985). Конец века и тысячелетия (1985–2000).

*Д.Л. Андреев. Лирика. «Ленинградский апокалипсис». «Русские боли». «Роза Мира».

*В.Д. Дудинцев. «Не хлебом единым».

В.Т. Шаламов. Лирика (от «Огнива» до «Точки кипения»). «Колымские рассказы».

*Л.Н. Мартынов. Лирика (от «Мгновений» до «Узла бурь»).

*А.А. Тарковский. Лирика (от «Перед снегом» до «Стихотворений»).

Переводы.

*В.С. Шефнер. Лирика разных лет. «Весёлый неудачник». «Сестра печали».

*И.М. Меттер. «Ко мне, Мухтар». «Мать». «Пятый угол».

*Ю.О. Домбровский. «Обезьяна приходит за своим черепом». «Факультет ненужных вещей». «Смуглая леди».

А.И. Солженицын. «Один день Ивана Денисовича». «Матрёнин двор». «Случай на станции Кречетовка». «Раковый корпус». «Архипелаг ГУЛАГ». «Бодался телёнок с дубом».

*Д.С. Самойлов (Кауфман). Лирика (от «Ближних стран» до «Горсти»). «Сон о Ганнибале». «Литературные портреты».

Ф.А. Абрамов. «Братья и сёстры». «Пелагея». «Алька». «Жила-была сёмушка».

В.П. Астафьев. «Кража». «Последний поклон». «Прокляты и убиты». «Зрячий посох».

*Литературная жизнь в комическом зеркале (пародия, перепевы, «интекст», эпиграмма второй половины века: Эмиль Кроткий, С.С. Смирнов, А.А. Иванов, Т. Кибиров и другие).

*Б.А. Чичибабин. Лирика (от «Колокола» до «В стихах и прозе»).

*Б.Ш. Окуджава. Песни.

*Е.И. Носов. «Шумит луговая овсяница». «Моя Джомолунгма». «Усвятские шлемоносцы». «Красное вино победы». «Шопен, соната номер два».

Ю.В. Трифонов. «Отблеск костра». «Обмен». «Предварительные итоги». «Дом на набережной». «Нетерпение». «Исчезновение». Статьи о литературе.

*А.Н. и Б.Н. Стругацкие. «Трудно быть богом». «Понедельник начинается в субботу». «Хищные вещи века». «Гадкие лебеди».

*Ю.П. Казаков. «Голубое и зелёное». «Арктур–гончий пёс». «Траливали». «Звон брегета».

*В.М. Шукшин. «Сельские жители». «Срезал». «Чудик». «Осенью». «Алёша бесконвойный». «Крепкий мужик». «Мастер». «Калина красная».

*В.И. Белов. «Привычное дело». «За тремя волоками». «Кануны».

*Н.М. Рубцов. Лирика (от «Звезды полей» до «Зелёных цветов»).

В.Г. Распутин. «Уроки французского». «Последний срок». «Живи и помни». «Прощание с Матёрой».

А.В. Вампилов. «Старший сын». «Утиная охота». «Провинциальные анекдоты». «Прошлым летом в Чулимске».

*В.С. Высоцкий. Стихи и песни.

*В.В. Ерофеев. «Москва – Петушки».

*И.А. Бродский. Стихотворения разных лет. «В полутора комнатах». «Нобелевская лекция».

*М.Н. Кураев. «Капитан Дикштейн». «Ночной дозор». «Зеркало Монтачки». «Блок».

Обзор. Современный литературный процесс.

Заключение. Русская литература на рубеже тысячелетий.

Указатель литературоведческих понятий.

За пределами школьного курса литературы: список произведений, рекомендуемых для чтения.

8 сентября 1999 года.

М.Г. Качурин

Примечания

...А.П. Судакову – Судаков Александр Петрович (род. 1943) был генеральным директором издательства «Просвещение» в 1994–2000 годах.

...вышли из печати... – речь идёт о книгах: Качурин М.Г. Русская литература: учебное пособие для 9 класса школ с углублённым изучением литературы, гимназий и лицеев. – М.: Просвещение, 1994 (2-е изд. – М.: Просвещение, 1995); Качурин М.Г. Русская литература: учебник для 10 класса школ с углублённым изучением литературы, гимназий, лицеев. – М.: Просвещение, 1997 (2-е изд. – М.: Просвещение, 1998).

...опубликованы его основные труды, в том числе 3 школьных учебника, неоднократно переизданных, 9 методических пособий для учителей... – Имеются в виду книги: Качурин М.Г. Русская литература XIX века. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. – М.: Просвещение, 2000 (2-е изд. – М.: Просвещение, 2001; 3-е изд. – М.: Просвещение, 2003); Качурин М.Г. Изучение языка писателей XVIII – начала XIX веков в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1959; Качурин М.Г. Выразительное чтение в VIII–X классах. – М.: Учпедгиз, 1960; Качурин М.Г., Шнеерсон М.А. Изучение языка писателей: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. – М.: Учпедгиз, 1961; Качурин М.Г., Шнеерсон М.А. Самостоятельная работа учащихся над текстом художественного произведения (в V–VIII классах). – Л.: Учпедгиз, 1960; Качурин М.Г., Мотольская Д.К. Методика факультатива по литературе в 8 классе: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1980; Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. Кроме того, многократно переиздавалось методическое пособие М.Г. Качурина и Д.К. Мотольской «Изучение русской литературы в 9 классе» (первое издание вышло в «Просвещении» в 1983 году).

В школах могут быть разные учебные книги о литературе... – О разных учебных книгах по литературе для школы М.Г. Качурин писал в статье «Учебник литературы сегодня и завтра», опубликованной в журнале «Литература в школе» (1988, № 2): «...задачи учебника многообразны и вряд ли все их может выполнить одна единственная книга. Стала вырисовываться идея комплекса учебных книг по литературе». Такой комплекс учёный представлял как систему «взаимодействующих пособий, которые можно использовать все вместе, в разных сочетаниях и отдельно». Элементами такого учебного комплекса М.Г. Качурин считал:

а) произведения «Школьной библиотеки», «в идеале ориентированные на известную академическую серию «Литературные памятники». Разумеется не с таким числом и объёмом дополнений и приложений, черновых вариантов и указателей»;

б) школьные словари и справочники: литературоведческие и биографические;

в) пособия для самостоятельной работы, своего рода задачки по литературе;

г) систематическое пособие, «где литература освещается в движении по определённым этапам своей истории. Это должна быть книга не оценочно-наставительная, а проблемная и «событийная».

...публикация книги Медведевой «Стремя “Тихого Дона”»... – книга литературоведа Ирины Николаевны Медведевой-Томашевской (1903–1973) «Стремя “Тихого Дона” (загадки романа)» (М.: Горизонт, 1993).

...книги Карабчиевского «Воскресение Маяковского»... – книга поэта и критика Юрия Аркадьевича Карабчиевского (1938–1992) «Воскресение Маяковского» впервые вышла в Мюнхене в 1985 году.

...см., например, Баевского, 1999... – Речь идёт о книге смоленского литературоведа Вадима Соломоновича Баевского (1929–2013) «История русской литературы XX века: компендиум» (М.: Язык русской литературы, 1999).

В.П. Журавлёв

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

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

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.

Бичурина София Михайловна, учитель русского языка и литературы гимназии №13 г. Нижнего Новгорода, аспирант кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования.

Борщевская Марианна Юрьевна, доцент кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, кандидат педагогических наук.

Брякова Ирина Евгеньевна, профессор кафедры литературы и методики преподавания литературы Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

Гайнутдинова Алина Рауильевна, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.

Галицких Елена Олеговна, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы Вятского государственного гуманитарного университета, профессор, доктор педагогических наук.

Гетманская Елена Валентиновна, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук.

Горобец Надежда Ивановна, доцент кафедры русского языка Военного института физической культуры, кандидат педагогических наук.

Доманский Валерий Анатольевич, заведующий кафедрой филологического образования Ленинградского областного института развития образования, профессор, доктор педагогических наук.

Журавлёв Виктор Петрович, профессор кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат филологических наук.

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.

Лазарев Юрий Васильевич, заведующий кафедрой журналистики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, доктор педагогических наук.

Лебедева Марина Алексеевна, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Лейбель Любовь Андреевна, учитель русского языка и литературы специального учебно-воспитательного учреждения №1 г. Москвы, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

Мараницман Елена Константиновна, профессор кафедры начального образования и художественного развития ребёнка Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, доктор педагогических наук.

Марьина Ольга Борисовна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Меликсетян Вартуи Юриковна, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.

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.

Новикова Лариса Васильевна, учитель русского языка и литературы средней школы № 201 г. Москвы, кандидат педагогических наук.

Попова Наталия Алексеевна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического 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.

Романичева Елена Станиславовна, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Института гуманитарных дисциплин Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Синица Елена Юрьевна, учитель русского языка и литературы лицея № 28 имени академика Б.А. Королёва г. Нижнего Новгорода, аспирант кафедры словесности и культурологии Нижегородского института развития образования.

Соколова Анастасия Александровна, старший преподаватель кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

Сухая Ольга Андреевна, учитель русского языка и литературы средней школы №20 г. Казани, кандидат педагогических наук.

Сосновская Ирина Витальевна, профессор кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета, доктор педагогических наук.

Чертов Виктор Фёдорович, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

Шамчикова Валентина Максимовна, старший научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук.

Шуралёв Александр Михайлович, профессор кафедры русской литературы Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, доктор педагогических наук.

Шутан Мстислав Исаакович, заведующий кафедрой словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи	
<i>Чертов В.Ф.</i> Учитель-словесник и ученик на уроке литературы: формы взаимодействия	5
<i>Галицких О.Е.</i> Сотрудничество учителя и ученика в образова- тельном пространстве информационной эпохи	11
<i>Зинин С.А.</i> Современные экзаменационные технологии и методи- ка преподавания литературы: вопросы взаимодействия	15
<i>Сосновская И.В.</i> От формы – к открытию смысла... (о возможно- стях анализа поэтического текста на уроках литературы	21
<i>Доманский В.А.</i> Классика в диалоге с современностью: теорети- ческие аспекты и дискурсивные практики	28
<i>Беньковская Т.Е.</i> Метапредметный подход к школьному литера- турному образованию: из истории формирования	36
<i>Гетманская Е.В.</i> «Тщательное» чтение в фокусе американского «ЕГЭ» по литературе	45
<i>Романичева Е.С.</i> «Методические» парадоксы Л.В. Щербы, или О новом «содержательном» наполнении академических и методических курсов в высшей школе	50
<i>Коновалова Л.И.</i> Литературное развитие в зеркале федеральных государственных образовательных стандартов современной школы	57
<i>Беляева Н.В.</i> Сотворчество учителя и ученика в контексте обуче- ния школьников совершенствованию итогового сочинения	61
<i>Новикова Л.В.</i> Сочинение на тему сопоставительного характера как средство повышения индивидуальной мотивации к изучению лите- ратуры	66
<i>Шутан М.И.</i> Художественная доминанта литературного произве- дения как методическая категория	73
<i>Шуралёв А.М.</i> Ассоциативный контекст на уроках литературы: дидактический и культурологический аспекты	83
<i>Мараницман Е.К.</i> Развитие эстетической рефлексии читателя- школьника в процессе литературного образования	87

Из опыта работы

Брякова И.Е. Способы сотворчества учителя-словесника и ученика в образовательном пространстве	91
Райхлина Е.Л. Особенности авторского курса «Визуализация героев произведений Л.Н. Толстого на киноэкране	97
Лебедева М.А. Приёмы организации активной работы школьников с художественной информацией	100
Кутейникова Н.Е. Навигация в мире современной детско-подростковой и юношеской литературы как основа методической помощи учителям-словесникам	105
Попова Н.А. Учить или лечить: библиотерапия в современной школе	109
Аристова М.А. Формирование интерпретационных умений как способ повышения литературной грамотности школьников (на материале прозы А.П. Чехова)	115
Миронова Н.А. Методика создания ресурса базы LMS Moodle по дисциплине «Современный урок литературы»	121
Кузина И.В., Миронычева В.Ф. Современная литература для детей и подростков как объединяющий учителя-словесника и ученика фактор	125
Горобец Н.И. Чтение поэтического текста в иностранной аудитории как вид эстетической деятельности	128
Шамчикова В.М. Чтение школьников в программах по литературе: история и современность	132
Борщевская М.Ю. Мотив картины и роль экфрасиса на уроке по повести А.С. Грина «Алые паруса»	136
Марьина О.Б. Методика работы с контекстными заданиями в процессе подготовки к государственной итоговой аттестации по литературе ..	141
Проскурнина Н.Ю. Совместная деятельность учителя-словесника и учителей других предметов по продвижению современной отечественной литературы для учащихся	145
Соколова А.А. Визуализация как способ интерпретации художественного текста на уроках литературы	148
Сухая О.А. От учебного проекта к научному исследованию: из опыта работы	153
Синица Е.Ю. Проектная деятельность школьников в современной методике преподавания литературы	157
Бичурина С.М. Модели и приёмы изучения лирического цикла на уроке литературы	163
Лейбель Л.А. Анализ мелодико-интонационной структуры стихотворения И.А. Бродского «Камни на земле» на уроках литературы в 11 классе	170
Меликсетян В.Ю. Формирование навыков интерпретации художественного текста при изучении рассказа В.Г. Распутина «Василий и Василиса»	176

<i>Гайнутдинова А.Р.</i> Веб-квест как способ активизации учебной деятельности (на материале элективного курса по современной литературе)	178
---	-----

Методическое наследие

<i>Лазарев Ю.П.</i> Педагогическая периодика середины XIX – начала XX века о проблемах подготовки учителей-словесников	181
<i>Журавлёв В.П.</i> О неосуществлённом замысле М.Г. Качурина	187

Публикации

<i>Качурин М.Г.</i> Заявка в издательство «Просвещение» от 4 августа 1999 года / примечания В.П. Журавлёва	193
Коротко об авторах	207