

**МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.В. ГОЛУБКОВА
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

XXVIII Голубковские чтения

**Материалы международной
научно-практической конференции**



Издательство «Экон-Информ»
Москва 2021

УДК 82:37
ББК 20
М54

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)

М54 **Методическое наследие В.В. Голубкова и перспективы развития литературного образования. XXVIII Голубковские чтения:** Материалы международной научно-практической конференции, 1–2 октября 2020 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. – 163 с.
ISBN 978-5-907427-09-9

ISBN 978-5-907427-09-9

© Московский педагогический
государственный университет, 2021
© Коллектив авторов, 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

1–2 октября 2020 года в Институте филологии Московского педагогического государственного университета, впервые в дистанционном формате, прошла Международная научно-практическая конференция «Методическое наследие В.В. Голубкова и перспективы развития литературного образования» (XXVIII Голубковские чтения), которая была организована кафедрой методики преподавания литературы и планировалась, как обычно, на март, однако была перенесена на осень в связи с началом пандемии.

Конференция по традиции собрала ученых, преподавателей высших учебных заведений, институтов повышения квалификации, учителей средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, докторантов, аспирантов и стажеров, представителей более 30 регионов Российской Федерации, а также Испании, Латвии, Беларуси, Китая, Таджикистана.

С приветственным словом к участникам конференции обратились проректор по учебно-методической работе, заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков, доктор филологических наук, профессор Л.А. Трубина; директор Института филологии, заведующий кафедрой русской классической литературы, доктор филологических наук, профессор Е.Г. Чернышева; заведующий кафедрой методики преподавания литературы, доктор педагогических наук, профессор В.Ф. Чертов.

На пленарном заседании и заседаниях секций выступили с докладами известные специалисты по теории и методике обучения литературе, теории и истории литературы: С.А. Зинин, И.А. Подругина, А.М. Антипова, Е.В. Гетманская, И.С. Урюпин, Н.В. Беляева, В.П. Журавлев, Е.С. Романичева (Москва), В.А. Доманский, Е.К. Маранцман (Санкт-Петербург), Е.О. Галицких (Киров), И.В. Сосновская (Иркутск), Т.Е. Беньковская (Оренбург), Р.Ф. Мухаметшина, А.Ф. Галимуллина (Казань), М.И. Шутан (Нижний Новгород), Н.П. Терентьева (Челябинск), Л.И. Петриева (Ульяновск), Ю.В. Лазарев (Рязань), О.Л. Филина (Рига), Н.Н. Кубышина (Барселона) и др.

Работа научно-практической конференции была продолжена на заседаниях пяти секций:

- секция № 1 «Проблемы литературного образования в сравнительно-историческом изучении»;
- секция № 2 «Научные основы развития современного литературного образования»;
- секция № 3 «Чтение в информационном обществе»;

– секция № 4 «Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве»;

– секция № 5 «Проблемы литературного образования в высшей школе и подготовки учителя-словесника».

В эти же дни прошла в дистанционном формате международная научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора, доктора педагогических наук О.Ю. Богдановой (1930–2007), ученицы В.В. Голубкова, которая в течение многих лет возглавляла кафедру методики преподавания литературы в МГПИ имени В.И. Ленина – МПГУ. В работе этой конференции приняли участие и выступили с докладами уже упомянутые выше специалисты, ученые, преподаватели средней и высшей школы, в том числе многочисленные ученики О.Ю. Богдановой, работающие в самых разных регионах страны и за рубежом.

Своими воспоминаниями о работе с Оксаной Юрьевной поделились многие выступавшие, в том числе проректор по учебно-методической работе МПГУ, заведующий кафедрой русской литературы XX–XXI веков, доктор филологических наук, профессор Л.А. Трубина; декан Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации имени И.А. Бодуэна де Куртенэ, доктор педагогических наук, профессор Р.Ф. Мухаметшина; доктор филологических наук, профессор В.В. Агеносов.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.В ГОЛУБКОВА И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Ф. Чертов
(г. Москва),
И.В. Сосновская
(г. Иркутск)

ГАРМОНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В НАУЧНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.В. ГОЛУБКОВА

С личностью, научными трудами и педагогической деятельностью Василия Васильевича Голубкова, одного из самых выдающихся методистов-словесников XX века, связано приобщение к чтению и первые успехи в литературном образовании нескольких поколений наших школьников, со второй половины 1920-х до начала 1970-х годов учившихся по учебникам, созданным при его непосредственном участии. Однако еще большую известность он получил как «учитель учителей», автор методических пособий, издававшихся большими тиражами в течение всего XX века, а в первую очередь – как автор классического учебника по методике преподавания литературы для студентов педагогических вузов, впервые опубликованного в 1938 году и выдержавшего, согласно данным каталога Российской государственной библиотеки, двенадцать изданий, в том числе на болгарском и венгерском языках.

К 140-летию со дня рождения В.В. Голубкова (он родился 8(20) января 1880 года в селе Вичуга Кинешемского уезда Костромской губернии) нами была подготовлена и опубликована статья в журнале «Литература в школе» [7]. Здесь мы остановимся лишь на нескольких направлениях, по которым осуществлялся анализ методического наследия В.В. Голубкова, уже довольно подробно изученного, хотя и нуждающегося, безусловно, в специальном монографическом исследовании с позиций сегодняшнего состояния методиче-

ской науки. Значительно меньше написано о Голубкове как педагоге-практике, школьном учителе, вузовском преподавателе, лекторе, научном руководителе. Большое поле деятельности могут открыть архивные материалы, воспоминания учеников и коллег педагога, устные свидетельства и рассказы, а также сохранившиеся в семейном архиве воспоминания ученого, частично уже опубликованные в сборниках материалов Голубковских чтений [5; 6].

Путь к теории обучения – через практику. Становление Голубкова как педагога и ученого можно определить как постоянное движение от практики, живого опыта преподавания – к теории, определению подходов, принципов, методов и приемов обучения, созданию классификаций, типологий, разработке этапов, последовательности видов деятельности. При этом активное и целенаправленное самообразование, знакомство с новейшей научной литературой всегда было подчинено решению принципиально важных для педагога вопросов, которые позднее будут им сформулированы в его учебнике по методике преподавания литературы так: *зачем, что и как?* [1, с. 7].

Судя по воспоминаниям ученого, университет не дал ему того, что он ждал от высшей школы. Во многом он объяснял это тем, что сам не сразу определился в своих научных интересах (о педагогической деятельности он тогда совсем не думал и начинал учебу в Московском университете на медицинском факультете). Свой отпечаток на годы учения наложили также события общественной жизни и внутриаполитическая обстановка в России. После окончания университета Голубков некоторое время преподавал в Костроме: русский язык и отечествоведение в мужской гимназии и методику начального обучения в старшем классе женской гимназии. Не получивший никакой методической подготовки в университете, он поначалу был вынужден действовать методом проб и ошибок, занимаясь самообразованием. Как он признавался впоследствии, то обстоятельство, что ему пришлось начать педагогическую деятельность с методики начального обучения, вероятно, и определило его дальнейший учительский и научно-педагогический путь: «Чем больше я работал по методике, тем больше убеждался в том, как много она значит для подготовки будущих учительниц» [4, с. 20].

Приведем еще два фрагмента: первый – из воспоминаний педагога, представляющий собой результат наблюдений и поисков педагога-практика, а другой – из его учебника «Методика преподавания литературы», который может рассматриваться уже как теоретическое обобщение, вывод, сделанный на основе не только собственного опыта работы, но и анализа опыта других педагогов и научной литературы:

«...университет к преподавательской деятельности нас совершенно не готовил... Только постепенно, шаг за шагом, я пришел к какой-то своей собственной методике, делая на пути массу промахов и ненужных изобретений, во вред ученикам» [См.: фрагмент главы «Между двух революций» из «Воспоминаний» В.В. Голубкова, опубликованный в данном сборнике материалов Голубковских чтений];

«Одно из обязательных условий создания новой методики – ее научная обоснованность. Не эмпирические догадки, опирающиеся на интуицию и

личные вкусы, не погоня за новизной ради новизны и тем более прожектёрства во всех его разновидностях, а глубокий и всесторонний анализ обучения и воспитания средствами литературы и установление в этой области научной теории...» [1, с. 4–5].

Учитель и ученик: диалог и сотрудничество. Сегодняшние доводы в пользу личностно-ориентированного обучения литературе – лишь развитие того, о чем писал почти во всех своих работах В.В. Голубков, чья молодость совпала с рождением отечественной психологии, обратившей словесника к ученику, кругу его чтения, эволюции читательских интересов, особенностям восприятия и понимания художественного текста.

После переезда в 1906 году в Москву Голубков получил возможность приобрести поистине бесценный опыт преподавания в самых разных типах учебных заведений, среди которых были частные женские гимназии, Пречистенские рабочие курсы, вечерняя школа при фабрике купцов Тилей, кадетский корпус, Елизаветинский женский институт и др. «Расширением опыта» весьма иронично называл потом педагог свою дополнительную подработку в коммерческом училище, где литературу изучали преимущественно по учебнику В.Ф. Саводника. Спрашивать у учеников о каких-то деталях художественного текста, о которых не было информации в учебнике, Голубков считал излишним и признавался потом в своих воспоминаниях: «...силком в рай не затащишь, и из будущего дельца, равнодушного к искусству, читателя не воспитаешь» [6, с. 20].

Не только собственный учительский опыт, но и особенности личности, характера, мировосприятия, отношения к людям самого В.В. Голубкова постепенно подводили его к мысли о том, что любая методика должна основываться на уважении к растущей, формирующейся личности школьника, учитывать его индивидуальные особенности и потребности, строиться на диалоге, сотрудничестве и сотворчестве. Вот еще один фрагмент из его воспоминаний:

«Прихожу в учительскую, читаю: «Однажды Василий Васильевич велел нам писать сочинение. А мы не были предупреждены, не подготовились и отказались писать. В единении – сила!»

Это, конечно, была дерзость, на которую обычно реагируют жалобой директору и записью в кондуит. Но я подумал: по существу, ученик прав» [См.: фрагмент главы «Между двух революций» из «Воспоминаний» В.В. Голубкова].

Не только этот, но и другие эпизоды из воспоминаний педагога свидетельствуют о том, что он на основе собственного опыта преподавания, причем в очень непростые предреволюционные и послереволюционные годы, убеждался в необходимости разрушения «стены между учителем и учеником» и основным средством преодоления непонимания считал установление с учениками искренних, «простых человеческих отношений».

Интересны и современны мысли В.В. Голубкова о значении и месте личного опыта школьника в процессе чтения классических произведений: «Читая произведения глубокой старины, ученик вкладывает в образы писателей и поэтов свое – то, что он видел, слышал, о чем читал, т.е. свой

личный опыт. Этот личный опыт ученика иногда оказывается сильнее того, что дает текст, и приводит его к неполному, искаженному, иногда чрезвычайно субъективному пониманию литературного произведения» [2, с. 466].

Чрезвычайно ценными для нас являются мысли ученого о проблемах чтения и восприятия школьниками произведений, «отдаленных во времени», проблемах, которые сегодня, в начале XXI века, встают в полный рост и требуют каких-то методических решений: «...сложность и глубина поставленных проблем, отдаленность от нашего времени событий... – все это создает значительные трудности при освоении учащимися идейно-художественного богатства произведений и требует от самого учителя большой подготовки и высокого педагогического мастерства» [3, с. 424].

Психологизация методики преподавания литературы. Несомненной заслугой В.В. Голубкова явилось то, что он, выделив и определив специфику предмета и объекта изучения методики литературы, доказал ее самостоятельность и независимость от других, смежных с ней наук. Однако при всем этом ученый настаивал на необходимости тесной связи методики литературы, в частности, с психологией, важность которой обосновывал теоретически: «Психологизация методики литературы – настоящее требование, обеспечивающее ей дальнейшее развитие» [1, с. 10]. Ученый выделяет основные вопросы психологии, которые важны для методики обучения литературе и сегодня: возрастные особенности школьника; специфика развития его эмоций, внимания, памяти, интересов, характера ребенка; особенности взаимодействия школьника с литературным материалом, его «готовность к восприятию и пониманию произведения» [Там же, с. 21].

Под «психологизацией» он понимал, прежде всего, внимание к личности ребенка, наблюдение за ребенком, систематическое изучение его читательских интересов, состояния его языкового развития, исторических и литературных знаний, «навыков стиля, восприятия и понимания... учебного материала» [Там же, с. 11–12]. Действительно, изучение читателя-школьника всегда являлось насущной проблемой методики, а сегодня, когда мы имеем дело с «цифровым» поколением, иначе читающим и воспринимающим текст, оно тем более важно.

Мысли ученого об усилении психологической стороны преподавания литературы соотносятся с его концептуальным положением о специфике школьного предмета «Литература». Сегодня все чаще говорят о нивелировании специфики того или иного учебного предмета, что, очевидно, является удобным с точки зрения реализации основных положений Федерального государственного образовательного стандарта, в особенности в аспекте универсальных учебных действий и результатов обучения, а также для составления технологических карт уроков. При этом стираются столь необходимые грани и в применении того или иного метода или приема обучения на уроках, и в формах самих уроков. Это понимали и М.А. Рыбникова, и В.В. Голубков, многие годы сотрудничавшие и поддерживавшие творческие и личные контакты.

«**Чувство меры**». Каких бы вопросов методики преподавания литературы ни касался В.В. Голубков, будь то методы и приемы обучения, органи-

зация внеклассного чтения или школьный литературный анализ, во главу угла ученый ставил проблему активизации интереса к чтению: «И цели, и задачи, и методы преподавания имеют ценность лишь при том условии, если учащиеся проявляют интерес к занятиям, если преподносимые им знания понятны им и способствуют развитию...» [Там же, с. 9]. Ученый писал о необходимости стимулирования личных воспоминаний учащихся, эмоций, мыслей, воображения и самостоятельных суждений: «Трудно сказать, когда и в каких классах окажется действеннее тот или иной стимул. В большинстве случаев в младших классах, где дети больше нуждаются в раскрытии сюжетной линии, целесообразнее – схемы, произведения и картины, а в старших – темы и фразы, но это не обязательно: многое зависит от состава данного класса и от общих условий работы» [Там же, с. 240].

Основательно и глубоко разрабатываются В.В. Голубковым вопросы школьного литературного анализа. Причем и в этом направлении методики он во многом стал первооткрывателем. Преодолевая стереотипы «объяснительного чтения» XIX века, ученый уделял особое внимание непосредственному восприятию школьников, их живым впечатлениям, справедливо полагая, что все это в тесной связи друг с другом влияет на уровень восприятия и понимания текста: «Сила эмоционального воздействия произведения зависит не только от писателя, но и от читателя... Никакое произведение не может быть понято, как бы оно ни было ярко, как бы велика ни была наличная в нем сила внушения или запечатления, если читатель сам, самостоятельно, за свой страх и риск не пройдет в собственном сознании по пути, намеченному в произведении автором» [Там же, с. 269]. Учителю же важно знать, что волнует школьника, что его интересует сегодня, какова его личная жизнь. Спрашивается, зачем?

В.В. Голубков считал, что главным недостатком школьного анализа является несовпадение системы вопросов, личного понимания художественного текста учителем и взглядов учеников, что и порождает так называемый «разрыв». Преодолеть его – задача анализа. Для этого необходимо «сделать анализ естественным продолжением и завершением самостоятельной внутренней работы... происходящей при первом непосредственном восприятии учащихся» [Там же, с. 107]. По мнению ученого, учителю необходимо, во-первых, «индивидуализировать анализ», т. е. в каждом произведении брать то, что в нем наиболее показательное и в то же время наиболее интересно и понятно еще не искушенному читателю» [Там же, с. 111], а во-вторых, «идти от простого и легкого к сложному и к трудному, расширяя анализ постепенно, переходя от произведения к произведению, от класса к классу» [Там же, с. 111].

Методологически важным и необычайно актуальным является высказывание В.В. Голубкова о необходимости «повернуть» произведения прошлого «лицом к учащимся», «устанавливая связь проблем в литературе прошлого с вопросами нашей современности, близкой учащимся» [Там же, с. 275]. Стимулирование самостоятельности школьников в процессе анализа художественного текста, высказывания собственных мнений и оценок, соб-

ственного исследования учащихся, по мнению ученого, повышает интерес школьников к прочтению классики. С этой целью Голубков предлагает приемы, которые в контексте его времени были достаточно смелыми: столкновение разных критических оценок произведений, разных мнений, проблемные вопросы и проблемные ситуации, основанные на обсуждении «спорных вопросов советской литературной науки» [Там же, с. 278], – то есть все то, что сегодня предлагается для развития критического мышления современного старшеклассника.

Сформулированные ученым принципы преподавания литературы: «всемерное усиление интереса к занятиям», «активизация работы ученика и учителя», «бережное отношение к живым впечатлениям школьника», «чувство меры в изучении художественного произведения» [Там же, с. 68] и др., действительно новаторские для своего времени, безусловно, весьма значимы и сегодня.

Удивительно то, что В.В. Голубков, будучи представителем совсем другой эпохи, достаточно жестко регламентировавшей и направлявшей деятельность учителя, понимал необходимость и важность личной инициативы и свободы выбора: «...преподаватель не должен механически применять программы и учебники и слепо им следовать. Он должен осмысливать их и уметь корректировать» [Там же, с. 63]. Актуальность такой установки, поощряющей творческий подход к любимому делу, очевидна и в настоящее время.

Методическая система В.В. Голубкова заложила фундаментальные основы преподавания литературы в XX веке, на долгие годы стала своего рода традицией. Разумеется, сегодня с изменением социокультурных реалий, особенностей восприятия современных школьников, повсеместным распространением медиакультуры многое меняется и в самом процессе преподавания литературы, и в подходах к изучению художественного текста на уроке. Однако, перечитывая книги и статьи В.В. Голубкова, написанные несколько десятилетий тому назад, не перестаешь удивляться глубине и жизненности мыслей известного ученого-методиста.

Литература

1. *Голубков В.В.* Методика преподавания литературы. 7-е изд. М., 1962.
2. *Голубков В.В.* Наглядность в преподавании литературы в средней школе // Вопросы методики преподавания литературы в школе: сборник статей / под ред. Н.И. Кудряшева. М., 1961. С. 458–498.
3. Литературное чтение в школе: методическое пособие для учителей / под ред. В.В. Голубкова. 4-е изд. Киев, 1954.
4. Научная школа В.В. Голубкова: история и направления исследований: монография / В.Ф. Чертов, С.А. Зинин, И.А. Подругина и др. М., 2018.
5. Научно-методическое наследие в современном литературном образовании. XXIII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 19–20 марта 2015 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2016.

6. Современное литературное образование: традиции и стратегии развития. XXVII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2019 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2020.

7. Чертов В.Ф., Сосновская И.В. Гармония теории и практики в трудах В.В. Голубкова // Литература в школе. 2020. № 1. С. 108–120.

*Е.О. Галицких
(г. Киров)*

ГОЛУБКОВСКИЕ ЧТЕНИЯ КАК «ТОЧКА КИПЕНИЯ» МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКИ

«Литература не обязана давать ответы:
порой гораздо важнее правильно поставить вопрос.
При этом ответов будет столько же, сколько читателей».

Е. Водолазкин

На Голубковские чтения как на важное событие методической науки и место встречи сообщества ученых-методистов можно посмотреть с разных сторон. В контексте современного развития образования и его тезауруса осмелюсь использовать такую метафору – «точка кипения» методической науки. Можно рассмотреть «точку кипения» как форму создания и обсуждения новых прорывных идей и проектов на пути развития литературного образования. Название этой метафоре «точка кипения» дал проект Агентства стратегических инициатив, на базе платформы Института развития лидеров – LEADER-ID. Голубковские чтения лидируют в методической науке как форма поиска **методического прорыва, за которым будущее.**

2020 год уже самой магией числа дает право посмотреть на Голубковские чтения как на знаковую традицию методической науки, пульсирующей в такт исторического времени под именем Василия Васильевича Голубкова, и как на «живое знание», которое рождается в контексте международной научно-практической конференции и живет по другому времени, которое неизбежно стремится вперед, ищет перспективы и разрушает «святость канона».

Вот эти два ракурса и будут в центре внимания и анализа. Почему эти два вектора так важны для сообщества методистов, ученых, системно видящих проблемы и выстраивающих стратегию методической науки? Потому что в этой аудитории собираются преподаватели методических дисциплин, лидеры литературного образования, авторы учебников, пособий, монографий, статей, научные руководители аспирантов. И для них очень важно увидеть для себя такие результаты работы конференции:

- стратегические идеи развития методической науки;
- современные методические приемы и инновационный опыт преподавания;

- перспективы своего самообразования и чтения с увлечением;
- точки бифуркации научных тем и исследований.

Посмотрим на главное в любом социальном явлении, как и в художественном произведении, – на заглавие, визитную карточку события под названием Голубковские чтения.

Во-первых, В.В. Голубков признавал значимость теоретических аспектов методической мысли и своим наследием дал высокий и значимый титул чтений – Голубковские, этим увековечил свои труды и заложил традицию «зажигания огня, а не поклонения пеплу» (Г. Малер). И если ежегодная научно-практическая конференция имеет свою тему, задающую постановку проблем, то высокое имя В.В. Голубкова неизменно включает ее в поток истории, присваивает значимость исторического факта, уважения к личности ученого, его судьбе. Известно: как корабль назовешь, так он и поплывет.

Анализ методического наследия В.В. Голубкова в докладах В.Ф. Чертова на этих конференциях разных лет раскрывает свет просвещения, неисчерпаемые потенциальные возможности изучения, использования и развития методической теории и практики Василия Васильевича Голубкова.

Обратимся к «живому знанию» Голубковских чтений, их второй составляющей – **способности откликаться на «вызов времени»**, ощущать пульс перемен. Очень важно отметить, что сейчас у чтений есть свой сайт, и мы имеем возможность проследить проблематику конференций. Общим остается контекст литературного образования в современном информационно-образовательном пространстве глобальных изменений.

XVI Голубковские чтения (2008) «Литературное образование в XXI веке: социокультурные и научно-методические аспекты» констатировали смену парадигмы литературного образования со знаниевой на культуросообразную. XVII Голубковские чтения (2009) были посвящены литературному образованию и духовно-нравственному развитию личности. XVIII Голубковские чтения (2010) проходили под знаком «Учителя-словесника и современного образовательного процесса», а свой доклад В.Ф. Чертов посвятил 130-летию со дня рождения В.В. Голубкова. XIX Голубковские чтения (2011) открывали пути «Изучения русской литературной классики в школе». На XX Голубковских чтениях (2012) речь шла о «Литературном образовании в современном мире», ставились проблемы и предлагались решения. XXI Голубковские чтения (2013) ввели в свой тезаурус формат стратегий «Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий». XXII Голубковские чтения (2014) обозначили изменение контекста литературного образования и назывались «Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве». XXV Голубковские чтения (2017) наметили важный рубеж в своем заглавии «Современное литературное образование: от школьных уроков к жизни в культуре». XXVI Голубковские чтения (2018) утвердили приоритет диалога между учителем и учеником «Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи». XXVII Голубковские чтения (2019) были посвящены соотношению традиций и стратегий развития в современном литературном образовании.

И вот XXVIII Голубковские чтения, которые впервые проходят осенью в дистанционном формате и посвящены, в связи с 140-летием со дня рождения В.В. Голубкова, его методическому наследию и перспективам развития литературного образования.

Из этого ретроспективного перечисления можно выделить **важные смыслы Голубковских чтений** как «точки кипения» методической науки:

1. Обновление методического тезауруса, в который ворвался шквал терминов из информационного пространства: «проект», «презентация», «вебинар», «квест», «инфографика», «скетчноутинг», «буктрейлер», «медиатекст», «подкаст», «лонгрид» и т.д.

2. Поиск интерактивных диалоговых связей между классикой и современной литературой, кризис мотивационных ресурсов литературного образования [6].

3. Актуализация возможностей дистанционного обучения, которое ждет разработки новой методики литературного образования, цифровых технологий обучения в контексте литературного образования [3].

4. Необходимость расширения методического кругозора современного учителя за счет «литературной педагогики» [2], «педагогики текста», «цифровой гуманитаристики», чтения современной литературы.

5. Замена гуманитарных технологий глобальной цифровизацией, которая вытесняет традиционную методику на периферию актуальных диссертационных исследований.

6. Приход в школу нового поколения педагогов-словесников после бакалавриата и магистратуры, ориентированных на быстрый практический результат, профессиональный успех и личностно-ориентированную методику.

7. Изменение условий методической подготовки современного учителя и потребность в обновлении методического инструментария [6].

8. Необходимость сохранения в методике потенциала творчества, методического мастерства, свободы словесника как педагога и квалифицированного читателя [5].

Завершить выступление хочется методическим приемом, в котором слышен тревожный «гул времени». На последнем практическом занятии по методике в форме итога анализа текста я предложила студентам закончить строчку М. Жванецкого своим рядом:

А ценности остаются прежними:

честность, порядочность,
ноги подруги, плечи ребенка,
беседа с умным, молчание с ним же,
гости издалека, цикады ночью,
утренний запах сада,
бесшумная походка кошки,
книги, дающие возможность жить не здесь,
и нормальная дружба, когда обоим ничего не надо [1].

Ответы были разными и индивидуальными, но общая их суть – потребность в литературном образовании каждого – была несомненной.

А ценности остаются прежними:

книги на полках, чай на столе, кот на коленках,
смех друзей, здоровье семьи, аромат пирогов,
прикосновения рук, ветер в волосах, шуршащие листья,
новые места и всё неизведанное в этом мире (Надежда З.).

А ценности остаются прежними:

осознанность, патриотизм,
любовь к жизни и чтению книг (Александра Ю.)

А ценности остаются прежними:

Пушкин, союз друзей, радость творчества,
новизна книг и впечатлений,
встречи, чтение с увлечением,
путешествия и ближний круг,
чувство родины и живая природа (Е. О.).

Все перечисленные тезисы – свидетельство сложной диалектики между традицией и инновацией методической науки, быстро меняющимися образовательными приоритетами, которые и определяют «кипение» научной мысли. Но остается неизменной важность «образовательной встречи» профессионалов-методистов из всех городов и весей под крылом МПГУ и флагом Голубковских чтений. Университет дает ощущение развития педагогического образования учителя литературы, осуществляющего свою культуротворческую деятельность и понимающего ее роль в сохранении национальной идентичности и ценностей русской литературы.

Литература

1. *Жванецкий М.* А ценности остаются прежними // <https://zen.yandex.ru/media/id/5e13bb1606cc4600afee48c1/a-cennosti-ostaiutsia-4.prejnimimi-5e5a9451f9af6a13103b3cf8>.
2. *Левин В.* Педагогика НЛЮ, или кому у кого учиться читать. СПб., 2020.
3. *Миронова Н.А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография. М., 2020.
4. Учитель-словесник и ученик в образовательном пространстве информационной эпохи. XXVI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 22–23 марта 2018 г. М., 2019.
5. *Яновицкая Е.* Как учить и учиться на уроке. СПб., 2019.
6. *Galitskih E.O., Terentyeva N.P.* A Digital Model of the Organization of Individual Reading for Students Studying Pedagogy // ARPHA Proceedings 3: VI International Forum on Teacher Education. 2020. Pp. 661–668.

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ STEAM-ПОДХОДА: РЕДУКЦИЯ ИЛИ РАСШИРЕНИЕ?

Развитие STEAM-подхода – один из основных трендов мирового образования. В нём интегрируются естественные науки (S), технологии (T), инжиниринг (E), искусства (A) и математика (M). Специалистам будущего требуется всесторонняя подготовка в точных науках, биологии, инжиниринге, дизайне – и это будущее готовится уже сегодня. В то же время для традиционного взгляда на литературное образование какие-то принципы STEAM-подхода выглядят парадоксально. Так, например, в академическом журнале «STEAM» появилась статья исследователей из университета Чикаго «Литературный дайджест: каннибальская поэзия и биология» (2017). В статье рассказывается об опыте включения лекции по биологии человека в курс мировой литературы [1]. Главный продукт занятия – написание студентами стихов, которые могли бы связать физиологический процесс пищеварения с «поэзией каннибализма», изучаемой в курсе мировой литературы. Студентам была предложена тридцатиминутная гостевая лекция с презентацией «Пищеварение человека», сблизившая крайне далекие предметные области. Для того, чтобы получить оценку «отлично» за свой литературный труд, студенты должны были:

- соотнести содержательно социальное явление каннибализма с сутью пищеварительного процесса человека;
- продемонстрировать четкое понимание узловых точек лекции по пищеварению;
- создать стихотворение (не менее десяти строк), строго соблюдая поэтический размер, используя метафоры и сравнения [1].

Чтобы оценить успешность задумки преподавателей, приведем дословный перевод одного из студенческих сочинений:

Поэма о пищеварении

*Розовый, пустой и теплый пищевод, мертвый и все еще восхитительный.
Белая обледеневшая земля, забрызганная красной живой кровью,
Которая стекает вниз.*

*Его пищевод, эта полая трубка из плоти, отправляется внутрь меня,
В изъеденные стенки моего желудка, в печь моего тела.*

Истерзанный и искромсанный, он проходит сквозь меня,

Сквозь свернувшуюся змею, высланную ворсинками,

Мягкими и нежными, как бархат,

Чтобы высосать жизнь из его плоти и стать частью меня, одинокого людоеда. [Перевод наш – Е. Г.]

Насколько физиологичность текста отражает степень его художественности? Как этот художественный эксперимент способствует пониманию общественного феномена каннибализма? Какую роль здесь играет физиология? Способно ли описание физиологических процессов быть таким импульсом? Понимая, что перечисленные вопросы носят дискуссионный характер и не имеют однозначных ответов, рассмотрим данную модель, прежде всего, с позиций западной педагогики.

Теория STEM появилась в мировой педагогике в начале нашего столетия, и только десять лет спустя к STEM стали добавлять букву «А». Трансформация STEM в STEAM вызвала неоднозначную реакцию в педагогическом сообществе: появились статьи, где STEM и STEAM-подходы стали в чем-то противопоставляться или даже соперничать друг с другом. Что же такое STEAM-образование: подход, модель, система, технология? Создатель самого термина и известная во всем мире консультант по вопросам STEAM-образования Ж. Якман характеризует его как *образовательную модель*; А. Филдман – как *практикоориентированные проекты*; Э. Робелен актуализирует в нем возможности *разблокирования творческого мышления учащихся*; Р. Катчен подчеркивает, что в STEAM учащиеся начинают узнавать о себе то, чего они не знали [См.: 2; 3; 5; 7].

Программным материалом для теории STEAM служит статья А. Джолли «STEM vs STEAM: есть ли здесь место искусству?» (2014). Главные вопросы, которые ставит в работе автор: как внести органичным образом искусство в STEAM-образование; можно ли сочетать искусство только с одним из основных предметов, например, с естествознанием и игнорировать такие значимые предметы, как математика и инжиниринг? А. Джолли предлагает формировать программы, где искусство рассматривается как прикладной предмет, такой же, как математика и естественные науки. Прикладной характер искусства на уроке, в логике А. Джолли, реализуется в дизайне и исполнительских искусствах. Учащиеся применяют оформительские и дизайнерские навыки к продуктам (произведениям), которые создаются на занятиях. Исследователь предостерегает: искусство часто рекламируется как средство креативности в STEM-проектах, но инженерам, как правило, хватает креативности. Целью STEAM, по мнению ученого, «должно быть не столько *обучение искусству*, сколько *применение искусства* в реальных ситуациях» [4].

В статье Р. Катчен «Размышления: как STEM становится STEAM» (2013), как и в работе А. Джолли, важнейшим навыком работы в рамках STEAM-технологий утверждается навык коммуницирования: «Вы можете владеть величайшей идеей, но никто о ней не узнает, если вы не сможете ясно передать её при коммуникации» [2]. Каждый урок Р. Катчен рекомендует заканчивать письменным размышлением учеников над вопросами учителя, так как навыки письма у школьников, особенно в описательных и эссеистических текстах, невысоки. Предметом описания в этих работах могут быть дизайн архитектурных ансамблей, фрагмент произведения живописи, формула золотого сечения в картинах Леонардо да Винчи, путешествие на Марс, исследование о космосе, комикс о марсианах. В то же время Р. Катчен признаёт, что внедрение

STEAM-технологий идет медленно. Во время ее практических поисков по внедрению STEAM-технологий, исследователь часто слышала такие отзывы от учителей: «Отличные идеи, но нам нужно сосредоточиться на обязательных учебных программах и развивать навыки учащихся в письме, чтении, математике и естественных науках» [2]. Безусловно, при всей заинтересованности идеями STEAM, учителю непросто найти им место в традиционном учебном процессе.

На американском сайте «Онлайн институт для интеграции искусств и STEAM»¹ предлагаются школьные STEAM-программы и планы уроков. Один из уроков для 2 класса проводится по книге Джона Степто «Прекрасные дочери Муфаро: африканская сказка» (1987)². Сказка Дж. Степто встречается во многих американских программах по литературному чтению и является, своего рода, вариантом истории о Золушке. Сюжет сказки прост и поучителен: две дочери сельского жителя Муфаро, Няша и Мадьяра, по-разному проявляют себя во время поиска королем будущей супруги. Одна – агрессивна и эгоистична, другая – добра и отзывчива. Король тайно переодевается, чтобы, не будучи узнанным, понять истинную природу обеих девушек. В конце концов, он выбирает добрую и щедрую Няшу, а Мадьяра становится у нее служанкой [6, с. 324]. Какие предметы, по мнению ученых, создателей сайта, могут интегрироваться при выполнении заданий по сказке в рамках STEAM-технологий:

- традиционное изобразительное искусство – рисунок одной из понравившихся сцен сказки;
- новейшие изобразительные техники (интерьерный, графический дизайн, архитектура) – конструирование в 3D домика Муфаро;
- предметный дизайн – изготовление маски африканского племени;
- элементы географии – карта пути Няши во дворец короля;
- сторителлинг – комикс по сказке;
- музыка – барабанный бой в африканских ритмах;
- театр – постановка фрагмента сказки в школьном театре;
- обществознание и этика – дискуссия о богатых и бедных, о добрых и злых.

Как подчеркивается в проспекте урока, «изучение африканских сказок, подобных этой, потрясающий способ для школьников узнать о легендах и символах других народов. Эта история настолько богата подробностями, изображёнными в иллюстрациях, что ее можно легко превратить в средство изучения технологии изготовления масок, особенностей барабанных ритмов или даже в театральную пьесу для читателя»³.

Следующий урок, представленный на учительском сайте как урок с применением STEAM-технологий, называется «Проект закуской на коле-

¹ <https://artsintegration.com>

² [https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale](https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's%20Beautiful%20Daughters%3A%20An%20African%20Tale).

³ [https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale \(Picture Puffin\)](https://artsintegration.com/2017/05/10/Mufaro's%20Beautiful%20Daughters%3A%20An%20African%20Tale%20(Picture%20Puffin)).

сах»⁴. В качестве дисциплинарных областей этого занятия для 9–12 классов учитель указывает английский язык, литературу и тщательное чтение (close reading). Но, исходя из сценария урока, его литературная часть представляется нам не основной, а контекстной, хотя и опирающейся на имеющийся литературный background учащихся. Оговоримся сразу, что контекстность в данном случае мы не воспринимаем как недостаточность: это – предмет для размышлений. Доминируют на уроке дизайнерские навыки учащихся. Рассмотрим сценарий урока, начало которого несколько озадачивает: «Передвижные закусочные теперь повсюду. Этот формат дает шеф-повару шанс проявить свою индивидуальность»⁵. В рамках этого литературного, как подчеркивает учитель, проекта учащиеся должны представить свою передвижную закусочную в двух вариантах:

– *вариант № 1: закусочная литературного героя на колесах*. Для этого варианта учащимся предлагается ситуация, в которой персонаж из изучаемого художественного произведения решает оставить свою прежнюю жизнь и поставить закусочную на колесах на обочине дороги. Задание – спроектировать эту закусочную так, чтобы ее внешний вид, оформление, персонал и названия блюд отражали все, что вы узнали о литературном герое из текста;

– *вариант № 2: тематический фургон с едой*. Вообразите, что ваш фургон будет обслуживать участников литературной конференции: известных писателей, издателей, журналистов, преподавателей-словесников и студентов. Сделайте так, чтобы ваш фургон наиболее развернутым образом презентовал художественный текст, который вы сейчас изучаете. Подумайте над внешним видом фургона, над тем, как он будет оформлен тематически, как меню будет перекликаться с текстом произведения.

Еще один урок для 9–10 классов в рамках STEAM, где дисциплинарными доминантами учитель указывает язык, литературу и письменную речь учащихся. Тема – «Представление ключевых сцен романа Харпер Ли «Убить пересмешника» в виде здания»⁶. Задание – представить одну из ключевых сцен романа в виде здания из «кирпичей» (коробок для обуви), отражающих последовательность и логику событий одного из фрагментов романа. Сначала ученикам предлагается нарисовать содержательную схему избранного фрагмента; количество пунктов в схеме должно равняться количеству «кирпичей» здания. К задней части «здания» следует прикрепить схему и небольшой текст (пересказ сцены из романа). Каждый «кирпич» с «фасада» должен быть подписан, согласно схеме (это может быть и короткая выдержка из текста, и мысли, сформулированные самими учениками). Дизайн боковых частей «здания» оформляется по усмотрению ученика. Готовые проекты представляются классу, где обсуждается его дизайн и ученический текст. Оценка ставится за степень отражения в «кирпичиках» основных событий

⁴ <https://www.teacherspayteachers.com/Product/The-Literary-Food-Truck-Digital-and-PDF-2066452?st=53534b26d33aad70218cc83717c809e7>

⁵ Там же.

⁶ <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Represent-Key-Scenes-in-To-Kill-a-Mockingbird-with-Building-Blocks-3645983?st=6a93af4bff1c141a9b5f8071dfc5bf90>

сцены; за дизайн всего «здания»; схему; текст, описывающий основные события сцены и устное представление проекта. Как отмечает учитель в сценарии урока, «этот художественный проект поддерживает STEAM в области художественного дизайна и инженерии»⁷.

STEAM-программы на Западе становятся все более заметными, в силу этого у части научного сообщества складывается мнение о том, что добавление компонента «искусство» отвлекает внимание учащихся от точных наук, что STEM-технологии уже страдают от уменьшения числа вовлеченных учащихся, и смена STEM на STEAM-технологии только усилит эту проблему [См.: 2]. Но движение STEAM, как нам представляется, не имеет своей целью уменьшить время на изучение естественных наук, технологий, инжиниринга и математики для того, чтобы освободить место для искусств. Речь идет о том, чтобы разбудить воображение как учащихся-гуманитариев, так и технически ориентированных школьников. STEAM использует искусство в качестве короткой дороги к точным наукам для неопределившихся учащихся. С введением STEAM-технологий уменьшается «давление» на ученика, снимается строгая обязательность его будущего только как ученого или инженера. Он может быть дизайнером, цифровым художником, программистом, художественным руководителем, ученым и инженером одновременно. STEAM устраняет продолжительный спор между «физиками» и «лириками», потому что в ее рамках лирик может стать талантливым в инжиниринге (изобретательстве), а физик может быть талантливым в эстетических, художественных проявлениях, например, в дизайне.

А что же с литературным образованием: теряет или приобретает оно в рамках STEAM-технологий? Не растворяется ли литература в визуальных искусствах и дизайне, уходя на практике в общий гуманитарный контекст? Эти вопросы встают сегодня и перед российской методикой. Наша задача состоит в том, чтобы, изучая опыт Запада, где подобные технологии уже оформились в целостный образовательный подход, использовать STEAM-модели как средство развития (а не редуцирования) нашего предмета. Такие решения во многом ложатся на плечи учителя-словесника, являясь для него серьезным вызовом по сохранению предмета «литература» и формулированию новых импульсов его развития в новой реальности.

Литература

1. *Anzaldo, Alicia; Boeck, Claire; and Schupack, Sara* (2017) «Literary Digest: Cannibal Poetry and Biology», *The STEAM Journal: Vol. 3: Iss. 1, Article 20*. DOI: 10.5642/steam.20170301.20. Available at: <http://scholarship.claremont.edu/steam/vol3/iss1/20>.
2. *Catchen, Ruth* (2013). *Reflections: How STEM becomes STEAM*, *The STEAM Journal: Vol. 1: Iss. 1, Article 22*. DOI: 10.5642/steam.201301.22. Available at: <https://scholarship.claremont.edu/steam/vol1/iss1/22>.

⁷ <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Represent-Key-Scenes-in-To-Kill-a-Mockingbird-with-Building-Blocks-3645983?st=6a93af4bff1c141a9b5f8071dfc5bf90>

3. *Feldman, Anna* (2015). STEAM Rising: Why We Need to Put the Arts Into STEM Education. Available at: <https://slate.com/technology/2015/06/steam-vs-stem-why-we-need-to-put-the-arts-into-stem-education.html>).

4. *Jolly, Anne* (2014). STEM vs. STEAM: Do the Arts Belong? (November 18, 2014). Available at: <https://www.edweek.org/tm/articles/2014/11/18/ctq-jolly-stem-vs-steam.html>.

5. *Robelen, Erik W.* (2011). STEAM: Experts Make Case for Adding Arts to STEM. December 1, 2011. Available at: https://www.edweek.org/ew/articles/2011/12/01/13steam_ep.h31.html.

6. *Stephoe, John* (1987). *Mufaro's Beautiful Daughters: An African Tale* (Picture Puffin), Publisher: Scholastic, 324 p.

7. *Yakman, Georgette* (2008). Available at: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education.

М.И. Шутан
(г. Нижний Новгород)

ОБ УГЛУБЛЕННОМ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В 10–11 КЛАССАХ

В связи с введением ФГОС в 10–11 классах очень остро стоит вопрос об углубленном изучении литературы. В статье мы раскроем свое понимание такого варианта организации гуманитарного образования в средней школе.

1. Прежде всего выделим **особенности углубленного изучения литературы в старших классах**:

1) расширение круга изучаемых произведений, способствующее более точному представлению школьников о литературном процессе (более широкий круг лирических стихотворений, пьес А.Н. Островского, рассказов А.П. Чехова, роман Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго» и т.д.);

2) структурирование годового курса на основе тематического или литературоведческого признака (литература как человековедение, образ исторической эпохи в литературном произведении, жанровая природа произведения);

3) усложнение содержания аналитической и интерпретационной деятельности, проявляющееся прежде всего в усилении внимания к философско-эстетической проблематике произведения и его поэтике (философские и эстетические категории, композиционные принципы, функциональный подход к средствам и приемам лингвостилистики);

4) усиление контекстного подхода к изучению литературного произведения на основе выявления его типологических и генетических связей с другими произведениями (система обобщающих уроков, актуализирующих внутрипредметные и межпредметные связи);

5) усиленное внимание к различным видам интерпретации литературного произведения (анализ и оценка филологических, литературно-критических и художественных интерпретаций как система);

6) усиленное внимание к литературному творчеству (создание письменных работ в художественном стиле, в том числе и на основе изученного произведения, как система).

II. Приведем пример структурирования учебного материала в 10 классе на тематической основе (тема курса «Литература как “человековедение”»):

Авторы и их произведения	Содержание уроков
РОМАНТИЗМ И РЕАЛИЗМ В ЛИТЕРАТУРЕ XIX века. Обзор	
«НЕ ДАЙ НАМ ДУХУ ПРАЗДНОСЛОВЬЯ!» Тютчевская цитата о празднословье из великопостной молитвы Ефрема Сирина и поэзия. Философская поэзия.	
Ф.И. Тютчев. Лирические стихотворения.	Тематика тютчевской лирики: 1) гармоничные отношения человека с миром природы и ситуация разлада с ней; 2) мысль; 3) судьба России и русского народа; 4) век; 5) драматизм взаимоотношений мужчины и женщины; 6) христианская мораль. «Мысль чувствующая и живая» (И.С Аксаков) у Тютчева. Тютчевская поэзия на случай: «рождение философской темы из наглядного созерцания» (С.Г. Бочаров).
«НО НАДО, НАДО В ОБЩЕСТВО ВТИРАТЬСЯ?» Конформизм и нонконформизм как контрастные жизненные позиции.	
О. де Бальзак. «Отец Горио». И.А. Гончаров. «Обломов».	Поэтическое и прозаическое во внутреннем мире Растиньяка. Место в романе сюжетной линии «Растиньяк – Горио». Обломов как представитель идиллического мира, оторванный от социума. Место любовного сюжета в романе. Обломов и Пшеницына. Деловой человек и его нравственный облик (на примере Штольца).
«А ОБ ЖИЗНИ И ДУМАТЬ НЕ ХОЧЕТСЯ» Тема семьи в литературе. Трагизм женской судьбы.	
Г. Флобер. «Мадам Бовари». А.Н. Островский. «Гроза».	Общее и различное в судьбах и причинах жизненных трагедий Эммы Бовари и Катерины Кабановой. Образы мужчин: Шарль – Леон – Родольф; Тихон – Борис. Роль художественных деталей и символов в раскрытии психологического мира героев и передаче философского содержания.

Авторы и их произведения	Содержание уроков
<p>«ТЕОРИЮ-ТО СОЧИНИТЬ ОН УМЕЛ» Герой-идеолог и свобода человеческого духа.</p>	
<p>И.С. Тургенев. «Отцы и дети».</p> <p>Ф.М. Достоевский. «Преступление и наказание».</p>	<p>Базаров как нигилист, противопоставивший себя законам бытия и терпящий в этом противостоянии фиаско; герой трагического типа.</p> <p>Раскольников как идеолог «крови по совести», индивидуалист, душа которого должна возродиться к новой жизни.</p> <p>Влияние женщин на судьбы главных героев-идеологов: Одинцова – Соня Мармеладова.</p> <p>Способен ли герой-идеолог на подлинную дружбу? Базаров и Аркадий; Раскольников и Разумихин.</p> <p>«Оппоненты» главного героя-идеолога: Базаров – братья Кирсановы; Раскольников – Порфирий Петрович, Разумихин, Соня Мармеладова.</p> <p>Герой-идеолог и его «двойники»: Базаров – Ситников, Кукшина; Раскольников – Лужин, Свидригайлов.</p> <p>Герои-идеологи и родной дом, семья: отношение Базарова к своим родителям; отношение Раскольникова к матери и сестре.</p>
<p>«КАПЛЯ КРОВИ, ОБЩАЯ С НАРОДОМ» Тема народа в реалистической литературе.</p>	
<p>Н.А. Некрасов. Лирические стихотворения. «Кому на Руси жить хорошо».</p> <p>Н.С. Лесков. «Несмертельный Голован».</p>	<p>Социальная активность Некрасова, провозглашающего идею гражданственности и народности поэзии.</p> <p>Образ Музы в некрасовской лирике.</p> <p>Народное сознание, выраженное в лирике и поэме-эпосе.</p> <p>Этические принципы, имеющие христианскую окраску (героизм, грех, раскаяние). Фольклорные элементы.</p> <p>Судьба лесковского Голована в легендарной и реалистической интерпретации.</p> <p>Образ праведника в произведениях Лескова и Некрасова. Соотнесение.</p>
<p>«ВИДЕТЬ ВЕЛИКОЕ, ВЕЧНОЕ И БЕСКОНЕЧНОЕ ВО ВСЁМ»? Характер соотнесения земного и небесного в произведении.</p>	
<p>А.А. Фет. Лирические стихотворения.</p> <p>Л.Н. Толстой. «Война и мир».</p>	<p>Романтическая устремлённость лирического героя Фета к небесному, возвышенному, запредельному, вечному и характер символики.</p> <p>Встречи героев Толстого с вечным, занимающие особое место в романе-эпосе.</p> <p>Андрей Болконский: аустерлицкое небо, ночь в Отрадном, пение Наташи (противоположность между бесконечным, великим и узким, телесным), любовь «божеская и человеческая».</p>

Авторы и их произведения	Содержание уроков
	<p>Пьер Безухов: лестница (учение Гердера), комета 1812-го года, «балаган, загороженный досками» и бессмертная душа, капельный шар, «видеть великое, вечное и бесконечное во всём».</p> <p>Николай Ростов: даль, небо, солнце над Энским мостом, пение Наташи.</p> <p>Звездное небо над русскими и французскими солдатами. Толстой как мастер художественной символики.</p> <p>Фаталистическая концепция Толстого, сформулированная в философских главах, и художественный мир романа-эпопеи.</p>
<p>«ОСТАЕТСЯ КАКАЯ-ТО КУЦАЯ, БЕСКРЫЛАЯ ЖИЗНЬ?» Поэзия и проза жизни: как они соотносятся?</p>	
<p>М.Е. Салтыков-Щедрин. «Господа Головлевы» (главы).</p> <p>А.П. Чехов. «Студент». Трилогия 1898 г. «Ионыч». «Дама с собачкой». «Вишневый сад».</p>	<p>Поэзия и проза жизни в литературе.</p> <p>Роман Салтыкова-Щедрина как хроника «умертвий».</p> <p>Лицемерие Иудушки – главного героя романа Салтыкова-Щедрина, проявляющееся в отношении к матери, братьям и сыновьям. Психическая деградация героя. Иудушка в конце романа (пробуждение совести?). Роман М.Е. Салтыкова-Щедрина и евангельские притчи.</p> <p>Связь времен в чеховском «Студенте». «Раздробленный мир» в чеховских рассказах и драматургии: пошлость; нескладывающиеся отношения между людьми; отсутствие подлинного диалогического контакта, с особой силой проявляющееся в пьесе «Вишневом сад»; идеализация прошлого. Попытки чеховских героев изменить свою жизнь к лучшему. Роль художественной детали и символа в создании картины «раздробленного мира» и раскрытии психологии героев.</p>
<p>ОБОБЩЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ</p>	

Отметим, что такой подход к структурированию учебного материала позволяет акцентировать внимание школьников на смысловой доминанте произведения, входящего в тот или иной раздел, хотя и изучение самого произведения не сводится только к постижению этой доминанты.

Каждый раздел завершает обобщающее занятие. Так, на заключительном уроке, проводимом в рамках раздела *«Видеть великое, вечное и бесконечное во всем?»*, соотносятся друг с другом различные философские модели жизни, представленные в стихотворениях А.А. Фета и в романе Л.Н. Толстого *«Война и мир»*.

Прежде всего десятиклассникам можно предложить для осмысления следующие суждения М.Н. Эпштейна: «...именно ночью, ночным состояни-

ем своей души человек наиболее полно соединяется с природой <...> Фетовский космос вбирает человека, позволяет раствориться в себе <...> потому, что в ней есть та красота-греза, которая заставляет забыть о причиняемых ею же, природою, страданиях, болезнях, смертях и погрузиться в созерцание её творческого великолепия» [8, с. 297].

Подбор аргументации у них не вызывает затруднений: в стихотворении «На стоге сена ночью южной...», уже рассмотренном на одном из уроков, налицо антитеза «хора светил, живого и дружного» и «земли, как смутного сна немого». И самое главное – человек, находящийся в каком-то особенном состоянии, оказывается наедине со звездным миром, с вечностью, «как первый житель рая». Именно сейчас восприятие лирическим героем самого безграничного пространства и понимание своего места в нем отличается неопределенностью: он несется «к бездне полуночной» или «сонмы звезд» несутся ему навстречу? он повис «в длани мощной» над бездной или с каждым мгновеньем «всё невозвратнее» тонет в ней?

Рациональные, рассудочные объяснения невозможны, ибо контакт человека с ночным небом, вечностью, имеющий несомненное романтическое содержание, как бы окутан атмосферой грезы и даже может быть назван волшебным видением, спасающим душу и сознание человека от «среды убогой», «суетной земли» («Майская ночь»), «где все темно и скудно» («Среди звезд»).

Но далее представляется неизбежным такой вопрос: «Возможны ли другие пути человека к вечности?» Положительный ответ на этот вопрос мы находим в стихотворении поэта «Одним толчком согнать ладью живую...», посвященном поэту, который способен «одной волной подняться в жизнь иную», «тоскливый сон прервать единым звуком», «чужое вмиг почувствовать своим», «шепнуть о том, пред чем язык немеет». Кстати, стремление «человеческого я» зачерпнуть хоть каплю «стихии чуждой, запредельной», о котором говорится в «Ласточке», свидетельствует о жизненной активности человека, да и само художественное творчество ее предполагает.

Какие философские модели мира, рассмотренные ранее на уроках по роману Л.Н. Толстого «Война и мир», ближе всего к фетовской модели?

Выше сформулирован вопрос, на который десятиклассники и отвечают, вспоминая прежде всего ситуацию «Андрей Болконский и аустерлицкое небо».

В сознании Андрея под влиянием аустерлицкого неба происходит переоценка жизненных ценностей. На фоне той безмятежности, которая царит наверху, происходящее в земном мире ему кажется чем-то мелким, незначительным. На фоне неба и Наполеона, еще недавно бывшего его кумиром, он видит маленьким. А индивидуалистические мечты о славе уже не увлекают толстовского героя. Чуть позднее Андрей взглянет и на образок, подаренный Марьей. Тогда Болконский не придет к идее Бога, но о нем задумается: непонятное, то есть не осознанное рассудком, но постигнутое душой, станет для Андрея главным, а всё понятное будет достойным только одного слова – «ничтожество».

Как мы видим, эта модель мира, бытия основана на резком противопоставлении земного и небесного и знакома нам по фетовской лирике. Но далее десятиклассникам учитель формулирует такой вопрос: «Встреча-

ются ли в романе Толстого модели бытия, основанные на взаимодействии земного и небесного?»

Остановимся только на двух примерах, имеющих отношение к Пьеру Безухову.

В своем сне (том 4, часть 3, глава 15) Пьер видит старичка учителя, преподававшего ему географию в Швейцарии. Он показывает нашему герою глобус, представляющий собой «живой, колеблющийся шар, не имеющий размеров». При этом каждая капля, его образующая, расширяется, чтобы в наибольшей степени отразить Бога, находящегося в середине шара. Сама действительность, совсем недавно, после казни поджигателей, «завалившаяся» в его глазах, обретает смысл, она становится самым воплощением гармонии: периферийные сферы, в наибольшей степени стремящиеся отразить центр, – знак единства, целостности. Но нельзя не отметить и то, что сам процесс жизни, подчиненной высшему закону, необычайно драматичен, даже трагичен. Сжатие, уничтожение, слияние капель, то есть постоянная динамика (статику даже представить невозможно!), предельно далекая от идиллической безмятежности. Но существует также соблюдение некоего баланса разрушительных и созидательных сил, баланса, сохраняющего гармонию бытия.

12-я глава четвертой части фиксирует некий философский итог: «Теперь же он выучился видеть великое, вечное и бесконечное во всем, и потому естественно, чтобы видеть его, чтобы наслаждаться его созерцанием, он бросил трубу, в которую смотрел до сих пор через головы людей, и радостно созерцал вокруг себя вечно изменяющуюся, вечно великую, непостижимую и бесконечную жизнь».

Та философская модель жизни, которая представлена в этой главе, в основных, принципиальных своих чертах соответствует картине капельного шара, ибо главная мысль здесь такая: «великое, вечное и бесконечное» нужно ощущать, видеть и рядом с собой, а не только в каких-то особых пространственных сферах. Далее автор показывает, какое благотворное влияние на Пьера оказало такое восприятие и осознание жизни: он стал намного внимательнее к людям, намного лучше стал их понимать. Таков нравственно-философский вывод самого Толстого, воспринимающего мир как нечто целостное, единое.

III. Конститутивный признак **интертекста** присутствует в том его определении, которое дает А. Ранчин: «Фрагменты претекста, оказываясь инкорпорированными в новый текст (посттекст), приобретают в нем особенные, прежде им не свойственные смыслы. На пересечении «исходного» и «итогового» текстов рождается еще одна смысловая сфера, еще один текст, не похожий на них и одновременно им соприродный» [6, с. 12].

В представленном выше определении интертекст преподносится как некая смысловая сфера, возникшая в результате пересечения, своеобразного диалога двух текстов. Действительно, интерпретируя художественные тексты, мы нередко пытаемся понять характер семантических трансформаций тех или иных претекстовых элементов, которые органично (или неорганично!) вошли в новую структуру.

В методике эта проблема уже стала объектом исследования. Так, например, С.А. Зинин, рассматривая внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса, выделяет и характеризует уроки изучения межтекстовых взаимодействий. По его мнению, «формирование и закрепление навыков межтекстового анализа позволяет учащимся видеть «текст в тексте», выявлять его функции, воспринимая историко-литературный процесс в его внутреннем единстве и взаимодействии различных творческих «точек зрения» и традиций» [2, с. 197]. Причем одни уроки направлены на формирование у учащихся представлений о литературном влиянии («От подражания к самовыражению: М.Ю. Лермонтов и Дж.Г. Байрон»), другие – через сопоставление оригинала и пародии вводят старшеклассников в атмосферу идейной борьбы («Литература в зеркале пародии: А. Фет и Дм. Минаев»), третьи – способствуют глубокому осознанию авторской позиции через раскрытие глубинных связей разножанровых текстов («Роль чужого текста в художественной структуре драмы М. Горького «На дне») и т.д. [Там же, с. 169–197].

С.А. Зинин акцентирует внимание на двух типах межтекстовых связей, которые были охарактеризованы Ж. Женеттом: связи, основанные на отношении соприсутствия двух или нескольких текстов (цитата, аллюзия), и связи, основанные на отношении производности (стилизация и пародия) [1].

Приведем пример интертекстуального подхода к литературному произведению на учебном занятии.

На уроке по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети» импульсом для достаточно серьезных размышлений десятиклассников о Базарове служит следующее высказывание французского философа Блеза Паскаля, оказавшего влияние на мировоззрение и творчество И.С. Тургенева: «Я вижу пугающие пространства вселенной, которые меня окружают, я понимаю, что нахожусь в каком-то уголке этих просторов, я не знаю, ни почему я оказался именно здесь, а не в другом месте, ни почему краткий срок, отпущенный мне для жизни, назначен именно в этой, а не в другой точке целой вечности, которая была до меня и будет после. Повсюду я вижу только бесконечность, объемлющую меня как атом, как тень, которая существует лишь на один безвозвратный миг» [5, с. 84].

Осмысляя высказывание Паскаля, десятиклассники отвечают на следующие вопросы: 1. Какую пространственную картину мира Вы представляете, читая эти строки? Каково место человека в ней? 2. Какой образ человеческой личности возникает в этом высказывании?

Ученики понимают, что, по мнению Б. Паскаля, «в огромности вселенной человек – такая крошечная точка, что он испытывает скорее страх перед бесконечностью этих пространств, чем восторг от красоты их упорядоченного устройства. Оставшись один на один с мирозданием, человек ощущает свою затерянность в нем и его непроницаемое равнодушие, если не враждебность» [1, с. 24].

Далее десятиклассники находят в тексте тургеневского романа те фрагменты, которые могут быть соотнесены с высказыванием Паскаля.

Прежде всего они обращают внимание на слова Базарова из 21-й главы, в которых возникает образ узенького местечка, занимаемого человеком.

Небольшой монолог тургеневского героя отражает процитированное выше высказывание Паскаля, что ученики и доказывают, соотнося пространственную символику, встречающуюся у того и у другого автора. Но вывод Базарова («А в этом атоме, в этой математической точке кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразие! Что за пустяки!») никак не соответствует позиции французского философа. Ученики не только фиксируют сам факт несоответствия, но и раскрывают его суть: если человек из «Мыслей» Паскаля смирился со своим униженным положением, то Базаров не способен на смирение, о чем свидетельствует и экспрессивность его речи, выраженная при помощи разговорной лексики, синтаксического параллелизма, восклицательных интонаций.

Как мы видим, философский текст вводится в структуру урока прежде всего для того, чтобы помочь ученикам в постижении литературного произведения, в осознании жизненной позиции его автора.

IV. Приведем **темы уроков**, рекомендуемые в рамках УМК под редакцией В.Ф. Чертова (издательство «Просвещение») для классов (групп) с углубленным изучением литературы:

Характер деятельности школьников	Темы уроков
Тема, проблема, образ как предмет анализа	Тема семьи в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» Философская проблематика лирики Ф.И. Тютчева (А.А. Фета) Образы современников в поэзии Н.А. Некрасова Образ русской деревни в рассказах В.М. Шукшина
Анализ поэтики	Приемы психологической характеристики персонажей в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» Прием антитезы в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» Художественное пространство и время в комедии А.П. Чехова «Вишневый сад»
Анализ речи	Особенности поэтического синтаксиса в лирике А.А. Фета Ритмико-интонационные особенности стихотворений Ф.И. Тютчева (И.А. Бродского) Особенности поэтического языка К.Д. Бальмонта
Контекстный подход к изучению литературного произведения	Исторический комментарий («Отцы и дети», «Война и мир», «Мастер и Маргарита», «Тихий Дон») Библейские образы и мотивы в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского Социальные и философские истоки теории Раскольникова
Интерпретация интерпретации	Постановки пьес А.Н. Островского в современном театре Музыкальные интерпретации стихотворений С.А. Есенина Поэма А.А. Блока «Двенадцать» и ее интерпретации

Очевиден усиленный литературоведческий и культурологический ракурс в подходе к художественному тексту, что отражает специфику углубленного изучения литературы в старших классах.

V. В рамках углубленного изучения литературы могут проводиться уроки, посвященные **концептам**. Кстати, в УМК под редакцией В.Ф. Чертова присутствует рубрика «Мир в слове», дающая материал для таких занятий. Так, в 10 классе предполагается работа с концептами «воля», «гроза», «народ», «вера», «добро», «среда» в связи с изучением произведений Ф.И. Тютчева, А.Н. Островского, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и А.П. Чехова [3].

Вычленим этапы деятельности школьников на уроках по концептам.

На первом этапе деятельности ученики должны работать с толковым словарем, соотнеся названные в нем лексические значения с примерами предложений (упражнения на координацию). Далее методически обеспечивается работа с фразеологизмами разных типов (в том числе и с пословицами), в структуру которых входит слово, оказавшееся в центре внимания школьников (чаще всего выявление смысла фразеологизма и включение его в собственное предложение) и анализ словообразовательного гнезда (формулирование лексических значений наиболее интересных однокоренных слов).

Второй этап деятельности школьников предполагает аналитическую и интерпретирующую деятельность школьников, организуемую вокруг произведения (нескольких произведений) изучаемого автора, так как работа с тем или иным концептом – один из способов постижения его художественного мира, его взглядов на жизнь и человека. Желателен и выход за рамки творчества автора и включение его произведений в художественный контекст (литература и другие виды искусства). В этом случае обнаруживается различие подходов к концепту, то есть создаётся его парадигма, в которую входят художественные смыслы, выявленные школьниками.

На третьем этапе деятельности ученики работают с публицистическими или научными текстами, которые не только расширяют, но и углубляют их представление о концепте. Нередко в центре внимания оказываются и афоризмы. Их осмысление и оценка вызывают у школьников живой интерес.

Из вышесказанного понятно, что ученики работают с дидактическими материалами разной природы, «генетики»: если на втором этапе своей деятельности школьники постигают художественные произведения с более или менее усложнённой образной структурой, включающей подтекст, алогизмы и, соответственно, допускающей варианты истолкований, то на третьем этапе своей деятельности старшеклассники осмысливают и оценивают тексты или отдельные суждения, в которых действует принцип открытой, или усиленной, логичности, а этот принцип требует смысловой определённости.

На четвертом этапе создается модель концепта, фиксирующая его смыслы, раскрытые в процессе деятельности школьников. Причём эти смыслы могут соотноситься определённым образом друг с другом (иерархия, противопоставление, причинно-следственные отношения, перечисление и т.п.). Совершенно очевидно, что сконструированная модель непосредственно свя-

зана с тем дидактическим материалом, с которым школьники работали. При включении в учебный процесс другого материала и модель концепта существенно изменится. То есть возможны варианты смысловой модели того или иного концепта.

На заключительном этапе деятельности школьники выполняют письменную работу, в которой раскрывают свое понимание рассмотренного на учебном занятии концепта (обычно это домашнее задание).

В одиннадцатом классе в связи с изучением творчества А.А. Блока возможно рассмотрение концепта «путь» на основе таких произведений поэта, как «Ранний час. В пути незрима...» (1901), «Балаган» (1906), «Осенняя воля» (1905), «Река раскинулась. Течёт, грустит лениво...» (1908).

Первое произведение относится к «Стихам о Прекрасной Даме» и в предельно отчетливой, если не гиперболизированной форме представляет поэтику символизма. В этой лирической миниатюре, отличающейся абстрактным содержанием, речь идет о жизненном пути самого лирического героя. Причем разгорающаяся мечта, названная незримой, тайна, которой необходимо снизойти из лазурного чертога, и ее ожиданье «в пленительном волнении», белый ангел, сеющий розы, – все то, чем наполнено движение по этому пути. В «Балагане» автор также пишет о своем жизненном пути, вектор которого поэтически формулируется в заключительной строфе стихотворения: «В тайник души проникла плесень, // Но надо плакать, петь, идти, // Чтоб в рай моих заморских песен // Открылись торные пути». Но для достижения этой цели необходимо постоянное движение, понимаемое метафорически: только жизнь, полная чувств, эмоций, творческих порывов, приближает тебя к идеалу.

Концепт «путь», каким он представлен в стихотворении «Осенняя воля», подается поэтом в двух ракурсах. Прежде всего речь идет о страннике, пересекающем безграничное пространство своей родины («Выхожу я в путь, открытый взорам...»). Причем этот мир может «взманти» его «на путь знакомый» и даже спасти его душу: «Приюти ты в далях необъятных! // Как и жить и плакать без тебя!» Но следует отметить, что путь, по которому движется лирический герой стихотворения, – это и метафора его жизненного пути, неотделимого от судьбы Руси.

Фраза поэта «О Русь моя! Жена моя! До боли // Нам ясен долгий путь!» в стихотворении «Река раскинулась. Течет, грустит лениво...», открывающем лирический цикл «На поле Куликовом», занимает особое место, ведь в ней подчеркивается мысль о том, что жизненный путь творческой личности и судьба страны представляют собой неразрывное целое. Поэтому не должно удивлять активное употребление поэтом притяжательного местоимения «наш» при характеристике самого пути: «*Наш* путь – стрелой татарской древней воли // Пронзил нам грудь»; «*Наш* путь – степной, *наш* путь – в тоске безбрежной, // В твоей тоске, о Русь!» В основной части стихотворения перед нами и картина битвы, и картина исторического пути России, героического и трагического.

Далее лирическое творчество А.А. Блока включается в литературный контекст. В центре внимания – 45-я и 46-я строфы из шестой главы пушкин-

ского романа «Евгений Онегин». В первой из них встречаются следующие строки: «Довольно! С ясною душою // Пускаюсь ныне в новый путь // От жизни прошлой отдохнуть». Здесь речь идет о прощании автора с «юностью легкой», которую он благодарит «за наслажденья, // За грусть, за милые мученья, // За шум, за бури, за пиры...» Но сейчас, когда настал полдень жизни, необходимы новые впечатления, новые события, необходим резкий перелом в судьбе, который не предполагает полного отрицания прошлого. Всё лучшее из периода молодости нужно сохранить и перенести в период зрелости. Иначе человек будет обречен на ожесточение, окаменение «в мертвящем упоенье света», который в пушкинском романе назван омутом.

Пушкинское мышление диалектично: не отрицая необходимости движения вперед, предполагающего отказ от прежней модели существования (нельзя же быть вечным юношей!), автор романа подчеркивает внутреннюю связь, даже преемственность между разными этапами жизненного пути человека.

На следующем этапе деятельности школьники работают с фрагментами из статьи литературоведа Д.Е. Максимова «Идея пути в поэтическом сознании Ал. Блока» [6]. Приведем лишь один из них: «Понятие писательского пути предполагает возможным два основных истолкования. В одном случае можно говорить о пути писателя прежде всего как о его *позиции*, в другом, включающем и первый случай, – как о его *развитии*».

Ниже приведем систему вопросов и заданий к фрагментам:

1. О каких двух типах писателей пишет Д.Е. Максимов? Охарактеризуйте каждый из них. 2. В чем своеобразие позиции Б.Л. Пастернака? 3. Выпишите ключевые слова, при помощи которых автор статьи характеризует личность и творчество Л.Н. Толстого. Защитите свой выбор. 4. К какой группе писателей (поэтов) относится А.А. Блок? Приведите развернутую аргументацию.

Если мы посмотрим на отношение А.А. Блока к собственному творчеству, то никак не сможем пройти мимо следующего его поступка: он распределил свои лирические произведения по трем томам, отчетливо фиксируя *этапы* своего творческого пути. Взгляд на собственное творчество как на движение в рамках и исторического, и универсального времени, чуть ли не мистически прозреваемого, – примета блоковского мироощущения. Слово «путь» – одно из ключевых в художественном мире поэта.

Непосредственно перед созданием модели концепта ученики осмысливают и оценивают следующие афоризмы: 1) «Пути мира неисповедимы, но важно не упускать одно: ясной мыслью и праведным трудом мы помогаем мостить эти, непостижимые для нас пути» (Х.Л. Борхес); 2) «Путь к небу залит слезами и кровью, завален развалинами и трупами, нагроможденными фанатизмом» (П. Буаст); 3) «Три пути у человека, чтобы поступать разумно: первый, самый благородный – размышление, второй, самый легкий – подражание, третий, самый горький – опыт» (Конфуций); 4) «Путь, усыпанный цветами, никогда не приводит к славе» (Ж. Лафонтен); 5) «Нетрудно идти своим путем, если кто-то уже позаботился расставить дорожные знаки» (Э. Севрус).

В итоге на основе произведений А.А. Блока, А.С. Пушкина и афоризмов создается следующая модель концепта «путь»:

Философский ракурс	Патриотический ракурс
<p>1. Незримая мечта и тайна как основа непорочного, возвышенного движения, передающего мистически прозреваемые смыслы (А.А. Блок).</p> <p>2. Движение творческой личности к идеалу (А.А. Блок).</p> <p>3. Зрелость как новый этап жизненного пути человека, отрицающий предыдущий и внутренне связанный с ним (А.С. Пушкин).</p> <p>4. Ясная мысль, праведный труд, подражание, опыт, ориентиры как основа жизненного пути человека (афоризмы)</p>	<p>1. Движение человека, пересекающего пространства России, как метафора его жизненного пути (А.А. Блок).</p> <p>2. Постигание сущности национального характера, национального менталитета во время пути (А.А. Блок).</p> <p>3. Трагическая судьба России и связанная с ней судьба личности (А.А. Блок).</p>

В заключение сформулируем **принципы**, в соответствии с которыми организуется деятельность школьников в рамках углубленного изучения литературы. Это 1) принцип воспроизведения видов деятельности, характерных для базового уровня; 2) принцип усиления видов деятельности, используемых в рамках базового изучения литературы (усложнение процедуры; от единичного – к системе); 3) принцип дополнительности, проявляющийся в новых видах деятельности.

Первый принцип является определяющим и при углубленном изучении литературы, так как обеспечивает изучение художественных произведений на основе методически обоснованных подходов к аналитической и интерпретационной деятельности школьников. Но те или иные подходы, встречающиеся при базовом изучении литературы, могут быть усилены: во-первых, они нередко усложняются (углубление филологического анализа текста, расширение контекста, включение искусствоведческого компонента в процесс осмысления художественной интерпретации литературного произведения), а также используются систематически (например, интертекстуальный подход к изучению произведения). Третий принцип предполагает появление новых видов деятельности, не характерных для базового изучения литературы. К ним, например, следует отнести учебные занятия, посвященные концептам и проводимые в соответствии с определенной методической моделью.

Литература

1. *Женетт Ж.* Фигуры / пер. с фр. В 2 т. М., 1998.
2. *Зинин С.А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М., 2006.
3. Литература. 10 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. Базовый и углубленный уровни. В 2 ч. / под ред. В.Ф. Чертова. М., 2020.

4. Максимов Д.Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Л., 1975.
5. Паскаль Б. Мысли / пер. с фр. М., 1995.
6. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности / пер. с фр. М., 2008.
7. Ранчин А. «На пиру Мнемозины»: Интертексты Бродского. М., 2001.
8. Эпштейн М.Н. Поэзия и сверхпоэзия: О многообразии творческих миров. СПб., 2016.

Н.В. Беляева
(г. Москва)

НОВЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ПРЕДМЕТ «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ)»: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Процесс обновления Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего [6] и среднего общего образования [7] обусловил включение в них предметной области «Родной язык и родная литература» и появление новых учебных курсов: «Родной язык (русский)» и «Родная литература (русская)». Согласно ФГОС ООО, они являются обязательными самостоятельными предметами по выбору из обязательной предметной области, а результаты изучения этих предметов должны учитываться на итоговой аттестации [9].

Если введение предмета «Родной язык (русский)» уже прошло пик неприятия школами, то предмет «Родная литература (русская)» до сих пор воспринимается словесниками негативно, потому что ведение этого предмета связано с целым рядом нерешенных проблем.

Во-первых, многие учителя-словесники до сих пор не могут понять, зачем введен учебный предмет «Родная литература (русская)», если уже существует традиционный предмет «Литература», с которым все ясно. Однако позиция правительства, поддержанная в решениях Министерства просвещения РФ, опирается на Указ Президента РФ от 6 декабря 2018 г. № 703 «О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики РФ на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666». В пункте 11.1 этого Указа записано: «Общероссийская гражданская идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, присущей всем народам, населяющим Российскую Федерацию. Современное российское общество объединяет единый культурный код, который основан на сохранении и развитии русской культуры и языка, исторического и культурного наследия всех народов РФ и в котором заключены такие основополагающие общечеловеческие принципы, как уважение самобытных традиций народов, населяющих РФ, и интегрирование их лучших достижений в еди-

ную российскую культуру» [8]. Отсюда следует, что новый учебный предмет необходим для сохранения и усиления роли русского языка и русской литературы в многонациональном российском обществе в контексте уважения к языкам, литературам и традициям народов Российской Федерации.

Во-вторых, в современной школе еще не сложилось четкого понимания, чем новый предмет отличается от основного курса литературы и как они соотносятся, что приводит к нежелательному интегрированию этих предметов, так как в базисном учебном плане не выделено учебного времени на новую обязательную образовательную область, которая не может существовать только за счет часов вариативной части учебного плана школы. Однако нельзя забывать, что «Литература» и «Родная литература (русская)» – это два разных обязательных предмета, так как, согласно ФГОС:

- образовательная область «Родной язык и родная литература» входит в обязательную часть учебного плана [5; 6: 7];
- «Родная литература (русская)» дополняет содержание предмета «Литература» с учетом специфики функционирования русского языка и литературы в регионах РФ;
- эти предметы нельзя интегрировать, так как они входят в разные предметные области и предполагают разную итоговую аттестацию, форму которой выбирает школа.

Поэтому в переходный период, пока не была утверждена примерная программа по новому предмету, школы сами разрабатывали рабочие программы, выделяя часы на его изучение из учебного плана школы и его школьного компонента, стремясь к тому, чтобы не уменьшать учебное время на основной курс «Литература», а региональные учебно-методические объединения составляли региональные рабочие программы по предмету, которые действовали до момента введения примерной программы.

В-третьих, большой проблемой для составителей региональных и школьных учебных программ остается неуверенность в том, какие именно концептуальные позиции следует учитывать при составлении рабочей программы. Главными принципами отбора содержания и структуры предмета «Родная литература (русская)» является смещение целевых акцентов по сравнению с курсом «Литературы», культурно-исторический подход к представлению дидактического материала и структурирование содержания в проблемно-тематические блоки, включающие ключевые слова-концепты, которые отражают духовную и материальную культуру русского народа.

Рабочая программа по новому школьному предмету должна быть ориентирована на:

- приоритет личностных результатов (национальные нравственные ценности и традиции, патриотизм, позитивную оценку героических страниц российской истории и др.);
- усиление русской культурной доминанты в отборе произведений, отражающих национально-культурное своеобразие (русская старина, русский национальный характер, духовные основы русской культуры);

- систему ценностных кодов, единых для российской культурной традиции (родная природа, русский дом, праздники и традиции, защита Отечества, родной язык);
- расширенный историко-культурный комментарий.

В-четвертых, до сих пор в регионах нет научно-обоснованных программных установок, какое именно содержание литературного образования следует включить в рабочую программу и как ее структурировать. В ряде регионов содержание этого предмета заменили литературным краеведением. Однако содержание предмета, безусловно, должно включать в себя первый ряд национального литературного канона, не дублируя основной курс «Литературы»; тексты классиков, не входящих в школьную программу, и писателей русского зарубежья; современных авторов, сохраняющих русские литературные традиции и более понятных школьнику; произведения литературного краеведения и региональных авторов.

При этом целесообразно структурировать программу по проблемно-тематическому принципу и включить в нее разделы, содержащие культурные понятия, формирующие ценностное поле русской литературы (Россия, дом, семья, русская старина, природа, язык и др.); произведения, связанные с русским менталитетом (русскими традициями, русским характером, особенностями русской души, жизнью ровесников); произведения литературного краеведения. Следует отметить, что ограничение содержания только краеведческим материалом сужает национально-культурный потенциал предмета.

В-пятых, нерешенной проблемой является и то, что на уровне регионов и школ трудно определиться в том, каким должно быть содержание вариативного компонента рабочей программы. В силу того, что новый предмет будет преподаваться в различных регионах России и его будут изучать не только русские школьники, но и подростки разных национальностей, вариативный компонент рабочей программы предполагает диалог культур в культурном поле российского народа. «Такой диалог только тогда станет продуктивным, если он будет реализовываться в интерактивном режиме при равенстве и толерантности всех его участников» [3, с. 899]. Для этого необходимо выявление общего и особенного в русской литературе и литературе народов РФ и мира, например, поэтические произведения о русском и родном языках, новогодние традиции в литературе разных народов России и другие темы. Изучение литературного краеведения должно осуществляться в контексте русской классической литературы, то есть творчество писателей, принадлежащих к литературе региона, имеет смысл сравнить с произведениями великих русских писателей, как связанных с родным краем, так и изучаемых в основном курсе «Литература». Важно и то, что формирование интереса к родной русской литературе и культуре должно вестись в едином историческом и культурном пространстве народов Российской Федерации.

В заключение следует отметить, что введение нового предмета «Родная литература (русская)», чрезвычайно важного для реализации национальной политики государства и решения воспитательных задач образования, невоз-

можно без решения перечисленных выше проблем и обеспечения образовательных организаций примерной программой, которая уже прошла утверждение, и учебно-методической литературой, находящейся в настоящее время в стадии разработки. Очевидно, что «преподавать русскую родную литературу, основываясь только на краеведческом литературном материале, нельзя» [4, с. 12]. Поэтому создание в регионах рабочих программ по предмету обязательно должно опираться на научно обоснованные концептуальные установки и примерную программу.

Литература

1. *Аристова М.А., Беляева Н.В., Критарова Ж.Н.* Учебный предмет «Родная литература (русская)»: цели, задачи, содержание // Вестник образования России. 2020. № 14. С. 55–63.

2. *Аристова М.А., Беляева Н.В.* Ценностный потенциал родной литературы как хранительницы культурного наследия народа // Надькинские чтения. Родной язык как средство сохранения и трансляции культуры, истории и преемственности поколений в условиях многонационального государства, 17–18 октября 2019 г. / отв. ред. С.Д. Колова. Саранск, 2019. С. 260–265.

3. *Беляева Н.В., Добротина И.Н., Критарова Ж.Н.* Предметы школьного филологического образования как важный фактор национального самоопределения // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху–2019» (International conference “Education Environment for the Information Age–2019”) (EEIA–2019), ред. С.В. Иванова. М., 2019. С. 890–902.

4. *Добротина И.Н.* Велик и могуч. О преподавании предметов «Русский родной язык» и «Русская родная литература» // Учительская газета. 2019. № 31(10788). 30 июля. С. 12–13.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 декабря 2015 г. № 1576 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373». URL: <https://base.garant.ru/71320598/>

6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 декабря 2015 г. № 1577 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71220596/>

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 декабря 2015 г. № 1578 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. N 413». URL: <https://base.garant.ru/71326468/>

8. Указ Президента РФ от 6 декабря 2018 г. № 703 «О внесении изменений в Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденную Указом Президента Рос-

сийской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666». URL: <http://base.garant.ru/72120010/#ixzz5zgw1Pc24>

9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, 2019, п. 40.2. URL: https://www.preobra.ru/attachments/1/bc/e4096f-2d3b-47a5-ab13-9ffc1fd75dbd/Литература-требования_к_результатам_освоения-ООО.pdf.

Т.Е. Беньковская
(г. Оренбург)

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН: ПРИБРЕТЕНИЯ И ПОТЕРИ

Общеизвестно изречение, которое связывают с именем древнекитайского философа Конфуция: «Не дай вам бог жить в эпоху перемен». Однако ему порой приписывают и другую китайскую мудрость: «Не стоит бояться перемен. Чаще всего они случаются именно в тот момент, когда они необходимы». И наконец вспоминается еще одна китайская народная мудрость: «Человек, который почувствовал ветер перемен, должен строить не щит от ветра, а ветряную мельницу». Какие разные смыслы, однако, заложены в этих высказываниях! Первое звучит категорично, неся в себе ощущение катастрофы; второе – как данное, как неотвратимость; третье – как возможность дать движение новому.

Сегодня все человечество переживает так неожиданно обрушившиеся на всех нас невзгоды в связи с новым и смертельным вирусом, сломавшим привычное мироустройство, кардинально изменившим сложившийся уклад жизни, работы, общения. Необходимость спешно, «на ходу» перестраиваться затронула все сферы нашего общества: экономику, науку, культуру, здравоохранение, образование, обнажив растерянность, неготовность к возможным неожиданностям, заставив осознать степень непредсказуемости грядущего дня.

Наконец-то пришло и осознание того, что мы живем в цифровом обществе и что не можем не считаться с происходящими переменами, в том числе и в образовании. Еще бы, наверное, долго спорили, дискутировали, выдвигая аргументы «pro&contra», если бы не эта внезапность случившегося, поставившая наше образование, в том числе и литературное, перед фактом: никаких «или», самоизоляция и дистанционное обучение! И оказалось, что ни на каких уровнях наше образование не готово к этим переменам: ни на техническом, ни на организационном, ни на психологическом, ни на методическом, ни на государственном. Новый формат учебной деятельности, переместившейся из привычных классов на экран, потребовал и новых методических подходов к обучению, выстраивания диалога учителя и ученика уже в цифровом поле, с чем доселе еще не сталкивалась наша образовательная систе-

ма. Вот тут-то и невольно согласишься с Конфуцием в категоричности его высказывания, ставшего афоризмом.

Чтобы лучше понять настоящее, мы все чаще обращаемся к истории, в которой обязательно найдутся подобные прецеденты. Тем более, что каждая новая эпоха начинается с перемен, зачастую радикальных, с проб и ошибок, потерь и не только... Зачастую прошлое помогает глубже осмыслить и оценить настоящее, сделать выводы, принять правильное решение. Сегодня, в связи с происходящим, на наш взгляд историка, особенно уместно проанализировать события 100-летней давности, когда в России буквально все перевернулось с ног на голову, в том числе и в образовании.

1920-е годы характеризуются поистине эпохальными переменами в жизни нашей страны, вставшей на путь создания народного государства, на путь построения социализма, что поставило перед органами образования небывалые задачи по созданию единой трудовой школы, аналогов которой не было в истории России. В качестве основы образовательной системы был взят «Дальтон-план», или «дальтонский лабораторный метод», создателями которого принято считать американских учительниц Х. Паркхерст и Э. Дьюи из города Дальтон (штат Массачусетс). В 1922 году Х. Паркхерст изложила предложенную теорию образования в книге «Обучение по Дальтон-плану» («Education on the Dalton Plan»), в которой представила ее как одну из наиболее продуктивных форм индивидуализированного обучения, с преобладанием самостоятельной учебной деятельности школьников, опирающейся на принципы свободы, ответственности, сотрудничества. На смену классам должны прийти предметные лаборатории и мастерские, оснащенные необходимой литературой и приборами, где ученики выполняют задания учителя, которому в этой системе отводилась функция организатора, консультанта, помощника. В 1923 году книга Э. Дьюи «Дальтонский лабораторный план» [7] была переведена на русский язык с предисловием Н.К. Крупской, положительно оценившей опыт американских учителей. И уже в 1923/24 учебном году эта образовательная система была массово внедрена в советские школы под названием «бригадно-лабораторного метода обучения», так как вполне отвечала задачам единой трудовой школы. Осмысливая «метод проектов» как новый путь школьного образования, Л. Левин писал: «Элементы коллективной работы занимают большое место в методе проектов. Индивидуальная проработка в чтении и применении этих знаний целым коллективом – вот что особенно характеризует метод проектов. Школа становится действительно общественной организацией. Если принять во внимание, что метод проектов может быть введен на всех ступенях народного образования, то станет ясным, почему американцы так много говорят о том, что метод проектов содействует воспитанию гражданина государства в «коллективном» национальном духе, что маленькие граждане воспитываются коллективно в обстановке школьной республики... В условиях пролетарского государства метод проектов может быть использован в интересах пролетариата» [8, с. 57–58].

Только что закончилась гражданская война, голод, отсутствует материальная база, учебная литература в помощь учащимся (рабочие книги появят-

ся позже), разрушена традиционная классно-урочная система, четко и внятно не определены функции учителя и учащихся в учебном процессе – все это вносило неразбериху и хаос. Однако новая система обучения была уже продекларирована органами образования и внедрена в практику. О том, как это происходило, особенно в первый год ее реализации, убедительно показано в повести Н. Огнева «Дневник Кости Рябцева», написанной в форме дневника от лица ученика 8 класса: «27 сентября. В нашей школе вводится Дальтон-план. Это такая система, при которой шкрабы ничего не делают, а ученику самому приходится все узнавать. Я так, по крайней мере, понял. Уроков, как теперь, не будет, а ученикам будут даваться задания на месяц, их можно готовить в школе и дома, а как приготовил – иди отвечать в лабораторию. Лаборатории будут вместо классов. В каждой лаборатории будет сидеть шкраб. Как определенный спец по своему делу... Как пауки, а мы мухи. 1 октября. Дальтон-план начался. Парты отовсюду вытащили, оставили только в одном классе, в нем будет аудитория. Вместо парт принесли длинные столы и скамейки. Я с Ванькой Петуховым слонялся целый день по этим лабораториям и чувствовал себя очень глупо. Шкрабы тоже пока толком не поняли, как быть с этим самым Дальтоном. Никпетож оказался, как всегда, умней всех. Он просто пришел и дал урок, как всегда, только мы сидели не на партах, а на скамейках... 3 октября. С Дальтоном выходит дело дрянь. Никто ничего не понимает – ни шкрабы, ни мы. Шкрабы все обсуждают каждый вечер. А у нас только и нового что скамейки вместо парт и книги прятать некуда. Никпетож говорит, что теперь это и не нужно. Все книги по данному предмету будут в особом шкафу в лаборатории. А пока шкафов-то нет?» [12, с. 17–19].

В 1923 году А.В. Миртов пытался критически оценить достоинства и недостатки Дальтон-плана применительно к преподаванию литературы. Положительные стороны лабораторного метода он видел в том, что Дальтон-план развивал самостоятельность учащихся, учил их распределять время, воспитывал чувство ответственности за порученное дело. Однако, по его мнению, при такой системе работы практически исключалось живое слово учителя, а жесткая схема заданий ограничивала творческое начало в процессе преподавания [11, с. 24]. Введение Дальтон-плана вызвало неоднозначные оценки учителей-словесников. Лабораторно-исследовательский метод применительно к литературе имел и положительную сторону, так как способствовал широкому распространению разнообразных видов внеклассной работы по литературе, к которым относились прежде всего инсценирование и драматизация, создание литературных кружков, выпуск стенгазет и журналов, организация читательских конференций, диспутов, вечеров поэзии и т.д. Лабораторно-исследовательский метод стимулировал самостоятельную работу учащихся, сопровождавшуюся докладами, рефератами, сочинениями и другими формами отчетности, способствовал развитию литературного творчества школьников. «Радость самостоятельной мысли и творчества – вот все, что дает Дальтон-план, – писал И. Плотников, – но это все – давняя мечта лучших представителей педагогической мысли на протяжении ее истории [13, с. 28–29].

Получившие распространение в 1920-е годы «рабочие книги» своими вопросами и заданиями активизировали восприятие и мыслительную деятельность учащихся, будили интерес к чтению и способствовали выработке самостоятельности оценки читаемого произведения. Анализируя в статье «Опыт методической оценки слагаемых рабочей книги по литературе» (1929) этот тип пособий для учащихся, М.А. Рыбникова отмечала, что рабочие книги, несмотря на недостатки, в особенности лучшие из них, стимулировали живую творческую работу над художественным текстом и давали обильный дидактический материал для такой работы [15]. Рабочие книги сыграли положительную роль в поисках нового типа школьного учебника по литературе.

1920-е годы характеризуются и поисками новой научной методологии в преподавании. Таким методом должен был стать марксизм. Марксистский подход к обучению положен в основу программ 1923–1925 годов, разработанных Научно-педагогической секцией ГУСа и призванных коренным образом изменить систему образования в советской школе [2, с. 9]. Перед литературоведческой наукой и школьным преподаванием литературы встала задача внести новое содержание в понимание общественной сущности и функций словесного искусства как отражения социальной действительности, борьбы классов; как выражения классового сознания художника и одновременно как трудовой акт.

Л.Д. Троцкий в статье «Формальная школа в поэзии и марксизм» (1923), анализируя работы теоретиков марксизма Плеханова, Бухарина, Фриче, Цейтлина, упрекал их в отсутствии единомыслия «в вопросах методологических». «Литература должна найти свой объект исследования и свой метод, – писал он. – Объект – стиль, форма произведения, задача метода – осмысление художественных произведений социологически. Вот здесь-то и помогает формальный метод, имеющий историю... и именно в его приятии и лежит очередная задача методологии марксизма и единственная возможность для марксизма стать научным» [Цит. по изд.: 16, с. 27–28].

На начальном этапе становления марксистского литературоведения сложившиеся в дореволюционной науке школы и методы (в частности, формализм), по нашим наблюдениям, не только не противоречили ему, но, напротив, в них оно искало свою опору, фундамент для постройки научного здания. Однако совсем скоро, окрепнув, марксистское литературоведение начало свой «крестовый поход» против работ В.М. Жирмунского, Б.М. Эйхенбаума, Ю.Н. Тынянова, В.Я. Проппа.

На первый взгляд может показаться парадоксальным тот факт, что уже в 1923–1925 годах появляется значительное количество работ, пропагандирующих социологический подход к изучению литературы, видных ученых-литературоведов, методистов, считавших себя прямыми и последовательными учениками А.А. Потебни, разрабатывавших методологические основы литературоведения и методики преподавания словесности в русле идей психологии творчества, далеких от классового подхода к произведениям литературы и личности писателя. Это прежде всего работы А. Ветухова «Марксизм в изучении литературы» [3], Б. Лезина «Схема марксистского метода изуче-

ния художественного творчества» [9], В. Данилова «К вопросу о социальной обусловленности литературной формы» [6] и др. Думается, что на данном этапе интерес ученых, методистов-словесников к заявившему о себе новому, марксистскому подходу к литературе носил в большей степени научный, профессиональный характер, нежели идеологический. Кроме этого, он уже был заявлен управляющими органами образования в программах по литературе, и ученые свой долг видели в необходимости разъяснить учителям-словесникам его суть во избежание искаженного толкования. Так, В.В. Данилов в статье «К вопросу о социальной обусловленности литературной формы» (1923) отмечает трудности, стоящие перед учительством: «Вопрос о социологическом, или, как некоторые предлагают называть точнее, марксистском методе в преподавании литературы, поставлен в порядок очередных задач методики. Хотя он уже декретируется управляющими органами, однако для пользования им не только не расчищены торные дороги, но литературная история не вышла в этом смысле даже из периода первоначального накопления фактов... для преподавания важно не только установление общих положений, но и конкретное приложение к обиходному материалу школьной словесности» [6, с. 35].

На страницах педагогических журналов в это время появляется значительное количество статей в помощь учителю: П.Н. Сакулина, В.А. Келтуялы, И.Н. Кубикова, В.В. Воровского, Г.В. Плеханова, А.В. Луначарского и других марксистов, где анализ литературного творчества толковался с социологической точки зрения. М.А. Рыбникова в статье «Голос словесника» обратилась к учительству с призывом овладеть марксизмом [14, с. 58]. В 1925 году вышла в свет «Марксистская хрестоматия по литературе», одним из составителей которой был В.В. Голубков [4]. С середины 1920-х годов начинает выходить в помощь учителям-словесникам серия «Классики в марксистском освещении» под редакцией Е.Ф. Никитиной.

В 1920-е годы утверждается принципиально новая концепция комплексного обучения, согласно которой все учебные дисциплины объединяются 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», утратив статус самостоятельной дисциплины.

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, ее подчиненность обществоведению, установка программ на социологический анализ литературного произведения, безусловно, обедняли, выхолащивали его художественную и эстетическую ценность, искажали идейный и творческий замысел писателя. «Что следует понимать под анализом? Прежде всего уяснение изображаемых писателем фактов, явлений

в их исторической перспективе, в их экономической и социально-политической обстановке. На основании такого разбора, охватывающего различные стороны литературного явления, представляется возможным в итоге сделать вывод о художнике как выразителе и организаторе сознания определенной среды, своего класса – вот путь, по которому надлежит идти, организуя работу по литературному чтению в школе», – писал Л.С. Мирский [19, с. 96–97].

Марксизм начинает занимать ведущее место в преподавании литературы. В 1927–1928 годах в разных регионах страны состоялись конференции и съезды преподавателей русского языка и литературы, завершившиеся Всероссийской конференцией в Москве. Анализ конференций показывает, что это был мучительный процесс овладения марксистским методом в преподавании литературы, и одновременно дает представление о масштабах его распространения в школьной практике, доходящего порой до абсурда в толковании художественного произведения [См.: 1].

Следует отметить, что именно на эти годы, несмотря на неопределенность, мучительные искания, «методологический и методический разброд и стихийность» [5, с. 51], выпал наиболее интенсивный поиск активных методов обучения и развития школьников, формирования навыков самостоятельной работы над текстом художественного произведения, поиск разнообразных форм внеклассной и внешкольной работы по воспитанию вдумчивого и заинтересованного читателя, творческой личности. Об этом свидетельствует проведенный нами анализ публикаций «Из опыта работы» этих лет. Именно в эти годы методическая наука и школьная практика обогатились такими приемами, органичными для литературы как искусства слова: декламация, драматизация, устное словесное рисование, составление киносценария, привлечение смежных искусств, литературное творчество и др., которые по-прежнему используются и в современной школе.

Однако уже в 1931 году происходит достаточно решительный и жесткий поворот к унифицированной системе образования, начало которому было положено постановлениями ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931) и «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933), призванными вернуть в школу разрушенную в 1920-е годы классно-урочную систему, направленными на стабилизацию учебного процесса. И в 1932 году был введен типовой распорядок школьных занятий: установлены продолжительность урока, норма домашних заданий, качественные оценки успеваемости, проверочные испытания. В 1930-е годы начинается разработка единой системы литературного образования в советской школе, опиравшейся на общедидактические, идеологические, литературоведческие основы.

И вновь начнутся напряженные годы для методической науки, когда необходимо было в сжатые сроки разработать программы на иной концептуальной основе, снабдить школу учебниками и хрестоматиями, решать актуальные проблемы, связанные с организацией урока литературы, учетом и контролем знаний учащихся, итоговой аттестацией, вопросами анализа художественного произведения, развития устной и письменной речи учащихся и др.

Образование – составная и неотъемлемая часть общества как единого организма, которая должна своевременно и быстро реагировать на происходящие перемены, вызовы времени, будь то последовавшая за 1920–1930-ми годами Великая Отечественная война, или затем – «оттепель», «перестройка», или, наконец, «цифровизация». Проведенный нами анализ одного из сложнейших периодов нашей истории на материале школьного литературного образования убедительно показал, что время перемен – время неудовлетворенности настоящим и жажды нового, время поисков и преодоления, время потерь и приобретений, время прорыва и движения вперед. Иначе и быть не может, поэтому продолжается жизнь и пишется история.

Литература

1. *Беньковская Т.Е.* Научные направления и школы в российской методике преподавания литературы XVIII – начала XXI века: монография. М., 2015.
2. *Блонский П.П.* Новые программы ГУСа и учитель. М., 1925.
3. *Ветухов А.* Марксизм в изучении литературы // Родной язык в школе. 1925. Сб. 7. С. 11–23.
4. *Голубков В.В.* Марксистская хрестоматия по литературе: пособие для школы и самообразования / В.В. Голубков, Н.П. Горностаев, Б.Е. Лукьяновский. М., 1925.
5. *Голубков В.В.* Методика преподавания литературы: учебное пособие для высших учебных заведений. М., 1938.
6. *Данилов В.В.* К вопросу о социальной обусловленности литературной формы // Родной язык в школе. 1923. № 4. С. 35–40.
7. *Дьюи Э.* Дальтонский лабораторный план / пер. с англ. 3-е изд. М., 1925.
8. *Левин Л.* Новые пути школьной работы (Метод проектов). М., 1925.
9. *Лезин Б.* Схема марксистского метода изучения художественного творчества // Родной язык в школе. 1927. Кн. 1. С. 21–24.
10. *Мирский Л.С.* Опыт постановки литературного чтения в школе II ступени // Теория и практика словесника. М., 1925. С. 94–110.
11. *Миртов А.* Дальтоновский школьный лабораторный план // Просвещение Донбасса. 1923. № 8. С. 24.
12. *Огнев Н.* Дневник Кости Рябцева: повесть. М., 1989.
13. *Плотников И.* Опыт применения Дальтон-плана к изучению современной литературы // Дальтон-план в русской школе. Л., 1924. С. 26–35.
14. *Рыбникова М.А.* Голос словесника // Литература и язык в школе II ступени в связи с программами ГУСа. М., 1925. С. 43–57.
15. *Рыбникова М.А.* Опыт методической оценки слагаемых рабочей книги по литературе // Русский язык в советской школе. 1929. № 6. С. 88–99.
16. *Сотрудник (А.М. Лебедев).* Формальный метод и марксизм // Родной язык в школе. 1923. № 4. С. 25–34.

Л.И. Коновалова
(г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИКА ТЕКСТА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

«Деятельность педагога, способствующая не только обучению, но и развитию, есть деятельность гуманитарная»

В.И. Загвязинский

Педагогические исследования последних десятилетий, посвященные гуманитарной педагогике, личностно-ориентированной модели педагогической деятельности и технологиях ее осуществления, должны утвердиться в сознании педагога как понимание глубинного смысла этой деятельности. На наш взгляд, этот глубинный смысл очень точно выражен в гуманитарном знании. Говоря о природе гуманитарного знания, о рождении гуманитарной мысли, о развитии гуманитарного мышления, М.М. Бахтин заметил его «особую двуплановость и двусубъектность» [1]. Педагогическое знание также должно осмысливаться как знание гуманитарное, диалогическое, двусубъектное, несущее особый жизненный смысл, поскольку педагогическая действительность оказывается намного богаче, многообразнее концептуальных схем, моделей, технологий и педагогического дидактизма. Именно поэтому в своей педагогической деятельности преподаватель должен быть способен к гуманитарному пониманию и осмыслению педагогических проблем и задач. Рассмотрение проблем педагогики и педагогического знания в системе культуры отражено в исследованиях А.С. Роботовой [4] и др., где наука и искусство раскрываются как взаимосвязанные элементы, отражающие духовную активность человека, познающего действительность различными способами. Признание идеи многомерности познавательной культуры педагогического знания и педагогических дисциплин проявляется в различных источниках и средствах получения нового знания.

Изучение педагогических дисциплин формирует образовательную среду вуза, которую мы рассматриваем, прежде всего, как среду гуманитарную, как часть социокультурного пространства, как взаимодействие образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Компонентами образовательной среды выступают – гуманитарный, организационно-коммуникативный, социально-культурный, технологический, информационный, предметный и другие уровни. Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, возможностей ее развития в социальном и пространственно-предметном окружении. В связи с этим педагогическая образовательная среда и педагогическое знание принадлежит к наиболее актуальным и значимым для человека в силу уникальности феномена, а также потому, что педагогическая деятельность носит действительно «всепроникающий» характер.

Особенная значимость педагогического знания состоит в единстве познавательного и ценностного аспектов в педагогическом образовании. Педагогическое знание в образовательной педагогической среде не должно носить «некую ценностную нейтральность» [4] в познании педагогических фактов, процессов, явлений, отношений, событий. Все это позволяет активизировать субъектную позицию в образовании, воспитывать положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, делать процесс обучения личностно значимым. И такими возможностями обладает русская классическая литература, которая не всегда используется в преподавании педагогических дисциплин. А огромный культурно-художественный пласт русской классической литературы обогатил бы содержательную сторону педагогических знаний, усилил ценностную сторону учебного процесса. Чтобы использовать это знание, нужна развитая гуманитарная культура самого педагога, концепция художественно-образного познания педагогической действительности средствами литературы, создание условий и использование методов, приемов и средств, которые развивают интерес к педагогическим дисциплинам на основе ценностного отношения к педагогике и педагогическому знанию. Гуманитарная культура педагога проявляется в понимании им глубокой духовной сущности становления человека, процессов его воспитания и обучения, а также в способности задавать вопросы самому себе, самостоятельно искать на них ответы. Преподавание педагогических дисциплин требует творческой активности самого субъекта педагогической деятельности.

В рассмотрении педагогических проблем познания и образного восприятия педагогической действительности в преподавании педагогических дисциплин в образовательных организациях, на наш взгляд, наиболее перспективными являются герменевтический и аксиологический подходы, которые опираются на познавательно-эвристические и творческие возможности в педагогическом образовании. В учебном процессе огромную роль играют познавательные психические процессы – эмоции, воображение и творческое мышление. Однако, современное обучение, «забираясь в самые дальние отвлеченности», попросту не обращается к эмоциям и образному мышлению, его познавательным возможностям и тем самым создает большие затруднения для учащихся: «Мышление, лишенное элементов образности, шаблонно, бесплодно, формально» [3].

Познавательная ценность литературы рассмотрена в огромном круге научных источников. Так, Л.С. Выготский в «Психологии искусства», анализируя специфику художественного образа, пришел к выводу, что она заключается вовсе не в простоте и ясности по сравнению с объясняемым, не в соотношении простоты и сложности, а в существенном другом. Это существенное – в «чуде искусства». Оно связано с возможностью нести в себе «нечто претворяющее, преодолевающее обыкновенное чувство» [2]. Общеизвестна также особая роль литературы в развитии общественного сознания и в жизни человека. Мы помним высказывания о литературе как учебнике жизни или о том, что знаменитые романы XX века «были столько же художественными событиями, сколько событиями в общественной жизни» (О.Э. Мандельштам). Об-

ращают на себя внимание и факты обращения ученых самых разных областей знания к художественным образам, к произведениям литературы в процессе раскрытия, изложения своих научных идей. Так, в работах Б.М. Теплова [5], выполненных на основе литературных произведений, рассмотрены проблемы способностей и одаренности (Сальери и Германн), а также темперамента и формирования характера (Татьяна Ларина).

Все сказанное выше стало основой убеждения, заключающегося в том, что педагогика, изучая многообразные аспекты воспитания, образования, становления человека, может и должна обращаться к произведениям художественной литературы. Материал по этой теме огромен, об этом свидетельствуют лучшие образцы мировой художественной практики.

Все реальные возможности обращения к произведениям литературы в процессе преподавания педагогики невозможны без аналитического рассмотрения текста. Творчество русских писателей наглядно свидетельствует о том, что именно в их произведениях отражены вопросы воспитания, вопросы смысла жизни и образная составляющая труда педагога. Русских писателей всегда привлекали образы детей и образ учителя. В романах о жизни детей они старались раскрыть те непреходящие ценности, которыми детство одухотворяет всю человеческую жизнь. Стремясь понять человека, писатели открывают истоки духовного роста своих маленьких героев: семья, родители и учителя, окружающая природа и обстановка быта, история Родины и великая русская литература.

Истинный художник слова подает педагогические идеи через художественный образ, через художественную ткань произведений: их мы обнаруживаем в особенностях сюжетосложения, художественных конфликтов, в перипетиях отношений между персонажами, в истории развития характеров героев, в их душевных переживаниях.

В педагогическом плане важно обратиться к таким произведениям, которые раскрывают взаимоотношения педагога и ученика, особенности поведения, педагогические формы общения, речь, индивидуальное мастерство, уникальные педагогические приемы, творческие педагогические решения и способы разрешения стандартных и нестандартных педагогических ситуаций. Все это далеко не всегда укладывается в разработанные типологии и педагогические классификации, в систему информационных технологий. Художественный текст дает возможность раскрыть педагогическую деятельность многосторонне, ярко, выразительно.

Например, вот как об этом в художественных образах свидетельствует рассказ В.Г. Распутина «Уроки французского». Его содержание позволяет зримо представить, пережить мучительное раздвоение личности подростка в трудный период взросления, раскрыть драматизм и остроту переживаний, противоречивость мыслей, побуждений, поступков героя. Перед нами – судьба подростка, судьба ровесника поколения, обобщенный образ которого и воплотил Распутин, так и не назвав мальчика конкретным именем. С одной стороны, этот рассказ-автобиография, а с другой – типичная история ребенка послевоенной поры.

В рассказе мы видим определенное сходство характеров мальчика и учительницы. Оба они – люди честные, совестливые, правдивые и упрямые в достижении своей цели. Главное для них – и в этом смысл – выучиться! Ради этого мальчик играет на деньги, и ради этого же учительница предлагает эту опасную игру своему ученику, опасную, прежде всего, для себя. Но за этим стремлением выучиться стоит более глубокий урок, пожалуй, главный жизненный урок – стать человеком! Не только поступки, но и облик учительницы необычен: «Не было видно в ее лице жестокости, которая, как я позже заметил, становится с годами чуть ли не профессиональным признаком учителей, даже самых добрых и мягких по натуре». Мальчика удивляют и слова Лидии Михайловны: «Иногда надоедает быть учительницей, учить и учить без конца... Иной раз полезно забыть, что ты учительница». На Лидию Михайловну падает обвинение в нарушении педагогической этики. Повествование завершается острой постановкой проблемы правоты и вины: ведь Лидия Михайловна во имя благородной цели действительно должна была нарушить правила педагогики.

Директор сразу же определил поступок Лидии Михайловны как преступление, соращение, растление, еще не разобравшись ни в чем. «Педагогическое преступление» закончилось печально для учительницы. Но мальчик на всю жизнь сохранил благодарность этому человеку. Ее поступок стал для него уроком подлинной человечности. И не случайно потом он испытывал чувство вины перед учительницей.

Таким образом, в рассказе «Уроки французского» суть конфликта – в противоречии между формальным и неформальным пониманием событий, между буквой и духом педагогической морали. Рассказ В.Г. Распутина затрагивает одну из вечных проблем человеческой жизни – проблему конкретного понимания нравственной нормы, проблему подлинной человечности. В своем творчестве писатель неоднократно обращался к подобным ситуациям, исследуя их с мастерством художника-реалиста, наделенного глубоким гуманистическим чувством живой правды. Если мы зададим себе вопрос, о чем же это произведение, то, на первый взгляд, оно о школе, об учениках, учительнице, директоре. Однако в большей степени этот рассказ – о благодарной, совестливой памяти перед учителем и вообще перед учителями. Этот рассказ дает нам уроки подлинной человеческой доброты и милосердия. Рассказ «Уроки французского» – это рассказ о стремлении к доброте, гармонии, милосердию, нравственности, которую необходимо воспитывать внутри себя, воспитывать в себе человека совестливого, порядочного. И эти педагогические проблемы необходимо обсуждать на занятиях по педагогическим дисциплинам, воспитывая многостороннее педагогическое знание и широкое гуманитарное образование. Именно поэтому так важно создавать условия для осуществления этих задач в учебном процессе. Одним из таких условий является диалог педагогической науки и искусства, диалог науки и литературы в процессе педагогического образования. Без такого диалога, на наш взгляд, трудно раскрыть ценностную основу педагогического знания.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968.
3. *Коновалова Л.И.* Феномен воображения в художественном познании. СПб., 1996.
4. *Роботова А.С.* Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики: научно-методическое пособие. СПб., 2008.
5. *Теплов Б.М.* Развитие музыкальных способностей. М., 2003.

Ф.Е. Соловьёва
(г. Смоленск)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ДОМИНАНТАХ РУССКОЙ КЛАССИКИ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ТРИ ПАЛЬМЫ»

Трансформация ценностных ориентиров, вызванная явлениями глобализации и последствиями противоречивых социально-экономических реформ в России, обусловила появление потребности в детальной разработке гуманистического аспекта философской концепции образования, а также эффективных методических путей изучения литературы как учебного предмета, обладающего огромным воспитательным потенциалом, позволяющим не только развивать интеллектуальные способности учащихся, но и формировать их ценностно-мировоззренческие ориентиры.

О важности этой проблемы свидетельствуют исследования в области философии гуманизма, культурологии, литературоведения, гуманистической психологии и педагогики, теории и методики обучения литературе М.Н. Берулавы, М.В. Богуславского, И.М. Борзенко, Е.О. Галицких, М.С. Кагана, В.А. Кувакина, А.А. Кудишиной, Ю.М. Лотмана, Д.М. Магомедовой и др. [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8], а также правительственные постановления, материалы научно-методических конференций, съездов и др.

Обеспечению потребности учащихся в осмыслении личной ценностной позиции учащихся в процессе читательской и литературно-творческой деятельности, формированию гуманистических убеждений учащихся на уроках литературы в 5–8 классах содействует реализация концепции формирования системы знаний о гуманистических доминантах русской классики как ценностных центрах художественных произведений, аксиологии гуманизма как значимой составляющей содержательного ядра художественных текстов и приемов включения усваиваемых знаний в структуру научного способа

мировоззренческой ориентировки, в механизм целеобразования с целью достижения метапредметных, личностных и предметных результатов в познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной сферах. Она основана на учении о доминанте как объединяющем начале тематической, эстетической и идейной сторон литературного произведения (М.М. Бахтин, И.В. Сосновская, Н.П. Терентьева, А.М. Шуралев, Р.О. Якобсон и др.) и современных гуманистических концепциях, в рамках которых гуманизм представлен как идейно-ценностный комплекс, выходящий за рамки культурной относительности, национальных, религиозных и других различий и рассматривающийся в качестве общекультурной основы для различных ценностных систем [1; 9; 10; 11; 12].

Рассмотрим методическую модель урока, в рамках которого осуществляется формирование системы знаний об *участии* как гуманистической доминанте русской классики в процессе анализа стихотворения М.Ю. Лермонтова «Три пальмы», которая включает следующие этапы: 1) выявление гуманистической доминанты как ценностного центра художественного текста в процессе ценностного исследования (участие); 2) определение значений ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения (библейский город Иерихон, город пальм, построенный на месте оазиса; пальма, пальмовая ветвь; библейские ассоциации, связанные с числом три; царица Савская); 3) установление причинно-следственных связей между понятиями богослужебного обихода как ценностно-познавательными ориентирами, необходимыми для понимания художественной идеи произведения, и определением участия как гуманистической ценности (участие как «живоначальное единство», духовный подвиг любви и взаимного понимания, противостоящий смертоносной раздельности); 4) интерпретация полученных сведений в процессе анализа текста и реализации схемы, направленной на осмысление понятий *символ, возрождение, счастье, жертвенность* как значимых составляющих содержательного ядра текста, формулирование гипотетических промежуточных суждений как отдельных аспектов понятия *участие* как гуманистическая доминанта текста (участие как жертвенное служение во имя достижения счастья); 5) овладение приемами применения созданного в процессе работы на уроках суждения в процессе составления устных и письменных высказываний, свидетельствующих об адекватном оценивании событий окружающей действительности и умении отстаивать собственные гуманистические взгляды (счастья достоин тот, кто служит людям и с честью выдерживает удары судьбы).

Реализация указанной выше модели осуществляется в процессе комплексного анализа текста. Выявление гуманистической доминанты как ценностного центра художественного текста происходит в процессе обращения к определению участия, существующему в гуманистической философии, рассматривающей его как «настолько важную для гуманизма ценность, что оно входит в его определение как мировоззрения, предполагающего гуманное, свободное и ответственное участие человека в жизни мира и общества» [4, с. 175].

Определяя тему и проблему произведения, учащиеся отмечают, что в балладе «Три пальмы» «гордые» хранительницы родника, стремясь найти единение с человеческим миром, возроптали на Бога, разделившего природу и человека. Но стремление пальм к участию в судьбе человека приносит им гибель. Природа нужна человеку лишь для удовлетворения его сиюминутных потребностей.

Выявление значения подзаголовка «*Восточное сказание*» позволяет определить особенности жанра сказания, традиционно связанного в русской поэзии с декларацией стойкости и мужества, актуализировать знания о балладе, для которой характерны необычный сюжет, восприятие жизни через призму исключительного, необычного, рационально необъяснимого; соединение эпического и лирического начал при определяющей роли последнего; утверждение идеала автора, поставившего в центр внимания личность человека, его судьбу.

Воссозданию образа Востока способствует обращение к выставке репродукций и иллюстраций В.Д. Поленова, И.Е. Репина и И.К. Айвазовского и исследовательская работа с текстом, содействующая определению особенностей художественного пространства пустыни (*почва бесплодная, знойные лучи и летучие пески, вихрь, песок золотой, раскаленный, коршун хохлатый*) и оазиса (*три гордые пальмы, родник пробивался волною холодной, сень зеленых листов, влага студеная, куща зеленая, роскошные листья и звучный ручей*).

Определению особенностей художественного времени баллады, включающего правремена («и многие годы неслышно прошли») и одно событие, запечатленное в сказании (появление каравана), способствует выявление ключевых понятий богослужебного обихода как ценностно-познавательных ориентиров, необходимых для понимания художественной идеи произведения (Иерихон город пальм, пальма, пальмовая ветвь; число три; царица Савская), и создание ассоциативного ряда, связанного с образом рая («волна холодная», «зеленая куща», три пальмы как три ангела).

Такая работа позволяет сделать вывод о том, что реальные предметы и события в балладе (пёстрые ковры, складки белой одежды всадника, его копье, вереница верблюдов; походные шатры, в которых находятся восточные красавицы, дети) показаны через призму исключительного, необычного, рационально необъяснимого (ропот гордых пальм, стремящихся служить людям, фантастичен; сближение с образами одушевленных существ приобретает особую художественную семантику, позволяя провести параллели с библейской традицией, где существует культ почитания пальм).

Далее следуют сообщения о библейской легенде о городе Иерихоне, построенном на месте оазиса, известном как городе пальм, где произошло чудо исцеления слепого от рождения человека Иисусом Христом; изображении финиковой пальмы, символизирующей Рай: «праведник цветет, как пальма» (Пс. 91:13); о вещи птице фениксе («финик» – искаженное название «феникс»), возрождающейся из пепла и сплетающейся из пальмовых ветвей яйцевидный сосуд, в котором переносит пепел сгоревшего гнезда на алтарь в храме Солнца в Гелиополь; символике пальмовой ветви в библейских тек-

стах, знаменующей в христианстве победу Христа над смертью; о числе три, связанным в библейской традиции с Троицей как началом, истоком и родником жизни, способствуют осмыслению участия как «живоначального единства», духовный подвиг любви и взаимного понимания, противостоящий смертоносной раздельности. В процессе прослушивания сообщений учащиеся заполняют таблицу, в которой указывают значение этих символов.

Сообщение о событиях, связанных с созданием и распространением стихотворения М.Ю. Лермонтова «Смерть поэта», выразительное чтение стихотворения «Ветка Палестины» и определение смысла контраста в изображении событий и состояний в стихотворениях «Три пальмы» и «Ветка Палестины» способствует определению символического значения образа пальмовой ветви. Семиклассники узнают о том, что после появления стихотворения «Смерть поэта» поэту грозила опала и он обратился за помощью к А.Н. Муравьеву, который подарил ему «пальмовую ветвь» как символ веры и надежды.

Учащиеся приходят к выводу о том, что лирический герой стихотворения «Ветка Палестины» соотносит себя с «лучшим воином», достойным небес, и пальмовой веткой («святыни верный часовой»), понимая, что «мир и отрада» достигаются жертвами, а счастья достоин только тот, кто, бескорыстно служа людям, с честью выдерживает удары судьбы.

Таким образом, использование в практике школьного литературного образования методических приемов, направленных на формирование системы знаний о гуманистических доминантах русской классики как ценностных центрах художественного текста, максимально способствует достижению личностных, предметных и метапредметных результатов. Об эффективности методической модели свидетельствует высокий уровень сформированности умений учащихся определять гуманистические доминанты как ценностные центры текста; выделять ключевые слова как ценностно-познавательные ориентиры с целью определения темы и идеи произведения; строить письменные и устные высказывания с использованием гипотетических и обобщающих суждений об участии как гуманистической ценности.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.
2. *Берулава М.Н.* Теория и практика гуманизации образования: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Чебоксары, 2001.
3. *Богуславский М.В.* Ценностные ориентации российского образования первой трети XX века // Педагогика. 1996. № 3. С. 71–74.
4. *Борзенко И.М.* Основы современного гуманизма: учебное пособие / под ред. В.А. Кувакина, А.Г. Круглова. М., 2002.
5. *Галицких Е.О.* Духовный опыт детства: в творческой лаборатории учителя: нравственное воспитание на уроках литературы // Литература в школе. 1995. № 4. С. 62–66.
6. *Каган М.С.* Философская теория ценностей. СПб., 1997.
7. *Лотман Ю.М.* Воспитание души. СПб., 2005.

8. *Магомедова Д.М.* Филологический анализ лирического стихотворения: учебное пособие. М., 2004.

9. *Сосновская И.В.* Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.

10. *Терентьева Н.П.* Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2014.

11. *Шуралев А.М.* Концептологический аспект анализа художественного текста на уроках литературы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.

12. *Якобсон Р.О.* Доминанта // Хрестоматия по теоретическому литературоведению. Тарту, 1976. С. 56–63.

О.В. Горских
(г. Томск)

ДИНАМИКА НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА: ОТ КЛАССИКИ К СОВРЕМЕННОСТИ

В последние несколько лет в педагогическом дискурсе обозначился живой интерес к проблеме межнационального общения в поликультурной среде, особенностям национального мировосприятия, становлению этнической идентичности, а шире – способности понимать и принимать носителей другой культуры, других ценностей, иной модели поведения и логики мышления. В этом смысле вопрос постижения национальной картины мира, национального универсума, т. е. знаков, кодов культуры, обретает исключительную значимость, выходит за пределы узкопрофессиональных территорий исторической этнологии, антропологии, философии, этнической психологии.

Почему именно сегодня возникает необходимость обращения к национальной картине мира как основе формирования личности прежде всего в контексте литературного образования? Этому существует несколько объяснений.

Дело в том, что современный человек включен во всеобщий этнокоммуникационный процесс. Динамика и скорость информации, лавиной обрушивающихся на сознание молодого поколения, допускает возможность внедрения поведенческих, словесных паттернов, стереотипов мышления, зачастую не согласуемых с культурными кодами человека и этноса в целом. Современный человек во многом тиражирован, лишен свободы выбора своего неповторимого «я», оторван от национальных корней и в целом от культуры. Таким человеком легко манипулировать, управлять, проектировать его модель поведения.

Фрагментарность знаний, обрывки впечатлений, идей и чувств, стимулирование примитивности мышления являют собой современный массовый

тип человека, в сознании которого происходит смешение разных картин мира: от наивно-обывательского умозаключения до мифологического и научно-популярного суждения о мире. В этой связи только выверенные педагогические практики позволяют противостоять так называемой «ментальной инженерии», создают поле общенациональных смыслов.

Особого рода затруднения в ходе постижения национальной картины мира принимающего сообщества испытывают учащиеся-инофоны, слабо владеющие русским языком. Кроме того, в процессе обучения в классах с полиэтническим составом учащихся недостаточно учитывается национальное своеобразие, этническая ментальность, нечто индивидуальное и самобытное, свойственное той или иной культуре.

Сегодня в таком открытом мире мы явственно осознаем, что человеку необходимо научиться жить в условиях множества культур, стать своего рода медиатором, то есть способным вжиться в пространство мировой культуры, быть востребованным в коммуникации, владеть разнообразными речевыми жанрами, которые помогут успешно преодолевать барьер вхождения в разные тексты, пласты культуры [5].

Все это и определяет главную стратегическую цель школы: сформировать гражданина, человека культуры, который в своем сознании и своих поведенческих моделях сможет совмещать два мира: мир у родного порога и мир планетарный. Разумеется, что формирование гражданина своей страны связано с национальной картиной мира, в которой он живет, которая проявляется в его языке, системе ценностей, духовных и культурных доминантах.

Итак, национальная картина мира представляет собой многоуровневую (по вертикали и горизонтали) гибкую структуру, пронизанную своего рода сетью перекрестных образов, мотивов, аллюзий, реминисценций, мифологем, относящихся к разным текстам и пластам культуры и представляющую собой основу бытия человека, его самоидентификацию в мире, способность к истолкованию и оценке явлений, событий в соответствии с его культурными, ментальными установками.

Национальная картина мира может трактоваться как образ мира отдельного человека (независимо от принадлежности к той или иной этнокультурной общности), нации в целом, а также как образ мира отдельной эпохи и т.д. Происходит взаимоналожение разных миров в одном пространстве, здесь и сейчас. По сути, национальная картина мира одновременно вненациональна или даже транснациональна, выходит за пределы только этнического восприятия, вбирая смыслы других культур [2].

Национальная картина мира всегда динамична, в течение столетий национальные картины мира разных эпох и культур накладывались друг на друга, окрашивались специфичным этнокультурным мировидением, усложнялись их структура и содержание.

Примечательно, что динамика, движение, изменение может наблюдаться даже в контексте одной историко-культурной эпохи, когда могут одновременно сосуществовать, пересекаться, перекрещиваться множество типов художественного сознания, поэтических школ, художественных течений

и направлений. Так, образцом ярко выраженного диалога в национальной культуре служит пушкинская эпоха, репрезентированная внутрикультурным диалогом классиков и романтиков, непрекращающимися спорами архаистов и новаторов, первых западников и славянофилов, сторонников массового и «элитарного» искусства.

Картина мира репрезентируется на разных уровнях и включает в себя следующие компоненты, учитывающие национальную специфику:

- особенности строения языковой системы и отражения мира;
- ментальные и психологические особенности миропонимания народа;
- особенности культурно-исторического опыта развития народа;
- своеобразие быта, типа хозяйства, традиций, обрядов, верований;
- специфику природно-климатических и географических условий проживания этносов.

На каждом из уровней организуются внутрикультурные и межкультурные дискурсы, которые обеспечивают движение и показывают динамику картины мира.

Разворачивание дискурсов происходит посредством обращения к национальным универсалиям [4]. Представим классификацию универсальных национальных образов.

- Мифологические образы: берегиня, русалки, ведьма, леший, правда, кривда и т.д.
- Природные образы: лес, поле, степь, река, береза, ель, тополь, клен, калина, ясень и т.д.
- Социальные образы: свобода, справедливость, равенство, братство, добро, зло, милосердие и т.д.
- Религиозные: Параскева Пятница, Троица, София, Преображение, Воскресение, Успение, Спас и т.д.
- Культурософские: славянофильство, западничество, град Китеж, столица, провинция, усадьба, город, деревня, Москва, Петербург и т.д.

Формирование национальной картины мира в процессе литературного образования предполагает обращение обучающихся к разным литературным и культурным мирам, знакомство с модификациями национальной культуры, моделями мира и образами человека в культурах, которые преломляются в многообразии типов художественного сознания, что обеспечивает движение и развитие.

Например, данный процесс обретает художественное исполнение в парадигмах региональных текстов через актуализацию культурософских универсальных национальных образов.

Так, в национальном литературно-культурном ландшафте первой половины XIX века начинают складываться локальные тексты, отражающие в идейно-эстетических и ментальных основаниях этнокультурную специфику территории. Такой особый тематический пласт русской литературы представляет «сибирский текст» – явление сложное, интегральное, многоуровневое и поликультурное, основной смысловой доминантой которого является

ся Сибирь, с ее могучей природой, невероятными богатствами, авантюрными характерами и местным этнографическим колоритом.

Другой пример. Развитие национальной картины мира демонстрируется в художественных способах межкультурного сопряжения русского и украинского начал в эпоху романтизма. В первые десятилетия XIX века в отечественном литературном процессе обозначился всплеск интереса к украинской литературе, установилась мода, по словам Н.В. Гоголя, на «все малороссийское». В это время происходило активное взаимодействие и обогащение украинской и русской культур. Русские писатели, вдохновленные эстетикой романтизма, обращались к украинской тематике за новыми сюжетами, экзотическими жанрами и этнологическими характерами, бытовой колоритной стилистикой языка. Украинский мир по-разному вписывался в творчество авторов, своеобразно звучал в произведениях писателей, среди которых были достаточно известные имена в культурном процессе: Н. Гнедич, В. Нарезный, Е. Гребенка, О. Сомов, Н. Кукольник, М. Вовчок, М. Максимович и самый выдающийся – Н. Гоголь. Объединяет их, в той или иной степени, одно – стремление к синтезу региональных, общероссийских и европейских литератур, что, в свою очередь, определяет силу и глубину национальной культуры, динамику национальной картины мира.

Движение национальной картины мира актуализируется посредством обращения к мифологическим и природным универсалиям. Так, специфика литературных традиций, типа художественного сознания народов арктической зоны, народов Севера, связана с опорой на мифологию и фольклор, которые до сих пор не утратили своего живого звучания в среде северных народов. Тип человека циркумполярной культуры формировался в условиях, где все живое и неживое наделено равенством, каждому роду покровительствует дух-зверь (тотем) или дух леса, гор, и человек воспринимает себя в неотделимой связи с миром, Вселенной.

Образность мышления, архаические фольклорные и мифологические мотивы являются первоматрицей, выполняют структурообразующую функцию в развитии сюжета художественного произведения. Так, например, чтобы постичь мироконцепцию повести «Когда киты уходят» (1976) известного чукотского писателя Ю. Рытхэу, необходимо обратиться к аутентичному этнологическому мифу о происхождении чукчей от морских животных: в далекие правремена Нау, мать приморских обитателей, стала женой Кита. Любовь земной девушки и мифологического животного являют собой гармоничное слияние Природы и Человека. Противостояние потомков Нау родовым законам органичного сосуществования с Природой становится центральным конфликтом повести Ю. Рытхэу.

Одним из первостепенных компонентов в процессе выстраивания национальной картины мира является тип быта, хозяйства, традиций, обрядов и верований. Рассмотрим динамику национальной картины мира посредством обращения к хронотопу дома. Дом в разных культурах представляет собой сакральное место, он соединяет человека с миром нижним, где находится ад, и миром горним, небесным. Дом (изба, хата, чум) как место бытия человека

позволяет рассматривать все его топосы как с позиций онтологических, так и с позиций бытовых нужд человека. Все предметы в нем освещались и даже в обыденной жизни приобретали семантику сакрального.

Во многих культурах дом мыслится как архитектурная модель мироустройства, своего рода космос в миниатюре, со своим низом, земляным полом, и верхом, т. е. крышей. Изба заключает в себе модель трех миров: что выше потолка – мир небесный – правь; все, что ниже потолка, включая и печь, которая обычно размещалась в западной части дома, связано с миром земным – явью; подполье обозначает подземный, загробный мир – навь. Солярные знаки на крыше обозначают небесный свод с движущимся по нему солнцем. Красный уголок в избе уподобляется заре, потолок – небесному своду, матица – Млечному Пути. Важную функцию в доме выполняли окна, символизирующие очи, глаза, которые смотрят в мир. Наличники на окнах – обереги. Не менее значим в избе и порог – граница между домом и «миром чужим».

Сакральный образ Вселенной заключает в себе и традиционное жилище хантов и манси, финно-угорских народов Сибири – чум, который символизирует собой три сферы – верхний, средний и земной мир. Небесный, верхний мир – место обитания бога-демиурга Нуми-Торума, по воле которого была создана земля. Младший из сыновей верховного бога – Мир-суснэхум – управляет жизнью людей и обитает на втором, земном уровне. В подземном царстве живет бог болезней и смерти Куль-отыр и подчиненные ему существа, вредные духи [1]. Чум начинали строить с центрального шеста – кутоп-юх, который считался священным. Очаг – чувал – сооружался посередине из нескольких плоских камней или железного листа, обложенного по краям толстыми бревнами. Противоположная входу стена (мул) считалась священной. Это место отождествляется с верхней частью чума, там хранились семейные святыни, талисманы. Пространство у мула с внутренней и наружной стороны являлось запретным для женщины. Снаружи перед мулом непременно вкопан столб для привязывания жертвенного животного (анквил). Наиболее почетным местом (мули палом), предназначенным для гостей (мужчин), был пал (нары) у мула, находившийся вблизи нар хозяев. Дальше ко входу в чум размещались члены семьи и родственник, причем мужское население размещалось ближе к чувалу, а женское – к выходу. Порог и вход в жилище являл собой, как и в славянской мифологии, своего рода границу между миром земным и подземным, под порогом закапывались останки жертвенного животного.

Именно такого рода этнографо-бытовые или историко-культурные комментарии помогают преодолеть возникающие у обучающихся затруднения в ходе интерпретации произведений, способствуют восхождению на верхние этажи культуры, а шире – позволяют увидеть движение, изменение и преломление в разных художественных вариациях национальной картины мира. Так, например, обращение к ключевому коду лирики Н. Клюева – избе, «избяному космосу» – позволяет расшифровать его художественные образы, восходящие к этнопоэтике, постичь авторскую мироконцепцию, выстроить и отождествить национальную картину мира. Изба у Клюева представляет со-

бой космос в миниатюре со своим низом (земляным полом) и верхом («шеломом»), где «роятся звезды», своим иконным Спасом – урожайным Богом, домашним. Обитатели избы, словно былинные персонажи, наделены чертами богатства («баба с пузаном – / Не укрыть кафтаном, / Полгода, с телку весом») [3, с. 321–330].

Или другой пример, наглядно демонстрирующий, как внутрикультурный диалог, отражающий специфику быта, типа хозяйства, традиций, выходит на уровень межкультурного и художественно-метафорического диалога в процессе разворачивания и движения национальной картины мира. В томском тексте деревянного зодчества существует «дом с драконами», построенный по проекту польского архитектора В.Ф. Оржешко. Драконы выполняют роль коньков здания, которые традиционно увенчивали русские постройки, сибирские избы. Эти драконы напоминают допотопных рептилий с длинной зубастой пастью, вывернутыми наружу губами и высунутым крючковатым языком на конце. Этот архитектурный мотив в свое время породил множество версий, одна из которых восходит к скандинавской мифологии. Его сравнивают с бесконечной чередой волн Мирового океана, из глубин которого высовывают свои головы морские драконы. Вселенная представлялась норманнам в виде гигантского ясеня Иггдрасиль, который соединяет небо, землю и подземный мир. Корни этого «древа жизни» неустанно грызет подземный дракон Нидхёгг, и это, в конце концов, приведет к гибели мира. Второй скандинавский дракон прячется в холодных океанских глубинах, охватив кольцом всю обитаемую землю.

Данные ключевые архетипы не только составляют ядро произведений устного народного творчества, фольклора и мифологии, но и являются базовыми в художественных произведениях национальных литератур. Прямые аналогии встречаются в урало-алтайской мифологии, где коренное место в «круговороте жизни» отводится дереву. В частности, у селькупов, угров, в эпосе южно-сибирских тюрков священное дерево обозначается как мировая ось: на его вершине поселена птица, в корнях – змеи. Это мифологическое дерево связывает между собою все сферы мира, вносит в картину мироздания семантику движения, цикличности жизни.

Итак, национальная картина мира – это не застывшая структура, она постоянно меняется, переосмысливается, формируется и реформируется. Это дает возможность современному человеку создавать, наполнять и дополнять свою личную национальную картину мира. И в этом смысле литературе принадлежит ведущая роль. Ведь именно сквозь призму художественных текстов, историко-литературного материала, который аккумулируют силовые линии эпох, формируется ядро дальнейшего развития истории, личности, нации в целом.

Литература

1. Гемуев И.Н. Социальная организация и общественный быт селькупов // Народы Западной Сибири: Ханты. Манси. Селькупы. Ненцы. Энци. Нганасаны, Кеты. М., 2005. С. 351–356.

2. Горских О.В. Национальная картина мира как основа формирования личности учащихся в процессе литературного образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 113–119.

3. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие. М., 2002.

4. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М., 2004.

5. Чертов В.Ф. Современные стратегии развития литературного образования // Современное литературное образование: традиции и стратегии развития. XXVII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2019 г. М., 2020. С. 5–8.

В.М. Шамчикова
(г. Москва)

АКТУАЛЬНЫЕ ПУТИ ПРИБЛИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В XXI веке стремительно развивается информационная культура общества. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью жизни подрастающего поколения. Необходимость создания информационно-образовательной среды в школах закреплена в нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования акцентирует внимание на обязательном использовании в процессе обучения информационных образовательных ресурсов, компьютеров, современных педагогических технологий, коммуникационных технологий [15]. Большое значение придает созданию и развитию цифровой образовательной среды в школе Национальный проект «Образование», в котором Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», реализуемый во всех регионах страны, предлагает участвовать в «открытых онлайн-уроках», онлайн олимпиадах, применять в обучении школьников «сеть центров цифрового образования детей "IT-куб"», образовательные платформы и многочисленные Интернет-ресурсы [11, с. 6].

В соответствии с поставленными «Концепцией преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» задачами в плане мероприятий по ее реализации определена важность «разработки и совершенствование электронных образовательных и информационных ресурсов по русскому языку и литературе для детей и педагогических работников, размещение их

на общедоступных порталах в сети Интернет (в том числе на портале «Образование на русском») [12].

Проблема чтения школьников не утрачивает своей актуальности. Результаты исследования сотрудников РГДБ [3] говорят о том, что недостаточно сформирована мотивация к чтению, 10% подростков не любят читать, мотив пользы чтения встречается у 22%, мотив развлечения – у 13%, мотив принуждения – у 11%. Ожидаемо, что самыми читаемыми книгами стали классические произведения. Это очевидная заслуга школьной программы по литературе, когда обучающиеся обязаны читать к урокам определенные художественные тексты. Среди современной литературы лидируют «Часодеи» Н. Щербы, пользуются популярностью произведения А. Жвалевского, Е. Пастернак, «Таня Гроттер» Д. Емца и «Манюня» Н. Абгарян. Среди зарубежной литературы уже много лет на первом месте серия о Гарри Поттере Дж. Роулинг, привлекают школьников «Три мушкетера» А. Дюма, «Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Приключения Тома Сойера» М. Твена, популярны «Коты-воители» Э. Хантер, «Вафельное сердце» М. Парр.

О чтении современных школьников высказала свое мнение писатель Ксения Букша: регулярно читает только треть детей, к подростковому возрасту их количество уменьшается. Такие выводы она делает, опираясь на результаты статистики, но, вместе с тем, отмечает, что «полномасштабных замеров» подросткового чтения не производили давно. Автор призывает родителей ненавязчиво «заниматься литературным воспитанием потомства» [4].

Совет актуальный, так как увидеть родителя, читающего своему ребенку книгу, в настоящее время можно крайне редко. Об этом рассказал в интервью академик В.С. Собкин: «Мы опросили 1800 родителей детей-дошкольников. Каждый день ребенку читают в целом 43%, пару раз в неделю – 34%, раз в неделю – 12%. Но каждый десятый родитель вообще не находит в рабочей и домашней суете время почитать с малышом. По сути, около 20% пап и мам совсем не помогают ребенку «включиться» в чтение» [14]. Очень полезным для подрастающего поколения будет возрождение домашнего семейного чтения, когда родители вместе с детьми читают книги вслух, обсуждают их, высказывая собственное мнение о прочитанном.

Учитывая, что подростки предпочитают проводить свое свободное время за компьютером, родителям целесообразно использовать новые информационные технологии в привлечении школьников к чтению, привить им читательскую культуру, дать возможность стать современными читателями, возможно, вести собственные книжные видео блоги, стать участником бук-кроссинга. Нужно использовать возможности электронных библиотек, электронных книг, аудиокниг.

Завоевывают читательскую аудиторию издательства, выпускающие подростковую литературу («Розовый жираф» и др.), продолжают проводиться конкурсы на лучшую детскую книгу, в том числе Интернет-конкурсы, например, «Книгуру»; электронные библиотеки дают возможность всем желающим бесплатно читать в свободном доступе книжные новинки и популярные клас-

сические произведения из золотого фонда детской литературы. Набирают популярность интернет-журналы (например, «Папмамбук»), ориентированные не только на детей, но и на родителей, которые получают возможность узнавать о новых детских книгах и читать их вместе в кругу семьи, помогут в привлечении и обучении чтению представленные методические советы. Такие интернет-журналы имеют удобный навигатор для поиска книг на сайте.

Портал «Почитай-ка» создает сказочную атмосферу и творческую обстановку: можно читать сказки или комикс-сериалы о приключениях, а можно поучаствовать в конкурсе юных поэтов и писателей, познакомиться с отзывами о прочитанных книгах и поделиться своим мнением. Внимание творческих читателей привлечет своими рубриками «Читалка читайки», «Урок творчества» журнал «Читайка».

Заинтересует детей и их родителей акция «Почитай мне сказку», которая проходит в разных городах, когда в общественных местах участники читают детям сказки. А если ребенок не проявляет интереса к чтению, то можно обратиться к интерактивным наставникам по чтению (<https://www.knigagid.org/>). Специалисты подберут технику чтения, индивидуально позанимаются и предложат книги, которые будут интересны именно этому юному читателю.

Вместе с тем, основную нагрузку по приобщению детей и подростков к чтению несет школа, учебный предмет «Литература». Одной из главных задач преподавания литературы, закрепленной в «Примерной основной образовательной программе основного общего образования», является воспитание квалифицированного читателя: «формирование потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия и понимания литературных текстов» [13]. «Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» предлагает «усилить компонент, направленный на формирование читательских компетенций, а также способности осмысленно воспринимать художественный текст», и обозначает болевую точку – снижение мотивации школьников к чтению [7, с. 8].

Реализуя положения «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» по использованию ИКТ и мультимедиа для повышения читательской активности школьников, необходимо провести работу по выявлению и систематизации цифровых образовательных ресурсов, направленных на приобщение подростков к чтению и разработать методические рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов в литературном образовании школьников.

О последствиях и рисках приобщения школьников к электронной культуре предупреждает «Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения» [8, с. 4]. В этом документе выделяются проблемы, связанные с «концентрацией внимания, клиповостью восприятия и мышления, ослаблением когнитивных способностей молодого поколения, с тем, что углубленное аналитическое чтение все чаще подменяется поверхностным просмотром текстов в электронной среде, не позволяющим осмыслить и запомнить прочитанное и получить прочные знания» [Там же].

Многое уже делается: исследуются возможности использования ЦОР и мультимедиа в филологическом образовании школьников [5; 6], разработаны рекомендации по формированию читательской грамотности [16], созданы учебно-методические комплекты по литературе, ориентированные на современного читателя [17], представлены методические рекомендации для учителей по использованию ИКТ и мультимедиа, способствующие привлечению подростков к чтению [1; 9; 10; 18]. Исследователи пытаются помочь в решении проблемы мотивации и читательской активности современного школьника с помощью информационно-коммуникативных технологий [2].

Таким образом, используя самые разные пути приобщения подростков к чтению в информационно-образовательной среде, можно добиться успеха в воспитании современных читателей, у которых разовьется привычка к чтению, они будут свободно, с удовольствием читать книги разных форматов, слушать аудиокниги, смогут самостоятельно выбирать художественные произведения для чтения и выстраивать свою читательскую траекторию.

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. 2018. № 3. С. 85–95.

2. Аристова М.А., Шамчикова В.М., Стрижекурова Ж.И., Бердышева Л.Р., Дутко Н.П., Попова Н.А. Информационные технологии как средство мотивации читательской активности современного школьника // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Ивановой. М., 2019. С. 1134–1146.

3. Березина А.В. Чтение подростков: по материалам исследований РГДБ. URL: <https://www.calameo.com/books/001280108b530065e1dcc>.

4. Букиа К. Правда ли, что наши дети меньше читают (и виноват ли в этом интернет). URL: <https://mel.fm/chteniye/698214-reading>.

5. Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Шамчикова В.М. Научно-методическое сопровождение концепции преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1 № 1(65). С. 84–98.

6. Компьютерные технологии в обучении литературе: рабочая программа дисциплины / Н.А. Миронова, Н.П. Дутко, Н.А. Попова. М., 2019.

7. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/GG2TF4pq6RkGAtAIJKHYKTXDmFIMAAOd.pdf>.

8. Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf>.

9. Миронова Н.А., Попова Н.А. Курс «Читательские практики» в системе подготовки учителя-словесника: из опыта работы // Современное литера-

турное образование: от школьных уроков к жизни и культуре. XXV Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 23–24 марта 2017 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2018. С. 137–142.

10. *Миронова Н.А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования: монография. М., 2020.

11. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». URL: <https://www.edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный%20проект%20Цифровая%20образовательная%20среда.pdf>.

12. План мероприятий по реализации «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-Р. URL: <https://docplayer.ru/27929413-Ministerstvo-obrazovaniya-i-nauki-rossiyskoj-federacii-pismo-ot-23-avgusta-2016-g-o-napravlenii-plana-realizacii-koncepcii.html>.

13. Примерная основная образовательная программа основного общего образования URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3>.

14. *Собкин В.С.* Анну Каренину переехал клип. URL: <https://rg.ru/2011/08/16/chtenie.html>.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://fgos.ru>.

16. Читательская грамотность (5–9 классы): книга для учителя / О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, Ж.И. Стрижекурова, И.В. Ускова; под. ред. И.Н. Добротиной. М., 2018.

17. *Шамчикова В.М.* Становление современного читателя в основной школе // Изучение литературы в контексте современных образовательных стратегий. XXI Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2013 г. / отв. В.Ф. Чертов. М., 2014. С. 123–126.

18. *Aristova M.A., Belyaeva N.V., Berdysheva L.R., Kritarova Zh.N., Shamchikova V.M., Strizhekurova Zh.I.* The role of icts in philological education: educational and methodological aspects // 7th icCSBs 2018 The Annual International Conference on Cognitive-Social, and Behavioural Sciences. Conference proceedings. 2019. Pp. 423–441.

*Г.В. Пранцова,
Д.О. Горбунова
(г. Пенза)*

ВИЗУАЛИЗИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНОГО И КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Одной из основополагающих характеристик современного общества является глобальное развитие двух процессов: информатизации и компьютеризации, способствующих активному становлению экранной культуры и выдвигающих на первый план визуальные способы представления информации. В связи с этим в науке все чаще говорят о процессе визуализации и возможностях его использования в различных сферах деятельности.

Отметим, что под визуализацией в широком смысле привыкли понимать «видение», то есть способность делать зримыми объекты и процессы [1, с. 10]. Относительно словесного образа термин «визуализация» принимает несколько другие смыслы, обозначить которые мы считаем необходимым. Т.Ф. Семьян предлагает такое определение визуализации: «...воплощение зрительного опыта героя или автора, сюжетно запечатленного и композиционно выраженного в художественном произведении, и трансляция стилевых и концептуальных характеристик через внешний, физический уровень текста» [2, с. 39]. Наиболее распространенным является понимание визуализации как возможности использования различных способов интерпретации литературного текста в визуальных искусствах: театр, художественное искусство, кино (Н.Б. Маньковская, И.А. Мартянова, Т.Ф. Петренко, М.Б. Слепакова и др.). Значимый момент в определении термина «визуализация» выделяет В.Д. Колодяжная, отмечая необходимость различать понятие «визуальный» и «наглядный». По ее мнению, важнейшей отличительной чертой визуализации является лежащий в основе ее *процесс* создания образа, в котором наряду с ощущением участвует память, мышление, воображение и личностный смысл. Отсюда вытекает определение понятия «визуализация», обозначенное ученым, как «преобразование огромных массивов информации в графические образы, связанных единым смыслообразом» [3].

Очевидно, что общепринятого единого определения понятия «визуализация» нет, а множественность включенных в это слово смыслов позволяет исследователям останавливаться на тех или иных, более значимых для них, аспектах этого феномена культуры, не изменяя при этом всего значения термина. Однако стоит отметить, что в обобщенном смысле термин «визуализация» в своей основе всегда подразумевает единый процесс: «процесс перевода вербально-письменной коммуникации в образную» [3].

В литературоведении до настоящего времени не существует единого мнения о природе визуальной литературы и ее предназначении. Полемика по

поводу количества пользы для читателей от таких книг продолжает оставаться актуальной. Более распространенной является позиция, что такие книги находятся на самой низшей ступени литературы и к чтению не имеют никакого отношения, так как «знакомство» с ними не требует никаких усилий. Однако имеет место и другое мнение: визуализированные книги – незаменимая часть чтения, особенно для современного читателя, привыкшего к восприятию информации в визуальном виде.

Выявление степени осведомленности современного читателя-школьника о таком культурном феномене, как визуальная литература, определение, каким способам знакомства с литературными произведениями отдают предпочтение учащиеся, и стало целью нашего исследования. Кроме того, нам было важно понять, какое место, по мнению школьников, занимает книга в современном культурном пространстве.

В опросе приняли участие учащиеся десятых классов одной из пензенских гимназий. Им была предложена анкета, состоящая из 11 вопросов различного вида. Результаты анализа анкет выявили следующее.

Частота обращения старшеклассников к книге различна, как различны и причины обращения учащихся к чтению. При этом не все участники опроса репрезентовали себя как читателей.

Средний процентный показатель позволяет сделать вывод о том, что учащиеся достаточно часто обращаются к чтению книг: равнозначными оказались самостоятельное прочтение 1-2 книг в месяц (этот вариант выбрали 36% опрошенных) и чтение в связи с необходимостью знакомства с произведениями школьной программы по литературе (тоже 36%). Подтверждают данные выводы ответы на вопрос, который требовал от респондентов обозначить свое отношение к чтению по пятибалльной шкале («люблю» – «не люблю»). Подавляющее большинство старшеклассников (45%) обозначает свое отношение к чтению цифрой «4», что говорит о преобладании у них эмоционально-положительной позиции относительно самого процесса чтения. Также исследование показало, что соотношение между чтением книг с иллюстрациями и без них равнозначно (50% на 50%).

Выбирая между двумя вариантами знакомства с произведением, чтением книги или просмотром экранизации, опрошенные отдали предпочтение «первоисточникам» (так современные читатели называют бумажную книгу). Так, 37,7% респондентов сначала прочитают книгу, затем посмотрят кино; 31% – сначала посмотрят фильм, если он понравится, после прочитают книгу; 24,4% учащихся посмотрят только фильм; 6,6% выберут только чтение книги. Однако общая тенденция указывает на то, что практически все старшеклассники (93%) все-таки не исключают обращение к фильмам, снятым по книгам.

Репертуар учащихся старших классов как кинозрителей очень богат, в него входят не только экранизации классических произведений школьной программы по литературе, но и фильмы, снятые по книгам современных авторов. При этом существенным недостатком явилось то, что респонденты,

называя фильмы, не смогли дополнить ответ более конкретными сведениями: не указали режиссера, актерский состав, композитора, отличительные особенности киноленты и др.

Среди экранизаций литературных произведений, включенных в школьную программу по литературе, чаще других старшеклассники называют фильмы «Собачье сердце» (1988, реж. В. Бортко), «Алые паруса» (1961, реж. А. Птушко), телесериал «Мастер и Маргарита» (2005, реж. В. Бортко). Менее популярными являются фильмы «Тихий Дон» (1958, реж. С. Герасимов), «Война и мир» (1967, реж. С. Бондарчук), «Анна Каренина» (1967, реж. А. Зархи), «Судьба человека» (1959, реж. С. Бондарчук). Дополняя ответы собственными примерами, ученики называли такие экранизации: «Обломов» (1979, реж. Н. Михалков), «Тарас Бульба» (2009, реж. В. Бортко), «Белый Бим Черное ухо» (1977, реж. С. Ростокский). Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и повесть Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...» были экранизированы несколько раз, но в своих ответах опрошенные не конкретизировали год выхода фильма и фамилию режиссера, в связи с чем невозможно определить, какая именно версия подразумевалась.

Репертуар обучающихся включает различные фильмы других жанров, большую часть которых составляют экранизации романов зарубежных авторов: «Виноваты звезды» (реж. Дж. Бун, автор одноименного романа Дж. Грин); «Хорошо быть тихоней» (реж. и автор одноименного романа С. Чбоски); «В метре друг от друга» (реж. Д. Бальдони, авторы романа Р. Липпинкотт, М. Дотри, Т. Иаконис); «После» (реж. Д. Гейдж, автор романа А. Тодд); «Гарри Поттер» (серия фильмов по книгам Дж.К. Роулинг); «Хоббит» (кинотрилогия реж. П. Джексона, экранизация повести Дж.Р.Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно»); «Властелин колец» (кинотрилогия реж. П. Джексона, экранизация романа Дж.Р.Р. Толкина «Властелин колец»); «Хроники Нарнии» (серия фильмов Э. Адамсона и М. Эптеда, представляющая собой экранизации одноименных повестей К.С. Льюиса); фильмы, снятые по романам С. Кинга, например: «Сияние» (реж. С. Кубрик), «Кладбище домашних животных» (реж. М. Лэмберт); «Человек-амфибия» (фильм реж. В. Чеботарева и Г. Казанского по одноименному роману А. Беляева); «Первому игроку приготовиться» (научно-фантастический фильм С. Спилберга, экранизация одноименного романа Э. Клайна); «Воровка книг» (фильм реж. Б. Персиваля по мотивам романа М. Зусака «Книжный вор»); «Милые кости» (реж. П. Джексон, автор романа Э. Сиболд); «Загадочная история Бенджамина Баттона» (фильм Д. Финчера по одноименному рассказу Ф.С. Фицджеральда); «Оливер Твист» (фильм по роману Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста», респондент не указал года выхода фильма и режиссера, поэтому невозможно определить, какая конкретно экранизация подразумевалась).

В ходе эксперимента было выявлено, что равнозначными причинами просмотра экранизаций литературных произведений являются следующие факторы: 1) при просмотре фильма легче воспринимается и запоминается сюжет; 2) просмотр фильма позволяет узнать ту же информацию, которую получаешь при чтении книги, но за более короткое время; 3) «смотрю фильм

для сравнения с книгой-первоисточником» (эти варианты ответов были предложены в анкете). Лишь 7% от общего количества ответов на данный вопрос – варианты школьников: 1) «просмотр фильма помогает повторить материал в более сжатые сроки»; 2) «хочу узнать, как видит ту или иную картину другой человек, снимающий экранизацию»; 3) «смотрю экранизации, так как не люблю читать»; 4) «не смотрю экранизации».

Старшеклассников объединяет то, что все они знакомы с визуальной литературой. Так, 97,7% опрошенных при ответе на вопрос «Какие жанры визуальной литературы вам знакомы?» отметили комикс как самый известный им жанр визуальной литературы. На втором месте по узнаваемости оказалась манга (разновидность комикса): ее упомянули в ответах 71% респондентов. Третье место заняли книги с 3D иллюстрациями (выбор 46,6% старшеклассников). Далее с небольшой разницей по количеству отданных голосов идут графические романы и книги с QR-кодами. Наименьшей популярностью пользуются флипбэки, флипбуки и рор ап книги. Практически неизвестными остались такие жанры визуальной литературы, как виммельбух, книгля и партворк.

Подтвердили выводы о том, что комиксы представляют для школьников определенный интерес, ответы, в которых было необходимо выразить свое отношение к книгам данного формата. С небольшим преимуществом, преобладающим в отношении к комиксам, стал нейтралитет (выбор этого варианта ответа равен 32% от общего количества ответов). Более показателен тот факт, что 27% считает, что комиксы – полноценные книги, имеющие свои сюжеты, героев, художественные особенности и имеющие право занимать определенное место среди другой литературы. Нейтралитет в данном случае, по нашему мнению, указывает на невысокий уровень культуры чтения визуальной литературы учащимися старших классов, а незнание конкретных примеров произведений этого жанра привело к тому, что юные читатели решили занять «наиболее удобную» нейтральную позицию.

Были и негативные отзывы о данном литературном феномене: 18% опрошенных отметили, что «комикс не способен оказать эстетическое воздействие», его задача – развлекать; 8% характеризуют комиксы как «книги только для детей до 10-12 лет»; 7% – как «примитивные книги, которые не заслуживают внимания образованного читателя».

Новый взгляд на место комиксов в современном культурном пространстве представляют самостоятельные варианты ответов школьников. Для них комиксы – это:

- 1) «отличный подарок, особенно если комикс коллекционный»;
- 2) то, что «помогает развивать воображение, видеть картинку более ярко»;
- 3) «дополнение к фильмам. То, что нам не рассказали в фильме, мы можем узнать из продолжений в комиксах. Комикс – интересная и занимательная книга, дающая нам полное представление о киновселенной».

Среди юных читателей были и такие, кто считает, что «среди комиксов и манги очень сложно найти взрослые произведения (видимо, подразумевались произведения для взрослых), но, если поискать, то найти можно».

Самым трудным в нашей анкете оказался вопрос, отвечая на который, респонденты должны были назвать один или несколько примеров визуальной литературы, которую они читали. Лишь 20% учащихся смогли обозначить прочитанные ими произведения визуальной литературы. Были названы следующие книги: комиксы Marvel («Мстители», «Стражи Галактики», «Человек-паук», «Железный человек», «Капитан Америка», «Тор» и др.), комикс «Рик и Морти», графическая новелла «V – это Vendetta» (или «V – значит вендетта»); манга «Евангелион», «Токийский гуль», «Мастера меча онлайн», «Убийца», «Dice», «One-Punch Man»; манхва «Легендарный Лунный Скульптор».

Часть ответов на данный вопрос свидетельствует о непонимании учащимися сути того, о чем их спрашивают: названия конкретных произведений подменялись указанием жанров визуальной литературы. Не смогли справиться с этим вопросом 42% опрошенных, из них 24,4% признались, что не сталкивались с визуальной литературой, 17,6% – оставили поле для ответа пустым.

Наиболее распространенным поводом обращения к визуальной литературе оказалось «чтение ради интереса» и «из-за желания познакомиться с новым видом литературы». Также старшеклассники читали комиксы и мангу потому, что «хотели узнать продолжение фильма/сериала», «хотели сравнить книгу с фильмом», «увлекались азиатской культурой», «им нравился креативный подход к иллюстрациям», «им было скучно».

В последнее время стали появляться комиксы по классическим произведениям (например, комикс «Преступление и наказание» А. Коркоса, Д. Мейровица, комикс «Медный всадник» Д. Осипенко и др.). Исследование показало, что данный формат визуальной литературы незнаком ученикам: 95% учащихся дали отрицательный ответ.

Мнения о том, можно ли использовать литературу такого плана в учебном процессе разделились: использовать комиксы в учебном процессе – 36%; не использовать комиксы в учебном процессе – 33%; не ответили на вопрос – 31%.

Опрошенными были предложены аргументы «за» и «против» использования комиксов по классическим произведениям в учебном процессе. Так, в пользу использования комиксов в учебном процессе были приведены следующие доводы: «помогут быстро познакомиться с содержанием книги», «помогут повторить сюжет», «помогут тем, кому сложно читать объемные тексты», «позволят посмотреть на произведение под другим углом», «могут быть использованы в качестве интерактива». Противники комиксов аргументировали свое негативное отношение к ним так: «литература "в картинках" не литература», «рисунки отвлекают от чтения и понимания смысла», «комиксы не раскроют замысел писателя», «отвлекают от учебы», «комиксы не привлекут к чтению».

Как видим, школьники привели достаточно убедительные аргументы «за» и «против» чтения комиксов по классическим произведениям.

Отметим, что, обозначая свое мнение о месте книги в культурном пространстве, 47% учащихся старших классов указали, что книга занимает важное (в некоторых случаях указывалось «первое») место в современном мире. Однако 29% учеников проигнорировало данный вопрос, а 22% сказали, что книга занимает последнее (или не первое) место в мире культуры и человека. Оставшиеся 2% респондентов считают, что книга занимает равное место по отношению к другим феноменам современного культурного пространства.

Ответы на вопросы «Можно ли заменить чтение традиционных книг чтением комиксов и графических романов? Могут ли стать заменой чтения просмотры фильмов?» выявили, что преобладающее большинство старшеклассников (64,4%) считают, что книги ничем заменить нельзя. Лишь 8,8% респондентов считают, что такая замена возможна. Некоторые учащиеся высказали собственные мнения: «комикс не сможет заменить чтение, а фильмы в будущем полностью заменят книги» и, наоборот, «комиксы смогут стать заменой чтению, фильмы же никогда не смогут заменить книги».

Анализ результатов исследования показал, что 1) среди старшеклассников преобладает положительное отношение к чтению книг, они понимают важность этого процесса, а также необходимость существования литературы в современном мире; 2) различные способы визуализации художественной литературы (фильмы, экранизации, комиксы, графические романы, манга и др.) вызывают достаточно высокий интерес у молодого поколения, что подтверждает тот насыщенный эмоциональный отклик аудитории, который мы получили при проведении эксперимента.

Исследование также помогло выявить некоторые достаточно проблемные места, связанные с читательской культурой учащейся молодежи. Основная из них заключается в том, что юных читателей интересует литература самых различных уровней: от серьезной (взрослой, в соответствии с возрастом) до комиксов, рассчитанных на детей младшего школьного возраста (во многих случаях их привлекает не содержание, а непосредственно картинки: смешные-несмешные). Те же пробелы открылись и в компетентности респондентов как зрителей.

Всё вышесказанное указывает на низкий читательский и зрительский уровень школьников, невысокую культуру потребления различных видов визуализации художественных текстов. Следовательно, возникла необходимость выстраивать систему работы, направленную на формирование правильного представления о названных феноменах культуры, о способах прочтения различных видов визуализированной литературы.

Литература

1. Герасимова И.А. Визуализация, творчество и культурные практики // Визуальный образ (междисциплинарные исследования) / отв. ред. И.А. Герасимова. М., 2008. С. 10–26.

2. *Семьян Т.Ф., Григорьева М.А.* Визуализация в прозе Анатолия Королева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2012. № 2(261). С. 38–43.

3. *Колодяжная В.Д.* Визуализация литературного текста в пространстве музейной экспозиции // Research-journal.org: Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 9(63). URL: <https://research-journal.org/culture/vizualizaciya-literaturnogo-teksta-v-prostranstve-muzejnoj-ekspozicii/>

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Е.К. Маранцман
(г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Методика преподавания литературы – очень разноплановый предмет для обучения на любой ступени образования. Сегодня общий курс методики изучается в бакалавриате педагогических вузов, что, с одной стороны, вполне логично – ведь готовим мы учителей, которые после бакалавриата могут пойти работать в школу, а с другой – методика так сложна для изучения и внедрения в практику школы, что требует особой подготовки и на уровне магистратуры.

Магистерские программы в педагогических вузах, как правило, становятся узкоспециальными, что оправдано спецификой магистратуры, и не предполагают изучения широкой и объемной по сформированным компетенциям подготовки. И здесь несколько путей для качественной работы со специалистами – либо выделять какую-то одну сторону методики и под этим углом рассматривать все проблемы предмета, либо пойти от школьной практики – готовить учителей еще два года. Тем более, что курса методики преподавания русского языка и литературы явно недостаточно в бакалавриате. Но тогда это должна быть практико-ориентированная магистратура, прицельно настроенная на подготовку учителей гимназии. Можно пойти иным путем: расширив предметное поле обучения, ориентироваться на полихудожественную подготовку магистров. И в этой магистратуре возможно в полной мере осуществить один из основных инвариантов методики преподавания литературы – претворение литературных произведений в разных видах искусства [2, с. 113–117].

На деле же методика выступает в магистратурах большинства вузов «сироткой», которую нужно держать из жалости к педагогической направленности вуза, чисто номинально, обозначая педагогический характер учебного заведения. Сегодня и этот жест не нужен в большинстве вузов – ведь им

теперь присвоен статус «классических университетов», которые готовят литературоведов, русистов, культурологов, нисколько не заботясь о том, где применимы эти специалисты, надеясь на адаптационные возможности самих обучаемых. Такая позиция, калька с западной модели образования, возможна только и при западном прагматизме и обученности умению выбирать. Вся наша система образования ориентирована на иное: многие студенты поступают на филологический факультет с твердым решением стать филологом, спичрайтером, журналистом и пр., и только когда эта мечта не осуществляется, они становятся учителями. Учитель – профессия не престижная, несмотря на повышение зарплаты. Еще одна причина, по которой бакалавры не идут «в учителя»: там сразу нужно быть Мастером, с первого своего урока! Нет права на ошибку – особенно в основной школе (5–9 классы), где дети проверяют учителя больше, чем учитель проверяет их. А ведь именно в этих классах и начинается свой профессиональный путь молодой педагог, который, конечно же, ошибается больше маститых учителей.

Есть и еще одна причина невыстроенности магистратуры в России: это калькирование с «запада» не только задач, но и способов работы с обучающимися. Выстроить отношения и систему обучения не получается даже у опытных преподавателей. Причина тому закладывается в детстве: наши ученики на всех этапах образования не просто ведомы преподавателем, но и не обладают навыками самостоятельно мыслить, отбирать информацию и обобщать. Конечно, благодаря нововведениям конца 1990-х годов в России наблюдается отражение американского крена в образовании. Однако американская система образования прямо противоположна российской. Детей там учат главному – осознанному выбору пути в жизни. Сам молодой человек ответственен за этот выбор, он стремится к его осуществлению. Казалось бы, все очень логично выстроено, все понятно. Ведь при осуществлении мечты молодому человеку помогают все институты: школа, вуз, родители, среда, которые помогают, а не решают за ребенка! В России задача воспитания самостоятельной личности остается на словах, так как весь уклад жизни способствует иным целям. Родители до седых волос опекают ребенка. Такой уклад жизни порождает инфантилизм. Между тем, сегодняшние молодые люди, «дети цифры», весьма разноплановы. Они более разнородны, более разобщены, чем поколение их родителей, и еще более отличаются друг от друга, чем поколение их дедов.

При этом сегодня, в эпоху пост-постмодернизма, наблюдаются совсем иные тенденции, иное понимание нового в культуре, в искусстве, своего места в жизни. Это предельно четко обозначено в течении «флюксус». Бен Вонне, один из апологетов этого течения, пишет: «Флюксус – это антиискусство, отказ от «Я», это вообще не искусство» [Цит по изд.: 2, с. 7]. Именно такой взгляд на искусство является предельной точкой «самости» его создателей. Причем этот парадокс добровольного отказа от себя в пользу массовой культуры выступает как яркое предьявление себя миру. Это позиция тинейджеров, полярно мыслящих людей. И российские «дети цифры» обладают большим размахом этой полярности – стремлением выразить себя любым

способом, прибегая к общественно одобряемым штампам. Это отнюдь не стремление к истинному балансу, устойчивости, поискам непреложных истин. Это поиск «баланса» сверху, презентационного баланса, выстраивание глянцевого картинка не своей, а коллективной мечты. Молодой человек, как в старых фильмах, «просовывает» свое лицо в заданный шаблон ситуации. Он тем самым становится частью шаблона, а не своей мечты. Это симулякр жизни, иллюзия свободы. Вот почему именно сегодня, как никогда ранее, остро ставится проблема осуществления концепции устойчивого развития как создания системы цивилизационных ценностей, гармонизирующих мир в целом. Именно в этой концепции есть место вечным понятиям о справедливости, честности, возможному процветанию всех людей. Таким образом, первой задачей цифровой цивилизации в образовательном процессе становится изучение ценностной парадигмы современного молодого человека, механизмов понимания и принятия им системы ценностей.

Аксиологический аспект понимания содержания образования всегда был главным в отечественной педагогике. Особенно сложно он реализовывался в связи со сломом старой системы образования на рубеже XX–XXI веков и поиском нового подхода. «Дети цифры», сегодняшние магистранты, усвоили и приняли форму общения с текстом, друг с другом, как необязательное, подчас хаотичное чтение в Интернете обрывков статей, цитируемых в соцсетях, случайно вырванных фраз и т.п. Магистранты перестают читать фундаментальные работы. Они ориентируются только на современные исследования, минуя фундаментальные тексты. Учитывая, что многие идут в магистратуру, минуя профильный бакалавриат, следует принять как факт пробелы в их образовании.

Двухуровневая модель в России не очень действенна. Она особенно непродуктивна в сфере методики преподавания предмета. Именно методика, а не общая дидактика в западном смысле, может развиваться как самостоятельная теоретическая наука. Было бы недопустимо потерять все, что сделали корифеи методики, свести все к практическим приемам, которыми пестрят учительские сайты. Нужна вдумчивая и системная профессиональная работа по подготовке вузовских педагогов по методике преподавания литературы и русского языка. Сегодня они готовятся только в Московском педагогическом государственном университете.

Путь укрупнения магистерских программ, их большее философское наполнение, четкое следование инвариантам предмета методики обучения литературе и русскому языку может привести к новому пониманию значимости методики, помочь именно ей стать смыслообразующим звеном в педагогическом образовании. Такую позицию занимают и осуществляют сторонники концепция расширенной подготовки магистров в области искусства, в том числе на основе аксиологического и междисциплинарного подхода. Методика преподавания литературы здесь выступает связующим звеном между разными видами искусства. Рассмотрение литературных произведений через другие виды искусства – театр, музыку, изобразительное искусство, кино и т.п. – позволит сделать объемными представления о тексте, вычленив его

главные идеи и заинтересовать смыслами, а не только сюжетом. Кроме всего, такая концепция учитывает особенности современного молодого человека, настроенного на постоянное переключение внимания. Именно поэтому мы считаем такие походы к организации магистерских программ более продуктивными в условиях его осуществления в современной ситуации.

Литература

1. *Меньшиков Л.А.* Искусство как антиискусство. Теория и практика флюксус-движения в акционизме 1960–1970-х годов: монография. СПб., 2019.
2. Методика обучения литературе XXI век: учебное пособие / под ред. Е.К. Маранцман. СПб., 2019 – С.113-117 – 238 с.

Е.Л. Райхлина
(г. Тула)

О ПОИСКАХ НОВЫХ ПОДХОДОВ В РАМКАХ МАГИСТРАТУРЫ «ЛИТЕРАТУРА В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» К ИЗУЧЕНИЮ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»

В рамках нашей магистратуры «Литература в системе гуманитарного образования» мы обучаем учителей литературы или будущих учителей. Поэтому естественно, что в формате изучаемых дисциплин и подготовки магистерской диссертации мы стараемся дать нашим студентам знания о современных подходах и концепциях в области науки и образования, об особенностях развития современного литературного процесса.

Так, с нашими студентами мы ищем новые нестандартные подходы к пониманию изучаемых программных литературных произведений. Одним из таковых является роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Стоит подчеркнуть, что в произведениях писателя отмечены особенности русского характера, который представляет неразрывную связь духовности как тяги к праведности и справедливости, воли как способности к выбору и бунтарства как свободомыслия и богоборчества.

Роман «Преступление и наказание» имеет колоссальное воспитательное значение, ибо раскрывает проблематику нравственного выбора, обусловленного духовной драмой героя, сомнениями, мучительным поиском состояния гармонии с собой и миром. Однако чаще всего на своих уроках учителя ограничиваются утверждением негативного влияния Петербурга на мировоззрение и жизнь его обитателей, рассмотрением социальных причин, приведших Раскольникова к преступлению. Объяснения учителя и доклады учащих-

ся очень часто имеют формальный характер. Мы же с нашими магистрантами попытались найти новые подходы к изучению романа, сопоставив его содержание и героев с днем сегодняшним, тем самым приблизив произведение к восприятию его современной молодежью.

Мы предпочли сделать акцент на воспитательных возможностях романа, предположив, что свою определенную правду жизни из него может извлечь ученик с помощью учителя, тем самым приобретя опыт, который недоступен ему в реальной жизни. Ведь все, что описано в романе, встречается и в наши дни. Есть и сегодня Раскольниковы, считающие себя «необыкновенными», а значит, «имеющими право»; есть Свидригайловы, ведущие праздный образ жизни; есть Мармеладовы, ищущие в «питии сострадания и чувства»; есть женщины, подобные Катерине Ивановне, которые ходят по кабинетам «их превосходительств» в поисках материальных благ для «сироток».

Роман «Преступление и наказание» нельзя рассматривать в отрыве от христианского мировоззрения Ф.М. Достоевского. При этом учитель должен учитывать, что наша страна многоконфессиональна, но христианские взгляды писателя, отраженные в художественных образах романа, могут стать понятными для всех без исключения. Мы считаем, что сочетание лично-ориентированного и аксиологического подхода в процессе изучения романа «Преступление и наказание», позволит задействовать воспитательный потенциал произведений писателя в целях формирования духовно-нравственных ценностей учащихся.

Обратим внимание на то, что формирование ценностей предполагает прохождение нескольких этапов: 1) когнитивно-гносеологического; 2) мотивационно-ценностного; 3) лично-деятельностного; 4) креативно-результативного.

На первом, когнитивно-гносеологическом, этапе мы рекомендуем ознакомить учащихся с системой гуманистических ценностных ориентаций, связав их с системой ценностей Ф.М. Достоевского, сформировавшейся к началу 1860-х годов. Установление такой связи поможет осознать общечеловеческий характер духовно-нравственных ценностей, представленных в творчестве писателя. На данном этапе целесообразно использовать такие методы, как репродуктивный (презентация/видеоролик о биографии Ф.М. Достоевского, его системе ценностей), продуктивный (эвристическая беседа). Основные формы работы на данном этапе – это лекция-беседа, самостоятельное изучение материала (например, подготовка рефератов, докладов и презентаций на основе биографических и критических материалов).

На мотивационно-ценностном этапе в ходе изучения романа «Преступление и наказание» старшеклассники анализируют проблематику романа и под руководством учителя выстраивают систему ценностей героев романа, их жизненные установки, определяют цели и мотивы поступков. Основными формами работы являются: диагностика (ранжирование) ценностей (совместно с учителем); дискуссия, круглый стол; сочинение или эссе.

На третьем, лично-деятельностном, этапе необходимо соотнести системы ценностей героев романа с общечеловеческими, духовно-нравствен-

ными ценностями и попытаться перевести положительные качества героев романа в личностные ценностные ориентации самих учащихся. Содержательная сторона этапа определяется направленностью учебного материала на рефлексивную деятельность. В качестве основной формы работы мы предлагаем просмотр экранизаций романа «Преступление и наказание» или его отдельных эпизодов с последующим анализом.

Креативно-результативный этап предполагает признание духовно-нравственных ценностей, представленных в романе, достоянием собственного опыта. Содержание этого этапа определяется прогностической направленностью учебного материала. Например, учащимся могут быть предложены: ролевая игра, инсценирующая ситуации современной жизни, похожие на события романа «Преступление и наказание». Внеклассное мероприятие или «Час общения» может быть проведено по следующим темам: «Преступление и наказание в нашей жизни», «Духовно-нравственные ценности XIX века в современном контексте», «Герои романа «Преступление и наказание» в современных образах». При выборе методов и форм работы на всех вышеперечисленных этапах необходимо учитывать психологические особенности учащихся, их жизненные ситуации и степень готовности их к личностному развитию.

Мы представили лишь часть работы, которая проводится в рамках нашей магистратуры и нацелена на поиск новых подходов к изучению литературных произведений. Только акцент на воспитательном аспекте классического произведения, сопоставление его с современностью, поиск новых методов и форм в преподавании сделают его по-настоящему интересным для учащихся.

Литература

1. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику URL: <https://scibook.net/filologicheskaya-germenevtika/obraztsyi-uchebnoy-interpretatsii-26136.html>.
2. *Достоевский Ф.М.* Преступление и наказание. М., 1959.

А.В. Курганская
(г. Чита)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее десятилетие в активный оборот современной науки и практики образования вошли понятия «компетенции», «компетентности», «компетентностный подход». Известны различные определения компетенции, которые сводятся к тому, что это умения, необходимые для успеха на работе, в учебе и

жизни. Понятие «компетенция» с латинского языка означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Обратимся к работам российских ученых. Так, А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [1]. Г.К. Селевко считает, что компетенция – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами автор понимает знания, умения, навыки, надпредметные умения, компетентности, психологические особенности, ценности и т.д. Таким образом, компетентности, по мнению Г.К. Селевко, – это качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта [5].

Рассмотрев различные позиции к определению понятийного содержания «компетентности» и «компетенции», мы пришли к мнению, что названные авторы едины в том, что о компетенции мы можем говорить, если человек обладает достаточным объемом навыков, с помощью которых он способен и готов самостоятельно определять цели, выполнять задачи, стоящие перед ним в повседневной жизни. Реализуя свои компетенции, человек приобретает компетентности. Мы можем сделать вывод, что компетенции – это те знания, умения и навыки, которыми школьник овладевает в школе и использует их во всех сферах своей дальнейшей жизнедеятельности [8].

Обратимся к рассмотрению компетентностного подхода. Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организация образовательного процесса и оценки образовательных результатов [1]. Компетентностный подход является условием усиления прикладного, практического характера всего школьного образования. Таким образом, под компетентностным подходом в образовании понимается совершенствование всей образовательной системы, направленное на освоение детьми социокультурного опыта, выработанного человечеством.

Основной образовательной целью современной школы с позиции компетентностного подхода является формирование у школьников ключевых компетенций, позволяющих младшему школьнику решать задачи социальной коммуникации. Содержание образования в рамках компетентностного подхода определяется четырьмя компонентами: знаниями, умениями, опытом деятельности и опытом ценностного отношения [2].

Все вышеизложенное оказало влияние на содержание литературного образования младших школьников, предполагающего формирование квалифицированного читателя, который обладает культурой восприятия художественного произведения как формы существования литературы и которому присуща развитая восприимчивость к воздействию искусства слова [7]. В связи с этим в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в качестве одной из приоритетных целей определено формирование необходимого уровня читательской компетентности младших школьников, осознание себя как грамотного читате-

ля, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования [9].

Проблемой формирования читательской компетентности занимались специалисты по теории и методике обучения литературе и психологии. Так, например, Н.Н. Сметанникова рассматривала читательскую компетентность как качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность расширения возникающих учебных, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-воспитательной деятельности [6]. Е.А. Гончарова говорила о том, что читательская компетентность – сложнейшая функциональная система, ядром которой является способность читателя или слушателя превращать закодированные в тексте авторские смыслы в личный познавательный и творческий опыт [3]. По мнению методиста Н.Н. Светловской, читательская компетентность – личностное свойство, позволяющее читателю при первой необходимости привычно обращаться в мир книг за недостающим ему опытом и с минимальными затратами времени и сил находить в этом мире и «присваивать» на максимально доступном уровне нужный опыт или устанавливать, что интересующий его опыт пока в книгах не описан [4].

Рассмотрим, какими компетенциями (знаниями, умениями, опытом деятельности и опытом ценностного отношения) овладевают младшие школьники в процессе литературного образования (таблица 1).

Для формирования указанных компетенций можно использовать разнообразные методы и приемы. Опишем некоторые из них. На уроках литературного чтения необходимо создавать проблемно-поисковые ситуации, настраивающие всех детей на активное участие и решение проблемных вопросов. Беседы-дискуссии учат детей размышлять о прочитанном, высказывать свое мнение. Хорошей основой для накопления учащимися личного опыта творческого восприятия и интерпретации художественных произведений является использование приема словесного рисования, в процессе которого дети воображают прочитанное, видят за словами картины и образы, без труда не только называют тему любого эпизода или ситуации, но и представляют детали изображаемого, цвета, формы, звуки и обстоятельства. Большое внимание на уроках литературного чтения следует уделять словарной работе, особенно при чтении сложных текстов. Здесь можно использовать приемы толкования значения новых слов: объяснение значения слов с помощью показа предметов, учебных картинок, работа с синонимами и антонимами, пословицами и загадками. Чтобы повысить интерес к чтению, на уроках литературного чтения учителя используют элементы драматизации и создание рисованных «фильмов» по прочитанному произведению. Здесь проявляются творческие способности каждого обучающегося. При этом авторы «спектаклей» и «фильмов» демонстрируют умения проследить за ходом событий, пересказать текст или его фрагменты.

**Компетенции младших школьников,
формируемые в процессе литературного образования**

№ п/п	Задача литературного образования	Формируемые компетенции
1.	Освоение общекультурных навыков чтения и понимания текста; воспитание интереса к чтению и книге	Обучающиеся приобретают общеучебное умение осознанно читать тексты.
2.	Овладение речевой, письменной и коммуникативной культурой. Формирование умения использовать ее для расширения знаний об окружающем мире.	Обучающиеся умеют работать с различными видами текстов: – ориентироваться в книге; – самостоятельно находить информацию в словарях, справочниках и энциклопедиях; – участвовать в диалоге; – строить монологические высказывания.
3.	Воспитание эстетического отношения к действительности, отраженной в художественной литературе.	Обучающиеся учатся понимать художественное произведение как особый вид искусства; у них формируются умения определять его художественную ценность и анализировать (на доступном уровне) средства выразительности; развивается способность сравнивать искусство слова с другими видами искусства – живописью, театром, кино, музыкой).
4.	Формирование нравственного сознания и эстетического вкуса младших школьников; понимание духовной сущности произведений.	В процессе работы с художественным произведением младшие школьники: – осваивают основные нравственно-этические ценности; – получают навык анализа положительных и отрицательных действий героев, событий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, реализуя компетентностный подход в процессе начального литературного образования, у младших школьников возможно сформировать комплекс основных функциональных компетенций, связанных с восприятием, анализом и интерпретацией художественного текста.

Литература

1. *Иванова Е.О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Дистанционное образование: курсы, олимпиады, конкурсы, конференции: сайт дистанционного образования «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru>.

2. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

3. *Одегова В.Ф., Самойлова Н.В.* Пути формирования читательской компетентности младших школьников. Нижний Новгород, 2018.

4. *Светловская Н.Н.* Филолого-методическая подготовка учителя начальных классов как основа системы национального образования в России // Начальная школа. 2017. № 5. С. 3–11.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М., 1998.
6. *Сметанникова Н.Н.* Как разорвать замкнутый круг // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. М., 2007. С. 53–59.
7. *Сосновская О.В.* Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: монография. М., 2004.
8. *Тимофеев В.А.* Компетентностный подход в образовании // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 1(4). С. 38–40.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://www.zhg-zresurs.ru/index.php/fgos-fgos-noo/fgos-noo-norms/item/2153-fgos-noo-novaya-redaktsiya-ot-04-04-2018-g>.

Н.А. Попова
(г. Москва)

ЗАНЯТИЯ ТВОРЧЕСКИМ ПИСЬМОМ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В СЕРЕБРЯНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Быть стариками – не простая штука.
Не все умеют стариками быть.
Дожить до старости – ещё не вся наука,
Куда трудней достоинство хранить.

А. Дементьев.

В Российской Федерации реализуется проект по организации досуга граждан пенсионного возраста. К работе с людьми старшей возрастной категории подключились не только Центры социального обслуживания, но и учебные учреждения, в частности Московский городской педагогический университет, одним из подразделений которого стал Серебряный университет.

В Серебряном университете учатся студенты, чей возраст колеблется от 55 до 80 лет. Руководство структурного подразделения поставило перед собой задачу «обеспечить раскрытие человеческого и образовательного потенциала, а также самореализацию и непрерывное профессионально-личностное развитие москвичей разных возрастов во взаимодействии с серебряным наставником» [7]. В университете реализуется множество образовательных и культурно-просветительских программ, одной из которых является программа «Литературное творчество в современном мире».

В обществе такое направление, как Creative Writing, пользуется огромным спросом, и история его развития насчитывает не одну сотню лет. По мне-

нию британского ученого Г. Харперса, зарождение этого предмета в XVII веке связано с бакалаврским курсом, включавшим в себя грамматику, риторику и логику. В статье «Краткая история Creative Writing в британских университетах» [9] он указывает на то, что занятия поэтическим или прозаическим творчеством не выделялись, а смешивались с другими занятиями, посвященными тому или иному автору.

В российской системе образования упражнения по творческому письму всегда входили в учебники по риторике и поэтике. Так, учебник А.Ф. Мерзлякова «Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических» (1809), «стал серьезным шагом по преодолению схоластики» [8, с. 53], а на литературных собраниях в университетском пансионе, которые вел популярный профессор, «поощрялись самостоятельные литературные и критические опыты учащихся» [6, с. 30].

В 2017 году в Высшей школе экономики была открыта новая магистерская программа «Литературное мастерство». Академическим руководителем программы стала профессор ВШЭ М.А. Кучерская. В анонсе программы сказано, что «программа сочетает прикладные дисциплины, направленные на овладение писательскими навыками, с историческими и теоретическими, снабжающими магистранта литературной эрудицией и инструментами анализа текста» [5]. Среди преподавателей известные российские писатели Марина Степнова, Дмитрий Быков, Лев Данилкин, Сергей Гандлевский, а также филологи, авторы научных и популярных книг и статей Олег Лекманов, Екатерина Лямина, Алексей Вдовин.

Для тех, кто не учится в ВШЭ, в 2015 году была создана литературная школа Creative Writing SCHOOL, в которую может записаться любой желающий. С 2016 года в школе был запущен онлайн-проект. На сегодняшний день в рамках онлайн-школы работают шесть программ: «Как писать прозу: теория и практика», «Проза для продолжающих», «Выше стропила, плотники: как построить сюжет» Майи Кучерской, «Проза для подростков» и «Внутренний подросток» Анны Старобинец, «Язык и стиль, как писать хорошо» Марины Степновой, «Драматургия» Михаила Угарова. Все программы включают лекции и творческие задания [4].

Руководитель проекта М.А. Кучерская утверждает: «Главная идея Creative Writing в том, что сочинять можете и вы. Если хотите. Много в художественном тексте сводится к определенным техникам. Занятия по творческому письму предлагают освоить эти техники. Это не значит, что после обучения все слушатели CWS превратятся в Толстых или Достоевских. Однако преподаватели Creative Writing School обещают, что каждый станет писать лучше» [3].

Занятия творческим письмом в Серебряном университете отличаются от других подобных курсов. Прежде всего, «серебряные студенты» не планируют становиться профессиональными писателями, в отличие от амбициозных слушателей Creative Writing School. Люди приходят заниматься письмом не для того, чтобы поменять свою профессию: для них это форма проведения досуга, знакомство с новыми людьми, расширение кругозора, осознание своего

места в этом мире. То есть занятия творческим письмом носят ярко выраженный психотерапевтический характер; преподаватель осознает, что перед ним стоит цель изменить качество жизни своих слушателей, а не пытаться вырастить нового гения. В то же время среди слушателей есть те, кто в силу жизненных обстоятельств не мог заняться литературой раньше, но всегда об этом мечтал. И вот для осуществления этой мечты работает наставник.

Как строится курс творческого письма в Серебряном университете? И в чем его специфика? На разработку всего курса и отдельных занятий влияет возраст студентов и определенные ограничения, которые он диктует.

Как пишут О.В. Краснова, А.Г. Лидере, старение человека – это «реальный чрезвычайно сложный процесс, ставящий перед обществом, человеком, наукой большой комплекс важных проблем» [1, с. 10]. Большинство ученых, занимающихся вопросами геронтологии, указывают, что «среди общих признаков старения наиболее общим свойством является «замедление», охватывающее как большинство сенсорных функций – зрение, слух, вкус, осязание, так и более сложных – психомоторики, восприятия нового, запоминания, всего поведения человека...» [Там же, с. 38].

Таким образом, разрабатывая методику проведения занятий, мы должны учитывать особенности восприятия новой информации нашими слушателями.

Курс творческого письма предполагает не только постижение техники написания художественного текста. Сперва нужно помочь слушателям ощутить дыхание современности. Поэтому занятия начинаются с обзорных лекций по современной литературе. Большинство студентов Серебряного университета с нею не знакомы.

Мы погружаем слушателей в современный литературный процесс: они узнают о существовании интернет-порталов, читают литературные журналы, посещают литературные салоны «Классики XXI века» при библиотеке А.П. Чехова и Культурный центр фонда «Новый мир», поэтические вечера в МХАТе им. М. Горького, книжный магазин «Фаланстер». Участникам творческого семинара предлагаются различные психотерапевтические техники, призванные помочь побороть свою скованность. Слушатели выполняют творческие задания, предложенные Джулией Кэмерон [2] и другими специалистами. На семинарах происходит чтение и обсуждение новинок современной прозы.

Слушатели получают также разнообразные творческие задания и затем участвуют в совместном обсуждении написанного. Групповая совместная работа помогает справиться со стеснением и неуверенностью. Наконец, участники семинара общаются со своими современниками, авторами прочитанных книг. Так, после чтения романа «Возвращение в Панджруд», удостоенного премии «Русский Букер», со слушателями встретился известный современный прозаик, профессор Литературного института А.Г. Волос.

Многоступенчатая работа приоткрывает «серебряным студентам» жизнь с другой стороны и делает ее чрезвычайно наполненной. Проиллюстрируем вышесказанное и рассмотрим планирование одного занятия. Оно посвящено мемуарам. Время проведения – шесть академических часов:

I. Лекция о жанре мемуаров.

1. История зарождения и развития жанра мемуаров:

- Воспоминания Ксенофонта о Сократе;
- Юлий Цезарь «Записки о галльской войне»;
- П. Абеляр «История моих бедствий»;
- Данте Алигьери «Новая жизнь»;
- И.-В. Гете «Поэзия и правда из моей жизни»;
- Ж.-Ж. Руссо «Исповедь»;
- Ж. де Сталь «Десять лет в изгнании».

2. Знакомство с выдающимися мемуарами, созданными в XX в.:

- И. Одоевцева «На берегах Невы» и «На берегах Сены»;
- К. Маковский «На парнасе Серебряного века»;
- А. Белый «Между двух революций»;
- Н. Берберова «Курсив мой»;
- В.В. Вересаев «Воспоминания»;
- К.Г. Паустовский «Повесть о жизни»;
- А.И. Солженицын «Бодался теленок с дубом».

3. Имитация жанра мемуаров в русской литературе:

- А.С. Пушкин «Капитанская дочка»;
- Ф.М. Достоевский «Неточка Незванова»;
- Л.Н. Толстой «Детство», «Отрочество», «Юность»;
- С.Т. Аксаков «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука»;
- М. Горький «Детство», «В людях»;
- И. Эренбург «Люди, годы, жизнь»;
- А.И. Герцен «Былое и думы»;
- О. Мандельштам «Шум времени»;
- В. Катаев «Алмазный мой венец».

4. Фальсификация мемуаров как явление:

- Дневник фрейлины императрицы Александры Федоровны Анны Вырубовой;
- Биньямин Вилькомирски «Фрагменты. Мемуары военного детства».

II. Беседа со слушателями о прочитанных ими ранее мемуарах.

III. Мастер-класс: разработка тезисного плана своих мемуаров.

IV. Творческое задание: описать яркий факт из своей жизни, который будет интересен читателям.

V. Групповая работа: обсуждение написанного.

VI. Домашнее задание:

- прочитать роман современного прозаика, лауреата премии «Русский Букер» Рубена Гальего «Белое на черном»;
- ответить на вопрос: Известный критик В.Г. Белинский в статье «Взгляд на русскую литературу 1847 года» писал: «Наконец самые мемуары, совершенно чуждые всякого вымысла, ценные только по мере верной и точной передачи ими действительных событий, самые мемуары, если они мастерски написаны, составляют как бы последнюю грань в области романа, замыкая ее собой». Согласны ли вы с этим мнением?

Приведем в качестве примера одну из творческих работ студентки Серебряного университета:

Морозный декабрьский вечер в Санкт-Петербурге. Вечер, кажущийся глубокой ночью: так давно село солнце. Предновогоднее возбуждение Невского обрывается у реки. Сюда, на набережную лейтенанта Шмидта, не докапывают его волны. Здесь тихо и безлюдно. Падают снег. Сквозь его пелену кажется призрачным величие этого города, золотой патиной переливающееся в свете фонарей. Мы на палубе легендарного ледокола «Красин». Он навсегда (это «навсегда» звучит как приговор) пришвартован к невскому берегу. Он стал музеем. Но не перестал быть кораблем. Он на плаву. И думаешь: как важно до конца оставаться на плаву, мечтать совершить еще один рывок, еще раз ринуться за горизонт на помощь кому-то... Кажется, в каютах и кубриках задремавшего судна слышны голоса тех, кто давно уже несет вахту совсем в иных пределах. Тех, кто явился частью великой истории этого ледокола: кто работал, спасал, погибал... По волнению (не волнению Невы – ее черная вода спокойна, а за Благовещенским мостом река и вовсе уснула под коркой льда), по волнению команды судна, обрывкам фраз становится понятно, что сейчас произойдет что-то важное. Новый ледокол «Андрей Вилькицкий», этот исполин высотой с семиэтажный дом, сейчас, именно сейчас будет уходить в свое первое плаванье в Арктику. Мы видим его на причале Английской набережной. Ее подсвеченные дворцы, дома, купола сверкают изящными елочными игрушками, маленькими и хрупкими рядом с громадой ледокола. «Вилькицкий» легко и плавно разворачивается у моста, и море его слепящих огней начинает надвигаться на нас, заслоняя собой город. Он быстро приближается. Волнение и восторг охватывают нас, нескольких человек, стоящих на палубе. Старик «Красин» издает гудок, хриловатый и грустный. Встреча и расставание двух эпох, двух ледоколов, встреча легендарного прошлого и настоящего, которое наверняка тоже будет героическим, ибо суровая Арктика ежедневно будет проверять на прочность и корпус судна, и волю его команды. «Вилькицкий» гудит в ответ. Он проходит совсем рядом. Спокойные люди на его палубах. Мы машем им и кричим, желая счастливого плаванья. Мы последние, кто провожает судно: дальше темнота уснувших до утра берегов – доков, пакгаузов, пустых причалов. Еще дальше – ночное море. Проводив судно в далекий путь, становишься сопричастным его судьбе. Где ты, «Андрей Вилькицкий»? Режешь 4-х метровый лед в Обской губе? Прото-ряешь путь в Карском море? Перевозишь, спасаешь? Вспоминай о родных невских берегах, о старике «Красине», грустно застывшем у причала, отдавшись воспоминаниям. Воспоминания... Запечатленные годы и десятилетия, дни и мгновения – бесценный груз нашей жизни.

Несмотря на вдохновляющие результаты, которых нам удалось добиться в работе со студентами, относящимися к старшей возрастной категории, отметим ряд серьезных проблем, требующих осмысления.

Мы думаем, что перспективная идея по привлечению к работе с пожилыми москвичами специалистов из высших учебных заведений пока не про-

думана ни финансово, ни психологически, ни методически. Дать новому учебному подразделению красивое название – Серебряный университет – намного проще, чем решить ряд вопросов по вдумчивой организации учебного процесса. Рассмотрим ряд факторов.

Слушатели, относящиеся к старшей возрастной группе, не могут учиться по студенческому расписанию, ибо быстро устают и их внимание рассеивается. Необходима постоянная смена деятельности, что сложно для вузовского преподавателя, привыкшего к лекционно-семинарскому формату. Методика работы с пожилыми напоминает работу с маленькими детьми: постоянное переключение внимания на новые формы работы, разнообразные задания, чередование теории и практики, наличие игровых моментов, использование исключительно позитивных примеров.

В группе, занимающейся творческим письмом, не должно быть более пятнадцати человек, так как курс предполагает обширную практическую работу. Мы столкнулись с ситуацией, когда ЦСО продолжал запись на курс, хотя группа насчитывала уже 54 слушателя. При таком количестве участников преподаватель не может уделить внимание каждому человеку, неизбежны внутренние конфликты, страдает качество преподавания.

Возраст слушателей, которые оказываются в одной группе, от пятидесяти до восьмидесяти лет, то есть за одной партой сидят «отцы» и «дети». При наборе на курс не существует никакой дифференциация между студентами, относящимися к старшей и старческим возрастным категориям (по классификации ВОЗ, люди среднего возраста – 45–59; пожилого – 60–74; люди старческого возраста – 75–90 лет). Это слушатели с разными физическими и психологическими особенностями. Для каждой возрастной группы (50–60, 60–70, 70–80 лет) необходимо создавать свои обучающие программы, учитывающие физические и психологические особенности.

Мы привыкли, что материальный уровень родителей оказывает влияние на отношения между учащимися в школе, рождает конфликты и ведет к социальному расслоению в классе. Однако социальные противоречия на занятиях с пожилыми людьми ощущаются не менее остро, чем с подростками. Приведем пример: студентам было предложено написать путевые заметки. Одна слушательница описала, как каждое лето летает на Канарские острова, другая же спросила, может ли она выдумать какое-нибудь путешествие, ибо много лет не имеет возможности никуда поехать. Обсуждение таких работ неминуемо влечет за собой напряжение среди участников семинара.

Поэтому преподаватели, решившие работать с таким контингентом, должны пройти серьезное обучение, прежде чем войти в учебную аудиторию. Необходимо обладать знаниями по возрастной психологии, понимать геронтологическую специфику, уметь грамотно взаимодействовать со слушателями. Девизом обучения пожилых людей становятся слова: «Не навреди».

Расскажем о собственном опыте, продемонстрировавшем, насколько аккуратным обязан быть преподаватель в подборе учебного материала. Итак, на занятиях, посвященных жанру мемуаров, слушателям для обсуждения был предложен роман лауреата букеровской премии Рубена Гальего «Белое на чер-

ном». Рубен Гальего – уникальная личность, внук секретаря коммунистической партии Испании, выросший в российском детском доме инвалидов и до тридцати лет не знавший о том, кто его родители. О своем трагическом детстве Гальего написал художественно-документальный роман, который современные критики сравнивают с романом Н. Островского «Как закалялась сталь». Предложив слушателям роман Гальего, мы хотели показать, что при написании мемуаров, если есть желание их обнародовать, надо затрагивать темы, интересные не только самому автору, но и читателям. Огромную роль играет эмоциональная насыщенность текста и острота проблематики.

Однако произведение для беседы было выбрано неудачно. Если школьники и студенты после знакомства с романом говорят о силе духа главного героя и идее преодоления и признаются, что роман Гальего придал им новые жизненные силы, то пожилые москвичи не смогли переступить через трагический контекст и понять замысел. Многие указывали на глубокую депрессию, в которую их погрузил текст Гальего, и на нежелание работать с этим материалом. Это неудача показала, что для работы необходимо выбирать по преимуществу позитивный материал. Лучше избегать тем, связанных со смертью и болезнью.

Еще одна специфическая особенность в обучении «серебряных студентов» в том, что они не владеют элементарными навыками компьютерной грамотности. Это затрудняет коммуникацию с ними и приводит к ограниченному числу методических приемов, которые использует преподаватель. Например, при знакомстве с толстыми литературными журналами, мы учитываем, что некоторые слушатели не могут зайти на портал «Журнальный зал» и должны взять «Новый мир» и «Знамя» в библиотеке.

Идея краткосрочных курсов также, на наш взгляд, не совсем удачна. Продуктивнее посещать занятия не менее года, чтобы окончание обучения завершалось реализацией проекта – опубликованным сборником произведений участников творческого семинара. Это придаст завершенность работе и повысит самооценку студентов.

Несмотря на обозначенные проблемы, мы считаем данное направление чрезвычайно перспективным в профессиональном плане. И его дальнейшее развитие видим в открытии новой магистерской программы по подготовке специалистов, работающих с людьми, принадлежащими к старшей возрастной категории, прохождении вузовскими сотрудниками курсов повышения квалификации, получении дополнительной специализации при окончании вуза, создании новых обучающих программ для пожилых людей при университетах и включении в процесс обучения профессорско-преподавательского состава.

По предположениям Всемирной организации здравоохранения, в период с 2000 по 2050 гг. доля населения в мире старше 60 лет удвоится примерно с 11% до 22%. Ожидается, что абсолютное число пожилых людей в возрасте 60 лет и старше увеличится за этот же период с 605 миллионов до 2 миллиардов человек. Это означает, что нам только предстоит начать решать проблемы, связанные с организацией обучения и досуга «серебряных студентов», и чем быстрее мы пойдем по этому пути, тем будет лучше для общества.

Литература

1. Краснова О.В., Лидере А.Г. Социальная психология старения: учебное пособие. М., 2002.
2. Кэмерон Дж. Право писать. Приглашение и приобщение к писательской жизни / пер. с англ. М., 2016.
3. Литературные мастерские «Creative Writing School». URL: <https://litschool.pro/about/>
4. Литературная мастерская. От интервью до лонгрида, от рецензии до подкаста / сост. А.В. Вдовин, М.А. Кучерская, Н.Н.Калинникова. М., 2020.
5. Магистерская программа ВШЭ «Литературное мастерство». URL: <https://www.hse.ru/ma/litmaster/about>
6. Методика преподавания литературы: учебник для студентов пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. М., 1999.
7. Серебряный университет Московского городского педагогического университета. URL: <https://su.mgpu.ru/akademiya-serebryanyh-nastavnikov-serebryanogo-universiteta/>
8. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе: монография. 2-е изд., доп. М., 2013.
9. Harper, Graeme. A Short History of Creative Writing in British Universities – Teaching Creative Writing. Palgrave MacMillan, 2012 (edited by Heather Beck).

М.А. Аристова
(г. Москва)

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КАК СПОСОБ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПЕРЕХОДА ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

В современных условиях, когда стремительно развиваются информационные технологии, возникают все новые проблемы и вызовы, связанные с необходимостью обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования в целом, общество и государство предъявляют особые требования к школьному образованию. В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов одна из важнейших задач связана с формированием универсальных учебных действий, создающих «возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей» [4, с. 3]. Среди видов деятельности именно *чтение* признается фундаментальным,

обеспечивающим не только процесс образования, но и успешное решение дальнейших жизненных задач.

Важнейшим показателем культуры любого национального сообщества, способом хранения и переноса наиболее значимых культурных кодов является чтение художественных произведений. Этот вид деятельности требует особого подхода к формированию читательских умений. Чтение художественных произведений – современных авторов и написанных в прошлые века – по мнению большинства ученых, является наиболее показательным и значимым фактором культурного развития как отдельной личности, так и общества в целом, без которого невозможен прогресс практически во всех сферах функционирования социума и государства.

Не случайно на этапе начального образования особое внимание уделяется формированию и развитию умений *смыслового чтения*, с которым связано достижение важнейшего из метапредметных результатов – «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [6]. Важно подчеркнуть, что это тесно взаимосвязано с предметными умениями, формируемыми на уроках литературного чтения, которые должны обеспечить «достижение необходимого для продолжения образования уровня *читательской компетентности*, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [6].

Очевидно, что успешность обучающихся в основной школе напрямую зависит от уровня сформированности на начальном этапе как предметных, так и метапредметных умений. Вместе с тем практика показывает, что достаточно устойчива тенденция явного снижения учебных результатов при переходе из начальной школы в основную, причем даже среди успешных выпускников, для которых характерны высокие достижения на протяжении всего обучения в младших классах. Причем нередко эта тенденция не ограничивается 5 классом, когда можно говорить о влиянии изменения условий обучения (например, работы с разными учителями-предметниками) и психологическими особенностями переходного возраста.

Вполне убедительным доказательством этого являются результаты международных исследований PIRLS и PISA, в которых Россия участвует с 2000 года. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) является мониторинговым исследованием качества начального образования и проводится каждые пять лет. Его цель – сравнить уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в странах мира, а также выявить различия в национальных системах образования с целью совершенствования процесса обучения чтению. В 2016 году Российская Федерация заняла первое место в рейтинге стран-участниц международного исследования PIRLS, что отражает высокий уровень достижений учащихся в таком метапредметном умении, каким является чтение. В то же время результаты исследования PISA (Programme for International Student Assessment) в 2018 году, где в центре

внимания была именно читательская грамотность, показали значительное снижение уровня наших выпускников основной школы – они заняли лишь 18-е место, причем показатели снизились как по читательской, так и по математической и естественнонаучной грамотности [1].

Эти данные показывают необходимость проведения широкого спектра диагностических исследований, причем именно на этапе перехода учащихся из начальной школы в основную. Они могут включать различные параметры, но при этом должны проверяться как предметные, так и метапредметные умения. Подчеркнем, для начальной школы особенно важно то, что «универсальность можно отнести к высшим достижениям предметного результата обучения, как явление постепенного становления предметных учебных действий в новом качестве – в виде универсальных как способности обучающегося к переносу сформированных предметных операций на любое содержание» [5, с. 21–22].

Из сказанного следует, что диагностика, дающая возможность прогнозировать проблемы обучающихся в основной школе, не может ограничиваться только предметными умениями, наряду с которыми должны проверяться и коррелирующие с ними метапредметные умения. Покажем это на примерах конкретных заданий для 5 класса, которые связаны с предметными знаниями по литературе, но при этом дают возможность установить и уровень сформированности метапредметных читательских умений.

В качестве материала выбрана хорошо известная ученикам 5 класса тема «Сказки». Ее изучение начинается в 1–4 классах и продолжается в основной школе.

Первая группа заданий позволяет определить уровень *предметных знаний и умений*, она может включать следующие вопросы: 1) Какие сказки называются фольклорными (народными), а какие литературными? В чем их сходство и различия? 2) Какие виды сказок принято выделять? Какие черты отличают каждый из них? 3) Вспомните, что вам известно о сказочных героях, сюжетах, образах? Приведите примеры из известных вам сказок.

Вторая группа заданий также связана со сказками, но направлена на выявление *метапредметного умения* – определение существенного признака классификации предложенных объектов. Задания данной группы оценивают не то, насколько хорошо учащиеся знают сказки, умеют пользоваться теоретико-литературными понятиями при их анализе и т.д., а уровень сформированности умения устанавливать существенный (главный) и несущественный (второстепенный) признак, что позволяет учащимся *проанализировать любые предложенные объекты* и провести их классификацию.

В качестве предложенных объектов выбраны русские народные сказки, хорошо известные детям. В начальной школе учащиеся узнают о том, что сказки делятся на 1) волшебные, 2) о животных, 3) бытовые. Соответственно, по этому *существенному* признаку должна быть проведена классификация предложенных объектов. Кроме того, в начальной школе вводится понятие о герое художественного произведения. В предложенных в заданиях сказках имя главного героя (героев) указано в названии, поэтому не может представ-

лять трудности даже в том случае, если на предметном уровне ученик не владеет информацией об этой сказке. В выбранных сказках есть сходные персонажи (Лиса, Волк, Иван-Иванушка, Мороз-Морозко), но для классификации сказок выбор героя является *несущественным* признаком. Кроме того, как несущественный признак могут быть выделены сказки, в которых действуют только животные, и сказки, в которых действуют животные и люди; сказки, связанные с определенным временем года (например, зимой) и проч.

Приведем примеры заданий:

Тебе нужно разделить указанные произведения на две группы по **существенному** (главному) **признаку**. Запиши этот признак и заполни таблицу, распределив произведения по двум группам и указав соответствующий произведению номер:

1. «Иван-царевич и Серый волк»
2. «Гуси-лебеди»
3. «Лиса и Волк»
4. «Иван-крестьянский сын и Чудо-Юдо»
5. «Волк и Коза»
6. «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»

Существенный признак: _____

Группировка по существенному (главному) признаку:

А теперь запиши **несущественный** (не главный, второстепенный) **признак**, по которому можно распределить эти произведения на две группы.

Несущественный (неглавный) признак _____

Группировка по несущественному признаку:

Критерии выполнения данной группы заданий учитывают не уровень предметных знаний, а сформированность метапредметных умений. Например, правильно выполненное задание должно содержать: существенный признак (*вид сказки* или *сказки волшебные и сказки о животных*), в соответствии с которым проводится классификация по этому признаку (1 группа – №№ 1, 2, 4, 6; 2 группа – №№ 3, 5). Несущественных признаков может быть выделено несколько, достаточно, чтобы ученик указал какой-то из них и правильно выделил в соответствии с этим признаком группу. Например, может быть выделен признак наличия или отсутствия среди персонажей Волка – в этом случае правильный ответ будет таким: 1 группа – №№ 1, 3, 5; 2 группа – №№ 2, 4, 6.

Проведенная диагностика показала, что большинство учеников достаточно успешно справляются с заданиями, нацеленными на определение предметного уровня знаний и умений по литературе. Такие задания привычны для них и хорошо разработаны в методике [2; 3]. А вот задания, основанные на том же предметном материале, но направленные на выявление метапредметных умений, вызывают существенные затруднения: высокий уровень в фокус-группе не показал никто из учащихся, большинство из них сумели провести группировку, но не на уровне классификации (предложили в каче-

стве существенного признака такой, который им не является, но провели группировку по одному из возможных несущественных признаков).

Отметим, что аналогичная ситуация наблюдалась и по другим объектам оценки метапредметных умений в сравнении с предметными (установление оснований для сравнения объектов и сравнение конкретных произведений; установление назначения текста и определение его темы и т.д.).

Это позволяет сделать вывод о том, что читательские умения у многих учащихся тесно соотносятся с предметными знаниями, но на метапредметном уровне сформированы недостаточно. А значит, что проблемы в освоении программы основной школы могут возникнуть не только в отношении предмета «литература», но и других – ведь высокий уровень сформированности читательских умений необходим для освоения практических всех школьных учебных предметов.

Таким образом, можно констатировать, что диагностика сформированности читательских умений является важным способом прогнозирования проблем, которые возникают у обучающихся, успешно заканчивающих начальную школу, в основной школе. Они могут отразиться не только на результатах по литературе, но и по всем учебным предметам, а потому требуется разработка специальных диагностических методик, дающих возможность определить уровень как предметных, так и метапредметных умений учащихся на разных этапах обучения.

Литература

1. *Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д.* Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация. М., 2019.

2. *Аристова М.А.* Литература. 5 класс. Диагностические работы. М., 2019.

3. *Аристова М.А.* Литература. 6 класс. Диагностические работы. М., 2020.

4. *Асмолов А.Г., Бурменская В.Г., Володарская И.А.* и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010.

5. *Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И., Романова В.Ю., Рыдзе О.А., Хомякова И.С.* Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М., 2016.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/>.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНТЕРАКТИВНЫЙ СЕМИНАР С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ СЕТЕВЫХ ПЛАТФОРМ И МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Сегодня высшее педагогическое образование в России переживает определенную трансформацию: обновляются учебные планы и рабочие программы, повышенное внимание уделяется развитию практикоориентированных умений студентов, классические лекции и семинары становятся интерактивными.

В данной статье речь пойдет о моделировании практического занятия по методической дисциплине на тему «Проектирование виртуального тура по литературному музею как способ знакомства с личностью писателя»⁸. Семинары по использованию цифровых технологий при изучении биографии писателя призваны решить ряд задач, стоящих перед методической наукой в современных образовательных условиях. В частности, в Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда», входящем в национальный проект «Образование» обозначена следующая задача: «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [12]. Сами занятия опираются на содержательные и функциональные аспекты развития цифровой грамотности студента, на решение целей и задач непрерывного литературного образования в цифровой образовательной среде, на развитие практикоориентированных компетенций будущего учителя-словесника в условиях цифровизации.

В статье проектирование виртуальной экскурсии по литературному музею рассматривается как часть системной методической подготовки будущего учителя-словесника. Главной составляющей структуры такого семинара является организация условий для работы в цифровой среде и поиск эффективных методических решений. Важную часть занятия составляет обращение к уже созданному цифровому контенту, его комментарию и анализу. В жанровом отношении речь идет об интерактивном семинаре, предполагающем не только знакомство с предложенной цифровой технологией, но и глубокое осмысление методических возможностей данной технологии для решения задач непрерывного литературного образования.

Обратившись к справочным источникам и исследованиям опытных экскурсоводов (работы Б.В. Емельянова, Т.П. Полякова, Н.В. Савиной и др.), мы выяснили, что «Педагогический терминологический словарь» и «Российская педагогическая энциклопедия» определяют экскурсию как «форму орга-

⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00684\20.

низации учебно-воспитательного процесса, позволяющую проводить наблюдения и изучение различных предметов и явлений в естественных условиях или в музеях, на выставках и пр.» [8]. Выделяются три необходимых компонента очной экскурсии (адресант, посредник, адресат) и их непосредственное взаимодействие между собой как необходимое условие. В результате образуются две группы действий: деятельность экскурсовода и деятельность экскурсантов. Первая группа предполагает более тщательную подготовку, сформированность навыков проведения экскурсии, обработка большого объема материала по заданной теме. В обязанности экскурсовода входят три этапа подготовки:

– этап предварительной работы: определение целей и задач экскурсии, разработка темы с соблюдением принципов научности и хронологичности, отбор литературы и составление библиографического обзора, отбор источников, отбор и изучение экскурсионных объектов в соответствии с критериями познавательной ценности, известности и интерактивности;

– этап непосредственной разработки экскурсии: составление маршрута экскурсии, подготовка контрольного текста экскурсии, комплектование «портфеля экскурсовода», определение методических приёмов проведения экскурсии (приёмы показа и рассказа), определение техники ведения экскурсии, составление методической разработки, составление индивидуальных текстов экскурсии;

– заключительный этап: прием-сдача экскурсии, утверждение экскурсии руководителем экскурсионного учреждения.

Взаимодействие экскурсовода и экскурсантов на экскурсии предполагает прямой коммуникативный контакт, в результате которого формируются новые взаимосвязи, целостность взглядов, настроений и чувств. Посредством подражания и заимствования экскурсанты перенимают новые для них модели поведения, усваивают и делятся чувствами и эмоциями, развивают эмпатию. Главный идеолог в таком процессе, конечно, экскурсовод – образец верного использования коммуникативных навыков. Для достижения максимально нужного эффекта от экскурсии в его арсенале должны быть заложены все необходимые методические приемы показа и рассказа.

На семинаре актуализируем следующие виды экскурсий по форме проведения: экскурсия-массовка, экскурсия-прогулка, экскурсия-лекция, экскурсия-концерт, экскурсия-спектакль, экскурсия-консультация, экскурсия-демонстрация, экскурсия-урок, учебная экскурсия, пробная экскурсия, показательная экскурсия, рекламная экскурсия и др. Таким образом, делается вывод о том, что экскурсия – это многоплановый проект, реализующий множество функций деятельностного, коммуникативного, педагогического и личностного характера, способный охватить любые сферы непрерывного литературного образования и найти нужную форму для своего воплощения.

Особо отметим типологические особенности литературных экскурсий. А.В. Святославский в работе «Образ местности в литературной экскурсии» называет литературной экскурсией такую экскурсию, «темообразующим фактором которой является история литературы в тех или иных конкретных проявлениях – в связи с историей данной местности» [10, с. 84–92]. В свою оче-

редь, А.Н. Свободов говорит о литературных экскурсиях в ограниченном понимании этого термина, так как, по его мнению, «экскурсировать можно не в самое литературное произведение – его надо читать! – а в местность и обстановку, которая нашла свое отражение в данном произведении (и то условно), или в местность и обстановку, связанную с личностью писателя... Конечно, всё это не литература, а нечто только связанное с литературой» [9]. Таким образом, учитывая обе высказанные выше позиции, обратим внимание на то, что литературные экскурсии, как и все остальные типы экскурсий, имеют свои особенности. Известный культуролог, историк и краевед Н.П. Анциферов сформулировал задачу подобного рода деятельности так: «Литературная экскурсия знакомит нас с материалом, использованным изучаемым автором при создании художественных образов» [11, с. 19]. Им выделена следующая классификация литературных экскурсий: экскурсии, иллюстрацию которых создают отрывки из литературных произведений; экскурсии, в которых главное место отдаётся не литературному тексту, который в данном случае выполняет вспомогательную роль, а каким-либо иным фактам (эпохе, эмоциональному состоянию автора, политическому положению); биографические экскурсии, связанные с определённым автором: биографические экскурсии а) на места, связанные с жизнью изучаемого писателя (Ясная Поляна); б) внутри сохранившихся жилищ, обращенных в музеи (Чеховская дача в Крыму); в) в музеи, посвящённые писателям (Толстовский музей в Москве); экскурсии исключительно литературные (Петербург Достоевского), где объекты показа и рассказа служат толкованием и пояснением к выбранной заведомо литературной теме (Н.П. Анциферов считает, что в данном случае «литературные экскурсии возможны только в форме комментирующей объект изучения, а не демонстрирующей его» [1, с. 7]); экскурсии краеведческого характера, при изучении которых основу будут составлять литературные материалы; смешанные экскурсии.

Особенностью очной литературной экскурсии является непосредственное обращение экскурсовода к художественному слову и выбор в связи с этим оптимальных методических приемов для эффективной реализации целей и задач литературной экскурсии.

На методическом семинаре виртуальная экскурсия рассматривается нами как разновидность заочной экскурсии в условиях цифровизации. Еще в 1966 году В.Г. Маранцман [5] впервые предложил провести урок в форме заочной экскурсии по теме «Чехов в Ялте». Ученый отмечал, что в заочной экскурсии «процесс обучения становится более живым и непосредственным» [5, с. 53]. Н.И. Горобец и И.А. Новикова в своих исследованиях опровергают мысль о том, что заочная экскурсия представляет собой исключительно монологический характер проведения занятия: «В действительности в процессе проведения ее возникает беседа, дается простор для различного рода самостоятельности учащихся» [3, с. 12]. Обратимся со студентами к конкретному примеру: в журнале «Музеи России» [6] был опубликован сценарий телеочерка, созданного В.Г. Маранцманом совместно с режиссером Л.А. Додиним и редактором Т.Л. Ритштейн по тургеневским местам. К сожалению, материал

так и не был показан, но сценарий был напечатан в журнале для того, чтобы сама идея динамического освоения литературных гнезд не погибла. Подобного типа работа вовлекает в творчество писателя благодаря образам и создает установку на чтение художественных произведений. Заочная экскурсия вызывает интерес, содействует развитию творческого воображения, непринужденно знакомит со сложными вопросами.

Виртуальный тур (или виртуальная экскурсия) по литературному музею рассматривается нами как разновидность заочной экскурсии, при которой происходит практически полное погружение экскурсантов в картину событий посредством компьютерных технологий, позволяя познакомить их «вживую» с дистанционно возникшей атмосферой и создавая иллюзию присутствия. Основное достоинство виртуального тура (экскурсии) – удобство и экономия времени, независимость от месторасположения экскурсантов и от климатических условий. Интерактив, присущий любой виртуальной экскурсии, побуждает потенциальных экскурсантов к самостоятельному поиску; он же предполагает некоторый простор при выборе интересующих их объектов, вплоть до собственного варианта формирования маршрута. Несмотря на существенный и едва ли не единственный недостаток виртуальной экскурсии, заключающийся в посредственном и нереальном ознакомлении с представленными объектами, такие туры имеют ряд преимуществ перед традиционными типами литературных экскурсий, а именно: универсальность проведения экскурсии (по факту, её можно провести практически в любое время и в любом месте для любого количества человек по любой теме, независимо от территориальной удалённости расположения объектов); широкий охват объектов за один сеанс (за одну экскурсию можно «посетить» и музей, и совершить прогулку, что особенно важно в контексте проведения тематических литературных экскурсий, объекты которых чаще всего расположены на большом расстоянии друг от друга); возможность «возвращения» к определённым объектам или, в последующем, к экскурсии в целом, что способствует лучшему усвоению знаний и правильному выстраиванию причинно-следственных связей в логике экскурсии; способность вовлечь в образовательный и познавательный процесс каждого экскурсанта, благодаря необходимости самостоятельного поиска в процессе «путешествия», таким образом, реализуется индивидуальный подход; возможность детализации того или иного объекта; допустимость размещения «подсказок» и дополнительной информации в туре; оригинальность и современность, вызывающие повышенную привлекательность к самому процессу и изучаемым объектам; сниженные требования к технике безопасности; отсутствие требований к наличию экскурсионного оборудования; финансовая составляющая (на настоящий момент большинство готовых виртуальных литературных экскурсий бесплатно, они же служат рекламой для посещения настоящего музея и т.д.).

Однако у виртуальных туров по литературным музеям есть и ряд недостатков, а именно: «неживое» ознакомление с объектами, иллюзорность, притупляющая получение пользы от экскурсии и, как следствие, ограниченность впечатлений; отсутствие возможности задавать вопросы в реальном

времени (при отсутствии «экскурсовода»); зависимость от проектировщиков и создателей: недопустимость просмотра экспонатов, не включенных в замысел экскурсии; низкая степень двигательной активности экскурсантов.

В контексте непрерывного литературного образования мы используем разные виртуальные туры по литературным музеям. Н.В. Устюжанина предлагает следующую классификацию виртуальных экскурсий:

- по содержанию: обзорные, тематические, биографические;
- по способу создания: использование технологий создания презентаций, использование инструментов сайтостроения (создание графических карт, гиперссылок), использование геоинформационных систем (Yandex, Google и др.), 3D-моделирование (создание модели отдельного объекта), использование панорамных композиций (создание «горячих точек» и переходов) [13].

Особо отметим способы создания виртуальных туров. Так, самый простой и легкодоступный – создание мультимедийных презентаций. Он не требует высоких информационных навыков владения компьютерными технологиями, а поэтому позволяет создать проект быстро и качественно. Также используется технология создания web-сайтов (сайтостроения) и привлечение геоинформационных систем, которые «представляют собой картометрическое исследование с одновременным построением любых карт, планов и схем» [2, с. 124–129], самые доступные из которых Google Maps и Google Earth. Благодаря геоинформационным системам создаваемые объекты для виртуального тура по литературным музеям обладают рядом особенностей, а именно: иллюзия настоящего погружения в объекты; создание визуального объема конкретного предмета на двухмерной основе с помощью специализированных программ благодаря 3D-моделированию; проектирование панорамных композиций; универсальность в подаче материала; независимость от внешних факторов состояния объектов показа.

Сегодня роль навигации в литературном музее выполняют сенсорные киоски и информационные дисплеи, виртуальный гид, мобильные радиосистемы (радио гиды), аудиогиды для индивидуальных экскурсантов, электронные этикетки, баги музейной навигации, активно используется технология SmartMuseum как эффективный канал связи с посетителем литературного музея.

Обратившись к истории создания виртуальных туров в самих литературных музеях, мы выяснили, что она началась с 1991 года. Сначала это были обычные веб-сайты с информацией о музее и его расположении; позже на веб-страницах стали появляться небольшие виртуальные экспозиции, которые разработчики со временем объединяли в виртуальные экскурсии. Сейчас практика виртуальных музеев и экскурсий распространена по всему миру. В качестве примеров можно обозначить успешно функционирующие виртуальные туры по Мировой цифровой библиотеке, виртуальные экскурсии по экспозициям литературных музеев, например, С.А. Есенина, А.П. Чехова и др. В этой связи интересен опыт сетевой платформы Google Arts & Culture, на которой создан канал «Литературные музеи России», сетевого проекта «Школьный виртуальный литературный музей», предложенный Т.В. Рыжковой совместно с В.А. Леонтьевой [4, с. 43–50].

В ходе семинара студенты-филологи анализируют заочные экскурсии, предложенные В.Г. Маранцманом по теме «Чехов в Ялте», по тургеневским местам, выявляют особенности виртуальной реальности по работе Н.А. Носова «Виртуальная психология» [7], обозначают достоинства и недостатки виртуальных туров по литературному музею, анализируют различные способы создания данной цифровой технологии, навигационное оборудование и интерактивные карты-маршруты, систематизируют опыт сетевой платформы Google Arts & Culture, на которой создан канал «Литературные музеи России».

При создании виртуального тура по литературному музею предлагаем студентам воспользоваться следующим алгоритмом:

– выявление интересов, предпочтений целевой аудитории, для которой создается виртуальный тур;

– выбор писателя, отбор материала (музейные коллекции, архивные документы, дневниковые записи, мемуары, письма и др.), работа над содержанием виртуальной экскурсии;

– разработка навигационного маршрута на одной из сетевых платформ (например, в Google Maps, Google Earth или др.), создание геоинформационной системы тура;

– оцифровка необходимых ресурсов, работа с системой навигации.

Таким образом, проектирование виртуальных туров по литературным музеям – это возможность реализации творческих, исследовательских и креативных способностей студентов, заинтересованных в использовании цифровых технологий обучения в системе непрерывного литературного образования.

Литература

1. *Анциферов Н.П.* Душа Петербурга. М., 2014.
2. *Барлиани И.Я.* Использование геоинформационных систем в туристическом бизнесе // Интерэкспо ГЕО-Сибирь 2015: сборник материалов. В 6 т. Новосибирск, 2010. Т. 5. Ч. 2. С. 124–129.
3. *Горобец Н.И., Новикова И.А.* Биография писателя в системе эстетического развития учащихся: методическое пособие. Архангельск, 2006.
4. *Леонтьева В.А., Рыжкова Т.В.* Школьный виртуальный литературный музей // Школа как территория чтения: сборник статей / сост. С.В. Волков. М., 2008. С. 43–50.
5. *Маранцман В.Г.* Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников: пособие для учителя. М.; Л., 1965.
6. *Маранцман В.Г.* Усадьба – родник жизни и поэзии (И.С. Тургенев в Спасском-Лутовинове). URL: <http://isaak.spb.ru/journal/maranzman>.
7. *Носов Н.А.* Виртуальная психология. М., 2000.
8. Российская педагогическая энциклопедия. URL: <https://pedagogicheskaya.academic.ru/>
9. *Свободов А.Н.* Литературно-культурные экскурсии по Нижнему Новгороду. Нижний Новгород. 1926. URL: https://fulltext.lib33.ru/biblioteka/b/bk/01smw/01_10epi/b000000977/FB/index.html#12.

10. *Святославский А.В.* Образ местности в литературной экскурсии. Культурное и природное наследие и его освоение в учебно-воспитательной работе // Сборник научно-методических статей. Вып. 1. Экскурсионное краеведение. М., 2006. С. 84–92.

11. Теория и практика литературных экскурсий / Н.П. Анциферов. Л., 1926.

12. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». URL: <https://edu.gov.ru/national-project>

13. *Устюжанина Н.В.* Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya>.

О.А. Сухая
(г. Казань)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Последние несколько лет в исследовательских работах учащихся мы всё чаще обращаемся к изучению жанра фэнтези. Первым опытом был анализ романа Кристины Старк «Крылья». Тогда в центре нашего внимания был центральный образ произведения, в следующих работах мы уже рассматривали своеобразие самого жанра, популярность которого среди подростковой аудитории, бесспорно, превосходит интерес к произведениям школьной программы. Опрос учащихся 5–11 классов нашей школы показал, что фэнтези воспринимается ими в основном как развлечение, способ уйти от скучной действительности, в нем привлекает отсутствие строгих ограничений, своеобразие вымышленных миров, их яркость, «зрелищность». Среди недостатков было названо однообразие описываемых в произведениях событий.

Роман английской писательницы Дианы Уинн Джонс «Ходячий замок» (1986), яркий образец жанра фэнтези, стал объектом исследования в двух наших работах. Первая была посвящена типологическим чертам жанра фэнтези в романе и его экранизации режиссера Хаяо Миядзаки, а предметом второй стал аксиологический анализ романа. Продолжение исследования было связано с тем, что еще на этапе анкетирования мы увидели несоответствие уровня восприятия произведений, написанных в жанре фэнтези, и их художественной ценности. Так появилась идея аксиологического анализа романа, в ходе которого раскрывались бы особенности, ускользающие от взгляда невнимательного читателя. Работа проходила в несколько этапов, включавших изучение источников, посвященных аксиологии как разделу современной философии, истории жанра фэнтези, а затем анализ произведения с опорой на аксиологические категории.

Осмысление ценностей в фэнтези – проблема непростая, поскольку становление жанра связано с эпохой постмодернизма, которая утверждала единственной непререкаемой ценностью свободу творца, в результате в постмодернистской реальности порой происходило «расчеловечивание» человека [1]. При этом фэнтези остается прямым наследником средневекового рыцарского романа и несет в себе «вечные» ценности. Таким образом, включая в себя сразу два противоположных подхода к восприятию ценностей, современное фэнтези, с одной стороны, пропагандирует строгую нравственность и стремление к прекрасному, а с другой – оставляет за читателем возможность выбора [2].

В ходе нашего исследования мы отталкивались от определения аксиологического анализа, данного Е.С. Роговером, то есть основной задачей было «выявление эстетических ценностей в мире центрального героя и его окружения» [3]. В широком смысле Красота тесно связана с Добротой, поскольку истинно прекрасный человек должен обладать нравственной чистотой. Следовательно, аксиологический анализ позволяет подходить к художественному тексту с точки зрения наиболее важных нравственных понятий, которые он несет в себе. Такой подход к изучению произведения позволяет раскрыть его воспитательный потенциал. При этом ключевыми понятиями анализа становятся основные категории аксиологии: Добро, Красота, Справедливость, Совесть, Правильность, которые противопоставлены Невежеству, Злу, Безобразию, Греху, Несправедливости, Беззаконию, Неправильности.

Мы пришли к заключению, что в ходе аксиологического анализа фэнтези необходимо ответить на ряд вопросов: по каким законам существует изображаемый в произведении мир? Какова главная проблема произведения и как по мере развития сюжета меняются герои и мотивы их поступков? Чему персонажи учатся и от чего отказываются? Какие ценности становятся для них основными?

Какие же ценности лежат в основе романа «Ходячий замок», ставшего одной из самых важных работ в творчестве Дианы Уинн Джонс [4]?

Действие разворачивается в вымышленной стране Ингрии, напоминающей доиндустриальную Англию. Мир романа живет по законам фэнтези, и герои знают это, но далеко не все желают подчиняться правилам. И ценности, которые подразумеваются под этими правилами, важны не для всех. В центре повествования – Софи Хаттер (от англ. *hatter* – шляпник), чья семья владеет шляпной мастерской. Она изготавливает шляпки, которые наделяются особой ценностью и приносят их обладательницам удачу, потому что, создавая их, она разговаривает с ними, наделяя вещи душами. «У вас такой загадочный вид, – говорила она вуалетке с еле заметными блестками. – Вы выйдете замуж за настоящего богача! – обещала она широкополой кремовой шляпе с пышным букетом под полями». Так материальное, вещное, обретая духовную сущность, несет людям одну из главных ценностей – Добро. Антиценность – Зло – на первый взгляд, воплощает в себе образ мачехи, на попечении которой остаются сестры, но это клише окончательно рушится в конце романа, когда Фанни находит Софи и приводит к ней сестер, чтобы поддержать девушку и помочь ей.

Красота как ценность в художественном мире романа занимает особое место. В тексте неоднократно упоминается, что младшие сестры и мачеха, в отличие от Софи, были красавицами. Девушка с раннего детства считает, что в будущем ее ждет «сокрушительный провал», поэтому смиряется со своей участью и готовится к скучной, ничем не примечательной жизни. Это мрачное ожидание отражает мироощущение героев, живущих по законам мира фэнтези. Но героиня даже не предполагает, что ее истинная красота скрывается внутри. Столкновение с Болотной Ведьмой – это испытание, пройдя которое девушка должна понять это. Злая колдунья прекрасна внешне, но ее душа не принимает истинных ценностей, и, услышав, что шляпка ей не идет, колдунья мстит за это Софи, как за страшное оскорбление. Болотной Ведьме неведома Совесть: ее жертвами становится множество достойных людей, и каждый раз причина может быть ничтожной.

Софи стареет еще до наложения на нее проклятия, и тогда ценность – Красота, оборачивается антиценностью – Безобразием. Обличье старухи заставляет девушку действовать и отправиться в ходячий замок волшебника Хоула, чтобы найти способ избавиться от проклятия.

В образе колдуна, на первый взгляд, воплощено множество антиценностей, грехов. Еще до своего появления он вызывает у читателя впечатление «очень злого чародея», излюбленная забава которого – разбивать сердца юных девушек. Он из тех фэнтезийных героев, которые обладают и положительными, и отрицательными чертами. Колдун боится ответственности и не хочет прослыть добрым волшебником, потому избегает серьезных поручений короля, искусственно «чернит» себе имя, поручив своему помощнику Майклу распускать ложные слухи. Хоул молод и талантлив, умен, но не мудр и совершенно не соответствует типичному образу злого мага. В нем гораздо больше человеческих слабостей, чем должно быть в волшебнике. При этом Хоул не является отрицательным персонажем. Он способен по-настоящему любить, быть милосердным.

Ходячий замок – лишь одна из ипостасей жилья Хоула из четырех. Из него можно попасть в четыре разных места, повернув дверную ручку особым образом. Несмотря на то, что настоящий дом волшебника находится в портовом городке Портхавен, родина Хоула – современный Уэльс. Герой живет в двух мирах – реальном и фэнтезийном, и ценности в его душе не меняются, где бы он ни оказался. «Добрая воля» и чистая душа Хоула открыли для него путь к счастью. В финале герой мчится спасти Софи из лап Болотной Ведьмы. Этот эпизод отчасти напоминает традиционный мотив рыцарских романов – спасение Прекрасной Дамы из плена дракона. Так Добро, внутренняя Красота, Справедливость, Совесть и Любовь помогли героям обрести семью и победить Несправедливость и Беззаконие.

В ходе аксиологического анализа романа «Ходячий замок» мы пришли к следующим выводам.

Популярность фэнтези, безусловно, связана с доступностью, увлекательным сюжетом, яркими, запоминающимися образами, однако лучшие из таких произведений гораздо глубже, чем кажется массовому читателю. Сего-

днѣшнему подростку нужны примеры из неклассической литературы, чтобы усваивать нравственные ценности. Юный читатель, ищущий себя и свое место в мире, невольно следует примерам любимых героев – носителей определенных нравственных ценностей: так происходит ненавязчивое воспитательное воздействие на его личность.

Более глубокому прочтению фэнтѣзи способствует аксиологический анализ, позволяющий подходить к художественному тексту с точки зрения выявления его ценностных доминант, то есть наиболее важных нравственных понятий, которые он несет в себе. Такой подход к изучению фэнтѣзи позволяет рассмотреть весь воспитательный потенциал произведений данного жанра. Один из образцов фэнтѣзи – «Ходячий замок» Дианы Уинн Джонс, который, безусловно, нужно читать и изучать, поскольку он помогает обозначить основные нравственные ориентиры в поступках героев. Оказавшиеся в страшных жизненных обстоятельствах, вынужденные противостоять мистическим силам зла, тяготеющего над ними проклятья, они становятся победителями, потому что постепенно обрѣтают веру в себя, в свои силы, учатся заботиться о других. Они показывают положительный пример читателю.

Литература

1. *Выжлецов Г.П.* Аксиология культуры на рубежах веков // Международный журнал исследований культуры. 2016. № 2(23). С. 15–26.
2. *Павлухина О.В.* Литература фэнтѣзи в контексте современной культуры: предпосылки, особенности жанра, читательская аудитория // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2013. № 4(14), том 2. С. 49–57.
3. *Роговер Е.С.* Аксиологический анализ литературного произведения // Университетский научный журнал. 2012. № 3. С. 110–119.
4. *Nerozzi G.* Time Control in Diana Wynne Jones's Fiction: The Chronicles of Chrestomanci; Bachelor Thesis. Università Ca' Foscari Venezia, 2015.

Д.В. Панченко
(г. Волгоград)

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ АРТ-ОБЪЕКТОВ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Искусство слишком глубоко и богато, поэтому часто мы вынуждены его упрощать, для того чтобы осмыслить. Как, например, географические карты и настоящий мир природы с обширными степями, непроходимыми джунглями и величественными горными хребтами – это совсем не одно и то же, однако в школьном изучении географии без карт не обойтись. Так же, как и без теории на уроках литературы.

Данный вопрос неоднократно обсуждался классиками методики. В.И. Водозов в статье «Существует ли теория словесности и при каких условиях возможно ее существование?» писал, что «главная польза не в определениях, а в усвоении того, что под определениями заключается. Усвоив надлежащим образом содержание, он, может, даст и свое определение, которое будет ничем не хуже помещенного в руководстве» [4]. В.В. Голубков подчеркивал, что «формирование у учащихся основных понятий – дает систему научных знаний», и писал о том, как важно «понять, как протекает у ученика восприятие того, что предлагает ему учитель» [3, с. 6]. Современные школьники, привыкшие к быстрой прокрутке информации, пролистыванию большого количества изображений и клишированных текстов, на уроке литературы нередко встречаются трудности, связанные с пониманием идей и значений, заложенных в том или ином художественном произведении.

На восприятие текстов значительно влияет язык современной коммуникации – визуальный. Изображения, видео, компьютерная графика – это другая знаковая система, отличная от языковой, и от литературной, вне всяких сомнений увлекательная, но такая же непонятная для подростков, как и все искусство в целом. «Современный ребенок воспринимает мир... с приоритетом визуальности. При этом картинки часто для него остаются без продолжения смысловых цепочек» [10, с. 21].

Безусловно, школьники нуждаются в новых способах извлечения смыслов из литературных произведений, как и из других текстов культуры. Всё самое современное в искусстве сейчас зачастую происходит за пределами музеев и галерей, в основном в цифровом пространстве, а для понимания этих процессов необходима выработанная критическая позиция, что, кстати, впоследствии может качественно повлиять на формирование фоновых знаний, обогащающих восприятие художественных образов литературы. Крупнейший исследователь новых медиа Л. Манович утверждает, что в Интернете «создание интересных изображений стало, по сути, тоже частью письменной культуры», «даже в самых отдаленных городах России, Азии и Африки люди коммуницируют именно через фотографии» [7]. Популярное приложение Instagram Л. Манович называет художественной коллекцией, которую можно приравнивать к музейной, потому что нередко именно там создаются сложные визуальные образы. Ресурс создает богатый культурный контекст и оказывает влияние на становление личностной идентичности молодых людей: «Да, мы можем сказать, что письменная коммуникация до сих пор важна – люди пишут письма по работе, посты», но в большинстве случаев коммуникация осуществляется через изображения [7].

Однако по-прежнему в центре теоретических дискуссий вопрос о том, что занимает доминирующую позицию, визуальные или вербальные средства общения. У. Эко говорил, что «не нужно их противопоставлять, а надо совершенствовать. Они должны сосуществовать» [13]. Определенно ясно лишь то, что новые медиа – это не просто технологизированный способ информирования. Это, по выражению М. Маклюэна, продолжение нервной системы человека, расширяющей его вовне [6].

На наш взгляд, визуальные арт-объекты современной цифровой культуры – это новый методический ресурс; его можно применять при анализе литературных произведений с целью создания условий для того, чтобы учащиеся смогли увидеть какое-то явление текста на зримом, внешнем, привычном для современных школьников уровне восприятия.

Мы не случайно начали говорить о теоретических понятиях, которые в методике давно используются как инструмент анализа. Некоторые из них можно увидеть и внутренним зрением, и внешним. И тогда уже их внешние признаки послужат, по выражению М.А. Рыбниковой, той самой «логической опорой для развертывания идей» или художественными универсалиями, лежащими в основе обобщений внутрипредметных связей (С.А. Зинин), или эстетическими доминантами (А.М. Антипова).

Конечно, интерпретационные схемы и теоретические понятия не смогут вызвать глубокое личное переживание, однако способны оформить первые неясные впечатления в суждения. Визуальные образы лучше запомнятся, так как в интеграции с текстом поведут на два сенсорных канала.

Мы использовали художественные работы с визуальными метафорами, выполненные графическими дизайнерами Интернет-сферы. По задумке авторов визуальные метафоры часто выполняют две важные функции: сигнальную и когнитивную, привлекают к себе внимание и создают широкое ассоциативное поле значений. Разумеется, такие изображения способны вызвать у учащихся интерес к метафорическим образам стихотворений.

Например, Инстаграм как культурный феномен за последнее десятилетие зафиксировал в молодежном сознании представление о красоте исключительно как об измеримой зрительно, материальной категории. Об этом, кстати, можно поговорить на уроке изучения стихотворения Н.А. Заболоцкого «О красоте человеческих лиц», используя как дополнение к тексту визуальные метафоры, работы молодых художников, дизайнеров, опубликованные в том же Инстаграме или на сайте <http://pinterest.ru>.

Говоря о понимании Н.А. Заболоцким красоты, невозможно не привести самую известную формулу из стихотворения «Некрасивая девочка»: «...огонь, мерцающий в сосуде».

Итак, начать урок мы предлагаем с приема подбора визуальных ассоциаций. Для этого в качестве предваряющего изучение домашнего задания просим *найти изображение в Интернете, которое визуально «ответит» на вопрос, что такое красота, и поразмышлять над тем, какой можно придумать символ красоты, как можно зашифровать красоту.*

Как известно, во многих культурах есть устоявшиеся визуальные символы. Кстати, некоторые сейчас стали использоваться в качестве смайлов в Интернет-общении. Однако ответить на вопрос, есть ли у красоты свой символ, не получится. Его нет, потому что красота – это «таинственная вещь», непостижимая, неопределимая, как о ней писал Ф.М. Достоевский. Красоту нельзя зашифровать одним знаком, о ней не получится говорить на бытовом, простом языке, о красоте можно говорить только на языке метафор, как это делали и делают художники.

Отвечает ли Н.А. Заболоцкий в стихотворении «Некрасивая девочка» на вопрос о красоте однозначно? Нет, но описывает сложное явление метафорой «красота – огонь, мерцающий в сосуде». Что такое метафора? «Метафора – вид тропа, переносное значение слова, основанное на уподоблении одного предмета или явления другому по сходству или по контрасту» [11, с. 96]. По Аристотелю, «создавать хорошие метафоры – значит, подмечать сходство» [1, с. 1101]. Встречая метафоры в тексте, интересно понять то новое значение, которое рождается между двух других.

Проанализируем, на границе каких предметов и явлений «вырастает» метафора, как выстраивается смежность признаков, для чего необходимо рассмотреть объекты, которые входят в метафорический образ. «Как и в других тропах (метонимия, синекдоха), в поэтической метафоре переносное значение слова не вытесняет основного: ведь в совмещении значений и заключается действенность метафоры» [12].

Ознакомьтесь с изображениями и подберите ассоциации, эпитеты к словам «огонь», «сосуд». Далее учащимся необходимо сформулировать на основе ассоциаций и эпитетов определение.

Красота – это что-то внешнее;
форма;
свет, светильник;

гармония, порядок (красота от греч. «космос»);

нравственные качества (например, выражения «некрасивый поступок»).

Учащиеся таким образом приходят к выводу, что красота это и внешнее, и внутреннее качество.

Переходим к чтению и анализу стихотворения «О красоте человеческих лиц». *С чем бы вы сравнили красивые лица? Почему Н.А. Заболоцкий сравнивает лица с домами? Какие приемы используются?*

Распределяем учащихся по группам и предлагаем подобрать к лицу, описываемому в стихотворении, одно из двух изображений, взятых на сайте <http://pinterest.ru>. (на одном – обычный фотопортрет, а на втором – с визуальной метафорой), назвав объединяющие признаки.

Учащиеся говорят, что объединяет их *сравнение* двух объектов, пространств. В стихотворении описывается шесть разных лиц с помощью приема метафоры и приема сравнения, которые вместе реализуют образ «лицо-строение». В сравнениях представлены наблюдения поэта, в которых автор дает оценку, используя эпитеты «пышный», «жалкий», «закрытый», «ликующий»:

– «лица, подобные пышным порталам»;

– «лица – подобия жалких лачуг»;

– «лица закрыты решетками, будто темница»;

- «другие – как башни»;
- «лица – подобья ликующих песен».

Метафора: «Но малую хижинку знал я когда-то, / Была неказиста она, небогата, / Зато из окошка её на меня / Струилось дыханье весеннего дня».

Здесь можно сказать о том, чем отличается метафора от сравнения. Для Аристотеля «очевидно, что все удачно употребленные метафоры будут в то же время и сравнениями, а сравнения метафорами, раз отсутствует слово сравнения» [2, с. 134–135]. «Деметрий считает сравнение, “по существу, развернутой метафорой”, а Квинтилиан называет метафору “сокращенным сравнением”... Однако метафора замечательна именно своим лаконизмом, недоговоренностью и тем самым – активизацией читательского восприятия» [12]. Таким образом, метафору можно считать скрытым сравнением, где отсутствует слова *как, будто, словно, точно*.

Доказать общность образов на изображениях и в стихотворении получилось у тех групп, кто выбрал дизайнерские работы, потому что обычные фото фиксируют только то, что видно, один план, а метафорические образы содержат сразу два будто бы соединенных пространства. Механизм создания визуальной метафоры заключается в том, что зрительный образ строится на принципе монтажной состыковки двух изображений, «выступающих в качестве иконических знаков. Монтажный механизм метафоры здесь функционирует таким образом, что при одновременной реализации первого и второго планов содержания метафоры возникает третий план» [5, с. 85]. «Построение метафоры предполагает объединение разнородных образов, что порождает поэтическую выразительность» [9, с. 25].

Пышный портал	Вход в необъятное пространство
Лачуга, где варится печень	Дом и обыденность, грубая примитивность
Темницы, закрытые решетками	Пространство несвободы под землей, закрыто от света
Башни, в которых никто не живет	Символ высоких стремлений, но пустых, не реализованных
Малая хижинка, из окна струилось дыхание дня	Дом – дыхание весны, жизни
Лица – песни небесных высот, как солнце	Неограниченное пространство высших ценностей

Возвращаясь к тексту, учащиеся отмечают, что поэт говорит о разных внутренних пространствах:

Какие изображения могут быть «синонимичны» описаниям поэта?

И в дизайнерских работах, и в стихотворении наглядно выражено то, что в человеке невозможно увидеть только с помощью зрения. Учащиеся говорят, что на многих работах изображены сразу два пространства – пространства души и тела: человеческие качества, поступки, характер увидеть

нельзя, но дизайнеры их делают зримыми, представленными наравне с очертаниями лица и составляющими портретное воплощение некой личности.

Почему, по мнению автора, лицо – это дом, строение, здание?

Образ дома – символизирует внутренний мир человека. «Душа людей и душа их дома – одно и то же» (О. Шпенглер). Стихотворение строится на антитезе внешнего и внутреннего, и мы попытаемся выстроить противопоставление, которое является основным стержнем стихотворения и художественных работ:

Внутренняя красота	Внешняя красота
Гармония нравственных качеств, стремлений, чувств, ценностей	Имидж, образ, роль
Результат творчества, работы над собой (дом ведь кто-то строит)	Использование чужого, атрибутов (красивая одежда)
Уникальная, глубокая, неповторимая	Соответствие образцам и стандартам (правильные черты лица, симметрия), копирование шаблонов (мода, например)
Вечная (не меняется со временем)	Меняющаяся
Живая	Прекращающаяся
То, что можно полюбить	То, что только оценивается
Ощущается, понимается	Зримо видится

При совмещении этих значений выходит, что красота – это динамический, меняющийся процесс, а не застывшее качество, так как изменяется все, что живо. Кстати, на одной из иллюстраций во внутреннем «пространстве» лица девушки цветут цветы на фоне залитого солнцем леса – изображение живой природы, обновления. Так и человек в понимании многих философов – это сложное, изменчивое существо, которое принадлежит двум мирам, отчасти материальному, отчасти нематериальному миру. Он все время стремится «превратить себя в изображение, образ, который фиксируется на видимой поверхности как на экране, на котором встречаются внешнее и внутреннее» [14, с. 83].

Красота человека – это не всегда зримая форма лица или фигуры, это то, что возвышается над формой, преодолевая материальные границы. «Видимое также может оказаться одновременно завесой, потому что скрывающаяся за ней реальность глубже, больше, значительнее, ценнее, чем те формы, которые мы в состоянии постигнуть» [8, с. 98]. «Да будет украшением вашим не внешнее плетение волос, не золотые уборы или нарядность в одежде, но потаенный сердца человек» (1Пет. 3: 1–6).

Таким образом, использование визуальных метафор может являться и эффективным способом работы по формированию понятий, и «тренажером» творческого видения и понимания, так как развивает воображение, помогая анализировать информацию, полученную посредством изображений. В ситуации, когда массовое сознание настроено на безостановочное потребление визуального материала, особенно важно создать условия для того, чтобы со-

временные школьники не потеряли интерес к литературе, могли самостоятельно вступать в коммуникацию со словесным и изобразительным искусством, увидели общие механизмы, на которых строятся тексты культуры.

Литература

1. *Аристотель*. Поэтика. Об искусстве поэзии // Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск, 1998. С. 1064–1112.
2. *Аристотель*. Риторика // Античные риторика. М., 1978. С. 134–135.
3. *Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф.* Теория и методика обучения литературе / под ред. О.Ю. Богдановой. 5-е изд. М., 2008.
4. *Водовозов В.И.* Избранные педагогические сочинения. М., 1986.
5. *Крюкова Н.Ф.* Метафора как прагматическое средство при построении художественного текста // Языковое общение: процессы и единицы. Межвузовский сборник научных трудов. Калинин, 1988. С. 81–86.
6. *Маклюэн Г.М.* Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер с англ. М., 2003. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/3528>.
7. *Манович Л.* Инстаграм занят тем же, чем раньше музыка: созданием субкультур. URL: <https://www.colta.ru/articles/society/15921-lev-manovich-instagram-zanyat-tem-zhe-chem-ranshe-muzyka-sozdaniem-subkultur>.
8. *Митрополит Антоний Сурожский*. Красота и уродство: беседы об искусстве и реальности. М., 2017.
9. *Петренко В.Ф., Коротченко Е.А.* Образная сфера в живописи и литературе. Визуальные аналогии литературных тропов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. № 4. С. 19–40.
10. *Сосновская И.В.* Некоторые вопросы преподавания литературы сегодня через призму основных законов методики // Проблемы изучения литературы в современном информационно-образовательном пространстве. XXII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2014 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2015. С. 15–24.
11. *Тураев С.В., Тимофеев Л.И.* Литература. Справочные материалы: книга для учащихся. М., 1988.
12. *Чернец Л.В.* «Ночевала тучка золотая...» (о метафоре). URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_153.
13. *Эко У.* От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст: Лекция, прочитанная в МГУ 20 мая 1998 года. URL: <http://umbertoeco.ru/ot-interneta-k-gutenbergu-tekst-i-gipertekst/>
14. *Ямпольский М.Б.* Изображение: Курс лекций. М., 2019.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ» В «GOOGLE КЛАССЕ»

Век технологий изменил сознание современного общества и повлиял на систему образования. На многих образовательных платформах, в сети Интернет можно проводить уроки в режиме реального времени. К таким площадкам онлайн-обучения относятся платформы «Учи.ру», «ЯКласс», «Российская электронная школа», экстернат и домашняя школа «Foxford», домашняя школа «InternetUrok.ru», «ЛЕСТА» и др. Педагоги активно внедряют в свою работу разнообразные ресурсы интернет-коммуникации (Zoom, Skype, Webinar, Google Meets и др.), погружаются в разработку web-ориентированных интерактивных тренажеров (Mentimeter, Genially, LearningApps.org, Padlet, MindMap, UmaPalata и др.), изучают инструменты организации обратной связи (Kahoot, Google-формы, Quizlet и др.).

Такие перемены, конечно, влекут за собой ускоренное совершенствование образовательного процесса и, прежде всего, замену традиционного урока новыми формами организации учебного процесса. По словам Е.О. Галицких, современный урок в школе, отвечая на вызовы времени, переживает в данный момент революционное состояние, «землетрясение роста» [1]. «Неоидиодика» урока имеет несколько направлений развития: первое направление – это отрицание самого факта урока и попытки заменить его новыми формами, второе – обновление урока, усовершенствование его инструментария с помощью интерактивных приемов обучения и различных технических средств и, наконец, третье направление – интеграция урока с современными образовательными технологиями, которые расширяют «временные границы и пространство» урока [1].

В современных условиях информатизации образования структурирование и классификация полученных знаний играет едва ли не большую роль, чем непосредственно процесс их передачи или получения. Формированию целостного восприятия литературы как учебной дисциплины и вида искусства способствует, прежде всего, включение фактологического и текстологического материала в разнообразные связи, которые создают фундамент для аналитической работы учащихся.

Рассмотрим изучение романа А.С. Пушкина «Дубровский» на основе использования сервиса «Google Класс».

Это произведение А.С. Пушкина имеет уже сложившуюся традицию в школьном преподавании; учеными-методистами и учителями-практиками разработаны разнообразные подходы к его изучению: это и сопоставление героев, поместий, сюжетов и т.д.; использование средств искусства (кинофильмы,

картины, музыка, театральные постановки), межпредметных и внутрипредметных связей при изучении романа [2, с. 3].

Ученые-методисты считают, что изучение романа А.С. Пушкина «Дубровский» начинается с прочтения и выявления читательских впечатлений школьников, которых необходимо направить на осмысление содержания текста. О.Ю. Богданова отмечала, что разноголосье мнений о художественном произведении зачастую создает в классе проблемную ситуацию, которая при умелых действиях учителя-наставника может являться «установкой» на разбор произведения, проблемное изучение должно стать основой урока [7, с. 74].

При этом нельзя не сказать об особенностях восприятия учащихся шестых классов, которым свойственен наивно-реалистический взгляд: герои и события в литературном произведении воспринимаются как реально существующие, словно они перенеслись из жизни на книжные страницы. Ученики не воспринимают роль автора, не стараются обратить внимание на художественный вымысел и нередко отвергают условности, без которых искусство не может существовать. Поэтому учителю необходимо помочь школьнику преодолеть наивный реализм в процессе литературного развития [4]. Но есть ряд качеств, которые нельзя подавлять, преодолевая «наивный реализм». Это – искренность сопереживания, умение поставить себя на место героя, чувство реальности, созданное искусством. Именно эти драгоценные свойства должны быть сохранены на пути к следующим ступеням литературного развития.

Обращаясь к уже сложившейся традиции в методике изучения романа А.С. Пушкина «Дубровский», следует выделить основной метод – проблемно-эвристический, который сформирует у ученика умение строить причинно-следственные связи, делать выводы и умозаключения, а также отстаивать свою позицию [5]. Методическое осмысление романа «Дубровский» продолжается и сегодня, что обусловлено возможностями информационно-образовательного пространства. Мы решили использовать проблемно-эвристическую технологию для проектирования уроков по изучению романа А.С. Пушкина в «Google Классе». Сервис хорошо подходит для организации обучения в условиях классно-урочной системы. Проведение уроков может быть осуществлено как в очном формате, так и в дистанционном. Мы отталкивались от условий 2020 года, в которых мы были вынуждены работать, поэтому наша система уроков выстроена для работы в дистанционной форме.

Изучение романа «Дубровский» предлагается организовать через определенную последовательность проблемных ситуаций – кейсы [3], для решения которых, необходимо знать не только содержание романа, но и уметь выявлять причинно-следственные связи, формировать выводы и умозаключения и отстаивать свою позицию. Представим лишь некоторые фрагменты занятий.

Анализ первой главы мы начинаем с кейса на тему «Ссора друзей», как и предлагал В.Г. Маранцман [6], поскольку это проблема актуальна для

современного школьника: «Что такое настоящая дружба? Почему ссорятся друзья? Часто можно слышать: «Если ты поссорился с другом, то это была не настоящая дружба. Вот у меня друг!.. Он за мной в огонь и в воду!..» Выскажи свое мнение, аргументируй его примерами из текста романа А.С. Пушкина».

Чтобы решить данный кейс, необходимо выполнить ряд заданий: «Посмотри фрагмент экранизации романа в «Google Классе», выбрав в ленте материал «Сцена на псарне». Сравни представленный эпизод в фильме и сцену, описанную в романе. Есть ли в них какие-то различия? На основе работы с текстом двух первых глав романа заполни таблицу, которая позволит дать сравнительную характеристику Дубровского-старшего и Троекурова. Выполни задание в сервисе «Google-таблицы».

Далее ученикам предлагается посмотреть в «Google Классе» видео на тему «Образ “благородного разбойника” в романе А.С. Пушкина “Дубровский”» и составить синквейн на тему «Владимир Дубровский». Синквейн записывается в столбик. Первая строка – это существительное, которое отражает тему синквейна. В нашем случае темой будет «Владимир Дубровский». На второй строке должны быть записаны два имени прилагательных, описывающих заданную тему, например: «обедневший», «благородный». Третья строка – это три глагола, которые описывают действия, производимые героем: «мстит», «поджигает», «страдает». У всех слова будут разные, но этим и интересно такое творческое задание. Четвертая строчка – это четыре слова, которые передают ваше отношение к персонажу: «Владимир никогда не сдаётся». И пятая строка – это одно слово, имя существительное, которое является синонимом темы синквейна, например: «благородство». При обсуждении этого кейса важно отметить, как соотносятся выбранные учащимися слова с текстом романа.

Кейс «Проблема выбора жизненного пути» ставит задачу составить рассуждение на примере жизни Дубровских, отца и сына. В качестве аргументов необходимо использовать эпизод «Пожар в Кистеневке». Данное событие передается через сервис «Google-новости».

Следующий кейс – «Троекуров и князь Верейский». Ученикам предстоит найти всевозможные аргументы (литературные и из жизни) «за» и «против» поступков героев и их жизненных ориентиров. Параллельно составляется план произведения и опорные схемы с использованием сервиса «Google-jamboard». Это интерактивная онлайн-доска, которая позволяет работать в режиме онлайн большому количеству участников одновременно.

Кейс «Проблема нравственного выбора» предполагает работу с приложением «Google-подкасты». Подкаст – это аудио- или видеофайл, публикуемый в интернет-пространстве, имеющий различную тематику. Этот сервис находится среди основных сервисов от Google. Учащиеся подбирают эпизоды, характеризующие поведение героев, цитаты, видеофрагменты, иллюстрации.

Нельзя отрицать, что в современных условиях происходит трансформация традиционных приемов обучения в web-ориентированные инструмен-

ты, которые оптимизируют деятельность обучающегося и являются условием эффективного формирования навыков анализа и интерпретации художественного текста. Данный феномен, несомненно, вызывает интерес, требует дальнейшего изучения и включения в систему занятий по литературе в средней школе.

Литература

1. *Галицких Е.О., Терентьева Н.П.* Воспитательные ресурсы современного урока // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 1. С. 55–59
2. *Зинин С.А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М., 2004.
3. *Кудряшев Н.И.* О взаимосвязи методов обучения в процессе преподавания литературы // Литература в школе. 1973. № 4.
4. *Молдавская Н.Д.* Наивный реализм читателя-школьника // Литература в школе. 1973. № 3.
5. *Маранцман В.Г., Чирковская Т.В.* Проблемное изучение литературного произведения в школе: пособие для учителей. М., 1977.
6. *Маранцман В.Г.* Роман А.С. Пушкина «Дубровский» в школьном изучении: пособие для учащихся. Л., 1974.
7. Методика преподавания литературы: учебник / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. М., 1994.

Т.Н. Чечко

(г. Мозырь, Республика Беларусь)

ТЕХНОЛОГИЯ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В условиях педагогического вуза важно выстроить процесс освоения учебных дисциплин с учетом их образовательного потенциала. Преподавание древнерусской литературы должно обеспечить овладение студентами не только комплексом знаний о художественных методах, стилистических особенностях произведений, но и, прежде всего, основного эстетико-этического содержания литературы этого периода. Изучая этот специфический период литературы студентам первого курса важно понять, в каком направлении развивалась древнерусская литература, можно ли говорить о прогрессивных явлениях на пути этого многовекового развития, как те или иные произведения влияли на формирование человеческой личности, молодого поколения и на становление государственности. С этой непростой

задачей можно справиться благодаря уникальным трудам Д.С. Лихачева, который представил древнерусскую литературу как целостную динамически развивающуюся систему, и с помощью образовательной технологии укрупнения дидактических единиц.

Методика укрупнения дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева основана на структурировании учебного материала, одновременном изучении взаимосвязанных тем, действий, явлений. Укрупненной дидактической единицей называют систему родственных единиц учебного материала, в которой симметрия, противопоставления, упорядоченные изменения компонентов учебной информации в своей совокупности благоприятствуют возникновению единой логико-пространственной структуры знания. Знания, которыми студенты овладевают посредством системы укрупнения дидактических единиц, обладают качествами целостности, системности, интегративности [6, с. 25].

Исследовав литературу XI–XVII вв. в исторической перспективе и широко культурологическом контексте, Д.С. Лихачев определил ключевые понятия этого курса, выявил прогрессивные линии развития древнерусской литературы. Данные категории и явились основой укрупнения дидактических единиц. Это позволило на итоговой лекции структурировать ранее изученный студентами материал, проиллюстрировать примерами. Далее в статье будет представлен блок учебного материала (из курса истории древнерусской литературы), организованный с помощью педагогической технологии укрупнения дидактических единиц.

Ключевое положение 1: Постепенное снижение прямолинейной условности в произведениях древнерусской литературы.

Раннесредневековое искусство чрезвычайно условно. Первоначально эта условность носит прямолинейный характер. Так, для понимания раннесредневекового искусства нужны словари символов, аллегорий, философских и богословских понятий. Из символов и понятий древнерусский книжник строит картину, в которой только на вторичном плане могут быть заметны черты изображения действительности. Например, Кирилл Туровский из символов Воскресения Христова строит картину весеннего воскресения природы, и эта картина является одним из первых в русской литературе изображений пейзажа [3, с. 339]. Постепенное снижение условности в литературе прослеживается в разных направлениях. *Литературный язык* (церковно-славянский) постепенно уступает место языку, развивающемуся на основе национального, бытующего в народной среде. В этом плане мы вспомним язык канонического жития XI–XII вв. и языковые особенности «Жития протопопа Аввакума, им самим написанного» (XVII в.) [1].

Постепенно исчезают в искусстве темы, регламентированные литературным этикетом. Количество тем в литературе стремится сравняться с количеством аспектов самой действительности. Так, в литературу XVII века проникают светские и бытовые сюжеты и образы («Повесть о Шемякином суде», «Калязинская челобитная», «Повесть о бражнике», «Повесть о Карпе Сутулове»). Более зримо данную тенденцию можно представить на примерах ре-

лигиозной живописи. Сурово торжественные лики святых XI в. сменяются практически портретным изображением Христа Симеона Ушакова.

Роль литературного этикета существенно снижается. “Окаменелые эпитеты” (термин А.Н. Веселовского) сменяются яркими, живыми эпитетами-характеристиками. Эпитет становится изменчивым, метким, все более точно отображающим предметы и явления действительности. Метафора, которая в Средние века была по преимуществу метафорой-символом, в более позднее время становится метафорой по сходству. Искусство все определеннее стремится создавать зримую и слышимую картину изображаемого, иллюзию действительности. Еще большее уменьшение условности искусства мы находим в художественных приемах изображения человека. От изображения князя Игоря в церемониальных ситуациях (из «Слова о полку Игореве», XII в.) литература приходит к зарисовкам страданий «естественного» человека – протопопа Аввакума.

Итак, степень условности литературы снижается. В произведениях действительность *изображается* не только отчетливее, но и средства изображения она приближает к собственно изображаемому объекту. Внешняя организованность литературы, то есть жанровый канон, литературный этикет, сменяется ее более высокой внутренней организованностью, но внешней яркостью и пестротой [3, с. 351].

С начала развития литературы и до ее современного состояния прослеживается **линия возрастания личностного начала (ключевое положение 2)**. Развитие личного начала, «раскрепощение личности» в древней русской литературе идет по многим направлениям. В литературе XI–XII вв. жанровый признак играл гораздо большую роль, чем авторское начало. Каждый литературный жанр имел свои традиционные особенности художественного метода, которые и господствовали над индивидуальными авторскими чертами. Резко возрастает индивидуальность авторского стиля в XIV–XV вв. Эта тенденция более зримо представлена в живописи Феофана Грека (эмоционально-экспрессивный стиль) и Андрея Рублева (стиль психологической умиротворенности). Затем авторская личность начинает заявлять о себе с достаточной определенностью в XVI в. в произведениях Ивана Грозного. Это первый писатель, который сохранял неизменной свою авторскую индивидуальность независимо от того, в каком жанре писал. В своих посланиях он не считается ни с этикетом власти, ни с этикетом литературы. В сочинениях Ивана Грозного мы встречаемся с замечательной способностью к художественному перевоплощению: то униженного челобитчика, то смиренного черноризца, то обиженного царя. Смелый новатор, то гневный, то лирически приподнятый мастер «кусательного» стиля, он любил игру в смирение, пренебрегал литературными традициями ради одной цели: убедить и высмеять противника, уничтожить его морально [3, с. 405]. Он продемонстрировал своим современникам «уникальный авторский почерк», какого не знала литература Средневековья.

Возрастание личностного начала проявляется и в вопросе авторства. Если в житийной литературе XI–XII вв. мы встречаем формулу “Я, много-

грешный, дерзнул писати житие святого великомученника страсотерпца Бориса...”, то в XVII в. протопоп Аввакум сам составляет свое житие и называет его так: “Житие протопопа Аввакума, им самим написанное”. Возрастание личностного начала в древнерусской литературе свидетельствует о ее развитии.

Таким образом, структурирование учебного материала вокруг ключевых положений, понятий курса позволяет представить древнерусскую литературу как целостную динамически развивающуюся систему и выявить прогрессивные явления на пути ее многовекового развития, акцентировав внимание студентов на образовательных доминантах курса. Оптимизировать содержание образования таким образом возможно посредством образовательной технологии укрупнения дидактических единиц.

Литература

1. Древняя русская литература: хрестоматия / сост. Н.И. Прокофьев. 2-е изд., доп. М., 1988.
2. Лихачев Д.С. Введение к чтению памятников древнерусской литературы / отв. ред. С.О. Шмидт; сост. А.В. Топычканов. М., 2004.
3. Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы. СПб., 2001.
4. Литература и искусство Древней Руси на уроках в школе: 8–11 кл.: пособие для учителя и уч-ся / под ред. Г.А. Обернихиной. М., 2001.
5. Памятники литературы Древней Руси: XV–XVI вв. М., 1978.
6. Эрдниева П.М. УДЕ как технология обучения. М., 1992.

А.Р. Гайнутдинова
(г. Казань)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ЛИТЕРАТУРЕ

“Все наши замыслы, все поиски и построения превращаются в прах, если у ученика нет желания учиться”

В.А. Сухомлинский

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет мотивацию как обязательный компонент современного урока. Основной целью этапа мотивации к учебной деятельности является выработка на личностно значимом уровне внутренней готовности выполнения нормативных требо-

ваний учебной деятельности. Для реализации этой цели необходимо: создать условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»); актуализировать требования к ученику со стороны учебной деятельности («надо»); установить тематические рамки учебной деятельности («могу») [3]. Для более точного раскрытия понятия «мотивация», обратимся к его трактовке в психологии. Мотивация (от лат. *movere*) – побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности. [4]

В образовании мотивация – это инструмент, позволяющий учащимся достигать успехов в какой-либо деятельности. Исследования, появившиеся в последние годы, мониторинги качества образования, итоговая аттестация выявляют свои мотивационные ресурсы. В первую очередь это получение высших баллов, например, на Едином государственном экзамене. Данная точка зрения ограничивает мотивацию к обучению и получению знаний. Вероятность подобных ситуаций отражена и в классификации, которую приводят в психологии. Выделяют несколько типов мотивации: **внешняя мотивация** – это мотивация, которая не связана с содержанием какой-то деятельности, а обусловлена внешними для человека обстоятельствами (участие в соревнованиях, чтобы получить награду и т.п.); **внутренняя мотивация** – это мотивация, связанная с содержанием деятельности, но не с внешними обстоятельствами (занятия спортом, потому что это доставляет положительные эмоции т.п.). Данные виды мотивации вполне применимы и к сфере образования. Так, например, к внешним мотивам обучения можно отнести оценки, высокие баллы ГИА, материальную поддержку (гранты, победы в олимпиадах и т.д.), лидерство, отсутствие наказания. К внутренним мотивам будут относиться удовлетворение результатом деятельности, стремление к успеху, осознание значимости получения знаний, потребность в коммуникации.

К сожалению, второй вид мотивации зачастую уступает первому. Особенно это заметно в предметных областях гуманитарного направления, в частности, в литературе. Для решения данной проблемы нами был проведен опрос, с помощью которого мы могли узнать, что именно нравится в уроках литературы или, наоборот, что не нравится.

На вопрос «Что не нравилось на уроках литературы?» ответами были: «произведения» (16,2%), «анализ произведений» (13%), несовпадение позиции ученика с позицией автора учебника или учителя (9%).

Еще одним пунктом опроса стало предложение нескольких технологий при изучении литературных произведений. Ответы опрошенных показали, что наиболее привлекательными становятся технологии, не совсем привычные для традиционных уроков.

В связи с этим нами были разработаны и проведены в рамках экспериментальных занятий элективного курса по современной поэзии следующие виды деятельности: веб-квест, подкастинг, арт-поэзия, стринг-арт, модель восприятия произведения через систему координат и т.д.

Практика работы школ последних лет показала, что информационные технологии используются на уроках достаточно часто, почти на каждом уроке. Повысить мотивацию учащихся и продуктивность урока могут помочь программы или контент, которые для них актуальны (сайты, приложения, интерактивные проекты) или будут являться теми способами получения информации, которые привычны и удобны школьникам (социальные сети, блоги). Говоря о преимуществах ИКТ, следует отметить активизацию познавательной и рефлексивной деятельности учащихся. Приведем лишь некоторые примеры использования ИКТ: использование электронных учебников и методических материалов в рамках УМК; работа с пакетом Microsoft Office; создание презентаций; создание буктрейлеров, работа с фото и видео редакторами; использование готового программного обеспечения; использование интернет-ресурсов; участие в вебинарах и т.д.

В ходе нашего исследования одним из наиболее востребованных видов работы с компьютерными технологиями стала работа с виртуальными музеями с последующим проектированием. При этом важно учесть возможности интеграции различных видов искусств с литературным образованием. Это особенно актуально в настоящее время, так как «современный ребенок, дитя цифровой эры, воспринимает мир более объемно, с приоритетом визуальности» [2, с. 24]. Названным условиям отвечает педагогическая модель *арт-терапии*.

Назначение *арт-терапии*, как утверждает В. Беккер-Глош, не в том, чтобы выявлять психические недостатки или нарушения. Напротив, она обращена к сильным сторонам личности, а также обладает удивительным свойством внутренней поддержки и восстановления целостности человека [1, с. 48]. В качестве эксперимента нами была введена технология *ART-поэзии*.

Учащимся было предложено познакомиться с творчеством Бориса Гребенщикова в рамках изучения рок-поэзии. Опрос, проведенный ранее, показал, что учащиеся 11 класса знакомы с его творчеством благодаря известным песням данного автора. Мы решили углубить понимание творчества поэта с помощью интеграции уроков литературы, музыки и изобразительного искусства. Учащимся были предложены листы бумаги для рисования, краски, кисти. Урок начался с вводного слова учителя о взаимосвязи таких видов искусств, как поэзия, музыка, изобразительное искусство, художественное слово. После вводного слова учащимся были предложены карточки, с одной стороны которых было стихотворение Бориса Гребенщикова, а другая сторона оставалась белой. Учащиеся выбирали свое стихотворение «вслепую». После распределения карточек было предложено изобразить то, что они чувствуют, о чем заставило их задуматься стихотворение, возможно, изобразить ключевые образы. Данный тип работы направлен на фазу первичного восприятия, однако в процессе работы учащиеся начинали задумываться над тем, что они изображают. После выполнения учащимся было предложено разместить свои работы на доске, образовав таким образом своеобразную галерею, и продекламировать стихотворение. При необходимости они отвечали на дополнительные вопросы, касающиеся стихов и получившихся картин.

Была замечена стопроцентная вовлеченность учащихся в процесс. Сами того не замечая, они производили анализ стихотворений на уровне художественно-изобразительных средств. Невидимые на первый взгляд в тексте метафоры, олицетворения и т.д. получили отражение на листах бумаги. Каждый из учащихся познакомился с новым стихотворением, относящимся к современной поэзии, что, безусловно, выполняет одну из важнейших на сегодняшний день задач – вовлечение в современный литературный процесс.

Данный тип урока способствовал раскрытию творческого потенциала и мотивации. Погружение в творческий процесс способствовало раскрепощению и, как следствие, более качественной и артистичной декламации стихов. После проведения одного экспериментального занятия к нам обратились с просьбой проведения подобных занятий в рамках как современной литературы, так и других тем, занятий по иностранным языкам и родному (татарскому) языку.

Особенно актуальным такой тип технологии становится в старших (выпускных) классах. К постоянному естественному стрессу, в котором живет каждый современный человек, на ученика накладывается еще ответственность и страх перед предстоящими экзаменами. Опыт работы в старших классах показал, что учащиеся 11 классов имеют полную занятость в течение как рабочих, так и выходных дней. Причиной этому становятся многочисленные кружки, занятия по подготовке к Единому государственному экзамену. В связи с этим нами была предпринята попытка внедрения элементов арт-терапии на уроках литературы в 11 классе. Опыт проведения уроков такого типа получил положительную оценку среди учащихся и педагогов. Сам урок такого типа получил условное название «*Арт-поэзия*».

Проведение экспериментальных уроков по современной поэзии привлекло внимание учащихся к современному литературному процессу. Совокупность использованных тем и технологий отразилась на показателях учеников. В связи с этим мы можем говорить о появлении внутренней мотивации учащихся, старающихся понять произведение, получить знания, проявить свои творческие способности.

Литература

1. Беккер-Глош В. Исцеляющее искусство // Международный журнал по арт-терапии. 1999. № 1. С. 42–58.
2. Сосновская И.В. Как слово наше отзовется... Иркутск, 2013.

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: МОНТАЖ

Любая деятельность в рамках педагогического процесса, как отмечает В.П. Беспалько, может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, а технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается. И этот процесс закономерно цикличен, поскольку любое планирование, без которого не обойтись в педагогической деятельности, является началом технологии [1]. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. Согласно В.А. Сластенину, педагогическая технология – это «упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса» [2]. Стоит отметить, что личностно ориентированные технологии приобрели наибольшее практическое применения, так как они предусматривают приоритет субъект-субъектного обучения, диагностику личностного роста, ситуационное проектирование, игровое моделирование, включение учебных задач в ряд жизненных проблем, предусматривающих развитие личности в реальном, социальном и образовательном пространстве [2].

На протяжении столетий в педагогическую деятельность учителей-словесников активно и стремительно были вовлечены принципы театра. Свобода деятельности, которую получили учителя в конце XX века, дала базис для того, чтобы различные формы и принципы театральной педагогики были теоретически обоснованы и апробированы в ходе работы с детьми разного возраста на уроках или в процессе внеурочной деятельности. В подтверждение этому приведем сборник «Театр и школа» под ред. Ю.И. Рубиной и Н.Н. Шевелева (1980) [7]. Из последних изданий, обращенных к деятельности учащихся и решающих вопрос репертуара на сцене театрального кружка, хотелось бы упомянуть «Школьную театральную педагогику» в 4 томах О.А. Григорьевой (2018) [3] и учебное пособие «Театр юного зрителя и школьный театр» С.Б. Дворко (2020) [4]. Без внимания не осталась личность педагога, чьей работе уделено внимание в пособиях Т.С. Зепаловой «Уроки литературы и театр» (1982) [5], З.А. Шелестовой «Принципы театральной педагогики как основа обучения студентов искусству художественного (выразительного) чтения» (2017) [10]. Как видим, актуальность взаимосвязи образовательного процесса и театра до сих пор мотивирует исследователей на новые поиски.

Однако наше исследование выбрало направление не столько театральной педагогики, сколько технологий, которые могли быть применимы как в разных возрастных группах учащихся, так и в разных учебных учреждениях: детские сады, центры ДО, школы, учреждения СПО. Форма проведения – вариативна, поскольку в большинстве случаев всё будет зависеть от уровня подготовленности группы, от образовательной программы и оснащения учреждения.

Если говорить о театральных технологиях в привычном понимании, то стоит упомянуть о вкладе в развитие актерского и режиссерского мастерства К.С. Станиславского, который сформулировал общие закономерности процесса обучения творческой личности. Центром его работы «Моя жизнь в искусстве» становится актер, его работа над собой и над ролью. Таким образом, учителям-словесникам предлагается формула готовой работы над личностными качествами и творческими способностями детей. Приведем в качестве примера две технологии: 1) ролевая игра; 2) театрализация (персонификация, инсценирование, чтение по ролям и т.д.).

Вышеперечисленные технологии сужают представление о том, как можно построить урок литературы или кружок «Школьный театр», так как сразу представляется необходимый набор участников: режиссер, сценарист, актеры, художественный текст. А что с костюмами? Кто будет делать грим и прически? Откуда взять декорации? Будет ли проектор? Если да, то что ставить на заднем фоне? Кто будет делать и вести презентацию? Какое музыкальное сопровождение подобрать? Театр кукольный или обычный? Нужны ли афиши, кто будет их рисовать?

В попытках ответить на этот список вопросов многие сдаются, не начав. Так, мы сталкиваемся с проблемой драмопедагогики в современных условиях образования. Возникает озвучиваемый ряд трудностей из-за того, что стерлись представления об основных положениях театральной педагогики. По словам М.В. Букатова и П.А. Ершовой, они состоят из трех ключевых позиций: общение; действенная выраженность; мизансцена (пространственное размещение) [2]. И если общение – это непосредственный процесс, благодаря которому мы социально и интеллектуально развиваемся, обмениваемся информацией, то действенная выраженность не всегда должна быть напрямую соотнесена с понятием актерского мастерства. А мизансцена может быть как макро-, так и микро-мизансценой.

Наше исследование предполагает следующий набор используемых позиций: общение (ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-текст, ученик-Я), действенная выраженность (человек за кулисами театральных подмостков) и микро-мизансцена в рамках доступных возможностей и зоны комфорта (парта или гаджет). Для эффективной реализации всех предложенных позиций мы предлагаем интегрировать в урок литературы следующие технологии театрального искусства, которые напрямую связаны с деятельностью «закулисного» процесса, а не с актерским мастерством учащегося. Это технология монтажа.

Наша основная педагогическая задача: вернуть ученика к повторному прочтению художественного текста и подготовить к выполнению творческих заданий для закрепления приобретенных навыков работы с текстом.

Монтаж театра и кино – это набор аудиовизуального оформления по-кадровой раскладки. Другими словами, монтаж – это работа с определенными ключевыми кадрами сюжета, их правильное выстраивание, взаимодействие и, конечно же, переходы от одной сцены к другой. Если переносить данную технику работы с текстом на урок литературы, то необходимо будет использовать следующие этапы: Текст → Кадр → Последовательность/Логика → Цвет/Свет → Звук.

Текст в театре играет базовую роль, дает сценарий, сюжет, реплики – всё то, на что мы обращаем внимание школьников, знакомясь с новым художественным произведением на уроке.

Приведем в пример работы со строфой из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»:

Помещик новый прискакал
И столь же строгому разбору
В соседстве повод подавал.
По имени Владимир Ленской,
С душою прямо геттингенской,
Красавец, в полном цвете лет,
Поклонник Канта и поэт.
Он из Германии туманной
Привез учености плоды:
Вольнолюбивые мечты,
Дух пылкий и довольно странный,
Всегда восторженную речь
И кудри черные до плеч [6].

К тексту мы предлагаем набор кадров (картинок), который учащийся должен разложить хронологически, согласно тому, как и когда соответствующий образ появляется в тексте. Второй вариант: можно попросить учащихся подобрать картинки, которые ассоциируются у них с образными выражениями или конкретными образами внутри предложенного текста и так же разложить их согласно логике и последовательности элементов в тексте.

Категории цвета и света в данном случае вариативны, поскольку не упомянуты в тексте. Здесь творческая и режиссерская составляющая самого учащегося играет большую роль, поскольку он выбирает кадры исходя из своего эмотивного отклика на произведение или из общей культурной информации, которую даёт контекст. Таким образом, принцип наглядности, который мы представили в виде небольшой технологической задачи, полностью соответствует заявленной выше задаче.

Предлагаемые творческие продукты деятельности, которые затем можно тематически объединить как проект всего класса, где используется технология монтажа:

- персонаж (как меняется герой и его цветовая гамма на протяжении произведения?);
- галерея персонажей;
- хронология художественного текста (иллюстративный альбом);
- хронология литературного развития (галерея литературных направлений, сравнить формы и образы XIX и XX веков);
- автор, его личность, биография, творчество (хорошо делать в рамках урока-повторения или заключительного по теме).

Однако хотелось бы представить более сложный уровень технологии, который применим относительно всего текста. Данная технология монтажа напрямую связана с понятием «раскадровка». Раскадровка – это процесс фабульного выстраивания сюжетных сцен в их художественной последовательности. Каждый эпизод или группу эпизодов можно композиционно соотносить с элементами: экспозиция, завязка, развитие действий, кульминация, развязка. Предлагаемый формат работы возможно реализовать при анализе небольших по объему повестей и рассказов. Учащемуся необходимо изначально расставить эпизоды относительно композиционного строя произведения и зарисовать их на расчерченном листе формата А4. При воспроизведении ключевых сцен необходимо учитывать и такое понятие монтажа, как «план». Что находится на первом или втором плане? Откуда мы смотрим на героев? Нужен ли образ рассказчика? Все эти вопросы требуют творческого осмысления, что заставит учеников не раз обратиться к художественному тексту за поиском ответов на эти вопросы. Стоит также отметить, что категории света и цвета тоже учитываются при комплексной иллюстрации. Такую работу мы проводили, в частности, при изучении повести Н.В. Гоголя «Пропавшая грамота».

На базе примененных монтажных технологий возможен впоследствии более раскованный и предметный разговор в классе об экранизациях литературных произведений. Оказавшись на месте сценаристов, литературоведов, режиссеров и монтажеров, учащиеся готовы к более полным и аргументированным ответам. Их начинает интересовать творческая составляющая интерпретации, новые формы самовыражения в искусстве. Для того, чтобы раскадровка нашла свое применение в сфере интересов молодого поколения, данные наработки могут быть реализованы в следующих формах:

- литературный альбом;
- выставка рисунков и коллажей;
- проведение мастер-классов для учащихся младших классов;
- создание видео-отрывков (например, на платформе Tik-Tok);
- создание покадрового сценария для мероприятий (праздников, театральных выступлений и т.д.);

- конкурсные полнометражные видео;
- создание визуального ряда для презентаций, фоновых заставок, оформление декора для кукольного театра и т.д.

Предлагаемый для рассмотрения педагогический опыт проведения занятий имеет недостатки, поскольку не все учащиеся могут и умеют рисовать, однако технический прогресс позволяет реализовать данные технологии с помощью специальных программ: PowerPoint, Word, Paint, Photoshop, MovieMaker и др. Работа с компьютерными программами особенно интересна молодым людям, которые не чужды основам программирования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интегративный потенциал художественных технологий на уроках литературы помогает в решении образовательных задач, в достижении педагогических целей. При создании творческих монтажных картин учащиеся прибегают ко вторичному чтению текста, а собственное понимание текста и выполнение творческого задания активизируют интерес к уроку в целом и к чтению художественной литературы.

Литература

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
2. *Букатов В.М., Ершова А.П.* Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. М., 1999.
3. *Григорьева О.А.* Школьная театральная педагогика. М., 2015.
4. *Дворко С.Б.* Театр юного зрителя и школьный театр. В 2 т. СПб., 2018.
5. *Зепалова Т.С.* Уроки литературы и театр. М., 1982.
6. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений: В 17 т. Т. 6. М., 1995.
7. *Рубина Ю.И., Шевелёв Н.Н.* Театр и школа. Вып. 8. М., 1980.
8. *Сластенин В.А.* Педагогика: учебное пособие / под ред. В.А. Сластенина. М., 2013.
9. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой: Дневник ученика. СПб., 2017.
10. *Шелестова З.А.* Принципы театральной педагогики как основа обучения студентов искусству художественного (выразительного) чтения. М., 2017.

ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СУВОРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ

Поступление в суворовское училище совпадает с наступлением периода младшего подросткового возраста, когда формируются социальные взгляды, установки, привычки, развиваются познавательные способности и эмоционально-волевая сфера. Младший подросток оказывается в условиях раздельного обучения, закрытом учебном заведении, где четко регламентирован процесс жизнедеятельности, ограничен доступ к средствам связи, сети Интернет; сфера общения и поощряемых интересов приобретает отличные от привычной жизненной обстановки черты, формируется специфический речевой портрет суворовца.

Несмотря на то, что в военном училище имеются возможности для творческой самореализации (театральная студия, команда КВН «Дети Суворова» и прочие кружки и студии творческого характера), суворовцы нуждаются в более интенсивном литературном развитии, облагораживающем влиянии художественного слова.

О необходимости развития умения творчески интерпретировать литературное произведение средствами звучащего слова говорили классики методической мысли М.А. Рыбникова и В.В. Голубков. «Мы не отрицаем наглядности зрительной, но самой природой звучащего слова определен основной метод проникновения слова в сознание – метод его выразительного произнесения», – писала М.А. Рыбникова [8]. В.В. Голубков особое внимание уделял процессу подготовки детей данной возрастной категории к выразительному чтению (работе над паузами, логическими ударениями), а также обращал внимание словесников на систему К.С. Станиславского как уникальное средство воспитания чтеца [3]. Кроме того, ученый подчеркивал необходимость и внеклассных мероприятий, творческих вечеров, на которых звучит художественное слово, живая поэтическая речь. Особые разделы учебника «Методика преподавания литературы» посвящены В.В. Голубковым чтению по ролям и подготовке хорового (многоголосого) чтения на примере стихотворений Ф.И. Тютчева «Весенние воды» и А.С. Пушкина «Бесы». Методист отмечал необходимость предварительной вдумчивой работы над текстом художественного произведения перед выразительным чтением.

Методы и приемы работы, сопряженные с выразительным чтением художественного текста, приобретают все большую актуальность в современную эпоху цифровизации. Неслучайно в концепции Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации

большое внимание уделяется проблеме восприятия текста. Отсутствие фоновых знаний, бедность словарного запаса, непонимание архитектоники стихотворения, затруднения в восприятии образной сферы литературного произведения, неумение воспринимать текст драматического произведения – вот лишь некоторый список проблем, требующих преодоления на этапе подготовки к выразительному чтению.

Специфическая речевая среда военного учебного заведения также накладывает отпечаток на строй речи суворовцев. Особую сложность представляет неразвитость эмоциональной сферы, скудость палитры чувств обучающихся. В 5 классе суворовцы порой затрудняются в определении концептов, называющих эмоциональные реакции более сложного порядка, нежели «радость» или «грусть». О важности развития эмоциональной сферы для нравственного становления подростка писал американский психолог, автор дифференциальной теории человеческих эмоций К. Изард: «Любовь, самоуважение, гордость, честь, мужество, симпатия, привязанность, совесть – все эти общечеловеческие ценности основаны на эмоциях. Если бы мы относились к ним равнодушно, они не были бы ценностями, ибо, для того чтобы ценить что-то, нужно относиться к этому эмоционально – любить, радоваться, интересоваться или гордиться» [4].

Программа В.Я. Коровиной, рекомендованная для обучения в довузовских военных учебных организациях Министерства обороны Российской Федерации, включает произведения разных родов и жанров, подготавливая юного читателя к глубокому восприятию литературного процесса [5]. Курс литературы 5 класса традиционно начинается с изучения фольклора.

Для работы над текстом русской народной сказки «Цапля и журавль» (в пересказе К.Д. Ушинского) была привлечена мультипликационная экранизация Ю. Норштейна «Журавль и цапля», снятая по мотивам фольклорного произведения (в пересказе В.И. Даля). В своей книге «Снег на траве» режиссер совершенно справедливо заметил, что это мудрая сказка о человеческих взаимоотношениях, почти чеховская история о несостоявшейся любви: «Сюжет “Цапли и Журавля” – незамысловатый и, на мой взгляд, схож с поэзией Чехова и Гоголя. Я не случайно это говорю: именно с поэзией. История, в общем, достаточно обычная – два существа не могут поладить и обрести счастье только потому, что каждый, боясь быть униженным другим, пытается подчеркнуть свою независимость и превосходство над ним. История не зоологическая, а человеческая. Саму сказку я читал в детстве, а потом своим детям. Но желание ее делать наступило в тот момент, когда меня вдруг начал преследовать шум травы, шум речного камыша. Звук стал толчком для того, чтобы делать кино. Далее, еще до написания сценария, мне вдруг представилась одна сценка: Цапля и Журавль передразнивают друг друга. Она говорит: “Ха!”, и он говорит: “Ха!”» [7].

Начать работу логично с выявления первичного восприятия сказки, фольклорных особенностей (присказка, поговорки, концовка). Обращаемся к иллюстрациям Е. Рачёва, включенным в учебник [5]. Преподаватель сообща-

ет, что народная сказка сохранилась в нескольких пересказах, имеющих некоторые различия. Самые известные – это пересказы К.Д. Ушинского и В.И. Даля. Затем суворовцам предлагается рассмотреть иллюстрации художника-постановщика мультфильма Ф. Ярбусовой в сопровождении музыки композитора М. Мееровича и сопоставить образы журавля и цапли в трактовке художников Е. Рачёва и Ф. Ярбусовой, определить значение отдельных музыкальных тем и цветовой гаммы, их роль в интерпретации Ю. Норштейна: каким настроением проникнута мелодия? Что стремился передать композитор? Определите, какая мелодия связана с журавлем, а какая – с цаплей. Что заставило вас так подумать? Как цветовая гамма связана с музыкальной темой? Какой музыкой вы бы сопроводили мультфильм, если бы его художником-постановщиком был Е. Рачёв?

Определение цветовой гаммы, музыкальных разновидностей вальса (в мультфильме два вальса: вальс-мечта и вальс-воспоминание), марша требует дополнительной работы. Обучающиеся отвечают, что к иллюстрациям Е. Рачёва подошла бы народная мелодия, возможно, забавная, потешная, подчеркивающая повторяемость и нелепицу ситуаций, но не вальс и не марш, так как художник изображает персонажей сказки в традиционном народном восприятии, а мультипликаторы представили журавля и цаплю более «очеловеченными», причем вальс символизирует цаплю, а марш – журавля.

Названия цветовой палитры также требуют комментария: бурый, охристый цвета символизируют будничность, «болотистость» жизни цапли и журавля. Особое внимание обращаем на выбранные декорации для жилища цапли и журавля – благородные развалины дворца, где гнездятся одинокие царственные птицы: почему для героев сказки режиссер выбрал именно такое жилище? Что он хотел подчеркнуть в характерах персонажей?

Важно отметить детали, продиктованные замыслом режиссера-мультипликатора: чугунная скамья, качели для цапли, фейерверк вдали как символ недостижимого праздника, шляпка. Необходимо подвести суворовцев к пониманию неоднозначности прочтения любого произведения. После работы с музыкой и цветом, деталями пространства предоставляем возможность суворовцам самостоятельно подобрать эпитеты-характеристики к героям сказки: «царственные», «гордые», «самолюбивые», «обидчивые», «неуступчивые», «несчастливые» и т.д. Интонирование, анализ палитры чувств, работа над логическими ударениями – завершающий подготовительный этап к выразительному прочтению вслух.

Анализ партитуры чувств героев сказки также требует кропотливой работы над текстом, в ходе которой расширяется словарный запас суворовцев (не все обучающиеся знают значение понятий «самолюбие», «гордость», «разочарование», «снисходительность»), развивается их эмоциональная сфера.

Следующий этап работы над текстом – чтение по ролям (сказитель-рассказчик, цапля и журавль). Перед чтением определяется исполнительская

задача каждого чтеца, выясняется, что он хочет передать своим прочтением. Внимание обучающихся акцентируется на интонационной роли сказителя, с мягким юмором рассказывающего о неудачном сватовстве героев сказки; на звукоподражательности отдельных слов, передающих неуклюжие шаги долгоязого журавля по болоту («Тяп, тяп!»), на значении фразеологизма и подборе синонимов («несолоно похлебал» – ушел ни с чем). Чтецы, определяя исполнительскую задачу, отмечают интонации снисходительности и горделивого великодушия журавля и цапли в момент сватовства и чувства обиды, униженности, стыда, когда слышат отказ и бредут по болоту в очередной раз ни с чем.

Во время исполнения остальные представители учебной группы превращаются в публику, призванную оценить выразительное чтение, определить сильные и слабые моменты в передаче характеров и настроения, интонационном рисунке сказки, поблагодарить выступающих аплодисментами.

На заключительном этапе работы суворовцам предлагается просмотр мультфильма по мотивам пересказа В.И. Даля (озвучание И. Смоктуновского). Затем учащимся были адресованы вопросы: как переосмыслил режиссер фольклорное произведение? Что нового привнес актер в понимание роли? О чем нам поведала эта сказка в интерпретации Ю. Норштейна?

Учитель обратил внимание на богатую интонационную игру И. Смоктуновского, любопытную находку режиссера – насмешливо-снисходительное междометие «Ха!», передающее больше эмоций, нежели развернутое предложение с расставленной акцентуацией. Мультипликационная интерпретация самобытно отразила текст народной сказки, обогатила представление о глубине сюжета благодаря музыке, актерскому прочтению, режиссерским находкам.

Работа над интерпретацией народной сказки о животных позволила углубить представление суворовцев о богатстве подтекста художественного произведения, вариативности подхода к выразительному прочтению безыскусного, казалось бы, образца народного мудрости, обогатила понятийный багаж обучающихся.

В программу по литературе 6 класса включен материал по технике выразительного чтения, позволяющий говорить о достаточном уровне подготовки к данному виду работы. Шестиклассникам представлены теоретические сведения из статей Г.В. Артоболевского, в которых рассматриваются фразовые ударения, паузы и мелодика речи [1]. Анализ стихотворных произведений подразумевает также знание основ стихосложения и изобразительно-выразительных средств, вследствие чего можно оценить готовность суворовцев к исполнительскому анализу поэтических произведений.

В учебнике по литературе для 6 класса представлен ряд поэтических произведений XIX–XX веков, часть из которых дана в записях фонохрестоматии. Особенно много среди них образцов пейзажной лирики, дающей простор воображению, развитию ассоциативного мышления, умению воспринимать образы и мотивы, понимать художественный подтекст. Одно из таких

стихотворений – «Пороша» С.А. Есенина, наполненное светлым, чуть ностальгическим чувством любви к родным краям, восхищенным созерцанием зачарованного зимнего леса. Важно показать суворовцам роль лирического героя в стихотворении, выявить его отношение к происходящему, раскрыть состояние его души. Стихотворение, относящееся к раннему периоду творчества поэта, очень гармонично и мелодично. Лирический герой погружен в созерцательное состояние, поддался сказочной тишине и покою зимнего леса. Чтобы подготовить суворовцев к восприятию художественного текста, им было предложено познакомиться с зимними пейзажами русских художников: А.К. Саврасова, И.И. Шишкина и пр. Преподаватель просит поделиться возникающими при рассмотрении полотен ощущениями: что вы чувствуете, вспоминаете, представляете в зимнем лесу? Что вы можете услышать?

Анализ звуковой, цветовой гаммы, тактильных ощущений подготавливает обучающихся к более глубокому восприятию стихотворного текста. Обращаем внимание суворовцев на синтаксис стихотворения, просим оценить композицию, определить, как строение предложений помогает передать чувства героя. Воспитанники отвечают, что два первых предложения, односоставные, определенно-личное и безличное, создают атмосферу одиночества и тишины в снежном лесу, заставляют погрузиться в воспоминания, отстраниться от тревог вместе с лирическим героем стихотворения. Сказочность происходящего подчеркивается образами сосны-старушки (сравнение), глядящей вслед лирическому герою, дороги-ленты, устремленной вдаль, снегом, устилающим дорогу шалью (олицетворение). Предлагаем определить систему звуковых и цветовых образов стихотворения, их роль в создании лирического настроения.

Звуковой ряд стихотворения не богат: звон из-под копыт, галдеж ворон на лугу, стук дятла и веселый скрип полозьев только подчеркивают прозрачную тишину заворуженного невидимкой зимнего леса. Цветовая гамма тоже сдержанна и лаконична: белый снег, зеленая сосна, скрытая под шапкой снега, серые вороны и одинокий путник, созерцающий в раздумье дорогу. Что создает ощущение щемящей грусти и любви к родному краю? На этот вопрос суворовцы отвечают развернуто, обращают внимание на ключевое слово «простор», подчеркивающее ощущение родной земли, русского начала: вечная дорога, вечный путник на ней. Подготовив таким образом суворовцев к работе над мелодикой стихотворения, переходим к специфике стихосложения: произведение написано хореем, перекрестная рифма. Для создания наиболее живой, истинно русской картины автор использует просторечия: «подвязалася», «погнагулась», «оперлася». Суворовцы успешно справляются с заданием определить фразовые ударения, проследить мелодику стихотворения, расписать партитуру чувств (задумчивость, созерцательность, очарованность красотой зимнего леса, любованье, наслаждение благодатной тишиной, ощущение воли, простора, светлая грусть).

Перед прочтением выступающий обязательно поясняет свою исполнительскую задачу, в соответствии с чем слушатели дают оценку выступ-

лению чтеца, выявляют наиболее успешные моменты в прочтении, дают рекомендации. После прослушивания и оценивания предлагается запись стихотворения «Пороша» в исполнении С. Безрукова. Преподаватель просит оценить актерское прочтение, выявляет, изменилось ли восприятие стихотворения.

В процессе обучения выразительному чтению в 5–6 классах суворовцы знакомятся с отдельными теоретическими вопросами («исполнительская задача», «подтекст», «логическое ударение», «фразовое ударение», «мелодика»), постигают чтение с точки зрения искусства слова. Организуя работу в довузовском военном учреждении, важно учитывать гендерные особенности воспитанников, возрастные психологические особенности мальчиков с точки зрения их восприимчивости, впечатлительности, эмоциональности, конкретности мышления, способности к созданию яркого видения, понимания подтекста произведения.

В рамках проводимого нами диссертационного исследования планируется разработка диагностирующих работ, нацеленных на выявление уровня литературного развития суворовцев; тестов, направленных на определение уровня понимания подтекста художественного произведения; заданий творческого характера, в том числе с использованием упражнений, основанных на системе К.С. Станиславского, для определения уровня интерпретационных умений [9].

Литература

1. *Артоболевский Г.В.* Очерки по художественному чтению: пособие для учителя. М., 1959.
2. *Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф.* Методика преподавания литературы. 5-е изд. М., 2008.
3. *Мастерство устной речи / под ред. В.В. Голубкова.* М., 1965.
4. *Изард К.Э.* Психология эмоций. СПб., 2006.
5. *Коровина В.Я., Коровин В.И., Журавлев В.П.* Литература. 5 класс. Учебник. В 2 ч. Ч. 2. М., 2019.
6. *Кудряшев Н.И.* Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. М., 1981.
7. *Норштейн Ю.Б.* Снег на траве. М., 2016.
8. *Рыбникова М.А.* Очерки по методике литературного чтения. М., 1985.
9. *Кнебель М.О.* Поэзия педагогики. СПб., 2019.

ТРАДИЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКИХ ПОЭТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ ТАДЖИКИСТАНА

В российской методике преподавания литературы сформировалось отдельное направление научных исследований, которое связано с изучением русской литературы в национальных школах, или школах с родным (нерусским) языком обучения. Оно представлено в трудах таких известных специалистов, как А.А. Липаев, К.В. Мальцева, Р.Ф. Мухаметшина, З.С. Смелкова, М.В. Черкезова и др. [2; 3; 4; 5; 7]. В ряде исследований рассматривались также вопросы изучения русской литературы в педагогических вузах [1]. Особое место в трудах методистов-словесников второй половины XX века отводилось и методике работы с лирическими произведениями. В первую очередь нужно отметить исследования Л.В. Тодорова [6].

Теоретические положения и конкретные методические рекомендации ученых, писавших о школьном изучении литературы, не потеряли своей актуальности и стали основой для разработки методики анализа лирических произведений на филологических факультетах педагогических университетов Республики Таджикистан. Эта методика, во-первых, опирается на методическую традицию, а во-вторых, учитывает изменившиеся социокультурные условия, особенности чтения и восприятия художественной литературы современными молодыми людьми.

На основе анализа научной литературы по проблеме нашего исследования, изучения реального опыта преподавания, результатов констатирующего эксперимента и с опорой на принципы когнитивного и креативного подходов в обучении (личностного целеполагания ученика, выбора индивидуальной образовательной траектории, продуктивности, образовательной рефлексии, вариативности, индивидуализации и др.) нами была разработана программа опытного обучения, которая была внедрена и апробирована на занятиях со студентами 3 и 4 курсов факультета иностранных языков Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава и факультета русской филологии Таджикского государственного института языков имени Сотима Улугзода, обучающихся по специальности «учитель русского языка и литературы».

Кратко охарактеризуем основные этапы и содержание работы с лирическими произведениями русских поэтов XIX века на занятиях.

Основные этапы работы:

1. Чтение и эмоциональная оценка прочитанного текста.

Организация чтения представляется одной из самых важных задач при изучении лирических произведений. Несмотря на небольшой их объем вос-

приятие этих текстов тоже должно быть тщательно подготовлено и рационально продумано.

Нами планировались разные варианты презентации поэтического текста: чтение преподавателем, чтение заранее подготовленным студентом, чтение актерское (прослушивание аудиозаписи, просмотр видеозаписи).

На данном этапе работы для нас было важно, в первую очередь, отметить эмоциональную реакцию на чтение поэтического текста (удивление, недоумение, вопросительная интонация, непонимание, невольное согласие, удовольствие и др.), которая могла найти отражение в кратких спонтанных высказываниях и которая фиксировалась благодаря комплексу специальных вопросов и заданий.

На этом этапе мы избирали для чтения произведения, в которых достаточно отчетливо проявлялось авторское отношение к изображенным картинам, в которых звучали прямые эмоциональные оценки, вопросы, восклицания, обращения.

Рекомендуемые тексты:

А.С. Пушкин. Зимний вечер. Узник. «Я вас любил: любовь еще, быть может...»

М.Ю. Лермонтов. Парус. «Нет, не тебя так пылко я люблю...»

А. А. Фет. «Печальная береза...». «Я тебе ничего не скажу...»

Ф.И. Тютчев. Весенние воды.

А.К. Толстой. «Осень. Обсыпается весь наш бедный сад...»

2. Комментированное чтение и обмен суждениями.

Даже небольшие по объему лирические произведения требуют комментариев. Речь идет чаще всего о биографическом, историческом, историко-культурном, реальном, словарном (лексическом) комментарии. На данном этапе работы от эмоциональных оценок и возможных оценок содержания прочитанного текста мы переходим к обмену суждениями, которые направит другая группа вопросов и заданий, нацеливающих преимущественно на реализацию конкретно этой задачи – подойти к обсуждению понимания.

Именно на этом этапе особенно важно выявить те сложности, которые возникли у студентов при чтении (или прослушивании) лирического стихотворения: непонимание значения отдельных слов или словосочетаний; неумение соотнести нарисованные в стихотворении картины с реальной картиной мира; буквальное понимание художественного текста, насыщенного метафорами, символами, аллегориями и др.

Рекомендуемые тексты:

А.С. Пушкин. Эхо.

М.Ю. Лермонтов. «Когда волнуется желтеющая нива...»

А.К. Толстой. «Край ты мой, родимый край...»

А. А. Фет. «Учись у них – у дуба, у березы...». «Чудная картина...»

Ф.И. Тютчев. «Я встретил вас – и все былое...»

А.К. Толстой. «Край ты мой, родимый край...»

3. Работа над словом в поэтическом тексте и работа со словарями.

Одно из наиболее традиционных направлений в работе с поэтическим текстом – анализ художественной функции отдельного слова (образа), которое рассматривается в широком контексте, учитываются многообразные значения слова и его жизнь в разных контекстах.

Такая работа в настоящее время значительно облегчена доступностью справочных материалов (словарей, энциклопедий, иллюстративного материала), поэтому она может быть проведена студентами самостоятельно (индивидуально или в группах).

Рекомендуемые тексты:

А.С. Пушкин. Бесы.

М.Ю. Лермонтов. Тучи.

А.К. Толстой. «Коль любить, так без рассудку...»

А. А. Фет. «Кот поет, глаза прищуря...». Вечер.

Ф.И. Тютчев. Весенняя гроза. «Зима недаром злится...». Фонтан.

4. Анализ и интерпретация.

Заключительный этап нашей работы с поэтическим текстом связан с представлением результатов его анализа и интерпретации, как научной, так и художественной, и также может опираться на индивидуальную и групповую работу студентов, исследовательскую и творческую. Опираясь на принципы когнитивного и креативного подходов, реализуя задачи продвижения каждого студента по индивидуальной стратегии обучения и наблюдения за его читательским ростом, мы планируем здесь еще один комплект заданий (индивидуальных и групповых), которые предполагают, во-первых, более активное использование дополнительных источников, а во-вторых, более последовательное представление своей собственной читательской позиции, выражения своих интересов и проявление способностей, в том числе сочинения стилизаций, подражаний и др., проектирования, моделирования, создания сценариев, монтажей, коллажей, фотоальбомов, видеофильмов и др. Таким образом создаются также условия для постепенного вхождения фрагментов прецедентных текстов русской литературы в активный словарный запас, устную и письменную коммуникацию студентов-филологов.

Рекомендуемые тексты:

А.С. Пушкин. «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...».

М.Ю. Лермонтов. «Выхожу один я на дорогу...». «И скучно и грустно...».

А. А. Фет. «Шепот, робкое дыханье...»

Ф.И. Тютчев. «С поляны коршун поднялся...». «Она сидела на полу...»

А.К. Толстой. «Не ветер, вея с высоты...»

Литература

1. Галимуллина А.Ф. Проблемы изучения русской литературы XVIII века и ее традиций в педагогическом вузе: монография. Казань, 2011.

2. *Липаев А.А.* Изучение произведений русской литературы в национальной школе. VIII–X классы. М., 1957.
3. *Мальцева К.В.* Методика объяснительного и литературного чтения в национальной школе. Л., 1978.
4. *Мухаметшина Р.Ф.* Диалог культур в системе литературного образования: монография. Казань, 2006.
5. *Смелкова З.С.* Слово в художественном тексте. Преодоление языковых трудностей при изучении русской литературы в национальной школе. М., 1980.
6. *Тодоров Л.В.* Методика изучения поэтических произведений на уроках русской литературы в национальной школе. М., 1988.
7. *Черкезова М.В.* Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М., 2007.

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

В.А. Доманский
(г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ О.Ю. БОГДАНОВОЙ (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Оксана Юрьевна Богданова (1930–2007) не только большой ученый, теоретик, доктор педагогических наук, профессор, но и блистательный педагог-практик, руководитель и организатор. Являясь достойным преемником своего учителя, академика Василия Васильевича Голубкова, она в 1980-е годы возглавила Московскую методическую школу, в которой под ее руководством, в диалоге с Ленинградской (Санкт-Петербургской) методической школой и с опорой на новейшие достижения психологии и дидактики, завершилось формирование научной школы В.В. Голубкова, по-своему уникального явления в мировой педагогической науке. Именно в культурно-образовательном пространстве этой школы нам довелось формироваться как ученому-методисту (в 1985 г. здесь была защищена кандидатская, а в 2000 г. – докторская диссертация)*.

Нужно отметить, что сегодняшняя кафедра методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета, возглавляемая доктором педагогических наук, профессором Виктором Федоровичем Чертовым, является главным научно-методическим центром в современной России. С ней связаны основные достижения Московской методической школы:

- глубокое усвоение традиций отечественной методики и их преломление в современности,
- выстраивание всего процесса обучения литературе с опорой на психологию восприятия художественного текста и возрастные психологические особенности учащихся,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-013-00684 «Классика в диалоге с современностью: теоретические и методические аспекты изучения русской литературы».

- дидактическая основательность в использовании методов и форм обучения,
- взаимосвязь восприятия, анализа художественных произведений и развитие речи учащихся,
- использование учебного диалога как диалога субъектов обучения и диалога культур,
- изучение истории и теории литературы в современной школе,
- система развития читательских и литературно-творческих способностей учащихся,
- профессиональная подготовка учителя-словесника.

Замечательно, что при всех сегодняшних шараханьях в отечественном образовании, его вестернизации и коммерциализации, Московская методическая школа достойно следует своим выработанным принципам, что придает нам всем уверенность в стабильности развития нашей науки.

О.Ю. Богданова в своих научных трудах, преподавательской, организаторской деятельности и в руководстве аспирантами и докторантами (под ее руководством защитилось более 30 докторских и кандидатских диссертаций) обогащала почти все указанные нами направления Московской методической школы. Остановлюсь лишь на одной проблеме – изучении русской классики в методических трудах О.Ю. Богдановой, всегда считавшей классику фундаментом литературного образования и средством эстетического и духовно-нравственного воспитания молодежи. Вместе с тем, она отмечала, что классика не должна стать музеем, в ней «важно найти» то, что созвучно времени и волнует учащихся» [1, с. 177]. При этом чтение и восприятие классических произведений должно предполагать развитие способности у учащихся наслаждаться искусством слова, понимать его целостность и художественную значимость.

Именно идее актуализации классики О.Ю. Богданова уделяла особое внимание. В ее трудах содержатся интересные методические приемы приближения классики к современности на разных этапах изучения текста: его восприятия, анализа, интерпретации. В ее понимании актуализация классики – это не столько поиск новых, нестандартных форм проведения уроков литературы, сколько опора на достижения современной литературоведческой науки, взаимосвязь процесса восприятия текста и его интерпретации, сопровождаемых усвоением учащимися «историко-литературных, культурологических и теоретико-литературных сведений» [Там же, с. 177].

Рассматривая учащихся как равноправных субъектов педагогического процесса, ученый считала, вслед за известным психологом И.С. Коном, что читательская деятельность должна опираться «на творческую активность самой формирующейся личности и особенности ее жизненного мира и интересов» [5, с. 151–164]. Но пробуждение творческой активности личности чаще всего происходит спонтанно, бессистемно. Поэтому вхождение в культуру и постижение ее ценностей возможно лишь при наличии у школьников серьезных знаний, сформированных читательских и литературно-творческих умений и способностей, что неоднократно подчеркивала она в своих научно-методических работах. К сожалению, многие современные педагоги творчество, а шире – креа-

тивность, понимают как спонтанность, импульсивность образовательного процесса, что сказывается на фрагментарности знаний и компетенций учащихся.

В системном изучении классической литературы О.Ю. Богданова исходила из концепции поэтапного «овладения материалом» и изучения литературы в старших классах на историко-литературной основе, что положено в основу всех учебников для старших классов. Особое внимание она уделяла системному изучению классики, которое начинается в 9 классе. Литературный курс в этом классе она рассматривала как своеобразный «буфер» между концентрическим и линейным подходом в филологическом образовании.

Ее концепция изучения классической литературы в общих чертах до сих пор входит в программные курсы литературы в 9–11 классах. На первом этапе изучается литература XVIII и первой половины XIX века, происходит «интенсивное накопление знаний, представлений, первоначальных обобщений о природе словесного искусства» [2, с. 71]. Педагог считала, что уже на этом этапе при обращении к теории литературы происходит формирование концептуального подхода к художественным текстам. На втором этапе изучается литература второй половины XIX века, происходит углубление связей «между восприятием произведения, его анализом и системой теоретических понятий» [Там же, с. 71–72]. В центре изучения русской классики «стоит выяснение своеобразия творческой индивидуальности писателя и его роли в развитии русской литературы» [Там же, с. 72]. На третьем этапе О.Ю. Богданова предусматривала изучение русской литературы конца XIX и XX веков и формирование у старшеклассников умений и навыков анализа и интерпретации художественного произведения в контексте литературных школ и направлений.

Таким образом, в методической системе О.Ю. Богдановой изучение классики предполагает формирование у старшеклассников не только представлений о художественном мире отдельного произведения, но и о литературном процессе в целом.

Это сейчас азбучные истины, но в свое время О.Ю. Богдановой нужно было их отстаивать на разных уровнях, в том числе и в Министерстве образования. Помнится, какие дебаты разгорались в 1980-е годы на конференциях в МПГУ имени В.И. Ленина и РГПУ имени А.И. Герцена, когда в период «перестройки» создавались новые программы по литературе и проектировались учебники нового типа. А ведь были даже попытки завершить литературное образование в 9 классе, значительно урезать количество произведений русской классики в старших классах, заменив их произведениями так называемой «возвращенной литературы». О.Ю. Богдановой при поддержке коллег удалось отстоять практически весь корпус произведений русской классики в старших классах.

Вопрос о введении в литературные курсы произведений «возвращенной литературы» и современной литературы решался компромиссно, с привлечением их для типологических сопоставлений и организации диалога во времени и в культуре. Оксана Юрьевна Богданова с Тамарой Федоровной Курдюмовой и Сергеем Александровичем Леоновым отстояла необходимость в старших классах обучения сочинениям разных типов и видов, значительно расширив их тематику и формы создания. К сожалению, резкие ради-

кальные реформы в образовании и попытки предотвратить списывание и трафареты привели к серьезным ошибкам: утрате многолетнего накопленного опыта и фактически ликвидации этого вида развития речи и литературного творчества учащихся, а также одной из ведущих форм контроля знаний и умений. То, что удалось сейчас с невероятными усилиями вернуть Сергею Александровичу Зинину, нельзя назвать полноценной творческой работой по литературе. И со временем мы все же вернемся к полноформатному сочинению, но в его основе будут другие подходы и другие требования к структуре, содержанию и креативности учащихся.

С позиций современности наиболее уязвимым в методической системе О.Ю. Богдановой является курс литературы в 11 классе. Как опытный педагог-практик, она понимала, что этот курс очень перегружен, что изучение литературного процесса, такого сложного, характеризующегося сменой разных направлений и течений в XX веке, непродуктивно, но при этом существенным образом перестроить курс не было возможности. В то время значительной частью литературного процесса стало включение в него огромного массива «возвращенной литературы», в том числе произведений литературы русского зарубежья, менялись подходы к интерпретации художественных текстов, а современные писатели создавали новые произведения, что также требовало их включения в школьный курс.

Нельзя, однако, сказать, что и сейчас нам удалось сформировать убедительную концепцию изучения литературы в выпускном классе. В большинстве учебников так и преобладает хронологический подход к выстраиванию курса литературы в 11 классе. Не оправдал себя и учебник-матрица, составленный современными писателями. Нам приходилось рецензировать одно из таких пособий под редакцией бывшего главного редактора «Литературной газеты». Оно было составлено не с учетом научных критериев, а по принципу Фамусова «Ну как не порадовать родному человечку».

Конечно, когда сейчас страсти немного улеглись вокруг «допущенных» и «желательно быть допущенными» авторов, необходима консолидация ученых-методистов для решения данной проблемы. Очевидно, что нужно, прежде всего, разобраться в том, что собой представляет литературная классика XX и XXI, кого из писателей к ней можно отнести, по каким критериям. Какие основные концептуальные идеи изучения литературы в XI классе, связанные с ходом истории, сменой эстетических и философских парадигм?

В начале 2000-х годов Оксана Юрьевна не могла на это ответить, но мы уже можем и должны отвечать. Пора перестать создавать в сознании выпускников школы представление о нашей истории XX века посредством подбора текстов и расставления социальных акцентов как о мрачном времени сплошного насилия и террора, воспитывая у выпускников социальный негативизм. Все намного сложнее, есть черные и светлые полосы, и О.Ю. Богданова стремилась это показать в своих разработках уроков.

Большое внимание уделяла О.Ю. Богданова методическим приемам изучения обзорных тем в старших классах, создав их своеобразную типологию, которую успешно используют методисты и учителя литературы. Несом-

менно, ценны предлагаемые ею методические приемы интерпретации классики, которые она демонстрирует на материале преподавания ряда произведений русской классики: романов И.С. Тургенева «Рудин», «Отцы и дети», Л.Н. Толстого «Война и мир», пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад», романа М.А. Булгакова «Белая гвардия». Она всегда искала то, что может «зацепить» в тексте учащихся: эпиграф, деталь в портрете героя, отдельная реплика, особенности синтаксиса и поэтического мастерства поэта и т.д.

Интересно обратиться к урокам-диалогам О.Ю. Богдановой, на которых привлекаются одновременно произведения русской классики XIX века и современности. На таких уроках происходит актуализация классики, она становится востребованной, современной. Для создания проблемных ситуаций и «точек удивления» педагог нередко использовала даже произведения «второго ряда», особенно современные детективы, которые могли послужить основой для создания интриги урока.

О.Ю. Богданова всегда отстаивала системность и основательность в преподавании. Являясь ведущим специалистом в области развития мышления учащихся на уроках литературы [3], она утверждала ведущую роль мышления на этапе анализа и интерпретации художественного текста, при условии включения двух типов мышления – образного и логико-понятийного. Нужно заметить, что до сих пор эта ее работа не устарела, хотя появились новые труды в этом направлении. В первую очередь нужно назвать исследование Е.К. Маранцман, в котором рассмотрен еще один тип мышления, необходимый для полноценного освоения художественного мира писателя, – концептуальный [6].

Важный аспект в методической системе О.Ю. Богдановой – способы раскрытия личности писателя. Ученый развивала идею изучения биографии русских классиков во взаимосвязи с их творчеством, вычлняя своеобразные доминанты в их духовных поисках, связи с биографиями и творчеством других писателей, с эпохой. Она консультировала интересную работу диссертанта из Киева В.Н. Дробота, написанную на эту тему, теперь, к сожалению, почти забытую [4].

В заключение хочется отметить, что наша методическая наука динамично развивается благодаря трудам и деятельности таких крупных ученых, как О.Ю. Богданова, чья роль в науке пока еще недостаточно осмыслена, в том числе и ее вклад в проблему изучения русской классики в средней школе. Перечитывая работы ученого, можно отметить, как они современны и актуальны. В научных трудах Оксаны Юрьевны Богдановой отражается ее яркая, неповторимая личность. Она была красивым, влюбленным в жизнь человеком, которому ничто человеческое не было чуждо, остроумным, обаятельным.

Литература

1. Богданова О.Ю. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах // Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. М., 1999. С.
2. Богданова О.Ю. Методика изучения систематического курса литературы в старших классах // Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 2. М., 1995. С.

3. *Богданова О.Ю.* Развитие мышления старшеклассников на уроках литературы: пособие к спецкурсу. Москва, 1979.

4. *Дробот В.Н.* Изучение биографии писателя в школе: пособие для учителя. Киев, 1988.

5. *Кон И.С.* Психология старшеклассника: пособие для учителей. М., 1980.

6. *Маранцман Е.К.* От образа к смыслу: развитие образного и концептуального мышления школьников на уроках литературы. СПб., 2005.

Е.С. Романичева
(г. Москва)

ИСТОРИЗМ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ & «НОВЫЙ ИСТОРИЗМ»: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ (к 100-летию со дня рождения Т.Ф. Курдюмовой)

В школе В.В. Голубкова сформировалась целая плеяда блестящих методистов-словесников. И, безусловно, Тамара Федоровна Курдюмова (1920–2019) одна из них. Под руководством В.В. Голубкова она писала кандидатскую диссертацию, много лет работала на кафедре, им созданной, где написала и 3 июня 1974 года защитила докторскую диссертацию «Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в IV–X классах средней школы». Сразу отметим, что оппонентами диссертации выступили представители «разных» наук: Я.А. Роткович, доктор педагогических наук, М.П. Николаев, доктор филологических наук, А.И. Буров, доктор философских наук – этот факт говорит сам за себя, свидетельствуя об уровне исследования. Защита диссертации подвела своеобразный итог научным исследованиям Т.Ф. Курдюмовой: определив принципы построения содержания литературного образования, она на их основе выстроила в дальнейшем свои учебники для школы, которые в 70–80-х годах были экспериментальными, на рубеже 80–90-х стали выпускаться в издательстве «Просвещение» (Т.Ф. Курдюмова была автором учебника для 4 (5) класса), а середины 90-х УМК под ред. Т.Ф. Курдюмовой стал выходить в издательстве «Дрофа».

Защита диссертации позволила определить «статус» принципа, который обоснован и подробно раскрыт в исследовании именно как принцип методический: «При обращении к курсу литературы принцип историзма предстает как принцип системообразующий. Именно следование этому принципу определяет оформление историко-литературного курса (или, точнее, курса на историко-литературной основе) в старших классах, а также, в значительном мере, построение курса литературы в IV–VII классах» [4, с. 3].

Почему так важно было для середины 70-х выделить и обосновать этот принцип? Для ответа на этот вопрос обратимся к авторитету Е.И. Пассова, который много занимался методологией методики: «...у принципов – свой статус. Этот статус заключается в том, что **“принцип” – понятие чисто гносеологическое** <вот поэтому и оппонирует диссертацию доктор философии – Е.Р.>. В природе принципов нет. Там есть закономерности, которые наука познает. А познав их, на их основе (и только так!) формулирует принципы. Таким образом, **принцип – это закономерность, возведенная в ранг принципа**. В этом случае принцип будет “работать” как и закономерность, т.е. проявляться в данной сфере всегда и везде. Такова философская, методологическая основа определения принципа, что, кстати, и практически надежно» [5, с. 8].

Т.Ф. Курдюмова отчетливо понимала это много лет назад, в Выводах к диссертации читаем: «В практике школы <...> характер изучения литературы предопределяется программами, учебниками, методическими пособиями, профессиональной подготовленностью и опытом самого учителя» [4, с. 24]. Действительно, концепция курса задается в программе (это ее методологическая составляющая), а реализуется в учебниках (адресованных в первую очередь ученику-школьнику!) и методических пособиях (обратим внимание: не *рекомендациях!*), которые адресованы учителю. Исследователь здесь откликается на позицию М.А. Рыбниковой, которая говорила о том, что в «метод-разработках» (у Рыбниковой именно так!), на которые есть громадный спрос у неподготовленных в области своей специальности преподавателей, «мы видим зачастую не столько объяснение урока как методической задачи, сколько раскрытие произведения как такового, решение задачи чисто литературоведческого характера» [7, с. 23].

В выводах к диссертации обоснованы изменения в структуре и содержании объяснительной записки к программе: внесение в нее указания на принцип историзма как на то, что лежит в основе подхода к изучению и определяет структуру и содержание всего курса, позволяет уйти от описательности в аннотациях-разъяснениях к отдельным темам, проблематизировать анализ конкретных художественных произведений. Применение этого принципа к учебникам позволяет четко определить жанры учебных пособий для школьников: учебник-хрестоматия в средних классах и учебник в старших классах, а также методических пособий для учителей: «Писатель в школе» и «Уроки в... классе», в которых прочерчиваются вертикальные и горизонтальные темы курса, что делает для словесника картину изучения курса в целом «трехмерной».

По итогам защиты диссертации (книги, о которой пойдет речь ниже, нет списке печатных работ, приводимом в автореферате) вышла книга «Историзм школьного курса литературы. О формировании исторического подхода к художественной литературе» [2], в название которой Т.Ф. Курдюмова вынесла обоснованный ею принцип, в подзаголовке указав, что он определяет подход и построение курса в целом. В тексте монографии обоснованы требования к школьному анализу, а их реализация раскрыта на примере работы с конкретными темами и произведениями, входящими в программу как средних («Школа» А.П. Гайдара, «Муму», «Бежин луг», «Русский язык»

И.С. Тургенева), так и старших классов («Война и мир» Л.Н. Толстого, обзорные темы, например, «Сатирический еженедельник “Искра”, и ряд других тем и художественных текстов). Обозначим, в чем, по мнению методиста, реализуется этот подход:

«Исторический подход к произведению художественной литературы предполагает, что произведение будет изучено как явление, которое отражает действительность, и, следовательно, будут выявлены важнейшие формы его зависимости от этой действительности.

При историческом подходе к изучению художественного произведения неизбежно изучение этого произведения с учетом его внутренней структуры, тех причинно-следственных связей, которые определяют, не только сюжет и композицию реалистического произведения, но и логику характеров, специфику приемов изобразительности, использованных писателем.

Исторический подход к произведению художественной литературы предопределяет отчетливое осознание тех причин, которые делают данное конкретное произведение важным и для сегодняшнего дня» [2, с. 9].

Как видим, все стройно и логично, научно обосновано и методически грамотно выстроено. Система (ведь историзм – системообразующий принцип курса в школе) литературного образования успешно работала много лет. Почему она сегодня дает сбой?

Нам представляется совсем не потому, что «устарел» принцип, просто в новых социокультурных условиях он не «работает» потому, что ушел принцип отбора авторов и текстов: «Постепенно на основе учения В.И. Ленина о дореволюционном культурном наследии произошла коренная переоценка писателей-классиков, русскую литературу научились ценить не только за высокое художественное мастерство, но и за идейное богатство», – читаем в учебнике «Методика преподавания литературы» В.В. Голубкова [1, с. 255]. Не будем забывать, что отбор произведений для изучения как старших, так и средних классов носил до 90-ых годов XX века идеологический характер: «Курс литературы в школе основывается на марксистско-ленинских принципах связи искусства с жизнью, единства формы и содержания, традиций и новаторства, историзма, классовости, партийности и народности искусства», – читаем в объяснительной записке к позднесоветской программе по литературе [6, с. 3]. «“Важнейшая цель изучения литературы – формирование коммунистического мировоззрения, идейно-политическое, нравственное воспитание учащихся” (см. стр. 3 издания программы до 1982 года», – на это указывает и Т.Ф. Курдюмова в одной из своих статей и соглашается с такой формулировкой, хоть и немного уточняет ее в дальнейшем тексте. – Как видим в определении цели зафиксирован только самый общий и конечный результат. Он определен верно». [3, с. 13] И по-другому быть не могло: и В.В. Голубков, принимающий активное участие в разработке программ 1933 года по литературному чтению и литературе, и Т.Ф. Курдюмова, которая с ноября 1967 года руководила сектором (лабораторией) литературы Научно-исследовательского института школ (НИИ школ был Министерством просвещения РСФСР именно для разработки содержания школьных курсов и в котором, вплоть до 1991 года – выход в свет по-

следних единых программ – создавались предметные программы для всей страны), отчетливо это понимали: они были людьми своего времени и, зная историю школьного литературного образования, будучи современниками, старшим и младшим, ряда процессов и катаклизмов, который пережил предмет, отдавали себе отчет: это – условие существования литературы в школе как учебного предмета.

Как только этот «идеологический» принцип отбора «рухнул», так и историко-литературный курс в старших классах, и историко-хронологический курс в класс средних стал непомерно увеличиваться в объеме. Так, вроде как развивая идеи, заложенные в монографии (кстати, заметим, что жанр книги нигде автором не обозначен, только изредка в тексте проскальзывает «в пособии»), курс средних классов стал непомерно непомерно расширяться, потому что перед авторскими коллективами открылись заманчивые и «интересные перспективы для приближения курса средних классов к курсу старших классов по характеру организации и систематизации материала» [2, с. 11]. Действительно, вроде как этот подход заложен в книге, откуда приведена цитата. Однако, сама методист говорила об этом применительно к изучению классиков детской и юношеской литературы, иллюстрируя свою позицию обращением к программным текстам А.П. Гайдара («Тимур и его команда» в 4 (5) классе и «Школа» – в 5 (6)-м.) и говоря, что к моменту изучения школьниками уже прочитаны многие произведения этого советского писателя: систематизация и обобщение обязательного и внеклассного чтения (автор опирается на результаты анкет, выборка которых составляет почти полторы тысячи, собранных в течение 3-х лет) и дает возможность изучать «Школу» как монографическую тему.

Попутно отметим, что обращение именно к детской/подростковой литературе и введение в программу тех текстов, которые традиционно составляли круг чтения школьников, причем включение их не в раздел «для внеклассного/самостоятельного чтения», а в основной корпус изучаемых произведений – отличительная черта и программ и учебников-хрестоматий для школьников, созданных под ее редакцией. Будучи научным редактором и составителем многочисленных учебных книг, она считала: изучение предмета не может строиться только на «принуждении к чтению», читательский интерес к определенному кругу текстов, прочитанных вне программы, – очень мощный стимул изучения предмета.

Понятно, что этот подход, о котором говорилось чуть выше, не работает при обращении к классике XIX века: когда программу старших классов стали «разгружать», «спуская» некоторые традиционно изучаемые в старшей школе классические произведения в основную школу (как это случилось с «маленькой трилогией» А.П. Чехова, например), стало ясно: «хотели, как лучше, а получилось, как всегда». Ведь сделано это было достаточно волонтерски, без серьезного научного обоснования, без предварительного изучения круга чтения школьников как круга их сложившихся интересов.

Т.Ф. Курдюмова, принадлежа к методической школе В.В. Голубкова, отчетливо осознавала: все в школьном образовании постоянно меняется, многое устаревает, становится неактуальным, не отвечает на вызовы време-

ни. Не просто говорила, но и соблюдала, хотя со временем стала корректировать. Готовя новое издание уже написанного учебника, отказывалась от текста, который ей показался «интересным», а при изучении, как говорится, «не пошел», не боялась экспериментировать, стараясь все время расширить поле читательских интересов, не боялась отказаться от уже наработанного, имеющего мощную методическую традицию.

Проиллюстрируем сказанное. В 1974 году в автореферате докторской диссертации она пишет: «В IV–VII классах в течение последних лет утвердился жанр учебника-хрестоматии. В старших классах столь же традиционен жанр литературоведческого пособия, близкого по типу к учебникам для филологических вузов» [4, с. 25–26]. Думается, что сказанное во многом относится и к ряду действующих учебников для старших классов, которые написаны в расчете на будущего филолога, но и в коем случае ни на школьника из самого обыкновенного непрофильного филологического класса.

Сама же Т.Ф. Курдюмова после многолетней экспериментальной проверки программы, разрабатываемой и апробируемой авторским коллективом сотрудников НИИ школ, соглашаясь с распределением типов учебных пособий по классам: хрестоматия – начальная школа, учебник-хрестоматия – 4–7 (5–8) классы, учебник – 8–10 (9–11) классы пишет: «...мы вс-таки придерживаемся особого мнения по поводу первого учебника в цикле учебников, приобщающих учеников к историко-литературному курсу. С нашей точки зрения, целесообразней такой тип учебника-хрестоматии, в котором бы был более обширным итоговый материал по каждой из тем, который бы направленно руководил процессом восприятия текста, помогал бы его осмыслению и сопереживанию. <...> промежуточное структурное образование, сочетающее в себе приметы учебника, хрестоматии, учебника-хрестоматии и рабочей книги дает, судя по результатам нашего эксперимента, больше оснований для самостоятельного подхода к решению ряда вопросов курса, к формированию отчетливого представления о процессе.

<...> новый тип учебника предполагает и некоторое уточнение состава авторов и произведений, логики их следования друг за другом и новое решение вопросов о взаимных связях этих материалов как при помощи обзорных тем, так и при помощи специальной системы вопросов и заданий, материалов, включенных в методический аппарат.

Нуждается в обсуждении и сама структура методического аппарата во всех возможных ее вариациях» [3, с. 22–23].

Мы привели столь обширную цитату из этого на сегодняшний день труднодоступного издания (это сборник, отпечатанный на ротапринте на очень некачественной бумаге, выпущенный в НИИ школ) не только для того, чтобы ввести в научный обиход еще одну статью из многочисленного методического наследия Т.Ф. Курдюмовой, но чтобы еще раз подчеркнуть: по мнению авторитетнейшего в своей области ученого:

- учебник не должен давать «исчерпывающую» интерпретацию, он должен «руководить» процессом восприятия текста;
- учебник должен обеспечивать возможность самостоятельного подхода к анализу;

- самое важное в учебнике – его методический аппарат. Он может быть сделан только с ориентацией на исследования и наработки не только методистов, но и тех литературоведческих коллективов, «которые долгие годы изучают как творчество конкретных писателей, так и практику приобщения школьников к этому творчеству» [3, с. 23].

Как видим, тщательная экспериментальная проверка собственных идей и учебных книг, выстроенных в русле этой концепции, приводит методиста к мысли о необходимости пересмотра ряда функций учебника (например, очевидно, что на первый план Т.Ф. Курдюмова готова вывести функцию инструментальную), корректировке самого подхода к построению курса, созданию принципиально нового жанра учебной книги. Что-то, безусловно, из этого сделала сама Т.Ф. Курдюмова и ее авторский коллектив, когда создавал новый УМК по литературе. Какие-то идеи были развиты и воплощены в жизнь ее учениками. Так, авторский коллектив УМК «В мире литературы» (издательство «Дрофа», 1995–2007 годы; к нему принадлежит и автор статьи), состоящий в основном из ее учеников (А.Г. Кутузов, А.К. Киселев, Е.С. Романичева) выстроили курс литературы в 10–11 классов на историко-функциональной основе и увеличили долю методического аппарата до 40% общего объема издания).

Думается, если мы примем во внимание тот факт, что методическая система Т.Ф. Курдюмовой по мере ее воплощения на страницах программ и учебников, постоянно менялась, потому что ориентировалась на изменившегося и изменяющегося ученика и отвечала его запросам, а поэтому не стагнировала, а развивалась, то станет очевидным тот факт, что «железобетонная конструкция» историко-литературного курса нуждается не в постоянных подпорках, в том числе и на уровне тотального контроля, например, через итоговое сочинение, а в изменении. Возможно, через обращение к тому, что в современной литературоведческой науке называется новым историзмом, который в понимании современного исследователя Александра Эткинда «история не событий, но людей и текстов в их отношении друг к другу. Его методология сочетает три компонента: интертекстуальный анализ, который размыкает границы текста, связывая его с многообразием других текстов, его предшественников и последователей; дискурсивный анализ, который размыкает границы жанра, реконструируя прошлое как единый, многоструйный поток текстов; и наконец, биографический анализ, который размыкает границы жизни, связывая ее с дискурсами и текстами, среди которых она проходит и которые она продуцирует» [8].

Абсолютно понятно, что высказанная идея нуждается в экспериментальной проверке, а сам подход в некотором «приспособлении» к условиям школьного литературного образования. Возможно, эта идея после обсуждения может быть отвергнута, однако в ней для нас самым интересным и значимым является то, что при сохранении исторического подхода как такового выведение на первый план «истории не событий, но людей и текстов в их отношении друг к другу». Повторив это еще раз, выделим то, что нам кажется привлекательным в русской версии нового историзма:

- «Текст вне дискурса остается памятником эпохи»;

- «Чтение на фоне истории вновь (и обратно интенциям автора) погружает текст в контекст и переосмысляет исторический момент в свете литературного текста»

- «В русском контексте новый историзм может выглядеть просто возвращением к историческому материалу, к здравому смыслу, к детали: к тому, что всегда было увлекательно в истории и, в частности, в истории литературы. Не снимая с филолога задачу нового, интересного, сильного чтения, он отрицает возможность окончательной, истинной интерпретации и одного, доминирующего метода»

- «История входит в литературный текст, как в человеческую память, фильтруясь через многоуровневые механизмы отбора, забывания и диалога».

- «Успех имеет только такое чтение, которое отвечает центральным проблемам современной ему культуры <...> читателям судить, которое из чтений им интереснее. Для этого, конечно, читателей надо учить читать» [8].

Иными словами, новый историзм помогает поменять фокус взгляда: идти к тексту от ученика как субъекта учебного процесса, человека, погруженного в современность, а не от текста к ученику, погружая последнего в исторический контекст эпохи (на его требуется невероятное количество времени).

Безусловно, это лишь наш взгляд на ситуацию, связанную с построением, точнее – с устройением историко-литературного курса в старших классах: «решение такого круга проблем, – как в свое время писала Т.Ф. Курдюмова, – под силу лишь коллективу методистов страны» [3: с. 23].

Литература

1. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. 4-е изд., перераб. М., 1949.

2. Курдюмова Т.Ф. Историзм школьного курса литературы. О формировании исторического подхода к художественной литературе. М., 1974.

3. Курдюмова Т.Ф. Содержание литературного образования и пути дальнейшего совершенствования программы по литературе // Проблема содержания литературного образования. Сборник научных трудов. М., 1982. С. 13–23.

4. Курдюмова Т.Ф. Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в IV–X классах средней школы. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1974.

5. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. СПб., 2009.

6. Программы. Литература. 5–11 классы. М., 1988.

7. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя. 4-е изд., испр. М., 1985.

8. Эткин А. Новый историзм, русская версия // Новое литературное обозрение. 2001. № 1. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2001/1/novyj-istorizm-russkaya-versiya.html>

ПУБЛИКАЦИИ

В.В. Голубков
(г. Москва)

МЕЖДУ ДВУМЯ РЕВОЛЮЦИЯМИ

Квартира сестры на Валовой улице в Замоскворечье, куда я переехал в августе 1906 года, была квартирой конспиративной. В ней укрывались подпольщики, большевики, а чаще меньшевики (это был период, когда две фракции социал-демократической партии окончательно еще не размежевались). Мне отвели для ночевки диван в столовой, а «гости» располагались кто на кушетке, кто на полу.

Сестра была учительницей начальной школы, а иногда исполняла обязанности акушерки (она кончила Тихомировские педагогические курсы, а потом акушерские курсы); муж ее, Илья Михайлович Смирнов, социал-демократ, меньшевик, работал где-то бухгалтером. У нас была домработница Дуняша, работавшая раньше ткачихой в Орехово-Зуеве, социал-демократка. Все трое: сестра, ее муж и Дуняша – знали условный пароль для явки, поэтому приезжавшие из других городов обычно кого-нибудь из хозяев заставляли дома: их или направляли для ночевки в другую конспиративную квартиру, или, если было место у нас, оставляли ночевать.

Очень существенную роль в конспирации играл, конечно, дворник. Надо было как-то «завоевать» его, так как он обязан был следить за всеми вновь прибывающими в наш дом и немедленно требовать паспорта для прописки. С меня он паспорта не требовал, хотя знал о моем местопребывании. Приходилось часто проходить мимо дворника, но он делал вид, что меня не замечает. Я объяснил это тем, что Дуняша была с ним в приятельских (и даже более чем приятельских) отношениях, да, кроме того, ему, кажется, хорошо платили. Так или иначе, я довольно долго жил у сестры без прописки, пока не перешел на легальное положение.

Мои новые знакомые, подпольщики, пытались ввести меня в работу Московской организации, я был раза два на квартире рабочих, читал листовки и разъяснял их, но это у меня не пошло. Слушают меня 3–4 человека, не привыкших к абстрактному мышлению; необходимо было иллюстрировать теоретические положения примерами из их местной рабочей жизни, а я ее не

знал, – получалось суховато и недостаточно интересно. Потом меня познакомили с организаторами Пречистенских рабочих курсов, и я получил возможность читать лекции по истории русской литературы на Пречистенке (улице Кропоткина) в камере мирового судьи.

Это мне было более знакомое дело, и я с большим удовольствием за него взялся. Аудитория была, помнится, человек в 40–50: рабочие, ремесленники, портнихи, учащиеся. Аудитория пестрая – надо было найти общий с ней язык. Более или менее мне это удавалось. Каждая двухчасовая лекция посвящалась одному писателю, так как хотя и был постоянный костяк слушателей, но много было и таких, которые приходили нерегулярно. Поэтому каждая лекция должна была представлять собой нечто цельное, законченное.

Но еще больше удовлетворяли меня занятия в рабочей школе при фабрике Тиль (где-то в переулке за Павелецким вокзалом). Это была вечерняя школа с постоянным составом учащихся. Большинство преподавателей было с Пречистенских курсов, что и определило общую направленность школы.

Я занимался русским языком, обучал и грамматике, и правописанию, но и проводил вместе с тем объяснительное чтение рассказов на социальные темы. О характере этого чтения и связанных с ним бесед можно судить по следующим примерам. Читается рассказ Гаршина «Сигнал» и ставится общий вопрос: как относились к жизни Семен и Василий и кто из них правильнее смотрел на жизнь?

Вначале большинство аудитории, находясь под впечатлением финала рассказа, идет за Гаршиным и встает на сторону Семена, целиком одобряя его человеколюбие и самопожертвование. Но после некоторого раздумья часть учащихся высказывает мысль, что хотя Василий в данном случае поддался чувству ненависти и злобы и готов был на безумный поступок, но во взглядах на положение железнодорожных рабочих у него было много верного и жизненный путь, избранный им, путь не смирения, а борьбы, был более правильным. В чем же была его ошибка? В том, что он действовал единолично, а надо было действовать организованно, и не средствами террора, а путем пропаганды, агитации, подготовки массовых выступлений против существующего порядка и т. д. Не настаиваю, что участники беседы (в большинстве рабочие) именно в такой форме высказывали свои мысли, но общий смысл был таков, это я помню ясно. Другой пример. Читалось стихотворение поэта-декадента К. Бальмонта «Подводные растения»:

На дне морском подводные растения
Распространяют бледные листья
И тянутся, растут, как привиденья,
В безмолвии угрюмой темноты.
Их тяготит покой уединенья,
Их манит мир безвестной высоты,
Им хочется любви, лучей, волненья,
Им снятся ароматные цветы.

Но нет пути в страну борьбы и света,
Молчит кругом холодная вода.
Акулы проплывают иногда.
Ни проблеска, ни звука, ни привета,
И сверху посылает зыбь морей
Лишь трупы и обломки кораблей.

Это символическое стихотворение воспринималось учениками как изображение безвыходно-тягостного положения русского пролетариата и крестьянства: рабочие и крестьяне живут на дне жизни, в безмолвии угрюмой темноты, хотя и стремятся к свободе и свету. Акулы капитализма и царской власти преграждают им все пути в страну борьбы и света, а их защитники, революционеры, бесполезно гибнут.

Такое толкование вызвало вопрос о том, прав ли поэт, столь пессимистично изображая положение народа и его будущее, и что надо делать народу, чтобы со дна жизни подняться к свету.

Одновременно я начал преподавать в женских гимназиях. Как это ни странно, в первые же четыре месяца московской жизни, я, бежавший от судебного преследования, не прописанный в Москве, живущий в конспиративной квартире, состоял преподавателем в двух гимназиях. Случилось это так. Мой товарищ по гимназии и университету, когда-то Колька Урвачев, а теперь Николай Матвеевич, человек весьма предприимчивый, сумел за два года учительской деятельности открыть собственное реальное училище на Большой Полянке и завести широкий круг знакомств среди педагогов.

Как-то он встретил П.С. Когана, преподававшего тогда литературу в одной из самых передовых московских женских гимназий, в гимназии В.В. Потоцкой. Коган спросил Урвачева, нет ли у него словесника, который мог бы обучать гимназисток 8 класса методике начального обучения. Специальность дефицитная – не могут найти.

– Как же, есть такой, преподавал эту самую методику два года в Костромской гимназии.

– Направьте его к В.В. Потоцкой, – и П.С. Коган дал адрес.

Так уже в сентябре я стал преподавателем в Москве, сначала у Потоцкой, а потом в гимназии Общества преподавателей. Это давало мне заработок, достаточный для того, чтобы я мог существовать на собственные средства.

Удачу свою я объясняю тем, что осенью 1906 года еще не погасли революционные огни и среди педагогической интеллигенции сохранилось оппозиционное отношение к Министерству и Московскому учебному округу. Рекомендации П.С. Когана для В.В. Потоцкой оказалось достаточно, и я даже не помню, представлял ли я при поступлении на работу какие-либо документы.

Правда, это продолжалось недолго. В январе 1907 года я стал бывать у отца в Хлебникове. Как-то вечером явился жандарм и вежливо попросил меня проехать с ним в Москву для разговора с начальством (кажется, жандармским офицером станции Москва-Бутырская). Тот объяснил, что мне предъявлено обвинение по статье 129 (кажется, так) и я должен быть доставлен в

Костромскую тюрьму. Полицейский посадил меня на извозчика, привез на Ярославский вокзал, занял купе в жестком вагоне, предложил мне расположиться на верхней полке, сам занял нижнюю, и мы с ним добрались до Костромы. С вокзала – на извозчика и прямо в конец Русской улицы, уже в знакомую мне тюрьму. Когда я ехал через Сусанинскую площадь, видел невдалеке дом на Марьинской улице, где жили жена и дочь, рядом редакцию «Костромского листка» и еще рядом – Окружной суд, все очень мне знакомое, и думал о том, что вот, по-видимому, закончилась моя московская педагогическая деятельность, и придется, может быть, уехать в какие-нибудь места отдаленные.

Но судьбе было угодно проявить на этот раз исключительную милость. Я пробыл в тюрьме всего дней 10–12. Меня выпустили, сообщив, что дело мое уже прекращено за отсутствием улик и я могу ехать куда угодно.

Оказалось, что когда я был арестован в Хлебникове и направлен в Кострому, отец сейчас же сообщил об этом Екатерине Ивановне (моей жене), а та немедленно направилась к Николаю Александровичу Огородникову, костромскому адвокату, который однажды уже выручил меня. Огородников в суде выяснил, что дело о распространении газетой «Костромской листок» Выборгского воззвания уже закончено. Следствием установлено, что распространения не было, так как все экземпляры, присланные в газету, были конфискованы полицией, а за то, что газета намеревалась рассылать воззвание, ответственным был признан редактор, приговоренный по сему случаю к тюремному заключению сроком на один год. Что касается сотрудников газеты, в том числе и меня, то никаких улик нашей виновности не было, и дело обо всех нас было за недоказанностью прекращено.

При всем этом надо учесть, что инициаторами Выборгского воззвания были по преимуществу главари кадетской партии, которая была, что называется, «оппозицией Его Величества» и решительно высказывалась против революции. Царское правительство в это время бросило все свои силы на подавление революционного движения и поэтому, естественно, не хотело особенно ссориться с либералами; тем более, что в их рядах было много влиятельных ученых, писателей, юристов и т. п. – всей той интеллигенции, без которой правительству трудно было обойтись. Поэтому, рассматривая вопрос о распространении Выборгского воззвания, оно встало на сугубо юридическую точку зрения и дела этого не раздувало. Конечно, оно заговорило бы совсем иным языком, если бы шла речь, например, о большевистских призывах к социалистической революции.

Так или иначе, мое пребывание в тюрьме было кратковременным. Я провел после тюрьмы дня два дома и поспешил в Москву к своим учительским обязанностям. О причинах своего двухнедельного отсутствия в гимназии я не распространялся, сказал только, что был болен и не смог об этом известить. Такого объяснения оказалось достаточно.

Теперь я перешел на легальное положение, прописал паспорт и получил возможность ездить в Хлебниково, в Кострому и куда угодно.

Как сложилась моя жизнь в это переходное десятилетие, в 1907–1916 годы? Я напрягаю память, и сейчас мне трудно представить себе эти годы. Не-

сколько более или менее отчетливо я вижу 1905–1906 годы, полные больших героических и трагических событий нашей политической и общественной жизни, и настолько однотонным, серым, лишенным ярких красок передо мной встает десятилетие между двумя революциями. Конечно, в эти годы в глубинах народной жизни было движение, нарастали классовые противоречия, много нового, интересного появилось и в науке, и в искусстве, да и в моей личной жизни немало было такого, что меня волновало и шаг за шагом как-то переделывало и, пожалуй, даже переламявало, но все это представляется мне теперь каким-то далеким сном.

Постараюсь, впрочем, систематизировать свои воспоминания и начну с общей картины эпохи. Отчетливо помню, что первая (и большая) ее половина, с 1907 по 1913 год, воспринималась нами как усиливающая с каждым годом реакция, а вторая половина, с 1914 года, с начала русско-германской войны и по 1916 год, – как политическое оживление и все нарастающий подъем.

Реакция проявлялась в том, что хотя Государственная Дума и существовала, но правительство мало с ней считалось, разгоняло, когда находило это нужным, и изменяло закон о выборах, чтобы обеспечить в Думе большинство своих сторонников. Так разогнали первую Думу в 1906 году, разогнали вторую Думу в 1907 году, а социал-демократическую думскую фракцию арестовали и выслали. Новым законом о выборах добились того, что в третьей Думе (с 1908 по 1912 годы) большинство получили правые «октябристы». То же было и в четвертой Думе, существовавшей до 1917 года.

В области народного образования реакционная политика правительства проявилась в том, что в 1908 году министром народного просвещения был назначен монархист Шварц, а в 1910 году его сменил настоящий махровый черносотенник Кассо, объявивший решительную борьбу с крамолой среди студентов, профессоров, учителей и учеников.

В кругах интеллигенции, не говоря уже о рабочих, продолжалось еще сопротивление реакции. Знакомясь по газетам с отчетами Государственной Думы второго, третьего и четвертого созывов, мы с удовольствием читали о выступлениях социал-демократических депутатов, смеялись над ответными репликами октябристов и крайних правых (Шульгина, Пуришкевича и т. п.).

Вспоминается выступление моего товарища по университету Григория Алексинского, в то время еще правоверного социал-демократа, прошедшего в Государственную Думу от петербургских рабочих. Он произнес пламенную речь, кажется, о неправильном распределении казенных подрядов на строительство заводов и железных дорог. А когда на правых скамьях Думы поднялся страшный шум, Алексинский возвысил голос и закричал в их сторону:

– Не шумите! Я ведь не о вас говорил. Вы свое уже получили. Я говорю о других...

Правые депутаты рассвирепели, встали с мест, подняли крик, требовали лишения оратора права слова и исключения из заседаний... Звонок председателя. Перерыв...

Понятно, что такие думские стычки вносили большое оживление в нашу серую жизнь. Еще большее агитационное значение имели газетные со-

общения об аресте и привлечении к суду социал-демократических депутатов из третьей и четвертой Думы.

Большое возмущение вызвала реакционная деятельность Кассо, ликвидировавшего последние остатки академического самоуправления в университете. Ответом на его политику был демонстративный выход в отставку большого количества лучших профессоров.

Еще большее возмущение вызвало в 1909 году дикое распоряжение Святейшего Синода (одобренное, конечно, правительством) об отлучении от церкви и о провозглашении в церквях анафемы писателю Льву Толстому. Этим нелепым шагом правительственная церковь чрезвычайно подорвала свой авторитет в самых широких кругах интеллигенции и народа. Ярким откликом на оппозиционное отношение общества к отлучению Л.Н. Толстого был рассказ Куприна «Анафема». Номер журнала был конфискован и сожжен.

И, конечно, самое сильное впечатление произвел на всех Ленский расстрел рабочих в 1912 году.

Все это поддерживало в народе и в интеллигенции оппозиционный дух, но только до известной степени. «Сочувствовали» левым депутатам и левым профессорам, «возмущались» Ленским расстрелом, отлучением Л. Толстого, распоряжениями Кассо, но дальше сочувствия и возмущения дело не шло. Подавляющее большинство интеллигенции сознавало свое бессилие и испытывало разочарование, доходящее до безнадежности. Общественная энергия не находила естественного выхода.

Среди молодежи, как всегда, являющейся наиболее чутким барометром общественных настроений, получили популярность призывы уйти в личную жизнь, в пьяный угар, в беспутство, появились «лиги свободной любви» и т. п. В художественной литературе, наряду с Л. Толстым, М. Горьким, Короленко, начинается увлечение рассказами Л. Андреева, Арцыбашева, Ф. Сологуба, стихами К. Бальмонта и А. Белого. Даже Куприн поддается общему настроению и выпускает 1-ю часть повести «Яма», в которой, по справедливому отзыву Л. Толстого, вместе с обличением чувствуется какая-то нотка любования распутством.

А царское правительство усиленно занималось в это время своей черносотенной пропагандой и всячески подогревало религиозно-монархические настроения. Немалую роль сыграли в этом смысле такие события, как поклонение мощам вновь открытого святого Серафима Саровского и, в особенности, всенародное празднование в 1913 году трехсотлетия дома Романовых.

Помню, как в московских гимназиях готовились к посещению «августейших гостей» (я был свидетелем такого посещения в 1-м кадетском корпусе). А как встречала Кострома, «колыбель Романовых», царский проезд! Толпы народа усеяли берег, когда царь с семьей ехал на пароходе из Ярославля в Кострому.

Правда, через пять лет тот же народ безмолвствовал, когда царская фамилия была казнена в Свердловске, и тем самым санкционировал эту казнь, но в 1913 году монархические настроения были еще очень сильны.

Такова была общественно-политическая обстановка в 1907–1913 годы, в период все усиливавшейся реакции и скрытого, не совсем подавленного сопротивления.

Как же сложилась в это время моя жизнь, в общем больше тревожная и печальная, чем светлая и радостная?

В жизни этой было много личного, только меня касающегося, а много и такого, в чем я сходен был со многими, даже, может быть, с большинством интеллигенции, в той или иной мере переживавшей революцию 1905 года, а теперь попавшей в полосу длительной реакции.

Надо было как-то проявлять свое «я», так как без этого не чувствуется жизнь, надо было заполнить свое существование какими-то интересами, хотя бы и надуманными, и вот каждый решал вопрос этот по-своему. Одни, наиболее одаренные, ушли в науку, другие – в «чистое», т. е. формалистическое искусство, третьи ударились в богоискательство или увлеклись толстовством, пропагандировали теорию свободного воспитания, четвертые нашли выход в разгуле и изощренной эротике и т. д. – каждый сообразно своей социальной природе и личному вкусу. Только немногие остались верны революционному делу, но они ушли в глубокое подполье.

Я нашел свое призвание в педагогической деятельности. Меня привлекала работа и на Пречистенских курсах, и в школе при фабрике Тиль, и в женских гимназиях.

На второй год пребывания в Москве мне предложили уроки в женской гимназии В.П. Гельбиг около Калужской площади. Когда я проезжаю теперь по Большой Якиманке мимо старинного дворянского особняка (уцелевшего до сих пор), где помещалась гимназия Гельбиг, вспоминаю гимназисток 8-го класса, которым я преподавал сначала психологию, а потом и литературу, вспоминаю своих товарищей: Д.Н. Ушакова, ставшего потом известным лингвистом, редактором «Толкового словаря» и академиком, Ю.А. Фохта, очень незаурядного литературоведа, рано умершего; вспоминаю историков С.П. Мельгунова и Н.А. Куна, создавшего себе имя книгой о древнегреческих мифах, а также талантливого и милейшего словесника Н.П. Сидорова, также преждевременно умершего.

Вспоминается и начальница гимназии княжна С.Д. Львова, человек очень доброжелательный, но бесхарактерный, и ее сестра, О.Д. Львова, исполнявшая обязанности воспитательницы, очень энергичная и дельная, руководившая своей сестрой, а через нее и всей гимназией.

Что касается В.П. Гельбиг, то эта очень тучная и мужественная дама занималась хозяйственными делами и вела их очень беспорядочно. Она очень задерживала жалованье учителям. Бывало, пройдет недели две после 20-го числа (узаконенный день зарплаты), потеряешь терпение, пойдешь к Варваре Петровне:

– Варвара Петровна! Нельзя ли получить? Сегодня уже 3-е (следующего месяца).

– Нет у меня денег! Подождите... Впрочем, минутку! – Варвара Петровна сует руку в карман и достает пачку ассигнаций. – Вот только что получила. Пока 25 рублей. Потерпите до следующей недели.

В конце концов, она в долгу не оставалась, но обязательно плату задерживала. Это не мешало ей, впрочем, оставаться в моих глазах очень добродушной и симпатичной женщиной.

Самые дорогие мои воспоминания о гимназии В.П. Гельбиг связаны с ученицами. Отношения у меня с ними были прекрасные. Одна из них была в меня «влюблена» (конечно, по-ученически, до первой встречи с «ним», за которого она вышла замуж), и об этом знали все гимназистки. К другой я был не равнодушен (мне не было тогда и 30 лет), и об этом, к сожалению, тоже знали все гимназистки.

Помню, с каким увлечением мы организовывали вечера, например, вечер в память столетия Гоголя: Ю.А. Фохт сделал в свойственном ему патетическом стиле доклад о Гоголе, ученицы читали из «Вечеров на хуторе близ Диканьки» и разыгрывали сцены из «Женитьбы» и «Мертвых душ», Н.П. Сидоров пел (у него был недурной баритон).

А как интересно была проведена экскурсия в Ялту! Около 15 восьмиклассниц и в качестве руководителей – О.Д. Львова и я. Весело было и в поезде, и на пароходе от Севастополя до Ялты. В Москве оставили еще раннюю весну (была страстная неделя и Пасха), было сыро и ветрено, а в Крыму стояла теплая и сухая погода, цвели миндаль и белая акация.

Как-то, лет пять назад, одна из бывших гимназисток, участница экскурсии, разыскала меня и привезла мне тетрадь с описанием нашей поездки. Я прилагаю ее тетрадь к моим воспоминаниям. Думаю, что она лучше меня передаст наши впечатления.

Но, пожалуй, мне еще приятнее вспоминать о преподавательской деятельности в женской гимназии В.В. Ломоносовой. Гимназия эта в Большом Власьевском переулке помещалась в доме Калужского (Лужского, артиста Художественного театра), а раньше это был дом Яковлева, отца Герцена. Здесь А.И. Герцен провел первые годы жизни. Советский читатель, если только представить себе, что он когда-нибудь прочитает эти строки, вероятно, скажет: «Очевидно, это была гимназия имени А.И. Герцена, а на ее здании, вероятно, была мемориальная доска». Ни того, ни другого не было. Герцен считался тогда запрещенным писателем, и его имя в гимназии не упоминалось.

В гимназии Ломоносовой я преподавал литературу и методику начального обучения в 8-м классе. Особенно помнится мне один выпуск исключительно одаренных девочек. Какие у нас были жаркие споры об Онегине, Татьяне, Лизе Калитиной, Рудине! Я давал ученицам снимки с картин на самые разнообразные темы и предлагал сочинять рассказы. Какие чудесные, искренние, от души идущие рассказы они сочиняли! Некоторые из них я потом поместил в своей первой книге «Новый путь».

Когда я поселился на Пречистенке (ныне Кропоткинской), в доме 40 (где и сейчас живу) с женой и дочерью, ученицы приходили ко мне гурьбой поговорить по душам. Придут «на минутку», шуб не снимают и просидят 2–3 часа. Помню, как одна девочка, догнав меня после уроков в гимназической раздевалке, со слезами на глазах спрашивала: «Скажите, Василий Васильевич, откровенно, есть Бог или нет его?» Очень нервная и болезненная,

она мучительно переживала период религиозных сомнений. Где теперь мои милые девочки: Мневская, Ягминович и другие? Кто из них уцелел? Как сложилась их судьба?

Начальница гимназии Варвара Васильевна Ломоносова была очень ловкая женщина. Она старалась удержать в гимназии тех учителей, каких ценила, и удерживала не столько зарплатой, сколько хитроумными обещаниями. Как-то она пригласила меня в свой кабинет и заговорила о том, что она приближается к старости, что ей становится трудно одной управлять гимназией и поэтому она хочет передать ее коллективу учителей. Она пригласила меня в компаньоны, но просила никому об этом пока не говорить.

После этого разговора прошел год и два, иногда Варвара Васильевна напоминала мне о своем проекте, но в исполнение его не приводила. Потом, как-то за ужином в «Праге», куда мы, учителя, иногда заходили после Педагогического совета в гимназии (она находилась недалеко от «Праги»), мы разговорились, и я узнал, что Варвара Васильевна приглашала для интимной беседы о своем проекте не только меня, но и других учителей. И всех провела за нос. До самой революции 1917 года гимназия оставалась в ее единоличном владении. Да в нашей помощи ей и не было надобности, Варвара Васильевна была достаточно здорова и энергична, чтобы управлять гимназией, материальную же поддержку ей оказывала близкий ей человек, светлейшая княжна Салтыкова-Головкина, считавшаяся почетной попечительницей гимназии.

Салтыкова-Головкина жила в особняке на Пречистенке. На Масленице она приглашала к себе на блины гимназисток 8-го класса и учителей. В назначенный час мы приезжали в ее особняк. Племянник княжны, молодой человек аристократического вида, показывал нам портреты своих именитых предков, развешанные по стенам, и давал объяснения, из которых мы узнали, что Салтыковы и Головкины играли немалую роль еще в допетровскую эпоху и еще более выдвинулись при Петре и других царях.

По правде говоря, и гимназисток, и нас больше интересовали блины с икрой, семгой и хорошими винами, но, естественно, долг вежливости заставлял нас знакомиться и с историей рода светлейшей княжны. По-видимому, род этот доживал последние дни былого величия. Через несколько лет княжна умерла, и я прочитал в газетах, что все имущество ее продается с аукциона. Я тоже заглянул на торги и, в память о княжне, купил за пять рублей маленький круглый столик с инкрустацией.

В гимназии В.В. Потоцкой я чувствовал себя хуже, чем у Гельбиг и Ломоносовой, хотя преподавал там несколько лет, и по числу уроков это было мое основное служебное место. Преподавателей там подбирали наиболее известных, с именами. Литературу преподавали П.С. Коган (специалист по теории стихосложения), историю – Коваленский, Проппер, Гейнике, географию – С.Г. Григорьев, математику – Бэм. В.В. Потоцкая устраивала иногда в гимназии в целях сближения учителей товарищеские «чаи», но я чувствовал себя на них стеснительно (в молодости я был вообще очень застенчив). Преподавал я сначала методику начального обучения, потом литературу и язык в 5-х и 6-х классах. Это была древняя литература и писатели XVIII века. Я их плоховато знал и

не испытывал к ним никакого интереса. Поэтому, ограничившись на уроках «прохождением курса по учебнику», организовал внеклассные чтения и беседы: разбирали мы рассказы Короленко, Чехова, Л. Толстого, Мамина-Сибиряка, Горького, Л. Андреева. Гимназисткам это нравилось, но родители встревожились и пригласили меня в родительский комитет для беседы. Вопрос шел о выборе книг: некоторые темы казались родителям преждевременными для возраста. Мы договорились и внешне остались довольны друг другом, но внутренне трещина осталась, и я очень охладел к работе в гимназии Потоцкой.

Вероятно, родители были в какой-то степени правы, упрекая меня в неправильном выборе книг. Я в это время подготавливал свою первую книгу «Новый путь» и экспериментировал, проверял свои гипотезы, в частности, ставил перед собой вопрос о том, можно ли в 7-м классе читать и разбирать «Власть тьмы» Л. Толстого. Поэтому, увлекаясь экспериментированием, я, понятно, мог допустить и ошибки.

Из преподавателей мне особенно нравился географ С.Г. Григорьев и историк Проппер, первый – природным даром рассказывания, а второй – доброжелательностью и приветливостью. С.Г. Григорьев умел интересно рассказывать о самых обыденных вещах. Случилось раз, что у него два дня болели зубы, и он не был в гимназии. А пришел – и начал рассказывать в учительской, как он лечился и что переживал при этом, да так живо, наглядно и увлекательно, что все заслушались.

А.Н. Проппер памятен мне тем, что, состоя в комиссии по организации заграничных экскурсий, он меня уговаривал ехать на лето в Рим для исполнения обязанностей экскурсовода по римским древностям. Так как я в Риме уже был и по образованию был историк, я очень соблазнился этим предложением и начал готовиться: взялся за римскую историю и итальянский язык. Но то ли помешали личные дела (необходимость ехать с семьей в Финляндию), то ли начавшаяся в 1914 году война, поездка в Рим не состоялась, о чем я до сих пор очень жалею.

Необходимость иметь достаточный заработок (в женских гимназиях уроков у меня было немного, и платили там плоховато) заставляла идти в учебные заведения не столь высокого педагогического качества. Таким было, например, частное коммерческое училище Плестерера, помещавшееся сначала у Каменного моста, а потом на Арбатской площади (здание разрушено только в 1963 году в связи с проведением Нового Арбата).

У Гельбиг и Ломоносовой учились по преимуществу девочки из низовой интеллигенции и из мещанской среды, у Потоцкой – из зажиточной интеллигенции и буржуазии (довольно много было евреек), а в коммерческом училище Плестерера преобладали дети богатых промышленников и купцов, имевших возможность платить за право ученья большие деньги.

Состав преподавателей, как вообще в частных учебных заведениях, был хороший. По математике, например, преподавал Вл. Вас. Голубев, впоследствии выдвинувшийся как крупный специалист по авиации, Свешников и Фиников, будущие профессора, по бухгалтерии – Д.Н. Шапошников, по политэкономии – Лубны-Герцыг и т.п.

Ученики же (в старших классах великовозрастные, некоторые с обильной растительностью на верхней губе) в большинстве своем были из потерпевших в своем школьном прошлом ту или иную аварию: одни – лентяи и лоботрясы, сидевшие в гимназии или в реальном училище по два года в четвертом или пятом классе и направленные отцами для довершения образования к Плестереру, другие – способные, но бунтари, не признававшие сурового школьного режима, изгнанные из гимназии за поведение. Состав учащихся, таким образом был пестрый, но ладить с ними все-таки было можно: подавляющее большинство понимало, что как ни вертись, а среднее образование получить надо, и учились сносно.

У многих учеников водились большие деньги, и они знакомились раньше обычного с теми сторонами жизни, к которым, как говорим мы теперь, «дети до 16 лет не допускаются». Так им было хорошо знакомо увлечение конскими бегами и скачками, и они переносили это увлечение в школьный быт.

Помню, однажды после большой перемены прозвонил звонок, и учителям надо было выходить из учительской, чтобы разойтись по классам, а ученики в это время вместо того, чтобы сидеть на партах и ждать прихода учителя, толпились в дверях своего класса. Я вышел первый, чтобы идти в 7а класс. Как только я появился в коридоре, раздалось дружное «ура», ученики бросились по местам и встретили меня с сияющими лицами.

В чем же дело? Оказывается, «ставили на учителей», на того, кто первый покажется из учительской. Ученики уже до этого изучили нравы учителей. Одни из учителей, кто поаккуратнее, спешили выходить сейчас же после звонка, а такие, как я, обычно не торопились. Поэтому ученики «ставили» больше на аккуратных, а на меня ставили мало, ввиду большого риска проигрыша. На этот раз 7а почему-то рискнул поставить на меня. И тем больше было их ликование, когда я неожиданно показался из дверей первым и тем самым доставил крупный выигрыш. Учителям, конечно, такая забава не понравилась, и директор потребовал ее прекращения. Если ученики и продолжали играть (вероятно, продолжали), то незаметно для учителей.

Программа по литературе в коммерческом училище была несколько шире, чем в мужской гимназии, метод же обучения был обычный. Я читал лекции, например, о романе «Герой нашего времени», делал характеристики Печорина и других героев Лермонтова и предлагал прочитать дома по учебнику Саводника такие-то страницы.

Я требовал, чтобы ученики читали, кроме того, и произведения писателей, но добиться этого и проверить, читали ли ученики, было трудно. Я старался говорить пообстоятельнее, у Саводника все было разобрано по косточкам. Ученики внимательно слушали, читали учебник и отвечали отлично. Ловить же их на каких-то деталях текста, которых нет в учебнике, было трудно и, главное, неприятно: я считал, что силком в рай не затащишь и из будущего дельца, равнодушного к искусству, читателя не воспитаешь.

Преподавание в коммерческом училище было полезно для меня лишь в том отношении, что несколько расширило мой педагогический опыт. Оно показало мне, как много значит в деле общения и воспитания сила внушения,

гипноз, подсознательное воздействие учителя на учеников. Я по своей излишней мягкости и слабыхарактерности секретом гипноза не владел. Дисциплину, правда, поддерживал, но с напряжением делал ученикам замечания, а иногда, в крайних случаях, даже записывал в кондуит и оставлял без обеда.

А был в училище преподаватель-физик, который голоса никогда не повышал, мерами принуждения не пользовался, а тишина у него на уроках была такая, что пройдешь мимо его класса и не узнаешь, идут там занятия или нет.

Я как-то разговорился с учениками и спросил их:

– Почему вы у Александра Николаевича сидите смирно, а у меня позволяете себе перешептываться?

– А у него нельзя разговаривать.

– Почему же у него нельзя, а у меня можно?

– Да, он такой, что если вздумаешь шепнуть товарищу, он подойдет и спокойно скажет: «Если ты еще раз сделаешь это, я возьму тебя за шиворот и выброшу из окна».

– Но позвольте, вы же знаете, что это не серьезно, что хотя Александр Николаевич и силач, но не выбросит же он вас; тем более, что наш класс – на 3-м этаже.

– Нет, вы, Василий Васильевич, его не знаете. Он выбросит. Он такой: что сказал, то и сделает.

Надо сказать, что Александр Николаевич был человек очень спокойный и культурный, но вот сумел же внушить панический страх ученикам несмотря на то, что некоторые из них могли бы с ним силой померяться. Гипноз! А у меня, к сожалению, такой гипнотической силы не было.

Я действовал иными средствами и иногда удачно. Помню два случая. Был очередной урок по литературе в 7а (выпускном) классе. У меня было такое настроение, что не хотелось ни рассказывать, ни спрашивать, и, придя в класс, я сказал: «Сегодня будем писать сочинение. Даю две темы на выбор: одну – литературную, по Пушкину, изучение которого мы только что закончили: «Онегин и Ленский», а другую – отвлеченную: «В единении – сила». Пишите».

Надо сказать, что предложение мое было неожиданным для учеников: обычно я предупреждал заранее, что на таком-то уроке будет классное сочинение по такому-то материалу (без указания темы), и ученики дома могли готовиться к работе.

В классе поднялся ропот:

– Мы не знали, что будет сочинение, и не готовились.

– Но поэтому я и даю вам вторую тему. Кто не готов писать по Пушкину, пишите на тему отвлеченную.

Я вынул газету и занялся чтением. Вижу – не пишут. Ученик, сидящий слева, парень способный и боевой, пользующийся у товарищей авторитетом, делает классу какие-то знаки. Только один, сидящий в правом углу, взялся за перо, но я знаю его: человек льстивый, подхалимистый, и его активность меня ни в какой степени не утешает. Остальные забастовали, сидят молча и не пишут.

Проходит десять, двадцать минут. Я поднимаюсь, схожу с кафедры.

– Ну, так. Мы даром теряем время, давайте лучше заниматься делом. Переходим к следующему писателю – Лермонтову. Слушайте о его жизни и творчестве.

Я рассказываю о Лермонтове. Все внимательно слушают. Лишь один, «лидер оппозиции», сидящий налево, что-то быстро пишет. Заканчивая урок, говорю:

– На следующем уроке будете писать о романе «Евгений Онегин». Начинать читать «Героя нашего времени». Это поможет вам в понимании Онегина.

Когда я выходил из класса, только один, сидящий справа, передал мне незаконченную работу, а «лидер оппозиции» демонстративно вручил небольшой лист бумаги:

– Вот, я написал сочинение!

Прихожу в учительскую, читаю: «Однажды Василий Васильевич велел нам писать сочинение. А мы не были предупреждены, не подготовились и отказались писать. В единении – сила!»

Это, конечно, была дерзость, на которую обычно реагируют жалобой директору и записью в кондуит. Но я подумал: по существу, ученик прав. Я сам – сторонник коллективной борьбы и лозунга «В единении – сила!» На месте учеников я поступил бы так же, присоединился бы к товарищеской забастовке. Что же делать? Надо молча признать свою ошибку, никому об инциденте не говорить и сделать вид, как будто ничего не случилось. Так я и сделал. На следующем уроке ученики исправно писали сочинение, и с тех пор отношения мои с классом, и особенно с «лидером», установились самые хорошие. Очевидно, ученики увидели в моем поведении не слабость, а справедливость и оценили это.

Другой случай был в 7б классе (параллельном). Был там ученик, затеявший со мной своеобразную игру. Стоит мне не смотреть в его сторону, у окна, начинает болтать с соседями. Обернусь в его сторону, делает невинное лицо и смотрит мне прямо в глаза, отвернусь – опять болтает. Очевидно, его интересовало, сумеет ли он быстро перестраиваться и что я буду предпринимать для борьбы с ним. И так изо дня в день, от урока к уроку. Я много раз его ловил на месте преступления и делал замечания. Наконец, не выдержал и записал на большой перемене в кондуит. Директор вызвал виновного и после соответствующего внушения «оставил без обеда».

Но в училище был такой порядок. Так как надзирателей, как полагалось в казенных гимназиях, у нас не было, а директор и инспектор, естественно, не желали дежурить около «оставленного без обеда», эту обязанность приходилось выполнять тому учителю, который записывал ученика в кондуит. Таким образом, вместе с учеником оставался без обеда и учитель. Когда все разошлись, я засел с виновным в пустом классе. Так прошло с полчаса. Чем дальше, тем больше я осознавал нелепость и комизм своего положения. По-видимому, начал понимать это и ученик. Я, наконец, пришел в веселое настроение, – рассмеялся и подошел к ученику:

– Ну, знаете, пожалуй, достаточно нам сидеть здесь. Давайте-ка мириться!

И я притянул ученику руку. Это на него подействовало так, как я совсем не ожидал. Он ухватился за мою руку, слезы показались на глазах, и он сказал:

– Василий Васильевич! Извините меня. Я ведь это не потому, что хочу вам причинить неприятность. Просто я люблю поболтать. Но больше этого не будет.

– Ну, и прекрасно. Значит мир?

Мы вместе вышли из училища, направились к Арбатской площади и разъехались по домам в разные стороны. С тех пор этот ученик был лучшим в классе: вел себя образцово и прекрасно учился. А меня этот случай убедил в том, что лучшее средство разрушить стену между учителем и учеником – стать к нему совершенно искренне в простые человеческие отношения.

Примечания

Не публиковавшиеся ранее «Автобиография» и фрагменты «Воспоминания» В.В. Голубкова уже появлялись в сборниках материалов Голубковских чтений: «Литературное образование в современном мире. XX Голубковские чтения» (М., 2013), «Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения» (М., 2016), «Современное литературное образование: традиции и стратегии развития» (М., 2020). В данном выпуске публикуется фрагмент главы «Между двумя революциями».

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

Тихомировские педагогические курсы – Московские женские педагогические курсы при Московском обществе воспитательниц и учительниц, открытые при активном участии педагога Д.И. Тихомирова в 1872 году для подготовки учительниц начальных классов. Здесь преподавали сам Д.И. Тихомиров и его супруга, профессора, работавшие на Московских высших женских курсах. В 1911–1914 годах на Малой Пироговской улице для курсов был построен так называемый «Тихомировский корпус», в котором сейчас находится Институт физики, технологии и информационных систем МПГУ.

Пречистенские рабочие курсы – бесплатные общеобразовательные курсы для рабочих, существовавшие в Москве в 1897–1919 годах, первоначально располагавшиеся на Пречистенке (ныне дом № 22)

...улице Кропоткина... – точнее, Кропоткинская улица. Так была названа Пречистенка в советское время (1921–1990), в честь революционера-анархиста Петра Алексеевича Кропоткина (1842–1921).

...при фабрике Тиль... – речь идет о кожевенных мастерских «Торгового дома К. Тиль и Ко», основанного купцами Карлом и Генрихом Тилями, открывшими в Москве широкое кожевенное производство. При фабрике действовала воскресная школа.

Николай Матвеевич Урвачев (? – ?) – московский педагог, автор пособия по географии, основатель реального училища.

Петр Семенович Коган (1872–1932) – специалист по истории литературы, критик, переводчик, профессор Московского государственного университета (1921–1930).

Варвара Васильевна Потоцкая (урожд. Воейкова, 1872–1944) – педагог, автор учебных пособий по французскому языку, основатель и директор частной гимназии в Москве, в которой учились сестры Марина и Анастасия Цветаевы.

Гимназия Общества преподавателей – эта женская гимназия Московского общества преподавателей находилась в районе Остоженки и работала, по некоторым источникам, в 1914–1916 годах.

Москва-Бутырская – ныне Савеловский вокзал.

Екатерина Ивановна Москвина (1875–1967) – супруга В.В. Голубкова.

Марьинская улица – ныне улица Шагова в Костроме. Двухэтажный каменный дом (№ 5) Бекеневых сохранился.

Александр Николаевич Шварц (1848–1915) – филолог-классик, профессор Московского университета, министр народного просвещения (1908–1910).

Лев Аристович Кассо (1865–1914) – российский юрист, был министром народного просвещения (1911–1914). В 1911 году им был подписан циркуляр о запрете студенческих собраний, в ответ на который большая группа профессоров Московского университета, включая ректора А.А. Мануйлова, известных ученых В.И. Вернадского, К.А. Тимирязева, С.А. Чаплыгина и др. (около 130 преподавателей и сотрудников) подала прошение об отставке.

Василий Витальевич Шульгин (1878–1976) – депутат Государственной Думы Российской империи 2–4 созывов, деятель белого движения.

Владимир Митрофанович Пуришкевич (1870–1920) – политический деятель, монархист.

Григорий Алексеевич Алексинский (1879–1967) – революционер, социал-демократ, большевик (до 1917 года).

Варвара Петровна Гельбиг (? – ?) – директор частной женской гимназии в Москве.

Дмитрий Николаевич Ушаков (1873–1942) – лингвист, член-корреспондент АН СССР, составитель «Толкового словаря русского языка» (1935–1940).

Юрий Альфредович Фохт (1879– ?) – литературовед, педагог, автор книг о Ф. Рабле и Ж.-Б. Мольере.

Сергей Петрович Мельгунов (1880–1956) – историк, политический деятель.

Николай Альбертович Кун (1877–1940) – историк, писатель, автор книги «Легенды и мифы Древней Греции» (1922).

Николай Павлович Сидоров (1876–1948) – педагог-словесник, автор учебных пособий для средней школы.

...прилагаю ее тетрадь... – данная тетрадь, по-видимому, не сохранилась.

Варвара Васильевна Ломоносова (? – ?) – переводчица, директор частной женской гимназии в Москве.

Василий Васильевич Лужский (Калужский, 1869–1931) – актер, режиссер, театральный педагог.

...дом Яковлева... – в настоящее время Дом-музей А.И. Герцена в переулке Сивцев Вражек в Москве.

Мневская – речь идет о Галине Ивановне Мневской (1895–1955), украинской писательнице, актрисе и педагоге. В 1931 году она была арестована и отправлена в ссылку в Среднюю Азию, работала учителем русского языка в Мартуковской средней школе Актюбинской области (Казахстан), где также руководила школьным хором.

Ягминович – скорее всего здесь речь идет о Елене Брониславовне Фальк-Сегаль (урожд. Ягминович, 1896–1977), журналисте и певице, которая тоже пострадала в годы репрессий. Ее муж, известный экономист Лев Хононович Фальк-Сегаль (1895–1938), был репрессирован, сослан в Казахстан, а она сама до 1956 года не имела права жить в Москве, потом была реабилитирована, получила персональную пенсию.

«Прага» – ресторан «Прага» на Арбатской площади в Москве.

Екатерина Алексеевна Салтыкова-Головкина (?–1914) – светлейшая княжна, княжна.

Михаил Николаевич Коваленский (1874–1923) – историк, педагог, автор учебников по всеобщей и отечественной истории.

Александр Николаевич Проппер (1871–1916?) – историк, педагог.

Николай Александрович Гейнике (1876–1955) – историк, педагог, краевед.

Сергей Григорьевич Григорьев (1874–1931) – географ, педагог, страновед. Преподавал в Московском университете и на Московских высших женских курсах.

Коммерческое училище Плестерера – это частное училище было открыто в Москве преподавателем немецкого языка Артуром Людвиговичем Плестерером (1860–?).

Владимир Васильевич Голубев (1884–1954) – математик, механик, профессор МГУ, член-корреспондент Академии наук СССР (1934).

Георгий Николаевич Свешников (1889–1970) – математик, физик-механик, профессор Московского авиационного института.

Сергей Павлович Фиников (1883–1964) – математик, профессор Московского государственного университета.

Александр Николаевич Шапошников (1872–1940) – математик, педагог, автор учебных и методических пособий по математике.

Лев Иосифович Лубны-Герцык (1880–1965) – экономист, статистик.

Владимир Федорович Саводник (1874–1940) – историк литературы, автор гимназических учебников по русской словесности.

В.Ф. Чертов

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.

Гайнутдинова Алина Рауильевна, учитель русского языка и литературы Татарской гимназии № 2 при Казанском федеральном университете.

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.

Горбунова Дарья Олеговна, магистрант кафедры «Литература и методика преподавания литературы» Пензенского государственного университета.

Горских Ольга Владимировна, доцент кафедры философии и социологии Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники, кандидат педагогических наук.

Доманский Валерий Анатольевич, профессор кафедры межкультурных коммуникаций Государственного университета морского и речного флота имени адмирала С.О. Макарова, доктор педагогических наук.

Дутко Наталья Петровна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат психологических наук.

Ермолова Мария Александровна, преподаватель русского языка и литературы Театрального художественно-технического колледжа г. Москвы, аспирант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета.

Коновалова Людмила Ивановна, профессор кафедры филологического образования Ленинградского областного института развития образования, доктор педагогических наук.

Курганская Алла Викторовна, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, кандидат филологических наук.

Лелинкова Елена Валентиновна, преподаватель русского языка и литературы Санкт-Петербургского суворовского военного училища Министерства обороны Российской Федерации, соискатель 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.

Миронова Наталия Александровна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Панченко Дарья Владимировна, преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета, кандидат педагогических наук.

Попова Наталия Алексеевна, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук.

Пранцова Галина Васильевна, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы» Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук.

Райхлина Евгения Львовна, заведующий кафедрой русского языка и литературы Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, доктор педагогических наук.

Романичева Елена Станиславовна, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Института гуманитарных дисциплин Московского городского педагогического университета, кандидат педагогических наук.

Соловьева Фаина Евгеньевна, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооружённых Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского. Преподаватель кафедры русского языка, кандидат педагогических наук, доцент

Сосновская Ирина Витальевна, профессор кафедры филологии и методики Педагогического института Иркутского государственного университета, доктор педагогических наук.

Сухая Ольга Андреевна, учитель русского языка и литературы средней школы №20 г. Казани, кандидат педагогических наук.

Чертов Виктор Федорович, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук.

Чечко Татьяна Николаевна, заведующий кафедрой белорусской и русской филологии Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина (Республика Беларусь), кандидат педагогических наук.

Шамчикова Валентина Максимовна, старший научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук.

Шутан Мстислав Исаакович, заведующий кафедрой словесности и культурологии Нижегородского института развития образования, доктор педагогических наук, кандидат филологических наук.

Ятимов Амирбег, старший преподаватель кафедры русского языка Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава (Таджикистан).

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Методическое наследие В.В. Голубкова и перспективы развития литературного образования	
<i>Чертов В.Ф., Сосновская И.В.</i> Гармония теории и практики в научной и педагогической деятельности В.В. Голубкова	5
<i>Галицких О.Е.</i> Голубковские чтения как «точка кипения» методической науки	11
<i>Гетманская Е.В.</i> Литературное образование в рамках STEAM-подхода: редукция или расширение?	15
<i>Шутан М.И.</i> Об углубленном изучении литературы в 10–11 классах	20
<i>Беляева Н.В.</i> Новый школьный предмет «Родная литература (русская)»: проблемы и решения	32
<i>Беньковская Т.Е.</i> Литературное образование в эпоху перемен: приобретения и потери	36
<i>Коновалова Л.И.</i> Педагогика текста и интерпретация художественного произведения	43
<i>Соловьева Ф.Е.</i> Пути формирования знаний о гуманистических доминантах русской классики в процессе анализа стихотворения М.Ю. Лермонтова «Три пальмы»	47
<i>Горских О.В.</i> Динамика национальной картины мира: от классики к современности	51
<i>Шамчикова В.М.</i> Актуальные пути приобщения школьников к чтению в условиях информационно-образовательной среды	57
<i>Пранцова Г.В., Горбунова Д.О.</i> Визуализированная литература в контексте литературного и культурного развития школьников	62
Из опыта работы	
<i>Мараницман Е.К.</i> О Проблемах подготовки магистров полихудожественных профилей в педагогических вузах	69
<i>Райхлина Е.Л.</i> О поисках новых подходов в рамках магистратуры «Литература в системе гуманитарного образования» к изучению романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»	72

Курганская А.В. Реализация компетентностного подхода в литературном образовании младших школьников	74
Попова Н.А. Занятия творческим письмом: из опыта работы в Серебряном университете	78
Аристова М.А. Диагностика сформированности читательских умений как способ прогнозирования проблем обучающихся на этапе перехода из начальной в основную школу	85
Миронова Н.А. Методический интерактивный семинар с привлечением сетевых платформ и мобильных приложений: из опыта работы в педагогическом вузе	90
Сухая О.А. Аксиологический анализ художественного текста: методический аспект	96
Панченко Д.В. Возможности цифровых арт-объектов для обогащения теоретических знаний при анализе художественных текстов	99
Дутко Н.П. Особенности изучения романа А.С. Пушкина «Дубровский» в «Google Классе»	106
Чечко Т.Н. Технология укрупнения дидактических единиц при изучении древнерусской литературы	109
Гайнутдинова А.Р. Повышение мотивации учащихся на занятиях элективного курса по литературе	112
Ермолова М.А. Театральные технологии на уроках литературы: монтаж	116
Лелинкова Е.В. Обучение выразительному чтению младших подростков на уроках литературы в суворовском училище	121
Ятимов А. Традиции изучения лирических произведений русских поэтов в педагогических университетах Таджикистана	127

Методическое наследие

Доманский В.А. Проблемы изучения русской классики в методической системе О.Ю. Богдановой (к 90-летию со дня рождения)	131
Романичева Е.С. О Историзм школьного курса литературы & «новый историзм»: постановка проблемы (к 100-летию со дня рождения Т.Ф. Курдюмовой)	136

Публикации

Голубков В.В. Воспоминания: Первый год учительства / <i>Примечания В.Ф. Чертова</i>	143
Коротко об авторах	159

Научное издание

**МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В.В. ГОЛУБКОВА
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

XXVIII Голубковские чтения

Материалы международной научно-практической конференции,
1–2 октября 2020 г.

Отв. ред. В.Ф. Чертов

Подписано в печать 25.02.2021 г. Формат 60x90 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 10,25. Заказ 3248. Тираж 100 экз.

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